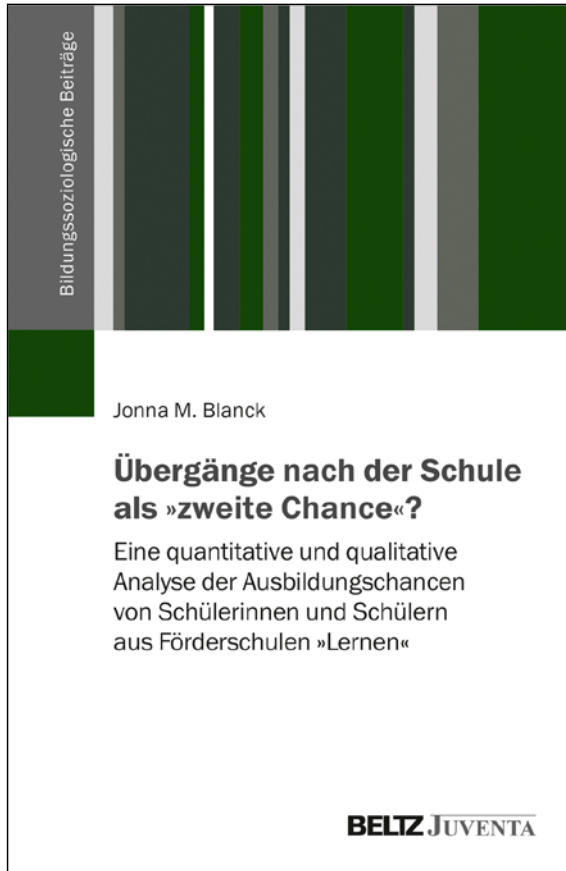




Leseprobe aus Blanck, Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«?,
ISBN 978-3-7799-6143-7

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6143-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6143-7)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
Kapitel 1	
Einleitung	11
Kapitel 2	
Anschlussmöglichkeiten nach der Förderschule und ihre Gatekeeper	24
2.1 Möglichkeiten der Berufsausbildung	25
2.2 Übergangssystem	27
2.3 Möglichkeiten außerhalb des Systems der beruflichen Qualifizierung	29
Kapitel 3	
Ablauf des und Entscheidungsspielräume im Berufsberatungsprozess	32
3.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung	33
3.2 Klassifizierung von Eignung	35
3.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	38
3.4 Die Spielräume in den Entscheidungsprozessen	40
Kapitel 4	
Stand der Forschung	43
4.1 Übergänge nach der Schule und der Effekt des Förderschulbesuchs	46
4.2 Klassifizierungs- und Zuweisungsprozesse von Förderschülerinnen und -schülern in der Berufsberatung	52
4.3 Agency und Ressourcenausstattungen als Erklärungen für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern	60
Kapitel 5	
Mechanismen des Ausbildungszugangs von Förderschülerinnen und -schülern	65
5.1 Geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out	66

5.2	Geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation	71
5.3	Geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen durch Arbeitgeberinnen und -geber	74

Kapitel 6

Theoretische Betrachtungsweise der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung	84
---	----

6.1	Entscheidungsprozesse in Organisationen zwischen Unsicherheit, Umweltanforderungen und Legitimationszwang	85
6.2	Die drei Säulen einer Institution	89
6.3	Entscheidungsprozesse als „choices within constraints“	93

Kapitel 7

Empirische Analyse I

Ressourcenausstattung, Agency und Ausbildungschancen von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich	97
--	----

7.1	Theoretische Erwartungen und Hypothese	97
7.2	Daten und Operationalisierung	99
7.2.1	Beschreibung der Analysesamples	100
7.2.2	Umgang mit fehlenden Werten	101
7.2.3	Operationalisierung der letzten besuchten Schulform und des Übergangs in Ausbildung	105
7.2.4	Operationalisierung der theoretischen Konstrukte	108
7.3	Deskription	114
7.3.1	Ressourcen und Agency von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern im Vergleich	114
7.3.2	Übergänge von Haupt- und Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich	119
7.4	Der globale Effekt des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen	123
7.4.1	Analysestrategie	124
7.4.2	Ergebnisse	132
7.5	Zwischenfazit I	138

Kapitel 8	
Empirische Analyse II	
Lernbehindert und ausbildungsreif? Die Bedeutung der „Institution Berufsberatung“ für die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern	141
8.1 Theoretische Erwartungen	143
8.1.1 Klassifizierung von Förderungsbedürftigkeit und Behinderung	143
8.1.2 Klassifizierung von Eignung	149
8.1.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	151
8.2 Analysestrategie	153
8.3 Daten	157
8.4 Ergebnisse	162
8.4.1 Klassifizierung von Förderbedürftigkeit und Behinderung	163
8.4.2 Klassifizierung von Eignung	168
8.4.3 Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen	172
8.5 Zwischenfazit II	182
 Kapitel 9	
Empirische Analyse III	
Determinanten der Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern	188
9.1 Hypothesen	189
9.2 Daten und Operationalisierung	192
9.3 Analysestrategie	195
9.4 Ergebnisse	196
9.4.1 Intragruppenvarianz von Agency und Ressourcen bei Förderschülerinnen und -schülern	197
9.4.2 Übergänge in Ausbildung als Ergebnis unterschiedlicher Agency- und Ressourcenausstattungen	199
9.5 Zwischenfazit III	211
 Kapitel 10	
Fazit	213
10.1 Zusammenfassung	213
10.2 Beitrag und mögliche Erweiterungen der Untersuchung	218
10.2.1 Die Institutionalisierung des Lebensverlaufs von Menschen mit Behinderung	219
10.2.2 Die Bedeutung von Lernbehinderung in einer ableistischen Wissensgesellschaft	221

10.2.3	Die Ambivalenz exkludierender Inklusion im System der Berufsausbildung	222
10.2.4	Die Bedeutung von Bildungsarmut in einem beruflich strukturierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	223
10.2.5	Die Bedeutung der normativen und kulturell-kognitiven Säule, Macht und institutionelle Trägheit	224
10.2.6	Grenzen und Erweiterungen	225
10.3	Bildungs- und sozialpolitische Implikationen	226
Literatur		229
Abkürzungsverzeichnis		244

Kapitel 1

Einleitung

Übergänge stellen zentrale, kritische Ereignisse in den Lebensverläufen von Individuen dar (Mayer/Müller 1989). Insbesondere Übergänge im Bildungssystem, wie der von der Schule in den Ausbildungsmarkt, sind entscheidend für die späteren Arbeitsmarktchancen (vgl. Solga 2004, S. 39). Das deutsche Berufsausbildungssystem wird international als eines betrachtet, welches gute Bedingungen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt bietet (vgl. Buchmann/Kriesi 2011, S. 493). Der Übergang in den Arbeitsmarkt erfolgt anhand von zwei Schwellen: Zunächst müssen Jugendliche, die eine Berufsausbildung absolvieren wollen, einen Ausbildungsplatz erlangen. Nach dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung erfolgt dann der Übergang in den stark beruflich strukturierten Arbeitsmarkt. Übergänge von der Schule in Ausbildung haben eine herausgehobene Bedeutung für zukünftige Lebenschancen: Ausbildungslosigkeit erhöht das Risiko im weiteren Lebensverlauf arbeitslos zu werden und dadurch insgesamt in seiner Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt zu sein (vgl. Solga 2005; Konietzka 2007).

Formal gibt es keine Beschränkung hinsichtlich der zu erreichenden Schulabschlüsse für den Zugang zu einer dualen Berufsausbildung. Der Übergang nach der Schule kann vor diesem Hintergrund insbesondere für im Bildungssystem benachteiligte Jugendliche, wie solche ohne Schulabschluss oder mit maximal Hauptschulabschluss, eine *zweite Chance* zur Teilhabe im Bildungssystem bedeuten:

„Die Chance, auch solche Schüler wieder für Lernprozesse aufzuschließen, deren schulische Karriere durch demotivierende Misserfolge gekennzeichnet war, hat bis heute das duale System zu einem Stabilisierungsfaktor in der Sozialstruktur von nicht zu unterschätzender Tragweite gemacht.“ (Baethge 2008, S. 547).

Hierzu trägt insbesondere die Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten bei, die motivierend wirken und dadurch neue Bildungschancen eröffnen kann (vgl. ebd., S. 552).

Bisherige Erkenntnisse zeigen jedoch, dass der deutsche Ausbildungsmarkt stark segmentiert ist und Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss heute nur noch sehr geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen (ebd., S. 568). Ein entscheidender Grund für Ausbildungslosigkeit ist dementsprechend eine geringe Schulbildung: Im Zuge der deutschen Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Öffnung des Gymnasiums und der Realschule

nahm der relative Anteil von Personen ab, der keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss erwarb. Gleichzeitig ist diese Gruppe unter den Ausbildungslosen überproportional vertreten (vgl. Solga 2005).

Förderschülerinnen und -schüler stellen mit 54,4 Prozent einen beträchtlichen Anteil derer, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Insgesamt verließen nach dem Schuljahr 2015/2016 fast 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen diese ohne Hauptschulabschluss. Die größte Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler wird an Förderschulen für sogenannte „Lernbehinderte“ unterrichtet (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).¹ Diese Gruppe ist im Folgenden gemeint, wenn von Förderschülerinnen und -schülern gesprochen wird. Im gegliederten deutschen Schulsystem besuchen sie die niedrigste Schulform. Damit stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten diese benachteiligten Jugendlichen bei Verlassen der Schule haben, von der zweiten Chance zur Bildungs- und damit auch gesellschaftlichen Teilhabe zu profitieren.

Abgesehen davon, dass bekannt ist, dass Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nur geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, gibt es bislang wenig Erkenntnisse darüber, wie die Ausbildungschancen und Übergänge konkret von Förderschülerinnen und -schülern aussehen und wie diese erklärt werden können (siehe Kapitel 4). Die vorliegende Arbeit macht es sich daher zur Aufgabe, *die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern in Deutschland nach der Schule zu untersuchen*. International hat sich zwar für unterschiedliche Systeme der Schul- und Berufsausbildung gezeigt, dass Jugendliche mit Behinderungen mit erschwerten Bedingungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Gleichzeitig muss der Wissenstand um den Übergang von der Schule in den Beruf und seine Einflussfaktoren bei Menschen mit Behinderungen insgesamt und auch speziell für Deutschland als ausgesprochen dürftig bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4). Vor dem Hintergrund des insgesamt positiv bewerteten deutschen Übergangssystems soll diese Studie damit dazu beitragen, zu verstehen, wie die Übergänge nach der Schule von Jugendlichen mit (Lern-)Behinderung bzw. von Förderschulen und damit einer – wie im Folgenden ausgeführt werden wird – besonders benachteiligten Gruppe in einem stratifizierten Schulsystem mit einem anschließenden beruflich spezifischen Ausbildungsmarkt aussehen, was sie beeinflusst und wie individuelle und institutionelle Merkmale hier zusammenspielen.

Übergänge werden dabei als das Ergebnis eines engen Zusammenspiels von Strukturen, Ressourcen und Agency betrachtet. Zusammen entscheiden diese

1 Das sonderpädagogische Fördersystem gliedert sich in Deutschland entlang von acht Förderschwerpunkten: „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und „langandauernde Krankheit“, für die jeweils eigenständige Schularten zur Verfügung stehen (vgl. KMK 1994, S. 6f.).

drei Faktoren über ihren Zeitpunkt und Verlauf (vgl. Schoon/Lyons-Amos 2016, S. 13 f.). Als soziale Strukturen sind insbesondere Institutionen für die Übergänge und die damit einhergehende Allokation zu sozialen Positionen entscheidend: Übergänge werden vollzogen im Rahmen von strukturierten Übergangsprozessen, welche durch Institutionen und mit diesen verknüpften Fremdselektionsprozessen von Gatekeepern maßgeblich definiert und gesteuert werden. Sie bestimmen die Spielräume, innerhalb derer Individuen handeln können (vgl. Mayer/Müller 1989; Sackmann/Wingens 2001; Mayer 2004). Die Nutzungsmöglichkeiten der Spielräume hängen einerseits von Ressourcen, andererseits von der Agency von Individuen ab. Bei Ressourcen handelt es sich um Mittel, auf die Akteure zurückgreifen können, um Handlungen zu vollziehen oder Ziele zu erreichen. Diese können sowohl in einer Person als auch ihren Beziehungen liegen oder materieller, z. B. finanzieller Art sein (vgl. z. B. Eberhard 2012). Der Begriff Agency beschreibt die Fähigkeit von Individuen, Entscheidungen zu treffen und soziale Beziehungen selbsttätig zu gestalten. Sie ist wichtig, da Übergänge Aktivitäten und Entscheidungen von Individuen verlangen, die ihren Verlauf nicht unerheblich beeinflussen (vgl. Sewell 1992; Hitlin/Elder 2007). Agency spielt insbesondere mit Blick auf Selbstselektionsprozesse eine nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. Solga 2005). Lebensverläufe müssen als endogene, selbstreferentielle Prozesse verstanden werden, in denen Individuen auf Basis von früheren Erfahrungen und Ressourcen handeln (vgl. Mayer 2004, S. 166). So ist die Verfügbarkeit von Ressourcen

„[...] das Resultat sozialstrukturell unterschiedlicher Lebensgeschichten und damit verbundener Aneignungsprozesse [...]“ (Solga 2005, S. 53).

Aber auch die Agency kann nicht nur aufgrund von individuellen Präferenzen oder Persönlichkeitseigenschaften divergieren, sondern auch durch unterschiedliche Lebensgeschichten. Übergänge sind damit auch das Ergebnis einer Kumulation von Chancen oder Benachteiligungen. Dies macht sie als Gegenstand der Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit und ihrer Verstetigung im Lebensverlauf besonders bedeutsam.

Die Agency und Ressourcenausstattung, mit welcher Jugendliche den Übergangsprozess bewältigen können, werden zentral von drei Institutionen geprägt: von Familien und Schulen bzw. dem Bildungssystem sowie Ausbildungsmärkten. Familien und die in diesen verfügbaren Ressourcen bestimmen maßgeblich, welche Unterstützungsleistungen Jugendlichen im Bildungsprozess und bei der Ausbildungsplatzsuche zukommen (können) und damit ihre Chancen, in eine Ausbildung einzumünden. Zudem gibt es ein enges Zusammenspiel von familiärer Herkunft und schulischen Bildungschancen: Die Zuweisung zu den einzelnen Schulformen erfolgt in Deutschland stark herkunftsbedingt (vgl. z. B. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Unterschiedliche Schulformen bieten

des Weiteren unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten, und Ausbildungschancen sind stark von den damit verknüpften schulischen Bildungsprozessen abhängig. Ausbildungschancen werden zudem von den Zugangsregeln des Ausbildungsmarktes sowie den Auswahlprozessen von Gatekeepern gesteuert. Nur mit einer Perspektive, die sowohl familiäre und schulische als auch Prozesse der Fremdselektion beim Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt berücksichtigt, können daher Kontinuitäten sozialer Benachteiligung im Lebensverlauf aufgedeckt werden.

Was bedeutet dies konkret für die Betrachtung der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern? Bei Förderschülerinnen und -schülern handelt es sich um eine familiär sehr stark benachteiligte Gruppe: Die Jugendlichen sind hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds noch stärker benachteiligt als Hauptschülerinnen und -schüler (vgl. z. B. Gaupp/Geier 2010, S. 68). Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, solche mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft sowie Jungen sind an Förderschulen überrepräsentiert (vgl. Begemann 2002; Wagner/Powell 2003; Kornmann 2003; Wagner 2005, S. 19 f.; Cloerkes 2007, S. 94 ff.; Wocken 2007; Kemper/Weishaupt 2011; Powell/Wagner 2014). Förderschülerinnen und -schüler kommen zudem häufig aus überdurchschnittlich großen, instabilen Familienverhältnissen, viele haben nicht immer mit ihren leiblichen Eltern zusammengelebt und bereits Erfahrung mit Heimaufenthalten (vgl. Pfahl 2004, S. 13, 51; Gaupp/Prein 2007, S. 14). Mit Blick auf ihre Bildungsherkunft wurde gezeigt, dass ihre Eltern häufig keinen oder nur einen Hauptschulabschluss und keine abgeschlossene berufliche Ausbildung haben. Sind sie erwerbstätig, dann vor allem als Arbeiter oder in un- und angelernten Tätigkeiten (vgl. Marquardt 1977, S. 28 ff.; Willand/Verbeck 1994, S. 438 f.; Pfahl 2004, S. 146; Gaupp/Prein 2007, S. 16). Nicht zufällig wurde die Förderschule für „Lernbehinderte“ vor diesem Hintergrund auch als „Armenschule“ bezeichnet (vgl. Hänsel/Schwager 2004). Damit stehen den Jugendlichen bei Verlassen der Schule nur geringe familiäre Unterstützungsressourcen für das Finden einer Ausbildungsstelle zur Verfügung.

Grundlegend für die Überweisung an eine Förderschule „Lernen“ ist, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt wird. Bei diesem handelt es sich um den „schulisch institutionalisierten Behinderungsbegriff“ (Cloerkes/Felkendorff 2007, S. 70). Der „Förderschwerpunkt Lernen“ bzw. eine Lernbehinderung ist damit kein feststehender Begriff, sondern muss als ein schulisch institutionalisiertes, kulturell und historisch kontingentes Konstrukt verstanden werden (vgl. Powell 2011). Was das bedeutet, wird klar, wenn berücksichtigt wird, dass Vorstellungen von Lernbehinderung zwischen Ländern variieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 18; Powell 2011; Tomlinson 2017). Wie kulturabhängig „Lernbehinderung“ interpretiert wird, verdeutlichen nicht zuletzt die auch innerhalb von Deutschland starken regionalen Unterschiede in den Klassifikationsraten von Schülerinnen und Schülern als „lernbehindert“ (vgl. z. B.

Dietze 2011). Darüber hinaus unterliegt der Lernbehinderungsbegriff ständigen historischen Veränderungen und hat sich seit Einführung der Förderschule „Lernen“² zu Beginn des 20. Jahrhunderts mehrfach gewandelt (vgl. Pfahl 2011). Bis heute dominiert in der öffentlichen Wahrnehmung und Teilen der Wissenschaft die Vorstellung, dass es sich bei Lernbehinderung um ein Intelligenzdefizit handelt. Dies ist jedoch wissenschaftlich nicht haltbar: Die Auffassung, dass sich die etikettierten Schülerinnen und Schüler tatsächlich aufgrund ihrer IQ-Werte von nicht-etikettierten unterscheiden, erzeugte vielfachen Widerspruch (ausführlich dazu Kapitel 7 und Abschnitt 8.1.1). Ausschlaggebend hierfür war nicht zuletzt, dass gezeigt wurde, dass es einen Überschneidungsbereich zwischen den IQ-Werten der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und Grund- bzw. Hauptschulen gibt (vgl. Thimm/Funke 1980, S. 589 ff.). Vor dem Hintergrund der Zusammensetzung der Schülergruppe ist vielmehr anzunehmen, dass es sich bei der Förderschulzuweisung um ein „herkunftsabhängiges Gatekeeping“ im Bildungssystem handelt (Solga 2005, S. 138). In diesem Zusammenhang verweisen konflikttheoretische Perspektiven auf die Funktion des Bildungssystems, soziale Ordnung und die Hierarchie sozialer Klassen zu legitimieren, indem der Anschein erweckt wird, diese basiere auf Begabung und Verdienst (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; siehe auch Tomlinson 1982).

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt stark von den Bildungsmöglichkeiten ab, die ihnen insbesondere in Schulen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Solga 2016, S. 206; Gomolla/Radtke 2002, Kapitel 2). Schulen verleihen zum einen Zertifikate, die für den Zugang zu Ausbildungsplätzen entscheidend sind. Zum anderen beeinflussen sie mit ihren institutionellen Lernumwelten maßgeblich, wie sich Schülerinnen und Schüler selbst sehen, wahrnehmen, wie sie handeln, welche Pläne sie fassen und damit ihre Agency (vgl. z. B. Pfahl 2011, 2012; siehe auch Knigge/Hannover 2011; Dumont et al. 2017). Ferner bieten verschiedene Schulformen unterschiedlich gute „learning opportunities“ (Gamoran 1987), die beeinflussen, über welche Ressourcen Kinder und Jugendliche verfügen, z. B. welche Fähigkeiten sie erwerben und welche sozialen Kontakte sie haben. Dies zusammen bestimmt maßgeblich die Handlungsoptionen und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der Schule. Wie bereits erwähnt führt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch heute noch zur Überweisung an die Förderschule – trotz vieler Möglichkeiten für inklusive Beschulung an Regelschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016; zu den Möglichkeiten der inklusiven/integrativen Beschulung an Regelschulen siehe Blanck 2014).³ Legitimiert wird die Sonderbeschulung damit, dass diese

2 Diese wurde bis in die 1960er Jahre Hilfsschule, danach Sonderschule genannt.

3 Ferner bleibt die Zahl derer, die an Förderschulen unterrichtet werden, fast in allen Bundesländern über die Jahre stabil, trotz steigender Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden (Statistisches Bundesamt 2016).

besonders förderliche Bedingungen für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler böte und so ihre Benachteiligung im Schulsystem kompensieren würde (vgl. Hänsel 2003, S. 593). Eins der wichtigsten Ziele der segregierten Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen war zudem von Anfang an, diese für einen Beruf zu qualifizieren und ihnen zu ermöglichen, ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 26).

Aufgrund ihrer organisationalen Ausgestaltung handelt es sich bei Förderschulen jedoch um „ambivalente Institutionen“ (Powell 2011, S. 174): Die Feststellung einer Behinderung ist in Wohlfahrtsstaaten mit einem grundsätzlichen Verteilungsproblem verknüpft. Bedürftige Personen sollen in diesen von staatlichen Organisationen mit den für das Leben notwendigen Ressourcen versorgt werden. Grundlage hierfür ist die Feststellung einer Bedürftigkeit basierend auf einem historisch entwickelten Kategoriensystem, das die Grenze der (Nicht-)Bedürftigkeit definiert. Auch Behinderungen können unter eine solche Definition fallen. Die wohlfahrtsstaatliche Etikettierung als „bedürftig“ oder auch „behindert“ ist dann mit Privilegien verbunden, die darauf abzielen, die Betroffenen durch bestimmte rehabilitative Maßnahmen wieder in die Gesellschaft einzugliedern. Durch die Anwendung dieser Maßnahmen kommt es aber zu Einschränkungen anderer Rechte und einem sozialen Stigma (vgl. Stone 1984, S. 12 ff.). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die „kommunikative Berücksichtigung“ einer Behinderung in Organisationen und die Zuweisung gesonderter Maßnahmen eigene Mechanismen der Ausgrenzung produziert (Wansing 2007, S. 289). Dieses Dilemma findet sich auch im Bereich des Schulsystems, worauf die viel verwendete Formel des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) verweist: Werden Kinder oder Jugendliche als „behindert“ klassifiziert, können sie einer Förderschule zugewiesen werden. Einerseits erhalten sie dort im Vergleich zu Regelschulen mehr Unterstützung. Beispielsweise werden sie in kleinen Lerngruppen unterrichtet, wodurch mehr Lehrerstunden pro Kopf als an anderen Schulen zur Verfügung stehen. Andererseits steht der Besuch einer Regelschule bei Vorliegen einer Behinderung auch heute noch oft unter einem Ressourcenvorbehalt – die Schulwahl obliegt also nicht der Wahl des Schülers oder der Schülerin (vgl. Klemm 2015, S. 17) – und der Besuch der Förderschule ist damit unumgänglich. Diesbezüglich zeigen Untersuchungen, dass der Besuch der Förderschule eben nicht dazu führt, dass die in vielen Fällen bereits bei der Überweisung bestehenden Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler – wie durch den häufig verwendeten Begriff „Schonraum“ impliziert – ausgeglichen, sondern vielmehr manifestiert und verfestigt werden (vgl. z. B. Schumann 2007; Wocken 2007).

Untersuchungen, die die Effekte der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Schulzweige oder -formen analysieren, haben eine lange Tradition in der Bildungsforschung – insbesondere für Deutschland mit seinem hierarchisch gegliederten Schulsystem (vgl. z. B. Baumert/Köller 1998;

Hallinan 2000). Darüber, wie die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern nach der Schule verlaufen, ist jedoch wenig bekannt, ebenso wie über die Wirkung des Förderschulbesuchs auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen, insbesondere im Verhältnis zur familiären Benachteiligung. Schließlich handelt es sich bei der Förderschule um eine Schulform, die lange Zeit weitgehend aus dem Blick der allgemeinen Schulforschung ebenso wie dem der Übergangsforschung verschwunden war (vgl. Hänsel 2003). Erst seit Beginn der 2000er Jahre, insbesondere vor dem Hintergrund der hitzigen Debatte um die „Inklusion“ von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung seit Ratifizierung der UN Konvention (UN-BRK) über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahre 2008, sind diese wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit und auch Bildungsforschung geraten. Gegenstand heftiger (bildungspolitischer) Debatten ist vor allem Artikel 24 der UN-BRK (vgl. UN 2006; Blanck/Edelstein/Powell 2013), welcher Deutschland u. a. verpflichtet, die systematische Ausgrenzung behinderter Kinder und Jugendlicher aus dem Regelschulsystem zu beenden (vgl. Degener 2009). Der Artikel geht jedoch über den schulischen Bereich, auf den er überwiegend reduziert wird, hinaus. Artikel 24 verlangt die Verwirklichung von inklusiver Bildung auf *allen* Ebenen des Bildungssystems und umfassende Teilhabechancen für Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt. Hinsichtlich der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt geben die bisherigen Untersuchungen deutliche Hinweise darauf, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Besuch der Förderschule – entgegen ihrer Zielsetzung – zusätzlich „schulisch behindert“ (Powell 2007) werden und sich der Förderschulbesuch negativ auf die Übergänge der Jugendlichen nach der Schule auswirkt (siehe dazu Abschnitt 4.1). Als ausschlaggebend hierfür werden Prozesse betrachtet, die zum einen auf die schulische Segregation von sozial Benachteiligten in eine gesonderte Schulform, geringe Möglichkeiten zum Lernen durch reduzierte Lehrpläne sowie auf die Begrenzung des Zertifikatserwerbs auf maximal den Hauptschulabschluss bzw. häufig nur den Abschluss der Förderschule an diesen zurückgeführt werden. Zum anderen auf die Etikettierung als „lernbehindert“, welche in enger Verbindung mit Stigmatisierungsprozessen steht. Beides zusammen kann sich negativ auf die Ressourcenausstattung und Agency der Jugendlichen auswirken, welche beim Übergang wichtig sind. Damit würde die herkunftsabhängige Feststellung einer Lernbehinderung in der Schule auch maßgeblich zu einer Benachteiligung im weiteren Lebensverlauf führen.

Die wenigen vorhandenen Studien zu den Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern sind jedoch bislang überwiegend regional begrenzt und qualitativ angelegt und basieren oftmals auf sehr kleinen, selektiven Untersuchungsgruppen. Zudem kommen sie zum Großteil ohne Vergleichsgruppe aus und die Selektivität der Schülergruppe hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds wird bei der Analyse der Ausbildungschancen nicht kontrolliert. Vor diesem Hintergrund bleibt einerseits unklar, wie die Übergänge von Förderschülerinnen

und -schülern in Deutschland tatsächlich aussehen und andererseits inwiefern die geringen Ausbildungschancen der Jugendlichen auf den Besuch der Förderschule zurückzuführen sind. In dieser Arbeit wird vor diesem Hintergrund *erstens* zunächst anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von Förderschülerinnen und -schülern beschrieben, wie die Agency und Ressourcenausstattung dieser Gruppe und wie ihre Übergänge nach der Schule aussehen. Ermöglicht wird dies zum ersten Mal durch die Nutzung der Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld et al. 2011; Ludwig-Mayerhofer et al. 2011, siehe auch Abschnitt 7.2). Zudem wird anhand eines statistischen Matchings analysiert, *welchen Effekt der Förderschulbesuch auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen hat*. Für diesen Teil der Untersuchung werden Förderschülerinnen und -schüler mit Jugendlichen von Hauptschulen verglichen. Damit kann abgeschätzt werden, wie die Agency und Ressourcenausstattung sowie Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern auch im Vergleich zu dieser ebenfalls (beim Ausbildungszugang) benachteiligten Gruppe ausfallen.⁴ Da die Förderschule das Ziel verfolgt, Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung zu sichern, wird somit der Erfolg dieser Schulform mit Blick auf ihre eigene Zielsetzung überprüft (vgl. Pfahl 2011).

Darüber hinaus sollen in dieser Arbeit Gelingensbedingungen der Übergänge in den Blick genommen werden. Während die psychologische Forschung in diesem Zusammenhang vor allem auf individuelle Resilienzfaktoren fokussiert, gilt es aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive neben behindernden Einflüssen auch soziale, institutionelle „Gelingensbedingungen“ zu betrachten, die zu einem „Erfolg wider Erwarten“ führen und besondere Ansatzpunkte für das Verringern sozialer Benachteiligung darstellen können (vgl. Solga et al. 2013). Ein zentrales Interesse der Soziologie betrifft hier zum einen die Frage der Kompensation oder Verstärkung familiärer und sozialer Benachteiligungen durch (wohlfahrtsstaatliche) Organisationen und Institutionen. Für den Zugang zum dualen Ausbildungssystem sind vor allem die Auswahlprozesse von Betrieben entscheidend. Diese bestimmen, welche Jugendlichen als Auszubildende aufgenommen werden. Förderschülerinnen und -schüler haben jedoch nur geringe Chancen, von Betrieben ausgewählt zu werden (vgl. Imdorf 2007; siehe auch Protsch 2014). Vor diesem Hintergrund kommt ein weiterer wohlfahrtsstaatlicher Akteur ins Spiel: Eine besondere Rolle für die Übergänge von Förderschülerinnen und -schülern spielt die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit. Sie hat den Auftrag, Jugendliche beim Übergang in die berufliche Ausbildung zu

4 Es wäre zudem interessant, für die anstehende Untersuchung einen Vergleich von Förder- und Integrationsschülerinnen und -schülern – also Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ an Regelschulen – vorzunehmen. Dies ist jedoch aufgrund der Datenlage nicht möglich, da es aktuell keine (deutschlandweite) repräsentative Stichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern gibt.

unterstützen und ihre Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Zu diesem Zweck stehen ihr verschiedene Instrumente zur Verfügung: Neben individueller Beratung der Jugendlichen ist insbesondere ihre Funktion als Vermittler zwischen Jugendlichen und Betrieben mit freien Ausbildungsplätzen zu nennen. Darüber hinaus kann sie Hilfen bereitstellen, die für das Finden und erfolgreiche Abschließen einer Berufsausbildung entscheidend sein können. Ferner gibt es die Möglichkeit, außerbetriebliche Ausbildungen zu finanzieren. Insgesamt besteht ein allein in direkten, fiskalischen Kosten gemessen milliarden schweres System umfangreicher institutioneller Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. z. B. Neumann et al. 2010 zu den Kosten der Maßnahmen in Berufsbildungswerken).

Jedoch stehen nicht alle Fördermittel für alle Jugendlichen zur Verfügung, und die verschiedenen Maßnahmen der Berufsberatung bieten unterschiedlich gute Möglichkeiten der späteren Verwertung auf dem Arbeitsmarkt. Auch hier kommt wieder das grundsätzliche Verteilungsproblem in Wohlfahrtsstaaten zum Tragen (vgl. Stone 1984, S. 12 ff.): Entscheidend dafür, welche Unterstützungsleistungen die Jugendlichen von den Agenturen für Arbeit erhalten und welchen Maßnahmen sie zugewiesen werden, sind wiederum Klassifikationsprozesse – hier entlang der Kategorien „Förderungsbedürftigkeit“ und „Behinderung“ sowie „Eignung“. Zwar gibt es formale Vorgaben dazu, wie sowohl bei der Klassifikation als auch Zuweisung von Hilfen und zu Maßnahmen vorgegangen werden soll (vgl. Kapitel 3). Diese lassen aber erhebliche Entscheidungsspielräume für die (Reha-)Beraterinnen und Berater sowie Berufspsychologinnen und -psychologen, welche in den Agenturen für Arbeit für diese zuständig sind: Bei der Feststellung von „Behinderung“ soll das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ z. B. nicht einfach aus dem schulischen Kontext übernommen werden, sondern es muss festgestellt werden, ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche eine Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung aufweist. Was konkret unter einer Behinderung zu verstehen ist, ist jedoch weitgehend offen. Mit Blick auf die Kompensation der Benachteiligung von Jugendlichen ist die Feststellung einer „Behinderung“ zudem – wie schon in der Schule – spannungsreich: Für Jugendliche, die als behindert identifiziert und klassifiziert werden, stehen einerseits zusätzliche Förderinstrumente zur Verfügung. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass ihre Klassifikation mit der Überweisung in besondere Maßnahmen einhergeht, die nur geringe Verwertungschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bringen. Die Feststellung von Eignung ist ferner zentral, da nur Jugendliche, die als „geeignet“ klassifiziert werden, auch als „Bewerberin“ oder „Bewerber“ geführt und über offene Ausbildungsstellen informiert oder ihnen außerbetriebliche Ausbildungen sowie Hilfen zur Unterstützung der Ausbildung finanziert werden können. Dabei bleibt weitgehend interpretationsoffen, wann ein Jugendlicher ausbildungsreif oder berufsgeeignet ist. Welche Jugendlichen vor diesem Hintergrund von der Unterstützung beim

Ausbildungszugang profitieren können, hängt davon ab, wie im Prozess der Berufsberatung mit diesen Entscheidungsspielräumen umgegangen wird. Damit greift die Untersuchung gleich zwei übergeordnete Themen auf: Die Unterscheidung zwischen dem Normalen und der Abweichung ist ein Kernthema der Soziologie (z. B. Durkheim 1983; Merton 1968/2016). Mit Fragen der Konstruktion von Behinderung befassen sich zudem insbesondere die Disability Studies (vgl. Albrecht/Seelmann/Bury 2011). Beide Prozesse laufen kombiniert in der Berufsberatung ab.

Entscheidungen, die in Organisationen wie den Agenturen für Arbeit getroffen werden, können jedoch weder als alleiniges Ergebnis individueller Präferenzen und Einstellungen der Akteure noch als Ausdruck der individuellen Eigenschaften der Jugendlichen betrachtet werden (vgl. Cicourel/Kitsuse 1963; Gomolla/Radtke 2002). Im Rahmen neo-institutionalistischer organisationssoziologischer Forschung konnte gezeigt werden, dass Organisationen auf konfligierende Anforderungen und Deutungsangebote aus ihrer Umwelt – z. B. von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Betrieben – mit der Herausbildung institutioneller Vorgaben reagieren. Akteure in Organisationen streben zudem nach Legitimität und richten ihre Entscheidungen und ihr Handeln dafür an solchen institutionellen Vorgaben aus – auch entgegen ihrer individuellen Präferenzen und Einstellungen (vgl. March/Olsen 1989; Scott/Davis 2007; Gomolla/Radtke 2002). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass der Schulbesuch in enger Verbindung mit den anschließenden Klassifikations- und Zuweisungsprozessen steht (vgl. Meyer 1977; siehe auch Bills 2003, S. 452). Zentral für die Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung ist demnach, wie der Förderschulbesuch in der Berufsberatung verarbeitet und die Klassifikations- und Zuweisungsprozesse von Jugendlichen aus Förderschulen in einem geteilten Regelsystem institutionalisiert wurden, welches hier als „Institution Berufsberatung“ verstanden wird. Je nachdem, was die „Institution Berufsberatung“ umfasst, kann sie eine wichtige Unterstützungsquelle für gelingende Übergänge benachteiligter Jugendlicher nach der Schule sein und das Fehlen wichtiger Ressourcen (zumindest teilweise) kompensieren. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Benachteiligung der Jugendlichen auch im Prozess der Berufsberatung fortgesetzt wird (vgl. Stauber/Walther 2000). Die Berufsberatung kann damit als *Gatekeeper* betrachtet werden. Solche zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Zugang zu knappen Gütern oder Positionen kontrollieren (vgl. Lewin 1947; Taylor 1975; DeSena 1994; Struck 2001; Corra/Willer 2002; Wells 2013). Für ein Verständnis der Bedeutung der Berufsberatung für die Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung ist es also notwendig, nicht nur die Klassifizierten, sondern insbesondere die Klassifizierer, welche eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Behinderung einnehmen in den Fokus zu stellen (Waldschmidt 2004, S. 366 f.). Bei der Untersuchung der Feststellung von Behinderung handelt es sich damit um eine Analyse von „Ableism“. Also dessen, was in einer Gesellschaft

als normale bzw. un-/abnormale Befähigung betrachtet wird und damit um eine Problematisierung des Normalen, welches ideologisch geprägt und relational ist, also in den und durch die Beziehungen und Positionen einer Gesellschaft institutionalisiert. Dies hat für die Betroffenen symbolische, aber insbesondere in Form von in Organisationen wie der Berufsberatung institutionalisiertem Ableism in Bildungs- und Wissensgesellschaften auch konkrete materielle sowie rechtliche Konsequenzen wie möglicherweise den Ausschluss oder die Segregation von Menschen, die als „abnormal“ betrachtet werden (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015): Denn mit ihrer Verteilungspolitik strukturiert die Berufsberatung die Übergänge und weiteren Lebensverläufe der Jugendlichen. Durch die enge Kopplung der Kategorien nicht-/behindert und nicht-/geeignet mit Hilfen und Maßnahmen kann sie maßgeblich dazu beitragen, dass sich Differenz in ungleiche soziale Positionen und damit soziale Ungleichheit übersetzt (vgl. Solga et al. 2009). Durch eine Verbindung der Kategorie Lernbehinderung aus dem schulischen Bereich mit den Klassifikations- und Zuweisungsprozessen in der Organisation kann sie zudem zur Verstetigung von sozialer Benachteiligung im Lebensverlauf beitragen (vgl. Tilly 1998, Kapitel 3).

Eine systematische Untersuchung dazu, wie Förderschülerinnen und -schüler in der Berufsberatung klassifiziert und welche Hilfen und Maßnahmen ihnen zugewiesen werden, steht bislang aus. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit *zweitens* untersucht, in welchem Verhältnis der Förderschulbesuch zur Klassifikation von Behinderung und Eignung und den daran anknüpfenden Zuweisungsprozessen steht und ob die Berufsberatung zur Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung dieser Schülergruppe beiträgt. Die konkrete Forschungsfrage lautet, *wie die handlungsleitende „Institution Berufsberatung“ aussieht, in welche Ressourcen sie eingebettet ist und was sie für die Kompensation oder Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern beim Übergang nach der Schule bedeutet.*

Der Forschungsstand weist hinsichtlich der Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern zudem darauf hin, dass trotz deutschlandweit ähnlicher schulischer und herkunftsbezogener Ausgangslagen sowie Unterstützungsmöglichkeiten durch die Agenturen für Arbeit eine nicht zu vernachlässigende Heterogenität innerhalb der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler in den Übergängen besteht (vgl. Abschnitt 4.1). Es gibt also eine erklärungsbedürftige Intragruppenvarianz in den Ausbildungschancen. Für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss zeigte sich, dass Heterogenität in Ausbildungschancen auch das Resultat unterschiedlicher Agency sowie Ressourcenausstattungen ist. Inwiefern sich dies auf die Situation von Förderschülerinnen und -schülern übertragen lässt, ist jedoch weitgehend offen. *Drittens* wird in dieser Untersuchung daher danach gefragt, *inwiefern die Ausbildungschancen von Förderschülerinnen und -schülern das Ergebnis divergierender Agency und Ressourcenausstattungen der Jugendlichen sind.* Vor dem Hintergrund der Untersuchung

des Effekts des Förderschulbesuchs sowie der Klassifikations- und Zuweisungsprozesse in der Berufsberatung ist der Fokus auf die Erklärung der Intragruppenvarianz wichtig, um zum einen zu verstehen, welche Möglichkeiten die Jugendlichen selbst haben, sozialen Ausgrenzungsprozessen etwas entgegenzusetzen und den Übergang nach der Schule erfolgreich zu bewältigen. Zum anderen erweitert die Untersuchung der dritten Frage den Fokus dieser Arbeit, da analysiert wird, inwiefern Übergänge im *Zusammenspiel* von Selbst- und Fremdselektionsprozessen hervorgebracht werden. Die Analyse von Intragruppenvarianz ist zudem besonders geeignet, um Gelingensbedingungen zu identifizieren (vgl. Solga et al. 2013).

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird vorgestellt, welche Anschlussmöglichkeiten für Förderschülerinnen und -schüler nach Verlassen der allgemeinen Schule bestehen, wer die zentralen Gatekeeper sind, die über den Zugang zu diesen entscheiden, und was darüber bekannt ist, welche Verwertungschancen sie jeweils auf dem Arbeitsmarkt bieten (Kapitel 2). Anschließend wird dargestellt, welche formalen Vorgaben es für die Berufsberatung und die Klassifikations- und Zuweisungsprozesse in dieser gibt. Dabei wird auch herausgearbeitet, welche Entscheidungsspielräume diese offenlassen (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird der Forschungsstand zu den Untersuchungsfragen vorgestellt sowie konkret herausgearbeitet, welche Forschungslücken bestehen. Darauf folgen die theoretischen Überlegungen dazu, wie die Agency und Ressourcenausstattung von Jugendlichen durch den Förderschulbesuch in Kombination mit der familiären Benachteiligung der Jugendlichen beeinflusst werden und so auf ihre Ausbildungschancen wirken. Ferner wird erläutert, welche Möglichkeiten der Kompensation, aber auch welche Gefahren der Fortsetzung der Benachteiligung von Förderschülerinnen und -schülern im Rahmen der Berufsberatung bestehen sowie welche Erklärungsansätze es für die Intragruppenvarianz in den Übergängen von Förderschülerinnen und -schülern geben kann. Die theoretischen Überlegungen sind entlang von drei Mechanismenbündeln strukturiert: 1. geringe Agency aufgrund von Stigmatisierung und Cooling-Out, 2. geringes Sozialkapital aufgrund von familiärer Benachteiligung und schulischer Segregation sowie 3. geringes Humankapital und negative Signale als Hindernisse in den Auswahlprozessen von Arbeitgebern (Kapitel 5). In Kapitel 6 wird dann die theoretische Perspektive des Neo-Institutionalismus vorgestellt, welche grundlegend für die Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung ist. Darauf folgen die empirischen Kapitel zu den o. g. Untersuchungsfragen (Kapitel 7, 8 und 9). Abschließend werden zentrale Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und ein Fazit gezogen (Kapitel 10).

Methodisch folgt die Arbeit einem *mixed methods* Ansatz mit der Struktur (QUAN→QUAL→QUAN) (vgl. Kelle 2014): Die Ressourcen und Agency der Förderschülerinnen und -schüler und ihre Übergänge werden zunächst quantitativ beschrieben und mit denen von Hauptschülerinnen und -schülern ver-

glichen sowie der Effekt des Förderschulbesuchs im Rahmen eines statistischen Matchings analysiert. Danach folgt eine qualitative Untersuchung der Entscheidungsprozesse in der Berufsberatung. Darauf aufbauend werden die Erklärungsfaktoren für die Intragruppenvarianz wiederum quantitativ analysiert. Hierbei wird anhand von logistischen Regressionen eruiert, welche Faktoren beeinflussen, ob Jugendliche direkt nach Verlassen der Schule oder ein Jahr später einen Ausbildungsplatz finden.