

Niederschrift
über die 12. gemeinsame Sitzung des Ausschusses für Inklusion und
des Beirates für Inklusion und Menschenrechte
am 20.09.2017 in Köln, Landeshaus

Anwesend vom Ausschuss:

CDU

Mucha, Constanze für Hurnik, Ivo
Isenmann, Walburga
Natus-Can M.A., Astrid
Norkowsky, Arnold
Rubin, Dirk
Schittges, Winfried
Solf, Michael-Ezzo
Wöber-Servaes, Sylvia
Schavier, Karl für Wörmann, Josef (Vorsitzender)

SPD

Daun, Dorothee
Lüngen, Ilse
Recki, Gerda für Meiß, Ruth
Schmerbach, Cornelia
Schmidt-Zadel, Regina
Servos, Gertrud Vorsitz
Weiden-Luffy, Nicole Susanne

Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Herlitzius, Bettina
Schmitt-Promny M.A., Karin
Kresse, Martin für Zsack-Möllmann, Martina

FDP

Boos, Regina

Die Linke.

Dr. Bell, Hans-Günter
Jacob, Tobias

FREIE WÄHLER

Rehse, Henning

Anwesend vom Beirat:

Ausschuss (Fraktionen siehe oben)

Servos, Gertrud
Solf, Michael-Ezzo
Daun, Dorothee
Schmitt-Promny M.A., Karin
Boos, Regina
Dr. Bell, Hans-Günter
Rehse, Henning

Beiratsvorsitzende

Landesbehindertenrat NRW

Arnold, Agnes
Gottschalk, Berthold
Grimbach-Schmalfuß, Uta
Romberg-Hoffmann, Ellen
Schubert, Wiebke

Weitere

Lindheimer, Martin

Verwaltung:

Lubek, Ulrike
Lewandrowski, Dirk
Prof. Dr. Faber, Angela
Wenzel-Jankowski, Martina

Woltmann, Bernd
Henkel, Melanie
Grommes, Jürgen
Butz, Evelyn
Bayer, Kathleen
Mäcke, Verena
Bosten, Gisela

LVR-Direktorin
LVR-Dezernent Soziales (7)
LVR-Dezernentin Schulen und Integration (5)
LVR-Dezernentin Klinikverbund und
Verbund Heilpädagogischer Hilfen (8)
Leitung Anlaufstelle BRK (00.300)
Anlaufstelle BRK (00.300), Protokoll
Fachbereich Kommunikation (03)
Fachbereich Kommunikation (03)
Fachbereich Kommunikation (03)
GGM
Personalrat Dezernat 5

Tagesordnung

Öffentliche Sitzung

Beratungsgrundlage

1. Anerkennung der Tagesordnung
2. Niederschrift über die 11. gemeinsame Sitzung vom 12.05.2017
3. Kenntnisnahmen
- 3.1. Schulabschlüsse und berufliche Werdegänge von Mädchen und Jungen an den LVR-Förderschulen **14/2066 K**
- 3.2. Daten und Fakten zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben - Jahresbericht 2016/2017 des LVR-Integrationsamtes **14/2070 K**
- 3.3. Broschüre in leichter Sprache über das Arbeitsmarktprogramm Aktion 5: „Aktion 5 – Besondere Menschen, besondere Hilfe. Unterstützung für besonders schwer behinderte Menschen auf dem Arbeits-Markt“ **14/2101 K**
- 3.4. Peer Counseling im Rheinland - Endbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung und Evaluation **14/2125 K**
- 3.5. Inklusive Bauprojekte
- 3.5.1. Satzung zur inklusiven Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland **14/2024/1 K**
- 3.5.2. Inklusive Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland - Entwurf der Förderrichtlinien **14/2181 K**
- 3.6. Landschaftsverband Rheinland - ein Jahr Mitgliedschaft in der Charta der Vielfalt **14/2023 K**
4. Vorstellung der App „Wege zum LVR“
5. LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: Jahresbericht 2016 **14/1816/2 B**
6. Der neue Landespsychiatrieplan Nordrhein-Westfalen, seine Bedeutung für den LVR sowie Bezugspunkte zur Staatenprüfung UN-Behindertenrechtskonvention (Follow Up-Vorlage Psychiatrie) **14/2174 K**
7. Follow up-Staatenprüfung zur UN-Behindertenrechtskonvention: Das Thema rechtliche Betreuung in den Abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses aus Perspektive des LVR **14/2102 K**
8. Anfragen und Anträge
9. Mitteilungen der Verwaltung
10. Beschlusskontrolle

11. Verschiedenes

Beginn der Sitzung: 09:30 Uhr

Ende der Sitzung: 12:25 Uhr

Frau **Servos** übernimmt für den verhinderten Vorsitzenden des Ausschusses für Inklusion die Sitzungsleitung.

Öffentliche Sitzung

Punkt 1

Anerkennung der Tagesordnung

Die Tagesordnung wird anerkannt.

Frau **Schubert** und Herr **Lindheimer** werden als neue Mitglieder des Beirates für Inklusion und Menschenrechte verpflichtet.

Punkt 2

Niederschrift über die 11. gemeinsame Sitzung vom 12.05.2017

Gegen die Niederschrift werden keine Einwendungen erhoben.

Punkt 3

Kenntnisnahmen

Punkt 3.1

Schulabschlüsse und berufliche Werdegänge von Mädchen und Jungen an den LVR-Förderschulen Vorlage 14/2066

Frau Prof. Dr. **Faber** führt in die Vorlage ein und erklärt, dass der LVR im bundesweiten Vergleich mit der Qualität der Abschlüsse gut dastehe. Dabei wird die Entwicklung der Schulabschlüsse auch als Ergebnis der Bemühungen um ein vermehrtes Gemeinsames Lernen verstanden.

Die Vorlage wird von Herrn **Solf**, Frau **Romberg-Hoffmann**, Frau **Daun**, Frau **Schmitt-Promny**, Frau **Weiden-Luffy**, Frau **Herlitzius**, Frau **Schmidt-Zadel**, Frau **Arnold**, Frau **Lüngen**, Frau **Isemann**, der **Beiratsvorsitzenden**, Herrn **Norkowsky** diskutiert.

Es wird darauf hingewiesen, dass mehr Anstrengungen notwendig seien, Absolventinnen und Absolventen der LVR-Förderschulen einen Übergang in eine Ausbildung zu ermöglichen, um den häufigen direkten Übergang von der Förderschule zur Werkstatt für behinderte Menschen zu durchbrechen. Eine wichtige Rolle komme hier den Berufsförderwerken und Berufskollegs zu. Es sei wichtig, gemeinsam mit den Absolventinnen und Absolventen zielgerichtet individuell passende Ausbildungsgänge

auszuwählen, die ihnen anschließend tatsächlich einen Übergang ins Erwerbsleben ermöglichen. Hier müssten ggf. auch die Berufsförderwerke die bestehenden Berufsbilder an veränderte berufliche Realitäten anpassen. Wichtig sei ebenso eine gezielte Sensibilisierung der Berufsberaterinnen und -berater in der Bundesagentur für Arbeit.

Freiwilligendienste seien auch für Absolventinnen und Absolventen der LVR-Förderschulen eine gute Möglichkeit, um sich auszuprobieren. Diese Möglichkeit und die bestehenden Unterstützungsoptionen sollte daher an den LVR-Förderschulen gezielt beworben werden.

Insbesondere der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die nach dem Abschluss zu Hause bleiben, wird problematisiert. Gerade Mädchen würden in dieser Situation oft aus dem Blick verloren. Es wird daher angeregt, dass der LVR möglichst lange Kontakt mit diesen Absolventinnen und Absolventen halten sollte, um sie über Anschlussangebote zu informieren.

Frau Prof. Dr. **Faber** verweist in diesem Zusammenhang auf ein Traineeprojekt, das die Werdegänge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht hat, die nach Abschluss der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen. Der Ergebnisbericht ist diesem Protokoll als Anlage beigefügt.

Neben der Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler an den LVR-Förderschulen wird in der Diskussion betont, dass auch Arbeitgeber weiter ermuntert werden müssten, Ausbildungsplätze für Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen zur Verfügung zu stellen.

Frau Prof. Dr. **Faber** sagt zu, dass die Verwaltung zukünftig jährlich über die Entwicklungen der Schulabschlüsse und beruflichen Werdegänge berichten werde. Ein gelingender Übergang zwischen Schule und Beruf sei auch eine der Hauptzielsetzungen des LVR-Integrationsamtes. Von besonderer Bedeutung sei hier das Angebot STAR - Schule trifft Arbeitswelt.

Der Ausschuss für Inklusion und der Beirat für Inklusion und Menschenrechte nehmen die Übersicht über die erreichten Schulabschlüsse und die beruflichen Werdegänge von Entlassschülerinnen und -schülern der LVR-Förderschulen des Schuljahres 2015/2016 gemäß Vorlage Nr. 14/2066 zur Kenntnis.

Punkt 3.2

Daten und Fakten zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben - Jahresbericht 2016/2017 des LVR-Integrationsamtes Vorlage 14/2070

Der Jahresbericht 2016/2017 des LVR-Integrationsamtes wird zur Kenntnis genommen.

Punkt 3.3

Broschüre in leichter Sprache über das Arbeitsmarktprogramm Aktion 5: „Aktion 5 – Besondere Menschen, besondere Hilfe. Unterstützung für besonders schwer behinderte Menschen auf dem Arbeits-Markt“ Vorlage 14/2101

Die Broschüre wird von der **Beiratsvorsitzenden**, Frau **Boos**, Herrn **Kresse** und Frau **Arnold** gelobt.

Es wird angeregt, die Broschüre gezielt an Menschen mit Lernschwierigkeiten zu verteilen, zum Beispiel in den LVR-Förderschulen.

Die Broschüre zum Arbeitsmarktprogramm Aktion 5 in leichter Sprache wird gem. Vorlage-Nr. 14/2101 zur Kenntnis genommen.

Punkt 3.4

Peer Counseling im Rheinland - Endbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung und Evaluation Vorlage 14/2125

Herr **Lewandrowski** führt in die Vorlage ein. Er berichtet, dass die vom LVR geförderten Projekte noch bis Ende 2018 gefördert werden. Auch die Qualifizierung neuer Peer Counselor sei bis Ende 2018 sichergestellt.

Seit Beginn des Modellprojektes beim LVR hätten sich viele Veränderungen ergeben. Mit der Ergänzenden Unabhängigen Teilhabeberatung (EUTB nach § 32 SGB IX, in Kraft ab 1.1.2018) seien nun neue Fördermöglichkeiten des Bundes entstanden. Die vom LVR geförderten Peer Projekte seien daher aufgefordert worden, sich um diese Fördermittel zu bewerben.

Zugleich gehe es für den LVR nun darum, Ideen zu entwickeln, wie Elemente von Peer Arbeit auch in die eigenen und die LVR-geförderten Beratungsangebote (insb. KoKoBe und SPZ) integriert werden könnten.

Frau **Schmidt-Zadel** regt an, die Vorlage auch im Gesundheitsausschuss zu beraten.

Herr **Lindheimer** erinnert daran, dass der Landesverband Psychiatrie-Erfahrener NRW ein Initiator für das LVR-Peer Projekt war. Anfänglich habe es Bedenken Dritter gegeben, dass der Landesverband Psychiatrie-Erfahrener durch die Förderung des LVR nicht unabhängig beraten könne. Da sich der LVR jedoch nicht inhaltlich eingemischt habe, hätten diese Bedenken ausgeräumt werden können. Herr Lindheimer regt an, dass die Arbeit der LVR-Kliniken ähnlich intensiv evaluiert werden sollte wie die Arbeit der Peer Beratungsstelle des Landesverbandes der Psychiatrie-Erfahrenen in Köln.

Frau **Schubert** regt an, auch die Beratung von Angehörigen im Rahmen von Peer-Angeboten in den Blick zu nehmen.

Der Endbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung und Evaluation zum Thema "Peer Counseling im Rheinland" gemäß Vorlage 14/2125 wird zur Kenntnis genommen.

Punkt 3.5 **Inklusive Bauprojekte**

Punkt 3.5.1 **Satzung zur inklusiven Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland** **Vorlage 14/2024/1**

Die Vorlagen Nr.14/2024/1 und 14/2181 werden gemeinsam beraten.

Auf Rückfragen von Herrn **Kresse**, Frau **Herlitzius**, Frau **Boos** und Herrn Dr. **Bell** erläutert Herr **Lewandrowski**, dass die Förderrichtlinien bewusst so formuliert wurden, dass insbesondere die Folgen der Nichtbefolgung der Quote ins Ermessen der Verwaltung gestellt werden.

Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass bei der Umsetzung der Richtlinien ein besonderes Augenmerk auf datenschutzrechtliche Aspekte gelegt werden sollte.

Die Satzung zur inklusiven Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland wird gemäß Vorlage 14/2024/1 zur Kenntnis genommen.

Punkt 3.5.2 **Inklusive Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland - Entwurf der Förderrichtlinien** **Vorlage 14/2181**

Es wird auf die Anmerkungen zu TOP 3.5.1 verwiesen.

Der Ausschuss für Inklusion und der Beirat für Inklusion und Menschenrechte nehmen den durch den Landschaftsausschusses zu fassenden Beschluss "Die Förderrichtlinien für die Satzung zur inklusiven Bauprojektförderung des Landschaftsverbandes Rheinland werden gemäß Vorlage Nr. 14/2181 beschlossen" zur Kenntnis.

Punkt 3.6 **Landschaftsverband Rheinland - ein Jahr Mitgliedschaft in der Charta der Vielfalt** **Vorlage 14/2023**

Herr **Lindheimer** regt an, dass sich der LVR künftig auch als offizieller Partner der "MAD Pride"-Parade in Köln engagieren könnte.

Die Broschüre anlässlich des Diversity-Tages 2017 am 30.05.2017 wird gemäß Vorlage Nr. 14/2023 zur Kenntnis genommen.

Punkt 4 **Vorstellung der App „Wege zum LVR“**

Frau **Lubek** erläutert, dass die App auf einen Antrag der Politik zurückgeht. Ziel war es, Menschen mit Mobilitätseinschränkungen mehr Informationen zu geben, wie sie zu den Einrichtungen des LVR finden.

Herr **Grommes** vom Fachbereich Kommunikation erläutert, dass eine für die Nutzung mit dem Smartphone optimierte Homepage entwickelt wurde. Diese ist erreichbar unter der Internetadresse: www.wege-zum.lvr.de. Aktuell befindet sich die Homepage in einer Testphase. Ab Ende Oktober 2017 soll sie aktiv beworben werden.

Frau **Lubek** erläutert auf Rückfragen, dass die Homepage auf LVR-eigene Einrichtungen beschränkt sei. Die Informationen sollen möglichst aktuell gehalten werden, es könne jedoch keine Tagesaktualität gewährleistet werden.

Frau **Arnold** macht in diesem Zusammenhang auf das Angebot der Agentur Barrierefrei NRW www.informierbar.de aufmerksam. Auf diesem Portal sind Informationen zu Fragen der Zugänglichkeit zu anderen öffentlich zugänglichen Gebäuden in NRW erfasst.

Punkt 5

LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: Jahresbericht 2016 Vorlage 14/1816/2

Herr **Kresse** regt an, beim nächsten Bericht ein Stichwortverzeichnis einzufügen, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Frau **Romberg-Hoffmann** weist darauf hin, dass es wichtig sei, zukünftig vermehrt Aktivitäten zu entwickeln, Menschen mit Behinderungen zur Partizipation befähigen.

Frau **Lubek** macht in diesem Zusammenhang auf den 1. LVR-Dialog Inklusion und Menschenrechte am 22. November 2017 aufmerksam. Bei der Veranstaltung gehe es ganz gezielt darum zu diskutieren, was zukünftige Schwerpunkte des LVR-Handelns sein sollten.

Der Beschlussvorschlag wird vom Beirat **einstimmig** angenommen.
Der Ausschuss fast **einstimmig** folgenden empfehlenden Beschluss:

Dem Jahresbericht 2016 zum LVR-Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird gemäß Ergänzungsvorlage Nr. 14/1816/2 zugestimmt.

Die weitere Publikation erfolgt in Form einer Broschüre. Der Bericht wird im Rahmen einer Fachveranstaltung „LVR-Dialog Inklusion und Menschenrechte“ am 22.11.2017 mit Verbänden der Menschen mit Behinderungen diskutiert.

Punkt 6

Der neue Landespsychiatrieplan Nordrhein-Westfalen, seine Bedeutung für den LVR sowie Bezugspunkte zur Staatenprüfung UN-Behindertenrechtskonvention (Follow Up-Vorlage Psychiatrie) Vorlage 14/2174

Frau **Wenzel-Jankowski** führt mit einem PowerPoint-Vortrag in die Vorlage ein.

Frau **Schmidt-Zadel** bedankt sich für die Vorlage und die intensive Mitarbeit des LVR am Landespsychiatrieplan. Besonders wichtige Themen seien u.a. die Betreuung von Demenzkranken, die Stärkung der Personenzentrierung und des inklusiven Sozialraums sowie die Unterstützung für Kinder psychisch kranker Eltern. Sie regt an, die Behandlung von psychisch erkrankten Menschen mit geistiger Behinderung zukünftig nicht mehr nur auf zwei Krankenhausstandorte zu begrenzen, da die Anfahrtswege für die Angehörigen

zu weit seien.

Herr **Lindheimer** berichtet, dass der Landesverband Psychiatrie-Erfahrener NRW unzufrieden damit sei, wie der Landespsychiatrieplan erstellt wurde. Dieser sei im Ergebnis zu einer „Wunschliste der Psychiatrie“ geworden. Zudem hätten die Psychiatrie-Erfahrenen nur ehrenamtlich am Landespsychiatrieplan wirken dürfen. Herr Lindheimer bittet um Zahlen des LVR zur Entwicklung der Zwangsmaßnahmen und der Behandlungsvereinbarungen.

Frau **Wenzel-Jankowski** erklärt, dass der LVR zu diesen Themen regelmäßig berichte. Zu nennen ist hier insbesondere Vorlage Nr. 14/1447 zu den Zwangsmaßnahmen in den LVR-Kliniken, mit Fokus Fixierungen und Isolierungen.

Gemäß Vorlage Nr. 14/1703 werden die Auswertungen zur Vermeidung von Zwang sowie zur Reduzierung von Zwangsmaßnahmen zukünftig weiter ausgebaut. Ab 2018 wird zusätzlich über Zwangsbehandlungen sowie unfreiwillige Unterbringungen (gemäß PsychKG und Betreuungsrecht) berichtet. Im Themenschwerpunkt Selbstbestimmung wird über die Verbundprojekte / -maßnahmen zur Genesungsbegleitung, zu Behandlungsvereinbarungen sowie zur Adherence-Therapie Auskunft gegeben.

Frau **Wenzel-Jankowski** erinnert daran, dass der Landespsychiatrieplan evaluiert und fortgeschrieben werden solle. Daher gebe es viele Möglichkeiten, Anliegen der Betroffenen weiter einzubringen.

Frau **Schubert** teilt ihre Einschätzung mit, dass der Erstellungsprozess des Landespsychiatrieplans als relativ konstruktiv erlebt wurde. Besonders wichtige Ansatzpunkte, um die psychiatrische Versorgung zu verbessern, seien aus Ihrer Sicht: die Zwangsvermeidung durch zugehende Krisenhilfe im ambulanten Bereich rund um die Uhr ("Modell Herford"), Ansätze der offenen Psychiatrie ("Modell Herne"), sektorenübergreifende, fließende Übergänge zwischen verschiedenen Behandlungsmodellen ("Modell Hamm"), fließende Grenzen zwischen Kinder- und Jugend- sowie Erwachsenenpsychiatrie in der Adoleszenzphase (18 bis 25 Jahre).

Herr **Kresse** regt an, die Vorlage auch in den Krankenhausausschüssen, im Sozialausschuss und im Landesjugendhilfeausschuss zu beraten.

Vor dem Hintergrund der fortgeschrittenen Zeit wird verabredet, dass die Vorlage heute analog einer ersten Lesung zur Kenntnis zu nehmen ist und erneut auf die Tagesordnung gesetzt wird.

Der neue Landespsychiatrieplan Nordrhein-Westfalen, seine Bedeutung für den LVR sowie Bezugspunkte zur Staatenprüfung UN-Behindertenrechtskonvention (Follow Up-Vorlage Psychiatrie) wird entsprechend der Vorlage Nr. 14/2174 zur Kenntnis genommen.

Punkt 7

**Follow up-Staatenprüfung zur UN-Behindertenrechtskonvention: Das Thema rechtliche Betreuung in den Abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses aus Perspektive des LVR
Vorlage 14/2102**

Der Tagesordnungspunkt wird aus Zeitgründen auf die nächste Sitzung verschoben.

Punkt 8 **Anfragen und Anträge**

Es gibt keine Wortmeldungen.

Punkt 9 **Mitteilungen der Verwaltung**

Die Mitteilungen der Verwaltung werden wie folgt zu Protokoll gegeben:

Die neue Landesregierung hat eine Anhörung zum "Entwurf eines Gesetzes zum Abbau unnötiger und belastender Vorschriften im Land NRW" (Entfesselungspaket I) durchgeführt. Gegen Artikel 12 (Änderung Behindertengleichstellungsgesetz NRW, Zielvereinbarungen zur Barrierefreiheit) und Artikel 13 (Änderung InklusionsgrundsätzeGesetz NRW, Teilhabebericht des Landes) werden vom LVR keine Einwände erhoben.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin hat aktuell einen Werkvertrag für eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in NRW ausgeschrieben. Es geht u.a. um zentrale Aktivitäten zur Umsetzung der BRK auch auf kommunaler Ebene.

Die für NRW zuständige wissenschaftliche Mitarbeiterin der nationalen Monitoring-Stelle Frau Dr. Susann Krowosch hat ihre Teilnahme am LVR-Dialog am 22.11. zugesagt.

Die insbesondere von den externen Mitgliedern gewünschte zusätzliche Sitzung im kleineren Kreise des Beirates für Inklusion und Menschenrechte findet am 08.12.2017 statt. Eine entsprechende Info ist über den Fachbereich 06 schon vor der Sommerpause erfolgt.

Auf Vorschlag der Verwaltung wird die Vorlage Nr. 14/2155 „Grundsatzbeschluss über eine Neuorientierung für das LVR-LandesMuseum auf der Basis einer umfassenden inklusiven Zielsetzung“ (mit der Erschließung des Gebäudes mit einem zentralen Doppelaufzug) in der Beiratssitzung am 08.12.2017 beraten (zur Kenntnis). Der LA-Beschluss ist für den 13.12.2017 geplant. Eine gemeinsame Befassung in Ausschuss und Beirat ist wegen der Gestaltung des Sitzungstermins 22.11. als Dialog nicht möglich.

Punkt 10 **Beschlusskontrolle**

Es gibt keine Wortmeldungen.

Punkt 11 **Verschiedenes**

Die **Beiratvorsitzende** macht auf die RehaCare Messe aufmerksam, die vom 4. bis zum 7. Oktober 2017 in Düsseldorf stattfindet. Das LVR-Integrationsamt ist mit einem Stand vertreten.

Frau **Lubek** richtet Grüße von der bisherigen Landesbehindertenbeauftragten Frau Veldhues aus. Frau Claudia Middendorf übernimmt das Amt am 01.10.2017. Es sei ein Antrittsbesuch bei der neu benannten Beauftragten geplant.

Die **Beiratsvorsitzende** richtet Grüße von Herrn Dr. Huppert aus, der aus dem Beirat für Inklusion und Menschenrechte ausgeschieden ist, da er auf die Professur für Sozialarbeitswissenschaften an der Fachhochschule Bielefeld berufen wurde.

Frau **Wöber-Servaes** berichtet von einem neuen Hilfsmittel, einer "Sprechenden Brille", die vom Low Vision Kreis entwickelt wurde. Weitere Informationen sind im Internet zu finden unter der Webseite www.low-vision-kreis.de.

Neuss, den 10.10.2017

Die Beiratsvorsitzende und
stellvertr. Ausschussvorsitzende

S e r v o s

Köln, den 29.09.2017

Die Direktorin des Landschaftsverbandes
Rheinland

L u b e k

Projektbericht

Analyse der Werdegänge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Abschluss der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen



Abbildung 1 © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V., Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013

Projektlaufzeit: 03.06.2016 - 30.11.2016

Auftraggeber/in: Herr Dr. Schartmann, Frau Lapp

Praxisanleiterin: Frau Esch

Bearbeiterin: Frau Bastges

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Vorwort	6
1. Projektauftrag und -planung.....	7
1.1 Einleitung.....	8
1.2 Ausgangslage und Problemstellung.....	9
2. Theoretischer Hintergrund.....	13
2.1 Grundlegende Definitionen	13
2.2 Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“	15
2.3 Das Ressourcentheoretische Modell	17
2.3.1 Personale Ressourcen	18
2.3.2 Soziale Ressourcen	19
2.3.3 Organisationale Ressourcen	20
3. Empirischer Forschungsstand	21
3.1 Personale Ressourcendefizite	21
3.2 Soziale Ressourcendefizite	22
3.3 Organisationale Ressourcendefizite.....	22
4. Empirische Untersuchung.....	24
4.1 Fragestellungen und Annahmen	24
4.2 Forschungsmethodisches Vorgehen	25
4.3 Erhebungsinstrumente.....	27
4.3.1 Das berufsbiografisch-narrative Interview.....	27
4.3.2 Das Experteninterview	27
4.3.3 Der Onlinefragebogen	28
4.4 Stichprobengewinnung.....	28
4.4.1 Ehemalige Schülerinnen und Schüler.....	28
4.4.2 Expertinnen- und Experten	30
4.5 Auswertungsdesign	32
4.5.1 Induktive und deduktive Kategoriengewinnung	32
4.5.2 Datendokumentation	32
5. Ergebnisse	33
5.1 Rücklaufzahlen	33
5.2 Deskriptive Darstellung der Ergebnisse	36
5.2.1 Förderschwerpunktübergreifende Ergebnisse	36
5.2.2 Hören und Kommunikation	44
5.2.3 Sehen	46
5.2.4 Sprache	48
5.2.5 Geistige Entwicklung.....	49
5.2.6 Körperliche und motorische Entwicklung.....	51
5.3 Darstellung exemplarischer Einzelfälle	53

5.3.1 Frau L. Förderschwerpunkt KmE	53
5.3.2 Frau U. Förderschwerpunkt GG	56
5.3.3 Herr C. Förderschwerpunkt KmE und GG	58
5.3.4 Herr Y. Förderschwerpunkt KmE und LE	60
5.3.5 Schlussfolgerungen.....	62
5.4 Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der Annahmen	64
5.5 Reflexion der eingesetzten Methoden und Empfehlungen für weitere Projekte	67
6. Handlungsempfehlungen.....	68
7. Fazit.....	80
Literaturverzeichnis	82
Abbildungsverzeichnis	88
Tabellenverzeichnis.....	88
Anhang	89

Abkürzungsverzeichnis

abH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerEb	Berufseinstiegsbegleitende
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaß- nahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EQJ	Einstiegsqualifizierungsjahr
GG	Geistige Entwicklung
HK	Hören und Kommunikation
HPZ	Heilpädagogisches Zentrum
HPH	Heilpädagogische Hilfen
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufs- forschung
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Prob- lems
ICF	International Classification of Func- tioning, Disability and Health
IT	Informationstechnik
Job	Jobcenter
KAoA	Kein Anschluss ohne Abschluss
KmE	Körperlich motorische Entwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
LE	Lernen
MPD	Medizinisch-psychosozialer Fachdienst
Reha	Rehabilitierende der Agentur für Arbeit
SGB	Sozialgesetzbuch
STAR	Schule trifft Arbeitswelt
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
SE	Sehen

SQ	Sprache
SuS	Schülerinnen und Schüler
ÜSB	Übergang Schule-Beruf
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WHO	World Health Organisation
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen

Vorwort

Der vorliegende Bericht entstand im Rahmen des Trainee-Programms für Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR), Start im Juni 2016.

Inhaltliche Grundlage stellt die Vorlage 14/473 des Ausschusses für Inklusion dar, in welcher die Schulabschlüsse und beruflichen Werdegänge von Mädchen und Jungen an den LVR-Förderschulen 2013/2014 beraten wurden. Das im folgenden beschriebene Projekt war organisatorisch in der Stabsstelle Medizinisch-psychosozialer Fachdienst (MPD) des Dezernates Soziales angesiedelt und erforderte innerhalb des LVR eine intensive Abstimmung mit den Abteilungen der Fachbereiche 72, der Stabsstelle „Steuerungsunterstützung, Ökonomische Grundsatzfragen, Controlling“ sowie dem Fallmanagement der FB 72, 73 und ganz besonders dem Dezernat 5 (LVR-Integrationsamt und dem Fachbereich Schulen).

Für die engagierte Unterstützung aller Beteiligten möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Durch die hervorragende Zusammenarbeit war es möglich den Projektauftrag bestmöglich zu erfüllen. Der weitere Prozess wird eine ebenso breite Kooperation verschiedener Akteure benötigen, um die hier aufgeworfenen Fragen zu beantworten und Handlungsempfehlungen umzusetzen.

1. Projektauftrag und -planung

Ausgangspunkt für die Bearbeitung des Projektes war die vom Ausschuss für Inklusion beratene Vorlage 14/473. Bei dieser stehen die Schulabschlüsse und beruflichen Werdegänge von Mädchen und Jungen an den LVR-Förderschulen (2013/2014) im Fokus. Es zeigte sich, dass ein nennenswerter Anteil an Schulabsolventinnen und -absolventen von rund 7% mit sonderpädagogischen Förderbedarf keine für sich passende Anschlussperspektive, nach Schulentlassung aus einer LVR-Schule, finden konnte. Weder wurde eine Ausbildung oder Qualifizierung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt noch eine Maßnahme durch die Bundesagentur für Arbeit (z.B. Unterstützte Beschäftigung, Berufsbildungsbereich der Werkstatt für Menschen mit Behinderung) in Anspruch genommen. Es ist zu vermuten, dass diese jungen Menschen bei ihren Eltern wohnen, ohne dass sie ein passendes Arbeits- und Beschäftigungsangebot oder ein tagesstrukturierendes Angebot nutzen können oder wollen. Es gilt zu untersuchen, in welchen Verhältnissen diese Menschen leben und welcher Tagesstruktur sie nachgehen. Es soll herausgearbeitet werden, warum die vorhandenen Angebote als nicht-passend empfunden werden und die Bedarfe beschrieben, die individuell zu decken sind. Es sollen aus den erarbeiteten Erkenntnissen Vorschläge entwickelt werden, um ein „Herausfallen aus dem System“ künftig zu vermeiden. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Fragen zu richten, ob Frauen und Männer mit Behinderung unterschiedliche Hemmnisse resp. Bedarfe benennen und von den vorhandenen Angeboten profitieren (oder eben auch nicht).

1.1 Einleitung

Dem vorliegenden Bericht liegt die Fragestellung zugrunde, welche Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der LVR-Förderschulen und der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rheinland keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen. Im Zuge dessen sollen Hemmnisse und Bedarfe analysiert sowie Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Der Einstieg in das Thema erfolgt über eine kurze Darstellung der Zusammenhänge zwischen der UN-Behindertenrechtskonvention, der Entwicklung der Schülerzahlen an Förderschulen und der Schulabfrage des LVR-Integrationsamtes sowie der darauf basierenden Vorlage 14/473. Damit soll die Ausgangslage und Problemstellung die Legitimation für die nachfolgende Untersuchung schaffen und den Blick auf die zu erarbeitenden Projektziele lenken (Kapitel 1). Daran anknüpfend wird der theoretische Rahmen in Kapitel 2 präsentiert. Es werden die zentralen Begrifflichkeiten definiert sowie die Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss (KaoA)“ und ihr inklusiver Bestandteil „Schule trifft Arbeitswelt (STAR)“ erläutert. Weiterführend wird das Ressourcentheoretische Modell nach Eberhard (2012) als Auswertungsgrundlage für die empirische Untersuchung in Kapitel 4 vorgestellt. Der empirische Forschungsstand knüpft an dieses an und setzt sich dabei punktuell aus Untersuchungen zu unterschiedlichen Förderschwerpunkten zusammen. Daraus schlussfolgernd werden die Projektziele durch Teilfragen präzisiert und Annahmen für die anschließende Analyse abgeleitet (Kapitel 4). Im Weiteren werden die verschiedenen Erhebungsmethoden und die modellbasierte Auswertungsmatrix erläutert. Kapitel 5 dient der Darstellung der zentralen Ergebnisse unterteilt in förderschwerpunktübergreifende Erkenntnisse und förderschwerpunktspezifische sowie der Darstellung exemplarischer Einzelfälle. Diese werden zunächst deskriptiv vorgestellt sowie in einem weiteren Schritt interpretiert, die aufgestellten Annahmen überprüft und in den Gesamtkontext eingebettet. Es folgt eine kritische Reflektion der eingesetzten Methoden und Empfehlungen für weitere Untersuchungen. Handlungsempfehlungen unterteilt in Methoden zur Verbesserung der aktuellen Datenlage, der Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf sowie Maßnahmen um ein „Herausfallen aus dem System“ künftig zu vermeiden, schließen in Kapitel 6 an. Abschließend folgt eine Überprüfung der zu erreichenden Ziele in Kapitel 7.

1.2 Ausgangslage und Problemstellung

„Ein Beruf ist das Rückgrat des Lebens.“ (Friedrich Nietzsche 1844-1900)

Das Zitat von Nietzsche bringt die Bedeutsamkeit des Berufes auf den Punkt, denn dieser leistet einen wichtigen Beitrag zur sozialen Teilhabe in der Gesellschaft und legt einen Grundstein für Lebensqualität, Prestige und Entfaltung. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive besteht die bereits geteilte Erkenntnis, dass sich Menschen unabhängig des Arbeitskontextes stark über ihre Tätigkeit und ihren Beruf definieren. Die Berufstätigkeit ist somit wichtig für den Abbau von persönlichen und institutionellen Abhängigkeiten und maßgebend für ein weitgehend selbstbestimmtes Leben.

Neben einer existenziellen Absicherung gibt sie eine Struktur des Alltags, das Gefühl gebraucht zu werden und einen Beitrag für die Gemeinschaft leisten zu können. Mit einem fehlenden „Rückgrat“ hingegen kann Stigmatisierung, Isolation und Identitätsverlust eintreten. Hinzu kommt der gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Nutzen eines Erwerbstätigen für das Sozialsystem in Deutschland. Durch den demografischen Wandel verändert sich die Struktur des Arbeitsmarktes. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, alle Potenziale im Land zu erschließen, die Integrationskraft des dualen Ausbildungssystems zu verbessern und nach Möglichkeit jedem einen Beruf zugänglich zu machen (BMBF, 2015, 6).

Seit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2007 befindet sich Deutschland auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft (BMAS, 2011). Menschen mit Behinderung sind nicht mehr in der alleinigen Verantwortung, sich den gesellschaftlichen Umständen anzupassen um eine gleichberechtigte Teilhabe zu gewährleisten. Inklusion meint, die gesellschaftlichen Umstände so anzupassen, dass eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht wird. Der Nationale Aktionsplan (NAP) der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention kann dabei als Instrument auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft gesehen werden, mit dem die Realisierung der BRK in den nächsten 10 Jahren systematisch in Deutschland vorangetrieben werden kann (BMAS, 2011).

Neben der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft steht insbesondere das Recht auf Bildung (Artikel 24) „(...) gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (Artikel 24 Abs. 5) und Partizipation am Erwerbsleben (Artikel 27) im Fokus. Trotz dieser Verpflichtung der Länder, gemäß der BRK über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voranzutreiben und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschu-

len zu integrieren, besteht das breite Angebot an eigenständigen Förderschulen bis heute weiter.

Im Jahr 2014 wurden in Deutschland rund 335.000 Schülerinnen und Schüler (SuS) an Förderschulen unterrichtet. Das waren knapp 8.300 SuS weniger als im Vorjahr. Trotz einer zunehmenden Tendenz, SuS mit sonderpädagogischer Förderung auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist der Anteil der SuS an Förderschulen im Verhältnis zur Gesamtzahl der SuS im Alter der Vollzeitschulpflicht seit 2005 nahezu stabil und beträgt aktuell 4,6 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 72; KMK, 2016 Dok. Nr. 210).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die LVR- Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung (KmE), Hören und Kommunikation (HK), Sprache (SQ), Sehen (SE) sowie die Förderschulen im Rheinland mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GG). Eine Datenbasis bietet die Schulabfrage des LVR-Integrationsamtes von 2013/2014. Zum Schuljahresende 2013/ 2014 haben insgesamt 554 SuS eine LVR-Förderschule verlassen, davon 188 Mädchen (34%) und 366 (66%) Jungen. Abbildung 1 zeigt die prozentuale Verteilung der Schüler auf die Förderschwerpunkte der insgesamt 37 LVR Förderschulen.

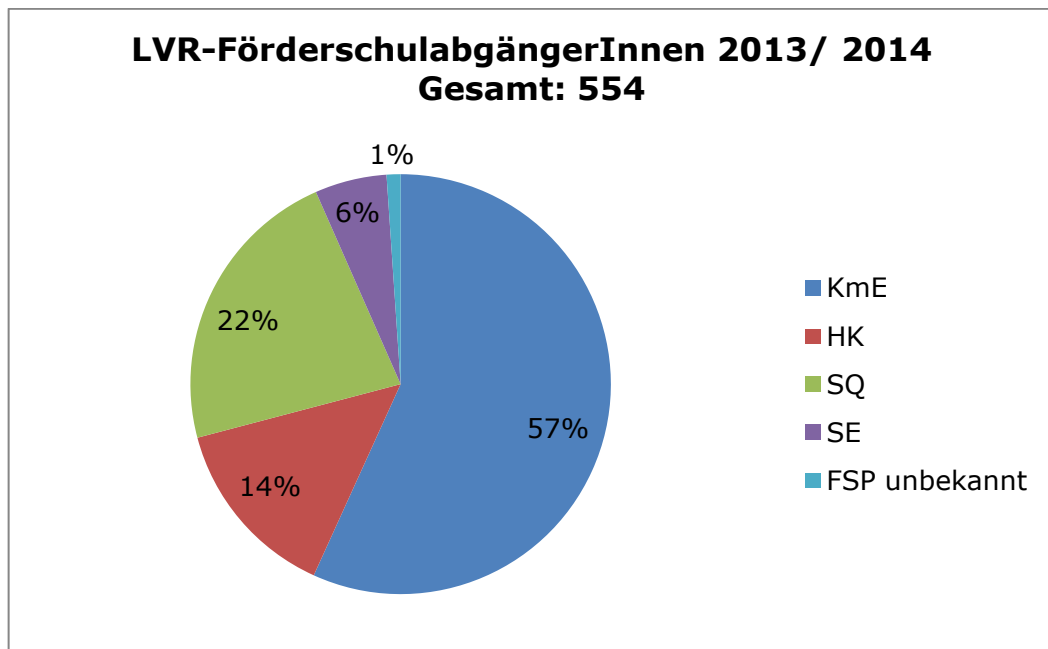


Abbildung 2 Verteilung der SchulabsolventInnen 2013/2014 der LVR Förderschulen auf die Förderschwerpunkte, Datengrundlage Schulabfrage Integrationsamt 2013/2014

Eine Förderschule im Rheinland mit dem Förderschwerpunkt (FSP) geistige Entwicklung (GG) haben insgesamt 466 SuS verlassen, davon 191 weibliche und 275 männliche Per-

sonen. In der Gesamtschau der statistischen Abfrage des Integrationsamtes wird deutlich, dass nur in wenigen Fällen der direkte Einstieg in den Arbeitsmarkt oder in eine betriebliche Ausbildung gelingt (Vorlage 14/473). Ein nennenswerter Anteil der Schulabsolventen von rund 7% fand 2013/2014 im Anschluss an die LVR-Förderschule keine passende Anschlussmöglichkeit (Sonstige, Verbleib zu Hause). Verteilt auf die genannten Förderschwerpunkte sieht die Verteilung ohne passende Anschlussmöglichkeit im Schuljahr 2013/ 2014 wie folgt aus:

- Körperlich motorische Entwicklung (KmE): 4%
- Hören und Kommunikation (HK): 0%
- Sehen (SE): 16%
- Sprache (SQ): 14%
- Geistige Entwicklung (GG): 9%

Mit den öffentlichen Daten ist eine Analyse individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien von jungen Menschen mit Behinderung nicht möglich. Eine Begründung liegt darin, dass die Jugendlichen nach Verlassen des Schulsystems nicht mehr unter der Bezeichnung „Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ geführt werden (Niehaus, Kaul, Friedrich-Gärtner, Klinkhammer & Menzel, 2012, 8). In den offiziellen Statistiken werden sie dann unter „Schüler mit Hauptschulabschluss“, oder „mit maximal Hauptschulabschluss“ subsumiert (Basendowski & Werner, 2010, 65; Niehaus et al., 2012, 8). Konkrete Rückschlüsse auf ihre Werdegänge lassen sich daraus jedoch nicht schließen. So haben bundesweit fast drei Viertel, die eine Förderschule verlassen, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben, sondern einen spezifischen Abschluss der Förderschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 9). Die mangelnde statistische Erfassung bietet keine Rekonstruktion der Bildungsbiografien und lässt somit auch keine genaue Aussage darüber zu, weshalb keine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen wird (Niehaus, Klinkhammer & Friedrich-Gärtner, 2011, 24). Basendowski und Werner (2010) weisen zudem darauf hin, wie komplex der individuelle Übergangsprozess ist und auf die Schwierigkeit, diesen in umfangreichen Studien messen zu können (Basendowski & Werner, 2010, 67).

Aktuell zeigt sich ein erheblicher Forschungsbedarf der nachschulischen Berufsbiografien der Förderschulabsolventen auf. Dieser „blinde Fleck“ wie Ginnold (2008, 205) ihn nennt, wird in dem Projekt „Analyse der Werdegänge von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Abschluss der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen“ des Landschaftsverband Rheinland (LVR), Dezernat Soziales, aufgegriffen. Es werden folgende **Zielsetzungen** verfolgt:

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

2. Herausarbeitung der Hemmnisse

3. Darstellung exemplarischer Fälle

4. Darstellung der (besonderen) Bedarfe der Personengruppe

5. Entwicklung von Handlungsempfehlungen

Bevor die Untersuchungsziele in Kapitel 4 operationalisiert werden, bedarf es einiger Hintergrundinformationen, welche nachfolgend dargestellt werden.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Grundlegende Definitionen

Die **Zielgruppe** der vorliegenden Untersuchung bilden ehemalige SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf *„Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert“* (§19 Schulgesetz NRW- SchulG). Diese ehemaligen SuS sind Abgängerinnen und Abgänger der LVR-Förderschulen, mit den Förderschwerpunkten Sehen (SE), Sprache (SQ), Hören und Kommunikation (HK), Körperliche und motorische Entwicklung (KmE) sowie der Förderschulen im Rheinland mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (GG). Sie haben, nach Abschluss der Förderschule, das System „verlassen“ und sind nicht direkt (innerhalb von 4 Monaten, orientiert an den Kriterien der Agentur für Arbeit (BA, 2014b)) in eine Anschlussmaßnahme übergegangen.

Zur Betrachtung der institutionellen Übergänge bietet das „Zwei-Schwellen-Modell“ nach Mertens ein anerkanntes Konzept in der Literatur und Praxis (Ginnold, 2008, 65; Mertens & Parmentier, 1988, 468; Müller, 2008, 37). Die Funktion des Modells besteht darin, Zuströme und Abgänge in die Berufsbildung messbar zu machen, indem die beiden Schwellen die wesentlichen Risikobereiche der Ausbildungskarriere betrachten. Abbildung 3 zeigt die beiden Hauptschwellen bei dem Übergang von der Schule in den Beruf auf. Die erste Schwelle repräsentiert dabei den Übergang nach der Förderschule bzw. den Eintritt in das Ausbildungssystem, die zweite Schwelle den Übergang nach dem Erreichen eines qualifizierenden Berufsbildungsabschlusses bzw. den Beginn der Erwerbstätigkeit (Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, 34). Wechselt beispielsweise ein Jugendlicher direkt nach der Schule in eine ungelernte Tätigkeit, fallen die erste und die zweite Schwelle zusammen. Dieses Zwei-Schwellen-Modell ist einfach und nur begrenzt gültig, bietet jedoch in der vorliegenden Arbeit einen grundlegenden Rahmen zum Verständnis des Übergangs Förderschule-Anschlussmaßnahme. In der vorliegenden Untersuchung steht der Übergang an der ersten Schwelle im Fokus. Die grafische Darstellung vom Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation der Universität zu Köln (2010) verdeutlicht die Zielgruppe zwischen dem Schulsystem und dem Arbeitsmarkt (Abbildung 3). Zur Verdeutlichung der beiden Schwellen bei dem Übergang von der Förderschule in den Beruf, wurde das Zwei-Schwellen-Modell in die Abbildung der statistisch ausgewiesenen Hauptverbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung ein gepflegt.

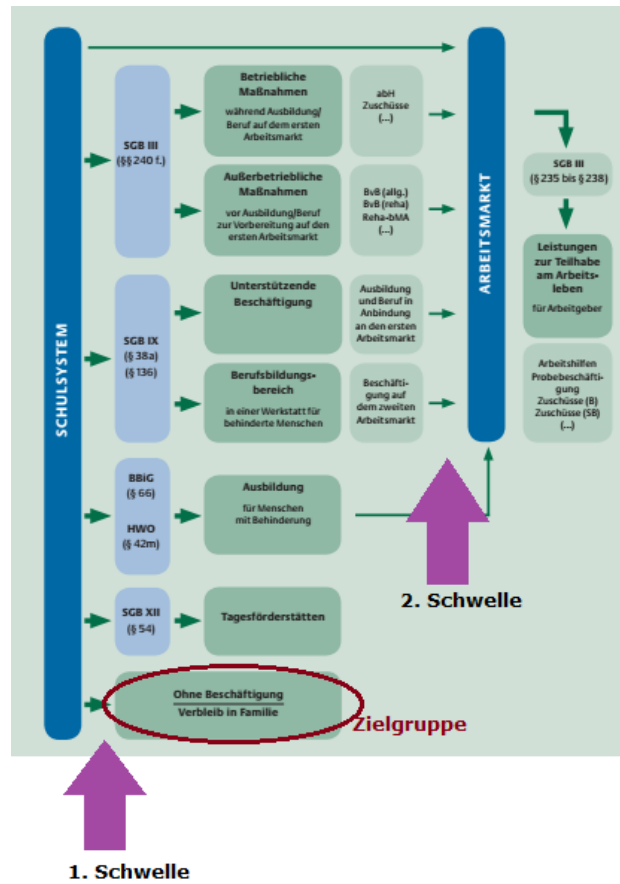


Abbildung 3 Eigene Darstellung der Zielgruppe und der beiden Schwellen in der allgemeinen Übersicht über die statistisch ausgewiesenen Hauptverbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung vom Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation Universität zu Köln (2010) in (BMBF, 2012, 46).

Unter **Anschlussmaßnahme** sind alle „offiziellen“ Anschlüsse an der ersten Schwelle zu verstehen, so der Übergang in eine betriebliche oder außerbetriebliche Maßnahme. Weitere Anschlussmöglichkeiten sind die Unterstützte Beschäftigung oder andere Maßnahmen der Agentur für Arbeit sowie der Berufsbildungsbereich der WfbM, die Ausbildung, das Studium oder weitere schulische Maßnahmen, um den Schulabschluss zu verbessern. In Abbildung 3 ist das Zwei-Schwellen Modell den statistisch ausgewiesenen Hauptverbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung hinzugefügt. Es wird verdeutlicht, welche Anschlussmaßnahmen nach Abschluss der Förderschule möglich sind. Neben den aufgezeigten Verbleibmöglichkeiten können sich den Schulentlassenen weitere Möglichkeiten ergeben, wie beispielsweise die inoffizielle Mitarbeit im privaten Beschäftigungsbereich eines Familienbetriebes. Solche Optionen werden allerdings nicht durch die amtlichen Statistiken abgedeckt und müssen als Dunkelziffer berücksichtigt werden (BMBF, 2012, 46). Wenn eine Beschäftigung auf dem ersten und zweiten Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden kann, können junge Menschen mit Behinderung in eine Tagesförderstätte wechseln. Hierzu liegen allerdings keine bundesweiten Statistiken vor. Zudem besteht in Nordrhein-Westfalen (NRW) die Besonderheit, dass es keine Tagesförderstät-

ten gibt. Eine letzte Verbleibmöglichkeit ist die bei der Bundesagentur für Arbeit registrierte Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung.

2.2 Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“

In NRW setzt sich die Landesregierung dafür ein, den Übergang an der ersten Schwelle nachhaltig zu verbessern. Kein Abschluss ohne Anschluss – nach diesem Motto führt Nordrhein-Westfalen als erstes Flächenland ein landesweit einheitliches und effizient gestaltetes Übergangssystem ein. Es nimmt alle Schülerinnen und Schüler in den Blick und ermöglicht ihnen einen guten, zielgerichteten Start in Ausbildung oder Studium. Ziele sind es, allen jungen Menschen nach der Schule möglichst rasch eine Anschlussperspektive zu eröffnen und durch ein effektives, kommunal koordiniertes Gesamtsystem unnötige Warteschleifen vermeiden. Die Grundlage bildet der Ausbildungskonsens NRW. Partner sind die Landesregierung, die Bundesagentur für Arbeit, die Sozialpartner sowie die Kammern und Kommunen. Diese Akteure haben sich 2011 auf das Gesamtkonzept für einen systematischen Übergang von der Schule in den Beruf verständigt und die gemeinsame Umsetzung vereinbart. Für die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Zielgruppe der ehemaligen Förderschülerinnen und –schüler greift STAR, als inklusiver Baustein von KAOA.

STAR- Schule trifft Arbeitswelt

STAR ist ein inklusiver Baustein im Übergangssystem Schule-Beruf NRW KAOA, das kommunal koordiniert wird. Das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW (MAIS) hat die Integrationsämter der Landschaftsverbände Rheinland (LVR) und Westfalen-Lippe (LWL) mit der Durchführung dieser Aufgaben im Rahmen des Projektes STAR beauftragt. Die Integrationsämter haben den Auftrag, in enger Abstimmung mit den kommunalen Koordinierungsstellen des KAOA, die Kooperationsstrukturen im Bereich der vertieften Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen systematisch auf- bzw. auszubauen und diese landesweit zu implementieren. Zielgruppen bilden (schwer)- behinderte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Bereichen körperliche und motorische Entwicklung (KME), geistige Entwicklung (GG), Hören und Kommunikation (HK), Sprache (SQ) und Sehen (SE) an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen. Die Zielvorgaben ergeben sich im Besonderen aus dem Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention: So haben Menschen mit Behinderungen, wie eingangs vorgestellt, einen Anspruch auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt. Ein weiteres Ziel ist die Intensivierung der Netzwerkarbeit zur Verbesserung des Übergangs von der Förderschule in das Erwerbsleben für (schwer-) behinderte SuS, sowie die Verbesserung der vertieften Berufsorientierung, Berufsbera-

tung und Übergangsbegleitung (Vorlage 14/473). Dadurch sollen mehr Jugendlichen mit Behinderung eine Alternative zur Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen angeboten werden.

2.3 Das Ressourcentheoretische Modell

Als theoretischer Rahmen der Analyse dient das Ressourcentheoretische Modell nach Eberhard (2012). Das in Abbildung 4 dargestellte Modell verdeutlicht die unterschiedlichen Übergangschancen der Jugendlichen im Rahmen eines möglichst umfassenden Untersuchungsansatzes.

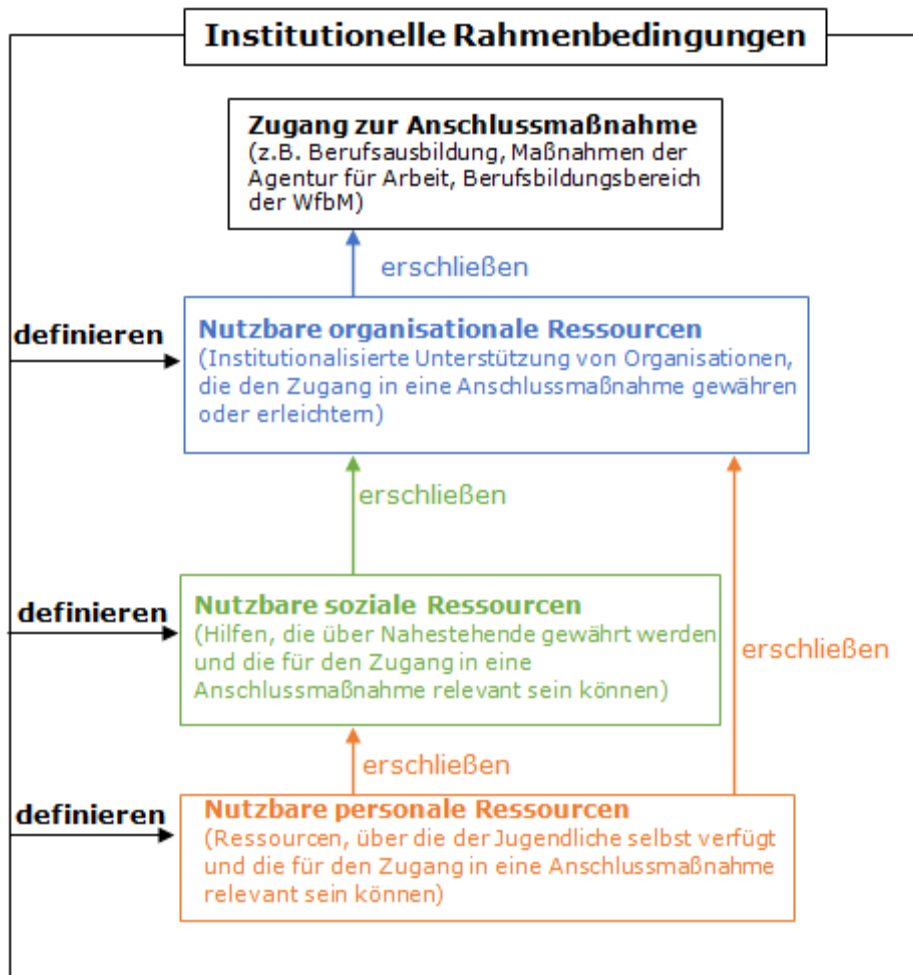


Abbildung 4 Das Ressourcentheoretische Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Ulrich, 2011)

Ziel des Modells ist es zu rekonstruieren, warum manchen Schulabsolventen der Übergang gelingt, während andere mit den gleichen Zugangschancen diesen eben nicht oder erst später bewältigen (Enggruber & Ulrich, 2014, 9). Dabei basiert das Modell auf der Annahme, dass dem Individuum bei dem Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit ein institutioneller Rahmen vorgegeben wird, der den Übergang regelt. Dieser konstituiert sich aus Gesetzen, Bestimmungen, Regeln und Erwartungen, die sowohl für den

Zugang an der ersten und zweiten Schwelle als auch für den weiteren Bildungsweg bedeutsam sind (Enggruber & Ulrich, 2014, 9). Im Fokus steht dabei auf welche personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen die Jugendlichen zurückgreifen können, um die Übergangschancen zu erhöhen. Nach Petermann und Schmidt (2006) sind Ressourcen als „aktuell verfügbare -also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare- Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“ definiert (119). Durch diese „Potenziale“ können Belastungen und Herausforderungen, die bei den Übergängen auftreten, schneller und gründlicher bewältigt werden. Bourdieu (1983) verwendet für die Ressourcen den erweiterten Kapitalbegriff. Unter diesem werden im weitesten Sinne alle materiellen und immateriellen „Verkörperungen“ von Aufwendungen verstanden, die dazu geeignet sind, zur Erhaltung oder Verbesserung der Lebenschancen beizutragen (Fuchs-Heinritz & Barlösius, 2007, 320). Eberhard (2012) greift Bourdieus Verständnis des Kapitalbegriffs auf und definiert darunter „(...) die individuelle Ausstattung eines Jugendlichen über spezifische übergangsrelevante Ressourcen“ (47). Auf Grundlage dieser Definition entwickelte sie zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern das Ressourcentheoretische Modell.

Aus Abbildung 4 wird die hierarchische Struktur des Modells deutlich, welche aufzeigt, dass die verschiedenen Ressourcen in Abhängigkeit zueinander stehen (Eberhard, 2012, 55). So ist der Zugang zu einer Ausbildungsstelle eine notwendige Voraussetzung. Das Vorhandensein von personalen und sozialen Ressourcen kann dabei die Chance des Zugangs zu einer Ausbildungsstelle erhöhen, garantiert diesen aber nicht. Auch verdeutlicht das dargestellte Modell die Sichtweise, unter der ein Jugendlicher in Abhängigkeit seines Mensch-Umwelt Gefüges zu bestimmten Erfolgs- bzw. Risikofaktoren steht und demnach Ressourcen nutzbar machen muss, um den Übergang in eine Anschlussmaßnahme zu bewältigen. Im Weiteren bietet das Modell einen Fokus auf die institutionellen Rahmenbedingungen, wodurch der Blick auf ein inklusives Bildungssystem ermöglicht wird.

2.3.1 Personale Ressourcen

Die nutzbaren personalen Ressourcen übernehmen bei der Bewältigung des Übergangs eine entscheidende Rolle. In Anlehnung an Petermann und Schmidt (2006) werden diese als aktuell verfügbare Potenziale definiert, über die der Jugendliche selbst verfügt und die für den Zugang in eine Berufsausbildung bzw. in den Beruf bedeutsam sein können (119). Die personalen Ressourcen werden in der Literatur auch in harte und weiche personale Ressourcen unterteilt (z. B. Schönig & Knabe, 2010, 116).

Harte Determinanten stellen die soziodemografischen Daten dar, beispielsweise das Geschlecht oder der Migrationshintergrund, welche ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss auf den Übergangsprozess haben können, jedoch wenig beeinflussbar sind. So repräsentieren aktuelle Daten des Bildungsberichts, dass ausländische Jugendliche bei dem Zugang zur Berufsausbildung im Vergleich zu deutschen stark benachteiligt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 100). Die weichen Determinanten hingegen sind beeinflussbar bzw. aktivierbar, beispielsweise die Motivation, Selbstwirksamkeit und Resilienz (Petermann & Lohbeck, 2013, 36).

2.3.2 Soziale Ressourcen

Als nutzbare soziale Ressourcen werden Nahestehende, die für den Zugang in die Berufsausbildung bzw. in den Beruf relevant sein können, definiert (Enggruber & Ulrich, 2014, 10). Soziale Ressourcen schließen beispielsweise persönliche Netzwerke, Freundschaften, die Peergroup, soziale Aktivitäten in Vereinen oder Mentoren in Bildungsinstitutionen mit ein. Zudem wird ein autonomieförderndes Familienmilieu als relevant erachtet (Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, 179). Die Bezugspersonen, auf die Jugendliche typischerweise zurückgreifen, bestehen aus: Eltern, Geschwistern, Freunden, Lehrpersonen, Integrationsfachdiensten und professionellen Berufsberatern. Den Eltern wird aus Sicht der Jugendlichen eine besondere Bedeutung zugesprochen, denn am häufigsten unterstützen sie nach Aussagen der Jugendlichen den Berufswahlprozess (Neuenschwander et al., 2012, 60). Zudem haben sie eine wichtige Funktion bei der Vermittlung von Arbeitstugenden. Nach Bandura (1976), dem Begründer der sogenannten sozial-kognitiven Lerntheorie, lernen Kinder und Erwachsene viele Verhaltensweisen durch Beobachten und Nachahmen Anderer. Diesen Prozess nennt er „Lernen am Modell“ (13). So wird die Bedeutsamkeit des elterlichen Einflusses bzw. der Bezugsgruppen im näheren Umfeld deutlich, denn diese sind als aktive Gestalter an Entscheidungs- und Übergangsprozessen der Jugendlichen beteiligt. Soziale Ressourcen können aber auch als „Puffer“ gegen Belastungen bzw. als Schutzfaktoren dienen, die Jugendliche vor diesen schützen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, 29; Neuenschwander et al., 2012, 60). Nach dem Ressourcentheoretischen Modell greift der Jugendliche bei dem Übergangsprozess auf die sozialen Ressourcen zurück. Diese erschließen dabei nötige organisationale Ressourcen, um den Zugang zur Berufsausbildung bzw. zur Erwerbstätigkeit zu erlangen.

2.3.3 Organisationale Ressourcen

Unter organisationalen Ressourcen werden in Anlehnung an Enggruber und Ulrich (2014) institutionalisierte Unterstützungsangebote von Organisationen verstanden, welche den Zugang in die Berufsausbildung oder in den Beruf gewähren bzw. unterstützen (10). Diese variieren jährlich zwischen den Regionen, da sie stark von den institutionellen Rahmenbedingungen abhängig sind (Enggruber & Ulrich, 2014, 10). Zu den organisationalen Ressourcen zählen beispielsweise die Unterstützung durch die Förderschule, die Berufsorientierung, Praktika, Maßnahmen der Benachteiligtenförderung sowie der beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Behinderung. Auch die organisationalen Ressourcen stellen einen wichtigen Teil der Wechselbeziehung zwischen den Ressourcen dar. So können diese dazu genutzt werden, Defizite anderer Ressourcen auszugleichen. Als Beispiel wäre die Teilnahme an einer Maßnahme der Agentur für Arbeit zu nennen. Dadurch kann der Jugendliche seine personalen Ressourcen aufbauen, einen höheren Schulabschluss nachholen und somit seine Chancen beim Übergang zu einer Berufsausbildung bzw. in den Beruf verbessern. Die schulischen Unterstützungskomponenten legen dabei einen Grundstein für den weiteren Bildungsverlauf. In der Regel findet während der Schulzeit die Berufsorientierung statt. Diese lässt sich „als Prozess definieren, in dem sich Jugendliche mit beruflichen Optionen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld auseinandersetzen, erste berufliche Entscheidungen fällen und beginnen ein berufliches Selbstkonzept zu konstruieren“ (Neuenschwander, 2008, 137; Neuenschwander, 2013, 200). Nimmt der Jugendliche diesen Prozess wahr und sucht nach einem geeigneten Anschluss, steigt für ihn die Chance eines erfolgreichen Übergangs. Die Passung bzw. Passungswahrnehmung wird dabei als ein Erfolgskriterium der Berufsorientierung angesehen (Neuenschwander, 2013, 200). Auch Kontakte zu Unternehmen während der Berufspraktika zählen dazu. So können diese zu einem „Klebeffekt“ führen, da den Unternehmen ermöglicht wird, die Jugendlichen intensiv kennenzulernen und unabhängig von ihren kognitiven Defiziten einzuschätzen (Kohlrausch & Solga, 2012, 759).

Absolventen der Förderschulen können sowohl unter die Gruppe der Benachteiligten als auch der Menschen mit Behinderung fallen. Für diese bieten die Benachteiligtenförderung und die berufliche Rehabilitation besondere institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten. Einem Jugendlichen mit einer anerkannten Behinderung stehen beispielsweise spezielle Regelungen nach §65 BBiG und §42I HwO zur Verfügung, wie der sogenannte Nachteilsausgleich nach § 126 SGB IX für Zwischen-, Abschluss- oder Gesellenprüfung. Ziel ist es, behinderungsbedingte Benachteiligungen durch verschiedene Erleichterungen oder Lernhilfen zu kompensieren und Chancengleichheit zu ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 167). Über die Bewilligung der entsprechenden Leistung

entscheidet abhängig von der Ursache der Behinderung und medizinischen Gutachten der jeweilige Träger der beruflichen Rehabilitation.

Anhand des Ressourcentheoretischen Modells wird die zentrale Funktion der Ressourcen bei der Bewältigung des Übergangs deutlich, ebenso ihre Wechselbeziehung untereinander. Dabei setzen sich diese, auf individueller Ebene aus den personalen Ressourcen sowie auf kontextueller, umweltbezogener Ebene aus den sozialen und organisationalen Ressourcen zusammen. Alle Ressourcen, die genutzt werden können, sind, wie in Abbildung 4 dargestellt, durch die institutionellen Rahmenbedingungen definiert.

Bei der vorliegenden Untersuchung stehen die SuS im Blickpunkt, die nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen. Nach dem Ressourcentheoretischen Modell müssen diese Ressourcendefizite aufweisen. Doch welche Ressourcendefizite lassen sich auf organisationaler, sozialer und personaler Ebene in aktuellen Studien finden, welche den Übergang in eine Anschlussmaßnahme erschweren?

3. Empirischer Forschungsstand

Der Forschungsstand setzt sich punktuell aus Studien zusammen, welche die zu berücksichtigenden Förderschwerpunkte beinhalten sowie Jugendliche mit ungünstigen Startchancen untersuchen. Die Ergebnisse werden nach dem Ressourcentheoretischen Modell strukturiert wiedergegeben.

3.1 Personale Ressourcendefizite

Die Zugangsvoraussetzungen an der ersten Schwelle gestalten sich problematisch, wenn kein bzw. max. der Hauptschulabschluss erworben wurde (Beicht, 2009; Beicht & Walden, 2013; Solga, Brinzsky-Fay, Graf, Gresch & Protsch, 2013). Auch das weibliche Geschlecht hat sich in Studien als negativer Prädiktor gezeigt. So kommen geschlechterspezifische Unterschiede besonders für Menschen mit Behinderung zum Tragen. Mädchen haben im statistischen Durchschnitt- trotz besserer Schulabschlüsse, schlechtere Perspektiven (Beicht, 2009; Beicht & Walden, 2013; Schellenberg & Häfeli, 2009; Ulrich, 2011; LVR-Integrationsamt & LWL-Integrationsamt). Auch der Migrationshintergrund erweist sich als negativer Prädiktor in weiteren Untersuchungen (Beicht, 2009; Beicht & Walden, 2013; Gaupp & Geier, 2008; Geier, Großkurth & Gaupp, 2009; Schellenberg & Häfeli, 2009; Schönig & Knabe, 2010). Wie weitere Analysen zeigen, zählen Bewerber türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft überdurchschnittlich häufig zu denjeni-

gen, bei denen während einer Vermittlungsperiode der Kontakt zu den Behörden verloren geht. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, dass diese Jugendlichen gehäuft in großstädtischen Räumen leben, in denen die Bindungskraft an die Beratungs- und Vermittlungsdienste grundsätzlich niedriger ausfällt, als in ländlichen Regionen (Ulrich, 2011). Im Weiteren zeigen sich religiöse Unterschiede im Umgang und Anerkennung einer Behinderung. Als weiteres personales Ressourcendefizit stellen sich Schulschwänzende, schlechte Schulleistungen, unklare persönliche Pläne, Probleme mit Gewalt, eine hohe Anzahl an Schulwechseln, fehlende logische Abfolge der Bildungs- und Ausbildungsstationen sowie Maßnahmenkarrieren heraus (Pinquart, Juang & Silbereisen, 2002). Besonders problematisch auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme zeigen sich zudem mangelnde Schlüsselkompetenzen wie Ausdauer und nachlassende Motivation beim Auftreten von Misserfolgen und Herausforderungen, negative Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich Lehrstellenfindung und Problemlösung (Oser, Gamboni, Düggeli & Masdonati, 2004). Schönig und Knabe (2010) ergänzen diese Faktoren durch mangelnde persönliche und soziale Kompetenzen, sprachliche Barrieren, Hartz IV, Delinquenz, Alkohol und Drogenkonsum sowie eine unrealistische Berufswahl.

3.2 Soziale Ressourcendefizite

Auf Ebene der sozialen Ressourcendefizite stellt sich in aktuellen Studien als entscheidender Faktor das Elternhaus heraus. So wirkt sich wenig Unterstützung durch die Eltern, sowie ein niedriger Bildungshintergrund und beruflicher Status der Eltern hemmend auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme aus (Gaupp & Geier, 2008, LVR-Integrationsamt & LWL-Integrationsamt). Probleme in der Familie, mangelnde Förderung sowie ein Wohnort im sozialen Brennpunkt haben dementsprechend einen negativen Einfluss auf den Werdegang (Ginnold, 2008; Hofmann-Lun, 2011). Als weiterer Faktor wird in Studien die Präferenz von Beratern, außerbetriebliche Wege zu empfehlen, trotz weiterer Möglichkeiten, genannt (Ginnold, 2008; Hofmann-Lun, 2011).

3.3 Organisationale Ressourcendefizite

Galiläer (2011) sowie Schönig und Knabe (2010) benennen als weiteren hemmenden Faktor auf organisationaler Ebene die Intransparenz der Anschlussmöglichkeiten, denn die Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf sind sehr vielfältig und nicht immer durchschaubar. Das liegt daran, dass an der sogenannten ersten Schwelle, bei dem Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme, unterschiedliche Systeme (Schul-, Berufsbildungs-, Beschäftigungssystem, Arbeits- und Sozialverwaltung, Kammern, Innungen) aufeinander treffen. Die außerfamiliären Unter-

stützungssysteme werden in der Untersuchung von Gaupp und Geier (2008) zudem als unzureichend analysiert. Ein weiteres Defizit auf organisationaler Ebene stellt die häufig als zu schwach benannte Förderung in der Förderschule dar (Hofmann-Lun, 2011). Hinzu kommt, dass zum Teil kein qualifizierter Schulabschluss an Förderschule erworben werden kann und damit ungünstige Voraussetzungen für den Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt geschaffen werden (Schönig & Knabe, 2010). Ein charakteristisches Merkmal der Förderschule ist die Beschulung in einer kleinen Klassenstärke. Die Klassenstärke steigt jedoch in einer Anschlussmaßnahme deutlich an, dadurch entsteht für die SuS ein unbekanntes, weniger individuelles Lernumfeld. Auch der mangelnde Englischunterricht in der Förderschule wird als Hürde bei dem Übergang in eine Anschlussmaßnahme benannt. Besonders problematisch zeigt sich zudem nach wie vor, die mit dem Förderschulsystem einhergehende Stigmatisierung auf (Hofmann-Lun, 2011; Ginnold, 2008). So berichten geistig behinderte Arbeitnehmenden, dass sich der Übergang von der Förderschule in die „normale Welt“ als sehr problematisch für sie darstellt (Fischer, Heger & Laubenstein, 2014). (Ginnold, 2008) benennt in ihrer Untersuchung formale Zuweisungsverfahren (psychologische Gutachten) ebenfalls als hemmenden Faktor für den weiteren Lebensweg. Reims und Gruber (2014) widmen sich der regionalen Jugendarbeitslosenquote und stellen diese als Prädiktor für die Beschäftigungschancen heraus. Denn je höher die regionale Jugendarbeitslosigkeit, desto schlechter gestalten sich die Beschäftigungschancen der Jugendlichen. Zusätzlich hat sich die Arbeitslosenquote für Geringqualifizierte in den letzten Jahren vervierfacht, 45 % der Arbeitslosen in Deutschland sind für Helfer und Anlernertätigkeiten qualifiziert. Diesem Niveau entsprechen aber nur 14 % der Arbeitsplätze, wie eine aktuelle Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) 2014 aufzeigt (Bogai, Buch & Seibert, 2014, 1). Weitere Studien bestätigen, dass der erfolgreiche Übergang abhängig ist von Zugangsvoraussetzungen und von strukturellen Gegebenheiten sowie dem betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsangebot (Enggruber & Ulrich, 2014; Reims & Gruber, 2014; Ulrich, 2011). Nach einem Übergang ohne Anschlussmaßnahme, kann es zu dem so genannten „Cooling-Out-Effekt“ kommen. So zeigte eine Untersuchung von Skrobanek und Kuhnke (2010), dass es einem Großteil der Jugendlichen mit schwierigen berufsbiografischen Übergängen nicht gelingt, auf direktem Weg an die richtige Beratungsstelle o. ä. für ihr Anliegen zu gelangen (109). Werden die Jugendlichen weitergeschickt, stoßen auf diffuse Zuständigkeiten und intransparente Angebote, kann es zum „Auskühlen“, dem „Cooling-Out-Effekt“, kommen (Skrobanek & Kuhnke, 2010, 119). Dadurch distanzieren sie sich von den institutionellen Hilfen und einem gelingenden Übergang. Vorzeitig ohne Anschlussmaßnahme zu verbleiben, kann somit weitreichende Konsequenzen für den weiteren beruflichen Werdegang der Jugendlichen haben.

Es wurden Ressourcendefizite in allen drei zuvor vorgestellten Bereichen des Ressourcentheoretischen Modells in Abbildung 4 aufgezeigt. Wichtig ist abschließend noch einmal auf die starke Verflochtenheit der verschiedenen Ressourcenebenen hinzuweisen. Gibt es beispielsweise einen möglichen Übergang in eine WfbM für eine/-n Absolventen/-in der Förderschule, mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sowie Lehrer/-innen und Integrationsfachdienste als soziale Ressourcen, die den Jugendlichen unterstützen, können dennoch die Eltern als soziales Ressourcendefizit den/die Jugendliche/-n so stark beeinflussen, dass sich diese/-r gegen die Inanspruchnahme einer Anschlussmaßnahme entscheidet und somit ohne Anschlussmaßnahme verbleibt.

4. Empirische Untersuchung

Auf der Grundlage des Ressourcentheoretischen Modells werden die Projektziele operationalisiert und folgende Fragestellungen abgeleitet:

4.1 Fragestellungen und Annahmen

Fragestellungen

1. **Definition und Herausarbeitung des Personenkreises** Wer nimmt nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch?
2. **Herausarbeitung der Hemmnisse** (Genderaspekte, Migrationshintergrund) Welche personalen, sozialen, organisationalen Faktoren, institutionellen Rahmenbedingungen hemmen den erfolgreichen Übergang nach der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?
3. **Darstellung der (besonderen) Bedarfe der Personengruppe** (Genderaspekte) Welche personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen/ Institutionellen Rahmenbedingungen benötigen die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Beenden der Förderschule um in eine Anschlussmaßnahme überzugehen? Gibt es Unterschiede nach Förderbedarf? Gibt es regionale (Stadt/ Land) Unterschiede? Benennen Frauen und Männer unterschiedliche Hemmnisse/ Bedarfe? Gibt es Unterschiede zwischen Menschen mit/ohne Migrationshintergrund? Warum werden Angebote als nicht passend empfunden?
4. **Darstellung exemplarischer Fälle** Wie verlaufen Berufsbiografien von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine Anschlussmaßnahme nach Beenden der Förderschule in Anspruch nehmen? In welchen Verhältnissen leben diese? Welcher Tagesstruktur gehen sie nach?

5. Entwicklung von Vorschlägen Was kann der LVR anbieten, damit er sie bei dem Übergang von der Schule in eine Anschlussmaßnahme besser unterstützen kann? Was kann vorbeugend in den Schulen, was nach der Schule bzw. bei aufnehmender Institution, stattfinden? (Berücksichtigung der Angebote des LVR)

Aus dem zuvor aufgeführten empirischen Forschungsstand sowie Gesprächen mit Stakeholdern werden folgende Annahmen abgeleitet:

Annahmen

1. Je weniger personale, soziale, organisationale Ressourcen den SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei dem Übergang nach der Förderschule zur Verfügung stehen, desto seltener gelingt der Übergang in eine Anschlussmaßnahme.
2. Es wird vermutet, dass die Bedarfe der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlich sind, abhängig von Förderbedarf und Geschlecht.
3. Es wird vermutet, dass junge Frauen mit Migrationshintergrund die schlechtesten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang haben (Pimminger, 2010; 2012).
4. Je früher und umfangreicher die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch geeignete Berufsorientierungskonzepte auf den Übergang vorbereitet werden, desto eher finden sie eine Anschlussmöglichkeit.
5. Es wird vermutet, dass die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen, bei ihren Eltern leben und kein passendes Arbeits- und Beschäftigungsangebot oder ein tagesstrukturierendes Angebot nutzen können (Barlsen, Bungart, Cárdenas & Klinkenbusch, 1994).
6. Es wird vermutet, dass SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einem Schulabschluss unter dem Hauptschulniveau verstärkt ohne Anschlussmaßnahme verbleiben (Datenreport zum Berufsbildungsbericht, 2016, 268 ff.; Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.).

4.2 Forschungsmethodisches Vorgehen

Um die zugrundeliegenden Fragen der vorliegenden Analyse beantworten zu können, bedient sich diese der Methoden der empirischen Sozialforschung. Diese versteht sich als „systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen“ (Atteslander, 2010, 4). Wie zuvor dargestellt, ist der Forschungsstand zu nachschulischen Werdegängen von Förderschulabsolventen und dessen Determinanten bislang begrenzt. Deshalb wird der

explorative qualitative Zugang mit dem Ziel gewählt, in einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich theoretische Voraussetzungen zu schaffen, um anschließend, wenn möglich, Hypothesen generieren zu können (Bortz & Döring, 2009, 50; Dresing & Pehl, 2013, 6). Es wird dabei der qualitative Forschungszugang gewählt, da sich dieser am Subjekt orientiert, seine Geschichte mit ein bezieht und an den Problemen ansetzt. Sie findet im natürlichen Umfeld unter natürlichen Umständen statt, geschieht in reflexiven und kommunikativen Prozessen von Forscher und Beforschem und zeichnet sich durch Offenheit gegenüber dem Gegenstand und den Methoden aus. Ziel ist es, soziale

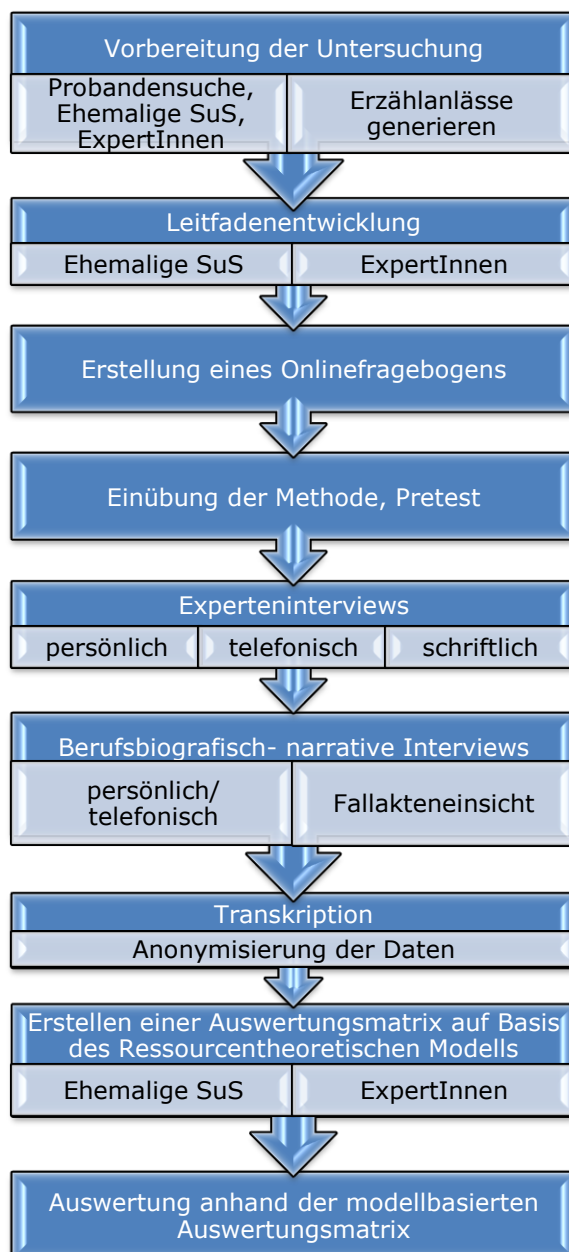


Abbildung 5 Graphische Darstellung des Untersuchungsablaufs

Prozesse und Handlungen zu verstehen und sie so genau wie möglich zu beschreiben (Heufers, 2015, 61). Qualitative Forschung geht unvoreingenommen an den Untersuchungsgegenstand heran und ermöglicht so den Gewinn von neuen Erkenntnissen. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Sichtweisen und Perspektiven der Befragten, im Hinblick auf den Übergang nach der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme bzw. in keine Anschlussmaßnahme so detailliert wie möglich zu erfassen, zu verstehen und zu beschreiben. Dazu wird zum einen die Perspektive der ehemaligen SuS erfasst, zum anderen die Sichtweise der ExpertInnen an der der Schnittstelle Übergang Förderschule- Anschlussmaßnahme (Integrationsfachdienste (IFD), Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung (StuBO), Werkstatt für Behinderte Menschen (WfbM) Mitarbeitern, Berufseinsteigsbegleiterinnen und -begleitern (BerEB) sowie den Rehaberaterinnen und -beratern der Agentur für Arbeit, Jobcentermitarbeiterinnen und -mitarbeitern aus dem U-25 Team und Beraterinnen und Berater der Jugendberufsagenturen (JBA). Es wird nicht der Anspruch verfolgt auf eine Grundgesamtheit zu schließen, wie es für standardisierte Forschungsprojekte charakteristisch ist.

4.3 Erhebungsinstrumente

4.3.1 Das berufsbiografisch-narrative Interview

Das Erhebungsinstrument wird dabei an die Methodik des berufsbiografischen-narrativen Interviews angelehnt, welches zur Erfassung subjektiver Theorien bzw. mentaler Modelle eingesetzt wird (Bortz & Döring, 2009, 310).

In der vorliegenden Arbeit interessiert der Übergang nach der Förderschule. Dabei bietet es sich an, mit den Individuen persönlich in ein Gespräch zu treten, um mündliche Informationen über die Lebensgeschichte zu erhalten. Damit dies wissenschaftlich kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar geschehen kann, entwickelte Schütze (1983) die Methode des autobiographisch-narrativen Interviews. Dabei geht er von der Annahme aus, dass Erzählungen eine inhärente, quasi natürliche Struktur aufweisen, die sich nur entfalten kann, wenn man einen Menschen seine Geschichte erzählen lässt (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, 227). Das berufsbiografische-narrative Interview stellt eine besondere Unterform des narrativen Interviews dar, welche speziell zur Erfassung von Berufsbiografien eingesetzt wird. Im Vergleich zu einem quantitativen Erhebungsinstrument, wie einem standardisierten Fragebogen, mit dem schneller und effizienter eine größere Zahl an Probanden befragt werden kann, ist der Vorteil des Interviews, dass damit tiefere Erkenntnisse über die befragte Person gewonnen werden können. Es kann eine Vertrauensbasis hergestellt und es können offene Rückfragen gestellt werden (Mayring, 2002, 68). Die Auswahl des berufsbiografischen-narrativen Interviews begründet sich zusätzlich dadurch, dass bei einem Fragebogen die Gefahr besteht, dass die Probanden Fragen nicht verstehen bzw. ihre Antworten in schriftlicher Form nicht adäquat wiedergeben können. Der Leitfaden ist in Anhang hinterlegt.

4.3.2 Das Experteninterview

Das Experteninterview definiert sich über den Gegenstand seines Interesses: den Experten (Bogner, Littig, Menz, 2014, 9). Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig. In der vorliegenden Untersuchung ist maßgeblich für die Auswahl der Expertinnen und Experten das Bereich spezifische Wissen bzw. die fachliche Kompetenz im Übergang Förderschule- Anschlussmaßnahme. Deshalb werden alle Beteiligten an der Schnittstelle Übergang Förderschule-Anschlussmaßnahme, die mit der Zielgruppe zusammenarbeiten, als Expertinnen und Experten definiert. Es wird der explorative Zugang

gewählt, kein Leitfaden vor Befragung versendet und eine sehr offene Herangehensweise berücksichtigt. Die Leitfäden sind in Anhang zu finden.

4.3.3 Der Onlinefragebogen

Zusätzlich wurde ein Onlinefragebogen, mit Hilfe der kostenlosen Online Software soscisurvey.de, entwickelt. Der Fragebogen beinhaltet die Leitfragen des Experteninterviews und bietet den Expertinnen und Experten die Möglichkeit die Fragen zeitsparend online zu beantworten. Der Link zum Onlinefragebogen wurde über den Übergang Schule-Beruf Newsletter 08.2016 des Integrationsamtes, über die Leitung der Abteilung 53.30 Integrationsbegleitung, Integrationsunternehmen, versendet. Die Möglichkeit, den Onlinefragebogen auszufüllen, bestand bis zum 04.09.2016. Der Onlinefragebogen ist dem Anhang beigelegt.

Pretest

Alle Erhebungsinstrumente wurden vorab im Team des Medizinisch-psychosozialen Fachdienstes überprüft. Der Leitfaden für die ehemaligen SuS wird durch Pretest an einem Probanden mit Migrationshintergrund und dem Förderschwerpunkt Lernen, einer Probandin mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund sowie einem sehbehinderten Probanden überprüft. Der Leitfaden für die Expertinnen und Experten wurde im Gespräch mit einer Koordinatorin für Berufs- und Studienorientierung getestet. Der Onlinefragebogen wurde im Vorfeld durch 15 Pretest geprüft.

4.4 Stichprobengewinnung

Die Stichprobenziehung erfolgte absichtsvoll, bewusst und nach bestimmten Kriterien, denn „Ziel der bewussten Stichprobenziehung ist die detaillierte Beschreibung ausgewählter Fälle ...“ (Hussy et al., 2013, 194).

4.4.1 Ehemalige Schülerinnen und Schüler

Die ehemaligen SuS sollten nicht direkt (innerhalb von vier Monaten) in eine Anschlussmaßnahme übergegangen sein. Zudem sollten sie eine LVR-Förderschule bzw. eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland besucht haben. Dabei wurde über die sozialen Netzwerke Facebook und Twitter gesucht. Über Facebook wurde dabei in jeder LVR-Förderschulgruppe ein Aufruf gestartet sowie in Gruppen „Eltern behinderter

Kinder“, über die Lebenshilfe, Seh- und Blindenverbände und weitere thematisch passende Gruppen gesucht. Zudem wurde ein Aufruf über die LVR-Seite „Tag der Begegnung“ online gestellt. Die Aufrufe wurden zusätzlich in Leichter Sprache formuliert. Ebenfalls wurde über das Dezernat Schulen und Integration an die LVR-Förderschulen ein Aufruf und bitte um Unterstützung des Projektes versendet. Zudem wurde über die jeweiligen Integrationsfachdienste an ihren zu betreuenden Schulen der Aufruf versendet. Im Weiteren wurde über die AG-Sehbehinderter ein schriftlicher Aufruf und eine Audiodatei über ein Mitglied des MPD-Teams versendet und der Aufruf über Rehadat online geschaltet. Zusätzlich wurde über die jeweilige Homepage der LVR-Förderschulen und der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rheinland ein Aufruf in Leichter Sprache online gestellt. Im Weiteren wurde die Untersuchung von den drei Heilpädagogischen Netzen des LVR unterstützt und in diesen nach ehemaligen Förderschülerinnen und -schülern gesucht, die in die Zielgruppe passen könnten.

Schließlich konnten vier ehemalige Förderschülerinnen und -schülern aufgefunden und für die Untersuchung gewonnen werden. Zwei der SuS wurden im Beisein der Mutter interviewt, eine SuS in Begleitung der Einrichtungsleitung ihres Wohnheimes und eine Probandin ohne Begleitung.

Es wurde ausdrücklich darauf geachtet, die jungen Erwachsenen nicht zu einer Teilnahme zu drängen, was zur Folge hatte, dass diejenigen, die interviewt wurden, eine hohe Motivation und Gesprächsbereitschaft zeigten. Dies wiederum ist für die Qualität der Daten sicherlich von Relevanz (Großkurth, Lex, Lichtwardt, Müller, Tillmann, 2015, 27).

Da sich die Zielgruppe als sehr schwer zu erreichen erwies, wurde ein weiterer Weg über die Stabsstelle 70.10 „Steuerungsunterstützung Ökonomische Grundsatzfragen, Controlling, Öffentlichkeitsarbeit“ des Dezernat Soziales gewählt. Dazu wurden die veröffentlichten Benchmarkingzahlen zum 31.12.2012, das Produkt: „Stationäre Leistungen in Internaten für Kinder und junge Erwachsene mit Behinderung“ betrachtet. Die Auswertung wurde dabei auf die über 18 jährigen mit einer Körper-/ Sinnesbehinderung (bewilligte und abgelehnte Anträge) beschränkt. Die Datenrecherche ergab 182 Fälle. In 55 Fällen wurde der Antrag abgelehnt.

Dieser Weg bot die Möglichkeit, an GP Nummern zu gelangen, durch welche die einzelnen Fallakten in WinCube durgeschaut werden konnten. Zusammenfassend ist nach Akten durchsicht eindeutig zu sagen, dass durch diese Vorgehensweise langfristige Werdegänge von Internatsschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf repliziert werden können. Was vor dem Übergang auf das Internat für eine Schulbildung vorlag und wie genau der direkte Übergang, nach Abschluss der Förderschule verlaufen ist, lässt sich anhand der Daten jedoch **nicht** widerspiegeln.

4.4.2 Expertinnen- und Experten

Als Expertinnen und Experten werden in Absprache mit dem LVR-Integrationsamt und dem Fachbereich Schulen und Integration, Akteure definiert, die an der Schnittstelle Übergang Schule-Beruf intensiv mit der beschriebenen Zielgruppe zusammenarbeiten. Sie werden durch ein Ko-Nominierungsverfahren ausgewählt. Es wurde in insgesamt vier Expertengruppen geclustert:

1. Die Integrationsfachdienste (Ifd)

Integrationsfachdienste (Ifd) werden von einem Leistungsträger in jedem Einzelfall beauftragt. Beauftragen können die Träger der Arbeitsvermittlung, die Träger der beruflichen Rehabilitation sowie das Integrationsamt. Ifds arbeiten schnittstellenübergreifend so im Übergang Förderschule-Anschlussmaßnahme, Übergang WfbM-allgemeiner Arbeitsmarkt, Übergang allgemeiner Arbeitsmarkt-Arbeitslosigkeit (Schartmann, 2012, 138). Sie nehmen immer eine neutrale Rolle ein. Es wurden insgesamt 19 Fachaufsichten kontaktiert, mit der Bitte um Weiterleitung an ihre Übergang Schule-Beruf Fachkräfte.

2. Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung (StuBO)

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung (StuBO) haben folgende Aufgaben: Sie wirken bei der Verankerung der Berufs- und Studienorientierung in der Schulprogrammentwicklung sowie der Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung. Sie arbeiten eng mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zusammen. Zudem koordinieren sie die Schülerpraktika, kooperieren mit außerschulischen Partnern und organisieren Informationsveranstaltungen zum Thema Übergang Schule-Beruf (Amt für Schulentwicklung, Kommunale Koordinierung Übergang Schule-Beruf). Die 37 LVR-Förderschulen des Landschaftsverbandes wurden über das Dezernat Schulen und Integration über das vorliegende Projekt informiert und um Unterstützung gebeten. Über die Autorin wurden die Schulen dann gezielt angeschrieben und um Unterstützung der StuBO gebeten sowie Kontaktherstellung zu ehemaligen SuS. Zusätzlich wurden über die Fachaufsichten der Integrationsfachdienste die jeweiligen Ifds gebeten, ihre zu betreuenden Schulen um Unterstützung zu bitten. Weiterhin wurden Arbeitskreise der kommunalen Koordinierung Übergang Schule-Beruf sowie runde Tische an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kontaktiert und um Mitwirkung gebeten. Insgesamt konnten 39 StuBO befragt werden.

3. Der begleitende Dienst der Werkstatt für Behinderte Menschen (WfbM)

Der begleitende Dienst der WfbM koordiniert das Aufnahmeverfahren, ist für Kriseninterventionen und Förderpläne zuständig. Zudem gestaltet der begleitende Dienst Infoabende an Förderschulen und begleitet das Eingangsverfahren im Berufsbildungsbereich der WfbM. Der begleitende Dienst der WfbM wurde über die StuBO sowie durch die Teilnahme an den Arbeitskreisen und runden Tischen rekrutiert. Insgesamt konnten 4 Personen des begleitenden Dienstes der WfbM für die Untersuchung gewonnen werden.

4. Mitarbeitende im Auftrag der Agentur für Arbeit und des Jobcenters

4.1 Die Berufseinstiegsbegleiterinnen und –begleiter (BerEb)

Zu den wichtigsten Aufgaben der Berufseinstiegsbegleitung gehört die Unterstützung bei der Erreichung des Schulabschlusses, Berufsorientierung und Berufswahl, Ausbildungsstellensuche, Begleitung im Übergangssystem und Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses. Darüber hinaus kann sie auch bei der Herstellung der Ausbildungsreife Unterstützung leisten. Die Unterstützung der Teilnehmenden wird grundsätzlich auch nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule fortgesetzt, sofern weiterhin eine Berufsausbildung angestrebt wird. Dies gilt auch während der Teilnahme an Maßnahmen (z.B. BvB, EQ, abH) (BA, 2013, 5). Die BerEb sind eng mit den weiteren Akteuren an der Schnittstelle Übergang Schule-Beruf verzahnt und begleiten den jungen Erwachsenen grundsätzlich von der Vorabschlussklasse bis hin zum ersten halben Jahr der Ausbildung.

Die BerEb konnten durch berufliche Kontakte der Autorin sowie Arbeitskreise gewonnen werden.

4.2 Rahaberaterinnen und –berater der Agentur für Arbeit

Die Rehaberaterinnen und-berater handeln im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit. Sie setzen in der Abschlussklasse an den Förderschulen an und beraten die SuS umfangreich über Anschlussmöglichkeiten. Die Beratungskraft in der Agentur für Arbeit entscheidet in jedem Einzelfall individuell, ob die Voraussetzungen für die Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben durch die Bundesagentur für Arbeit vorliegen. Für die Förderung und Ausführung der Leistungen im Rahmen der beruflichen Rehabilitation gilt der Grundsatz "so normal wie möglich, so speziell wie nötig" (BA, 2014a). Die Unterstützung durch die Rehaberaterinnen- und –berater konnte durch die Abteilung 72.10 sowie die Ifd Fachaufsichten und den jeweiligen Förderschulen und ihren zu betreuenden Rehaberaterinnen und –berater gewonnen werden.

4.3 Fallmanagerinnen und -manager des Jobcenters aus dem U- 25 Team

Die Angebote des Jobcenters erstrecken sich von der Vermittlung in eine Ausbildung oder Arbeit bis zur Stabilisierung in einer schwierigen Lebenssituation. Je nach Maßnahme wird

der Jugendliche an spezielle Fachstellen und Kooperationspartner weitervermittelt. Die Planung, Koordinierung und Organisation übernimmt der Arbeitsvermittler des Jobcenters. Die Fallmanager helfen dem jungen Erwachsenen dabei, passende Stellenangebote zu finden. Die Kooperation zum Jobcenter Essen wurde durch das LVR-Integrationsamt aufgebaut.

4.4 Beraterinnen und Berater der Jugendberufsagenturen

Beraterinnen und -berater der Jugendberufsagenturen arbeiten rechtskreis- und organisationsübergreifend. Es findet eine Zusammenarbeit aller Verantwortlichen in einer Agentur statt (Hoffmann, 2016). Sie beraten junge Erwachsene im Übergang Schule- Beruf. Der Kontakt zur Jugendberufsagentur konnte über den Verteiler der KoKoBe (Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle) über die Koordinatorin im MPD-Team hergestellt werden. Insgesamt wurden 11 Expertinnen und Experten aus der Expertengruppe 4 interviewt.

4.5 Auswertungsdesign

4.5.1 Induktive und deduktive Kategoriengewinnung

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wird sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Diese Vorgehensweise ermöglicht einerseits den Rückgriff auf bereits vorhandene Erkenntnisse und ist andererseits ausreichend offen für neue Inhalte (Mayring, 2002, 114). Das empirische Vorwissen des deduktiven Ansatzes stammt zum einen aus den bisherigen Forschungsergebnissen, den Inhalten des Interviewleitfadens, zum anderen resultiert die Grundstruktur aus dem in Kapitel 2.3 vorgestellten Ressourcentheoretischen Modell. Die zusätzlichen Kategorien sollen als induktiver Erkenntnisgewinn zur Hypothesengenerierung beitragen.

4.5.2 Datendokumentation

Die Daten werden bei persönlichen Gesprächen mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss in eine auf Grundlage des Ressourcentheoretischen Modell angefertigte Auswertungsmatrix übertragen. Die telefonischen Interviews werden durch Protokolle aufgezeichnet, welche im Anschluss ebenfalls in die Auswertungsmatrix übertragen werden. Für die berufsbiografischen- narrativen Interviews wurde ebenfalls eine Auswertungsmatrix angefertigt, welche auf dem Ressourcentheoretischen Modell basiert.

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt untergliedert in die bereits vorgestellten Projektziele. Das Kapitel beginnt mit einer Übersicht der Rücklaufzahlen und der regionalen Verteilung der befragten Personen. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse förder-schwerpunktübergreifend deskriptiv dargestellt und Ankerbeispiele mit eingebaut. In einem weiteren Schritt werden relevante Erkenntnisse spezifisch für die einzelnen Förders-chwerpunkte aufgeführt. Nach einer Vorstellung und einem Vergleich der befragten Ein-zelfälle werden abschließend die zentralen Ergebnisse, unter Rückbezug des bisherigen Forschungsstandes, interpretiert, diskutiert und die aufgestellten Annahmen überprüft.

5.1 Rücklaufzahlen

Tabelle 1 stellt die regionale Verteilung der befragten Personen im Rheinland dar. In-sgesamt wurden 85 Personen in 42 Experteninterviews, 2 Fokusgruppen und 4 berufsbiogra-phisch-narrativen Interviews befragt. Zwei befragte ehemalige SuS wiesen einen Förder-schwerpunkt im Bereich KmE auf, eine ehemalige SuS im Bereich GG sowie ein schwerstmehrfach behinderter Junge in den Förderschwerpunkten GG und KmE. Es wur-den drei persönliche sowie ein telefonisches berufsbiografisch-narratives Interview ge-führt.

Tabelle 1 Übersicht der befragten Personen im Rheinland

Regionen	StuBO	JBA, Jobcenter, Rehabberatende	Begleitender Dienst der WfbM	BerEb	Ifd	Ehemalige SuS
Köln	18	1	0	3	2	1
Düsseldorf	2		0	0	1	0
Duisburg	1	0	0	0	2	0
Düren	1	0	0	0	1	0
Euskirchen	1	0	1	0	0	0
Solingen	1	0	2	0	0	0
Essen	2	0	0	0	2	0
Aachen/ Düren/ Heinsberg	1	3	0	0	6	0

Oberhausen	0		0	0	1	0
Oberbergischer Kreis	0	0	0	0	1	0
Rheinisch Bergischer Kreis (Sollingen, Rösraht)	1	2	0	0	1	1
Niederrhein	0	0	0	0	1	0
Kreis Weisel	0	0	0	0	3	0
Rhein Erft Kreis (St. Augustin, Bergheim(5), Pulheim(2), Frechen (2))	10	2	1	0	2	0
Rhein Sieg Kreis (Bornheim)	1	0	0	0	1	1
Wuppertal	0	0	0	0	1	0
Krefeld	0	0	0	0	1	1
Kreis Kleve	0	0	0	0	1	0
Gesamt	39	8	4	3	27	4

Von den Expertinnen und Experten wurden 46 persönlich, 23 telefonisch und 12 schriftlich befragt. 59% der Befragten sind weiblich, 40 % männlich und 1% ohne Angabe des Geschlechts. An ehemaligen SuS konnten vier Personen befragt werden, die zu 50% weiblich und zu 50% männlich sind.

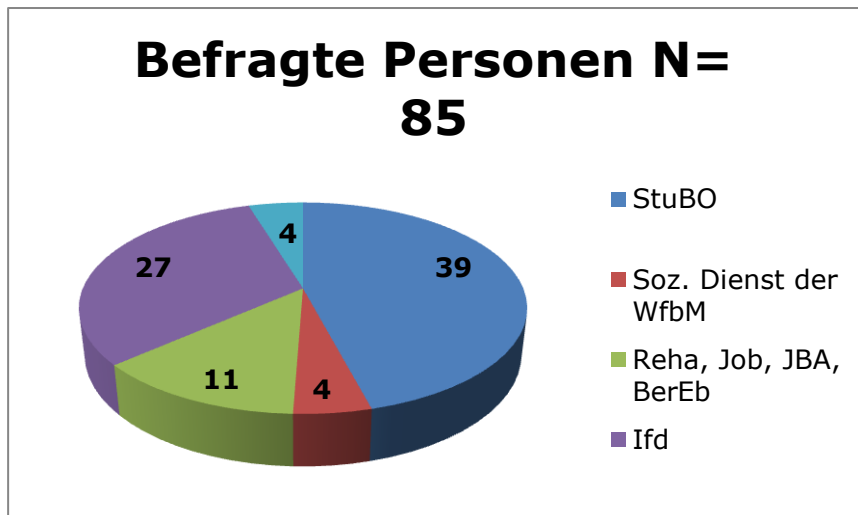


Abbildung 6 Eigene Darstellung der befragten Personen

Außerhalb des LVR fanden Gespräche und Hospitationen

- mit der Kommunalen Koordinierungsstelle „Kein Abschluss ohne Anschluss“ der Stadt Köln
- mit Schüler-Online der Stadt Köln
- bei verschiedenen Integrationsfachdiensten im Rheinland
- in der Peercounseling Beratungsstelle in Bonn
- mit insgesamt 18 LVR-Förderschulen des Landschaftsverbandes und fünf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rheinland
- mit zwei Fokusgruppen zum Thema Übergang Schule-Beruf
- in einer heilpädagogischen Einrichtung des LVR im HPH Netz Ost
- mit zwei Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) statt.

Abbildung 7 zeigt die befragten StuBO (n=39) verteilt nach Förderschwerpunkten auf. Die weiteren Expertinnen und Experten lassen sich nicht nach Förderschwerpunkten differenzieren, da sie mit mehreren Förderschwerpunkten zusammenarbeiten.

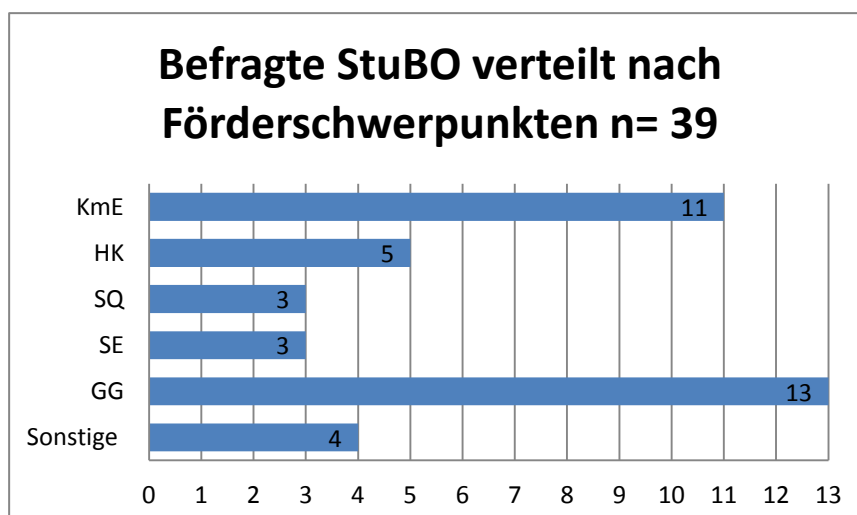


Abbildung 7 Eigene Darstellung der befragten StuBO verteilt nach Förderschwerpunkten

5.2 Deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Die Interviews werden nach Häufigkeiten der Nennungen ausgewertet. Da sich nicht alle Expertinnen und Experten einem Förderschwerpunkt zuordnen lassen, wird auf die Angabe der Anzahl der Nennungen verzichtet.

5.2.1 Förderschwerpunktübergreifende Ergebnisse

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Die Interviews mit den Expertinnen und Experten konnten keinen eindeutigen Personenkreis identifizieren, der nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nimmt. Sie beschreiben eine starke Heterogenität der Zielgruppe.

„Sehr individuelle Problemlagen“ (I34)

„Der Personenkreis lässt sich durch eine starke Heterogenität beschreiben!“ (I40)

Es lassen sich folgende Merkmale für den Personenkreis identifizieren:

1. SuS mit fehlenden Schlüsselkompetenzen (soziale und Individualkompetenzen)
2. Komorbidität mit psychischen Erkrankungen
3. „Overlap“ mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ES)
4. SuS mit Entwicklungsverzögerungen (*„spielen lieber, als sich mit dem Beruf auseinander zu setzen“*)
5. SuS an der Grenze GG/LE *„Zu stark für die WfbM, zu schwach für die Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes“*
6. SuS bei denen eine medizinische Rehabilitation vorrangig ist
7. Kombination mit einer Autismus-Spektrum-Störung
8. SuS mit anderen kulturellen Hintergründen (türkischer, arabischer und kurdischer Hintergrund/ Sinti und Roma)
9. SuS mit deviantem Verhalten
10. SuS, die im „familiären System“ unterkommen

2. Herausarbeitung der Hemmnisse

Zentrale personale Hemmnisse liegen vor allem in **mangelnder Motivation** *„Manche wollen einfach nicht!“ (I40)*, *„Ich könnte auch heute oder morgen von einem Auto überfahren werden, da hätte sich das Arbeiten nicht gelohnt!“ (I41)* und **keiner bzw. falscher Selbsteinschätzung der SuS**. Häufig überschätzen sich die SuS und können sich beispielsweise nicht mit den Mitarbeitenden der WfbM identifizieren *„Ich bin doch nicht behindert“ (I23, I25)*. Auch ein **ungepflegtes Erscheinungsbild** beschreiben die Exper-

tinnen und Experten als zentrales personales Hemmnis. Zusätzlich haben die SuS unabhängig ihres Förderschwerpunktes überdurchschnittlich oft **unrealistische Vorstellungen vom Arbeitsleben** „*Ich will Schule*“ (I22). In den letzten Jahren ist laut Expertinnen und Experten der Übergang an ein Berufskolleg „*im Trend*“, sodass sich auch SuS anmelden, die kognitiv den Ansprüchen nicht gewachsen sind. Diese verlassen dann kurze Zeit später die Anschlussmaßnahme wieder. Zudem wirkt sich ein **„Overlap“ mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung** (ES) hemmend auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme aus. Häufig benannt wird auch eine Autismus-Spektrum-Störung in Kombination mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Im Bereich der **sozialen Ressourcendefizite** sind das **Wohnumfeld und der soziale Hintergrund der Jugendlichen** entscheidend. Kommen belastende Situationen hinzu, erschweren diese ebenfalls den Übergang in eine Anschlussmaßnahme. Das Nichtvorhandensein eines arbeitenden Vorbildes innerhalb der Familie „*Hartz IV-Adel*“ (I8) sowie eine **mangelnde Unterstützung der Eltern bzw. der Familie** wirken sich ebenfalls negativ auf die Zielgruppe aus. Zudem wird eine **negative Beeinflussung durch die Peergroup** von den Expertinnen und Experten als repressiv benannt. Dem gegenüber steht ein **überbehütendes Elternhaus**, welches das Kind „*in Watte packt*“ (I22), unterstützt von **falschen Einschätzungen** der Fähigkeiten ihres Kindes. Exemplarisch wurde eine Schülerin mit Down-Syndrom beschrieben, die eine geistige Behinderung aufwies. Nach Abschluss der Förderschule in dem Bildungsgang geistige Entwicklung wollten die Eltern ihr Kind zu Hause weiter fördern. Sie hatten vor einiger Zeit einen Artikel über eine Person mit Down-Syndrom in der Zeitung gelesen, die studiert hat und waren davon überzeugt, dass ihr Kind das auch schaffe. Nach einiger Zeit zu Hause haben sie sich dann doch für die WfbM entschieden, womit die Schülerin sehr zufrieden war. Eine **Paarung kognitiver Defizite der SuS mit schwierigem Elternhaus** erweist sich zusammenfassend als nicht förderlich. Es zeigt sich, dass das Elternhaus die entscheidende Rolle einnimmt. Arbeiten die Eltern intensiv mit der StuBO zusammen, im Hinblick auf den Übergang nach der Förderschule, wirkt sich dies positiv auf den Übergang an der ersten Schwelle aus. **Lehnen** die Eltern jedoch jegliche **Zusammenarbeit mit der Schule ab**, mit der Einstellung „*Ich habe ein ‚allround‘ Paket gebucht, sollen die doch was für mein Kind finden*“ (I34) wirkt sich dies hemmend auf den Übergang aus.

Im Bereich der **organisationalen Ressourcendefizite** wird häufig benannt, dass es **kein passendes Anschlussangebot für SuS gibt, die „zu gut für die Werkstatt und zu schwach für den erster Arbeitsmarkt“** (I27) sind. Der IQ liegt bei diesen SuS knapp über 70, sodass sie sich an der Grenze zwischen einer Lernbehinderung und einer geistigen Behinderung befinden. Die Anforderungen der von der **Agentur für Arbeit angebotenen Maßnahmen** gestalten sich dabei **zu theorielastig** für diese SuS. Als spezielles

Hemmnis in eine WfbM überzugehen wird der **mangelnde finanzielle Anreiz benannt** „Dafür jeden Morgen hinbringen ist ja viel zu anstrengend“ (I40), sowie das **Stigma der WfbM** „Da sind ja nur Behinderte“ (I32). Zudem sei die Stundenzahl von durchschnittlich 2 Schulstunden pro Woche zur Förderung der beruflichen Orientierung, während der Schulzeit, nicht ausreichend für die individuelle berufliche Förderung der SuS. Auch auf Seiten der Anschlussmaßnahme zeichnen sich Hemmnisse ab. So sind viele **Arbeitgebenden nicht über Unterstützungsmöglichkeiten** bei der Einstellung von Menschen mit Behinderung **informiert**. Zudem wird die Einstellung eines Menschen mit Behinderung auf Arbeitgeberseite überwiegend aufwendiger beschrieben. Hinzu kommen die Befürchtungen die **Arbeitnehmenden mit Behinderung nicht mehr „los“** zu werden. Wenn an dieser Stelle der Übergang gelingt, liegt es meist an Praktika während der Schulzeit, die zum sogenannten „Klebeffekt“ geführt haben. Ebenfalls sind die Erwartungen häufig zu hoch auf Arbeitgeberseite, so benötigen die **SuS gerade an der Grenze LE, GG ständige Wiederholungen**. Zusammenfassend zeichnet sich **allgemein zu wenig Unterstützung an der Schnittstelle Übergang Förderschule-Anschlussmaßnahme** ab. Das **Hilfesystem Schule bricht weg**, wenn die SuS dann keine direkte Anschlussmaßnahme finden, „fallen sie in ein Loch“. Sind sie zudem noch schlecht informiert und wenden sich nicht an greifende Systeme, so ist der weitere Übergang in eine Anschlussmaßnahme gefährdet. Die **Schnittstelle Übergang Schule- Beruf gestaltet sich nach wie vor sehr plötzlich** „Von Vollzeitunterstützung, die einige ja auch benötigen, hin zu erst mal keine Unterstützung mehr“ (I27). Ein weiteres Hemmnis liegt darin, dass es zunehmend **immer weniger Nischenarbeitsplätze** gibt. Viele SuS sind für Anlernarbeiten qualifiziert, die Plätze auf dem ersten Arbeitsmarkt werden jedoch immer weniger bzw. einfache Tätigkeiten werden ins Ausland ausgelagert, „Packstation, die haben wir letztes Jahr nach Bulgarien verlagert“ (I40). Es lässt sich ein deutliches Passungsproblem identifizieren: Zum einen die schlechte Arbeitsmarktlage für Geringqualifizierte und die wenig verfügbaren Ausbildungsstellen für diese, zum anderen die Klagen der Betriebe über starke Rekrutierungsprobleme und eine „mangelnde Ausbildungsreife“ und unbesetzte Lehrstellen verkünden.

3. Bedarf

Auf die Frage, was die SuS benötigen, um eine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen zu können wurden folgende Bedarfe genannt:

Im Bereich der **personalen Ressourcen** wurde benannt, dass es wichtig sei, dass die SuS schon **während der Schulzeit ein berufliches Ziel** fokussieren. Zudem ist es notwendig, dass sie eine **realistische Selbsteinschätzung** durch **Selbstwirksamkeitserfahrungen**, im Sinne von Praktika während der Schulzeit, erlernen. Im Weiteren um ihr **Selbstbewusstsein durch positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu**

stärken. SuS mit der Einstellung „*Ich kann doch eh nix und bin nur ein Sonderschüler*“ (I16) wurden von den Expertinnen und Experten beschrieben. Ebenfalls bestehe ein hoher Bedarf vor dem Übergang **selbständig** zu werden. Viele SuS „*werden morgens mit sechsjährigen Kindern im Bus zur Schule gefahren und nach der Schule wieder abgeholt*“ (I27) und haben dadurch nicht den Rahmen, selbständig zu werden. Im Weiteren wird das „**Ausprobieren, ohne Anschluss zurecht zu kommen, sich selbst was zu suchen**“ beschrieben. Manche SuS erscheinen erst später in der Anschlussmaßnahme „*...tauchen erst später hier auf, manche brauchen ein wenig Zeit*“ (I40). Die SuS wollen erst mal nichts machen um auszuprobieren, wie das so ist. So werden sie sich u.a. über Konsequenzen klar, ohne vorgegebene Strukturen zurecht kommen zu müssen.

Bei dem Übergang an der ersten Schwelle benötigen die SuS zudem im Bereich der **sozialen Ressourcen Unterstützung von ihren Eltern** bzw. **stützenden Personen im häuslichen Umfeld**. Die Expertinnen und Experten sehen großen Bedarf darin, die Eltern zu schulen, um diesen die Bedeutsamkeit des Übergangs nach der Förderschule deutlich zu machen, Anschlusswege aufzuzeigen und intensiv mit ihnen zusammenarbeiten zu können. Zudem benötigen die SuS **positive unterstützende Motivatoren außerhalb des familiären Rahmens**, zu denen sie Vertrauen aufbauen können und wohlwollende positive Unterstützung erhalten. Es wird mehrfach von den Expertinnen und Experten der Bedarf eines Jobcoaches benannt, welcher Schnittstellen übergreifend die SuS betreut. Im Bereich der **organisationalen Ressourcen** wird eine **intensivere, individuellere Betreuung durch Fachkräfte** benannt „*an die Hand nehmen*“ (I25). Es müsse zudem **frühere Unterstützungsangebote** für die Jugendlichen geben. Die 2-3 Stunden für die StuBO während der Schulzeit seien viel zu wenig. Als weitere Einflussfaktoren beschreiben die Expertinnen und Experten das **Zusammenwirken aller an der Schnittstelle beteiligten Personen**, der/ dem SuS, den Eltern, der Agentur für Arbeit, dem Ifd sowie einem möglichen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Als entscheidender Faktor wird zudem der **persönliche Kontakt, beispielsweise durch ein Praktikum, zum Arbeitgeber** beschrieben. Nur so wäre die Integration in Arbeit möglich. Des Weiteren wird die persönliche Mobilität und allgemeine Erreichbarkeit der Arbeitsstelle als entscheidend benannt. Weiterführend wird ein Bedarf an **Maßnahmen mit einem stabilisierenden Auftrag** von den befragten Rehaberatenden beschrieben. Die Agentur für Arbeit hat den Auftrag in Ausbildung zu vermitteln. Der benötigte Auftrag wäre Stabilisierung, an Regeln halten, Tugenden erlernen, flexiblere Gestaltung, nicht starres um 8 Uhr anfangen „*den Schüler da abholen wo er nach Schulentlassung steht*“ (I23). Eine **erste Aktivierungsmaßnahme, die vor die Berufsvorbereitende (BvB) Rehabilitationsmaßnahme** geschaltet wird, gebe es neuerdings im Rhein Erft Kreis, aber es gestaltete sich sehr schwierig, bis diese „*durchgeboxt*“ (I27) wurde. Zudem beschreiben die

Expertinnen und Experten einen Bedarf, die **Zugangsvoraussetzungen der Angebote aufzulockern und flexibler zu gestalten**. Ein weiterer Bedarf, der von den Expertinnen und Experten benannt wird, ist ein **Ort zur Weiterentwicklung**. Viele SuS zeigen **Entwicklungsverzögerungen** auf und sind noch nicht bereit für eine berufliche Anschlussperspektive. Diese benötigen einen Raum, um sich weiterentwickeln zu können. Der **Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen** sei ein schwieriger Prozess, besonders die emotionale Entwicklung. Dabei werde zu viel von den SuS verlangt. Sie sind langsamer, absolvieren kein Auslandsjahr, work and travel oder ähnliches, „dann werde aber erwartet, dass sie wissen, was sie nach der Schule machen wollen“ (I27). Die **Zuständigkeiten** an den Schulen für die Übergangsplanung seien nicht immer eindeutig geregelt, so bestehe ein hoher Bedarf, die Intransparenz der **Angebote** aufzuheben und diese **übersichtlicher** zu gestalten. Ebenfalls müssten die **Zuständigkeiten der Reha-beratenden** transparenter gestaltet werden. An den Förderschulen sind die regional zuständigen Beraterinnen und Berater der Agentur für Arbeit vertreten. Nach Abschluss der Schule ist jedoch der regional am Wohnort der SuS Beratende zuständig. Dadurch verlieren die SuS alle bekannten Ansprechpartner nach Abschluss der Schule. Darauf aufbauend müsste die Agentur für Arbeit nach spätestens sechs Monaten aktiv werden und Kontakt zu den ehemaligen SuS aufnehmen, die die empfohlene Anschlussmaßnahme abgelehnt haben. Insgesamt wird ein Bedarf an intensiver Betreuung aufgeführt. Die Reha-beratenden betreuen zwischen 150 und 300 Fällen, sodass eine intensive individuelle Betreuung unmöglich sei. Erscheinen SuS nicht zur Beratung werde die Akte geschlossen und nicht weiter nachgehakt. Des Weiteren wird benannt, dass die **Informationsangebote auch für SuS** zugänglich gemacht werden müssten, beispielsweise durch eine Plattform in **Leichter Sprache** mit welcher die SuS schon im Abschlussjahrgang den Umgang erlernen. Zudem wird förderschwerpunktübergreifend immer wieder benannt, dass es mehr **Öffentlichkeitsarbeit** über Stärken von Menschen mit Behinderung geben müsse.

Als beschrittene **Alternativwege** werden **Kriminalität, Schwarzarbeit** sowie der **Verbleib zu Hause** und der Bezug von **Hartz IV** benannt. Die SuS **verbleiben zu Hause, verteilen Zeitungen** oder gehen **ungelernten Tätigkeiten** nach z.B. Putzen. Manche SuS begleiten die Eltern bei ihren Tätigkeiten. Es wird von einem ehemaligen Schüler berichtet, der „takeit“ der Mutter hinterher, wird mit Essen ruhig gestellt (I40). Besonders problematisch in diesem Zusammenhang beschreiben die Expertinnen und Experten die Situation, wenn die Eltern versterben. Es wird von einem weiteren Mensch mit Behinderung berichtet, der bis zu seinem 40. Lebensjahr bei der Mutter gewohnt hat und diese auf „Schritt und Tritt“ verfolgt hat. Als die Mutter aufgrund ihres Alters und Pflegebedarfes in ein Altenheim gezogen ist, sei ihr Sohn mitgezogen. Nachdem die Mutter verstor-

ben ist, fiel der Sohn vorerst in ein Loch, sei dann in eine Wohneinrichtung gezogen und habe eine Beschäftigung in einer WfbM aufnehmen können. Dadurch habe er so viel Selbständigkeit erlernt und sei stolz, dass er nun auch alleine zurecht käme. Als weitere Alternative zu einer Anschlussmaßnahme wird die **Pflege von Angehörigen** innerhalb der Familie beschrieben. Besonders bei Menschen mit Migrationshintergrund sei zudem häufig eine **Versorgung innerhalb des Familiennetzes** vorgesehen.

Geschlecht

Das Geschlecht wird in allen Interviews als **kein Einflussfaktor** auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme benannt. Auch die Verteilung der Anschlussangebote variiert nicht hinsichtlich des Geschlechts. **Schülerinnen mit Migrationshintergrund** werden in einigen Fällen, als „stärker von der Familie hinsichtlich der Anschlussmaßnahme beeinflusst“ beschrieben. *„Diese werden verheiratet oder kommen zu Hause unter“ (I26).*

Schulabschluss

Es lässt sich kein einheitliches Bild der Expertinnen und Experten hinsichtlich des Schulabschlusses identifizieren. Es wird zum einen förderschwerpunktübergreifend benannt, dass alle Abschlüsse unterhalb des Hauptschulabschlusses schlechtere Zugangsvoraussetzungen mit sich bringen (I25). Zudem werden folgende Hypothesen durch Mehrfachnennungen aufgestellt *„Umso höher der Schulabschluss, desto besser die Voraussetzungen, eine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen zu können“ (I35).* *„Desto niedriger der Schulabschluss, desto schwieriger der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“* *„Je fitter die SuS kognitiv sind, desto mehr setzen sie sich mit dem Anschluss auseinander“ (I36).* Die Rückmeldungen aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GG) stehen dem mit folgenden Hypothesen gegenüber, es wird die folgende Hypothese aufgestellt *„Desto niedriger der Schulabschluss, desto einfacher der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“ (I28).* *„Desto höher der Schulabschluss, desto reifer und besser strukturiert sind die SuS“ (I26; I15).* Weiterhin beschreiben Expertinnen und Experten einen Einfluss des Schulabschlusses hinsichtlich des Übergangs in eine Ausbildung oder ein Studium, andere wiederum nicht. Auffallend häufig wird der Schulabschluss im Förderschwerpunkt Sehen als entscheidender Einflussfaktor benannt. Eine Begründung könnte darin liegen, dass die Anschlussangebote für Sehbehinderte überregional organisiert und begrenzt sind, da sie mit 1,6% den kleinsten Förderschwerpunkt darstellen. Im Förderschwerpunkt HK wird die folgende Hypothese aufgeführt: *„Je höher der Schulabschluss der SuS, desto eher müssen sie starke kommunikative Kompetenzen in Anschlussmaßnahmen aufweisen und desto schwieriger gestaltet sich der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“.*

Migrationshintergrund

Insgesamt beschreiben 70% der Expertinnen und Experten einen Migrationshintergrund als Einflussfaktor auf den Übergang. Besonders häufig werden **kulturelle Unterschiede** benannt und die Rolle der Familie. Als **vorteilhaft** erweist sich ein **stützendes familiäres Umfeld**. Beispielhaft wird von einem Schüler mit geistiger Behinderung berichtet, der bei seiner Verwandtschaft in einem Obst und Gemüseladen untergekommen sei. Die Eltern seien in diesem Fall selbständig und der deutschen Sprache mächtig und „*wollen das Beste für ihr Kind*“ (I2). In einigen Kulturkreisen werden die Menschen mit intensivem Unterstützungsbedarf kulturell zu Hause mitversorgt. Es wurde ein weiteres Beispiel benannt. Ein schwerstmehrfachbehinderter Schüler sei nach Abschluss der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu Hause verblieben. „*Wir lassen den zu Hause*“ „*Ich hab meinem Mann von vornhinein gesagt, wenn du mich heiratest, weißt du, dass mein Bruder irgendwann zu uns zieht*“ (I40). Menschen mit Migrationshintergrund sind anders aufgestellt, lehnen, laut Aussage der Expertinnen und Experten, häufiger einen Übergang in die WfbM ab.

Als **negativer Einfluss** hingegen erweist sich der Migrationshintergrund, wenn sich dieser in **sprachlichen Schwierigkeiten der Eltern** abbildet, die Eltern **Unkenntnisse des deutschen Bildungssystems** aufzeigen und Angebote zur Förderung nicht kennen. Zudem wird mehrfach beschrieben, dass **Eltern mit Migrationshintergrund eher eine Unterbringung außerhalb der Familie (Internat)** ablehnen. Die zuvor beschriebenen Migrationshintergründe beziehen sich auf Familien aus arabischen, kurdischen oder islamischen Kulturen. Als weitere auffällige Gruppe mit Migrationshintergrund wurden von den Expertinnen und Experten **Sinti und Roma** benannt. Durch ihre **kulturellen Hintergründe ziehen sie von Ort zu Ort**. Dabei werde jedoch häufig die schulische Bildung sowie der Übergang in eine Anschlussmaßnahme vernachlässigt.

Schwerbehindertenausweis

Einen Schwerbehindertenausweis zu besitzen beschreiben die Expertinnen und Experten als **positiven Einfluss auf den Übergang** nach der Förderschule. Weniger der Schwerbehindertenausweis an sich wird dabei als entscheidend erachtet, sondern die **Identifikation bzw. die Auseinandersetzung mit der Behinderung**. Dadurch werden realistische Anschlussmöglichkeiten betrachtet. Zudem hat der Schwerbehindertenausweis einen großen Einfluss auf langfristig in Anspruch zu nehmende Unterstützungsmöglichkeiten. Die Unterstützung durch den Ifd kann beispielsweise nach der Förderschule nur erfolgen, wenn die SuS einen Schwerbehindertenausweis besitzen. Ausnahme bieten Teilnehmende des STAR-Projektes, die bis zu einem halben Jahr nach der Schule auch ohne

Schwerbehindertenausweis weiter betreut werden dürfen. Es besteht ein finanzieller Anreiz für Arbeitgeber bei der Beschäftigung von Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung, da diese von der Ausgleichsabgabebzahlung befreit werden. Auch bei Angeboten durch den Ifd, beispielsweise 500+ ist der Schwerbehindertenausweis entscheidend.

Zusammenfassend beschreiben die Expertinnen und Experten den Schwerbehindertenausweis als positiven Einflussfaktor auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme. Sie betonen jedoch das **Stigma**, welches mit dem Schwerbehindertenausweis einhergeht. „Dann haben sie es schwarz auf weiß“ (I26). Dies halte SuS und deren Eltern davon ab, einen Schwerbehindertenausweis zu beantragen.

Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs beschreiben die Expertinnen und Experten als hemmend für den Übergang hinsichtlich der **Kombination mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS)**. Zudem seien häufig SuS ohne Anschluss, die zusätzlich den **Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (ES)** verzeichnen. Die Schwere der Behinderung wirke sich stark auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme aus. Sowohl im Bereich KmE, HK, SE, SQ und GG benennen die Expertinnen und Experten Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs als determinierend für den Übergang in eine Anschlussmaßnahme. Im Förderschwerpunkt körperlich motorische Entwicklung wird folgende Annahme aufgestellt: „Je stärker die körperliche Behinderung und die kognitive Leistung, desto seltener gelingt der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“. Überdurchschnittlich häufig ohne Anschluss seien zudem **SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen**, die sich an der Grenze zur geistigen Behinderung befinden. Die SuS könnten sich nicht mit den Mitarbeitern der WfbM identifizieren. Für eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt reichten der Schulabschluss und die kognitive Leistung meist nicht aus. Zudem spiegelt sich das zuvor benannte Problem der wenigen Nischenarbeitsplätze wieder. Von den Rehaberatenden wird zudem benannt, dass für diesen Personenkreis das Angebot an Maßnahmen sehr rar sei. „Je mehr Richtung LE, desto schwieriger der Übergang“ (I28). Die Begründung liege in der Behinderungsverarbeitung. Diese sei eine ganz andere. Für Sehbehinderte ist es, den Expertinnen und Experten zufolge, einfacher eine Anschlussmaßnahme in Anspruch zu nehmen, als für Blinde (I34). Im Bereich Hören und Kommunikation wird von den Expertinnen und Experten kein Einfluss auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme beschrieben.

Das Elternhaus

Das Elternhaus wird in allen Interviews als „der entscheidende Einflussfaktor“ beschrieben. Förderlich wird ein Elternhaus aufgeführt, welches mit den Akteuren an der Schnittstelle Übergang Schule-Anschlussmaßnahme intensiv zusammenarbeitet und die Fähig-

keiten des Kindes realistisch einschätzt. Hinderlich hingegen werden mangelnde Förderung durch das Elternhaus beschrieben sowie fehlende oder falsche Vorbilder. „Hartz IV Adel“ (I18), die SuS orientieren sich am „Vorbild“ der Eltern. Demgegenüber steht die Überforderung durch das Elternhaus „Mit der richtigen Förderung zu Hause wird das schon“. Auch eine Überbehütung „in Watte packen“ (I22) wird als negativer Prädiktor benannt. Die Expertinnen und Experten benennen ein einheitliches Bild: **Ohne die Unterstützung der Eltern sei der Übergang in eine Anschlussmaßnahme nach der Förderschule ganz besonders gefährdet.**

Regionale Unterschiede

Regionale Unterschiede werden von den Expertinnen und Experten vor allem in der **mangelnden Infrastruktur** benannt (Oberbergischer Kreis). Ergänzt wird von Expertinnen und Experten aus **ländlicheren Gebieten**, die das deutlich geringere Angebot an Anschlussmöglichkeiten beklagen (Heinsberg).

Es wurden zunächst die Forschungsfragen förderschwerpunktübergreifend beantwortet. Im Folgenden werden spezifisch benannte Faktoren der einzelnen Förderschwerpunkte aufgeführt.

5.2.2 Hören und Kommunikation

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (HK) werden von den Expertinnen und Experten SuS ohne Anschluss beschrieben, die eine **Internatsunterbringung** ablehnen. Die meisten Anschlussmaßnahmen im Bereich HK sind mit einer Internatsunterbringung verbunden. Zusätzlich werden SuS benannt, die eine **Kombination mit dem Förderschwerpunkt Lernen** aufweisen. Es besteht das bereits beschriebene Problem einer passenden Anschlussmöglichkeit. Durch den Förderschwerpunkt HK sei die Auswahl an geeigneten Berufen zudem eingegrenzt.

2. Hemmnisse

Als zentrale Hemmnisse werden zu den zuvor benannten förderschwerpunktübergreifenden Faktoren folgende ergänzt:

Im Bereich der **organisationalen Ressourcendefizite** wird benannt, dass **wenig regionale Angebote** für Personen mit dem Förderschwerpunkt HK vorhanden seien. Die meisten Anschlussangebote gehen mit einer **Internatsunterbringung** einher. Als weiteres Hemmnis wird aufgeführt, dass, sobald nach der Förderschule eine andere Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen werde, das **Berufskolleg für Hören und**

Kommunikation in Essen diese nicht mehr aufnehmen darf. Dadurch bleibt den SuS nur die Möglichkeit an ein reguläres Berufskolleg überzugehen. Diese seien jedoch mit der Aufnahme von Menschen mit Behinderung zum aktuellen Zeitpunkt noch überfordert. Es wurde von einer arbeitslosen Person mit dem Förderschwerpunkt HK berichtet, die mit 26 Jahren den Schulabschluss nachmachen wollte. Das Berufskolleg für HK durfte die Person jedoch nicht aufnehmen, da zuvor eine andere Maßnahme der Agentur für Arbeit in Anspruch genommen wurde. Dadurch sei der Schüler letztlich zu Hause verblieben. Zudem werden Personen beschrieben, bei denen eine medizinische Rehabilitation/ Therapien vorrangig seien. Das Angebot an medizinischer Rehabilitation/ Therapien (Gebärdensprache beherrschende Therapeuten) im Bereich Hören und Kommunikation sei jedoch sehr begrenzt, sodass dadurch lange Wartezeiten entstehen würden.

Im Weiteren werden hemmend auf organisationaler Ebene die **Zuständigkeiten der Rehaberatenden** erachtet. So verlieren die SuS nach Verlassen der Schule alle bekannten Ansprechpartner im Übergang Schule-Beruf. Besonders im Förderschwerpunkt HK seien an den Schulen SuS aus verschiedenen Regionen. Für die Schulen sind andere Rehaberatende zuständig als nach Abschluss der Schule. Dann seien die regional zuständigen Rehaberatenden für die SuS zuständig. Aktuell seien die Schulen zudem mehr und mehr im Umgang mit **Flüchtlingen** gefordert, die im laufenden Schuljahr in die Klassen kämen. Diese beherrschten jedoch häufig nicht die deutsche Gebärdensprache. Bis sich diese in der Schule etabliert hätten und verständigen könnten, benötige es einige Zeit, sodass teilweise dann schon der Übergang bevorstehe und die SuS gar nicht die Möglichkeit hätten sich vorher mit diesem auseinanderzusetzen.

3. Bedarf

Auf die Frage, was die SuS mit dem Förderschwerpunkt HK benötigen, benennen die Expertinnen und Experten zum einen mehr **Informationen über Hilfsmittel** für die SuS, zur Stärkung der Hilfsmittelkompetenz auf personaler Ebene. Zum anderen wird auf organisationaler Ebene **eine bessere Aufklärung der Betriebe über eine Hörbehinderung sowie kostenlose Hilfsmittel** hingewiesen. Die Betriebe seien häufig nicht darüber informiert, welche Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen werden können. Zudem sei eine Hörbehinderung eher unbekannt für die Arbeitgeber. In diesem Bereich müsse mehr **Aufklärung und Beratung sowie Öffentlichkeitsarbeit** stattfinden. Der **Fokus solle dabei auf den Stärken von Menschen mit einer Hörschädigung liegen sowie geeigneten Nischenarbeitsplätzen.**

5.2.3 Sehen

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Zwischen dem Förderschwerpunkt Sehen (SE) und Hören und Kommunikation (HK) finden sich einige Parallelen. So wird ebenfalls, wie im zuvor dargestellten Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (HK), der Personenkreis benannt, welcher eine **Internatsunterbringung** ablehnt. Der Förderschwerpunkt Sehen ist mit 1,6 % der kleinste Förderschwerpunkt. Dadurch sind die Anschlussangebote **überregional** geregelt und häufig mit einer Internatsunterbringung verbunden. Zudem wird der Übergang in eine Anschlussmaßnahme besonders problematisch bei Personen beschrieben, die eine Kombination aus dem Förderschwerpunkt **Sehen und Lernen** aufzeigen. Ergänzt werden Personen, die eine **geringe Merk- und Orientierungsfähigkeit** aufweisen. Zusätzlich werden Personen mit einem extrem **geringen Kurzzeitgedächtnis aufgeführt**. Diese könnten sich am Arbeitsplatz nicht orientieren, wodurch es sich besonders schwierig gestaltet, eine passende Anschlussmaßnahme zu finden.

2. Hemmnisse

Auf Seiten der personalen Ressourcendefizite wird im Förderschwerpunkt Sehen ebenfalls häufig eine **unrealistische Selbsteinschätzung** benannt. Hinzu kommen Berufswünsche, die nicht den Möglichkeiten der Berufe für Menschen mit einer Sehbehinderung entsprechen. Im Weiteren wird beschrieben, dass es immer weniger Geburtsblinde gibt und die SuS häufig sehr **belastet sind durch lange Krankheitsphasen**.

Wie zuvor bei dem Förderschwerpunkt HK aufgeführt, sind auch im Förderschwerpunkt Sehen die **Angebote überwiegend mit einer Internatsunterbringung** verbunden. Gerade für **muslimische Familien** stelle dieser Übergang ein Hemmnis dar. Als weiteres Hemmnis auf organisationaler Ebene wird benannt, dass an Schulen mit dem Förderschwerpunkt SE Praktika im **Werken mit Holz angeboten werden sowie Sozialpraktika**. Dies stelle die SuS vor eine große Problematik, da weder Berufe im Bereich Werken für sie in Frage kämen noch im Sozialen, z.B. durch Verletzen der Aufsichtspflicht. Dadurch können die SuS **keine realistischen beruflichen Ziele entwickeln**. Hinzu kommt, dass die SuS während der Schulzeit auf ständige Begleitung angewiesen sind. So werden sie morgens zu Hause abgeholt und nachmittags wieder nach Hause transportiert. Während der Schulzeit gehe ein **Großteil der Berufsorientierung für Anfahrtswege verloren**. Da die SuS überregional an den Förderschulen zusammentreffen, sei beispielsweise eine **Praktikumsakquise am Wohnort fast unmöglich**. Auch hier tritt, wie im Förderschwerpunkt HK, das Problem auf, dass die für die Schule zuständigen **Rehabilitierenden nach Abschluss der Förderschule nicht mehr für die SuS zuständig sind**. Dadurch verlieren die SuS ihre bekannten Ansprechpartner nach Abschluss der

Förderschule. Zusätzlich wird kritisiert, dass Rehaberatende nicht immer über den Förderschwerpunkt SE informiert seien. So sei es vereinzelt schon dazu gekommen, dass SuS mit einer Sehbehinderung eine Maßnahme für Hörgeschädigte angeboten wurde. Die Expertinnen und Experten beschreiben den Übergang in eine Anschlussmaßnahme für Blinde problematischer, als für Menschen mit einer Sehbehinderung. Komme dann eine Kombination mit dem **Förderschwerpunkt Lernen** hinzu, sei es fast unmöglich, einen geeigneten Anschluss aufzufinden.

3. Bedarf

Auf die Frage, was SuS mit dem Förderschwerpunkt SE benötigen, benannten die Expertinnen und Experten folgende Bedarfe:

Die SuS benötigen **PC Schulungen**, um den **Umgang mit Hilfsmitteln** zu erlernen und Hilfsmittelkompetenzen zu entwickeln. Das LVR-Integrationsamt möchte diese Lücke zusammen mit dem Berufsförderungswerk Düren durch ein dreijähriges Modellprojekt „SchülerPool“ schließen und damit den Übergang von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen in eine betriebliche Ausbildung verbessern. Hierfür soll im Rahmen des Modells ein Hilfsmittelpool zur flexiblen Nutzung aufgebaut und personelle Ressourcen für Beratung und Training in Bezug auf den Hilfsmittelgebrauch bereitgestellt werden (LVR-Integrationsamt, 86). Des Weiteren besteht ebenfalls ein großer Bedarf einer **klaren Zuteilung und Informiertheit** der Expertinnen und Experten. Die SuS benötigen bekannte **Ansprechpartner der Agentur für Arbeit** im Übergang, um auf Expertinnen und Experten zurückgreifen zu können, die sich mit Anschlussmöglichkeiten im Bereich Sehen auskennen. Zudem wird benannt, dass das System der Anschlussmöglichkeiten transparenter gestaltet werden müsste, beispielsweise durch eine **Plattform**, auf welcher Anschlussmöglichkeiten auch in Audioversionen zugänglich sind sowie in Leichter Sprache.

Insgesamt wird angeführt, dass **ein begrenztes Angebot an Anschlussmöglichkeiten für Sehbehinderte** Schulabsolventinnen und -absolventen vorhanden sei. Es wird ein Bedarf beschrieben, **Nischenarbeitsplätze zu schaffen, die speziell für Sehbehinderte geeignet sind**. Die Expertinnen und Experten kennzeichnen sehbehinderte SuS dadurch, dass sie außerhalb der Schule nicht wirklich gut vernetzt sind. Sie sind seltener in Vereinen aktiv oder gehen kaum Hobbys außerhalb der Wohnung nach. Dadurch entstehen selten Kontakte im Hinblick auf eine berufliche Perspektive. Es wird ein Bedarf beschrieben, **mehr Angebote außerhalb der Wohnung** für Jugendliche zu schaffen, damit diese unabhängiger von ihren Eltern werden und ihre Persönlichkeit entfalten können.

5.2.4 Sprache

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Bezüglich des Personenkreises werden ebenfalls, wie in den vorherigen Förderschwerpunkten, SuS beschrieben, die zusätzlich einen Förderbedarf im **Bereich LE oder GG** aufzeigen.

2. Hemmnisse

Im Bereich der **personalen Ressourcendefizite** wird von den Expertinnen und Experten besonders betont, dass SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf SQ häufig **negative Selbstwirksamkeitserfahrungen** sammeln müssen. Dies könne mit **einem schlechten Selbstbewusstsein** einhergehen und dazu führen, dass sich die SuS nichts zutrauen. *„Ich kann nix“ (I26)*. Hemmend wird zudem beschrieben, dass manche **Eltern ihre Kinder zu Hause brauchen**, dadurch weisen sie viele Fehlzeiten während der Schulzeit auf und verbleiben nach Abschluss der Schule ggf. ohne Anschluss. Auf der **organisationalen Ebene** beschreiben die Expertinnen und Experten, dass Betriebe häufig nicht über den Förderschwerpunkt SQ informiert sind. *„Die Betriebe haben nur Schwerbehinderte vor Augen, SQ und LE fallen häufig durch Raster“ (I37)*. Zudem seien **Unternehmen häufig nicht über Maßnahmen der Agentur für Arbeit oder des Integrationsfachdienstes (Ifd) informiert sowie deren Unterstützungsleistungen**, die sie kostenlos in Anspruch nehmen könnten.

3. Bedarf

Es wird ebenso wie in den zuvor dargestellten Förderschwerpunkten ein Bedarf beschrieben, mehr **Öffentlichkeitsarbeit über den Förderschwerpunkt SQ** zu betreiben. Betriebe müssten zudem über **kostenlose Unterstützungsleistungen** bei der Einstellung von Menschen mit Behinderung informiert werden.

5.2.5 Geistige Entwicklung

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Im Förderschwerpunkt GG beschreiben die Expertinnen und Experten, dass SuS mit **fremdaggressivem Verhalten und massiven Weglauftendenzen** keinen Anschluss nach Abschluss der Förderschule finden. Dies zeige sich häufig schon während der Praktika (I40). Ergänzend zu den Verhaltensauffälligkeiten wird die **Ablehnung der WfbM** aufgezählt, „*da gehöre ich nicht hin*“ (I40). Zudem wird besonders im Förderschwerpunkt GG beschrieben, dass manche SuS nach der Schule **erst einmal ausprobieren** müssen, wie das ist, „nichts zu tun“. Oftmals gehen sie dann **erst einen Monat oder ein Jahr später** in die WfbM über. Zudem werden SuS benannt, bei denen eine **medizinische Rehabilitation** in Form einer Verhaltenstherapie vorrangig sei. Lehnen diese die Therapie ab, zögert sich auch die Aufnahme in der WfbM heraus, da sie unter Umständen nicht gemeinschaftsfähig seien. Überdies werden Personen beschrieben, die **nicht den Anforderungen der WfbM** entsprechen, weil sie „*nichts erwirtschaften könnten*“. Diese bräuchten eine **geringere Stundenanzahl. Eine Mindeststundenzahl von 15h/ Woche ist jedoch auf Grund der Werkstattverordnung** (§102 Abs. 2 SGB IX) (§§39ff. SGB IX) vorgeschrieben. Auch die Behinderungsverarbeitung spiele eine entscheidende Rolle. Häufig lehnen SuS den Übergang in die WfbM ab, weil sie ihre eigene Behinderung nicht anerkannt haben bzw. sich nicht damit identifizieren können. „*Ich bin nicht so wie Die!*“ (I27). Weiterhin werden mehrfach SuS mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung und einer **Autismus-Spektrum-Störung** genannt.

2. Hemmnisse

Als ergänzende Hemmnisse im Bereich GG wird auf **sozialer Ebene** vor allem **ein Elternhaus beschrieben, bei dem die SuS nicht die Möglichkeit haben selbständig zu werden**. Die Eltern übernehmen jegliche Aufgaben für das Kind, denn „es ist ja behindert“. Zudem wirke sich auch ein **Elternhaus hemmend auf den Übergang aus, welches den SuS gar nicht unterstütze**. Auf eine gewisse Unterstützung seien gerade die SuS mit einer geistigen Behinderung angewiesen. Hinzu käme, dass es während der Schulzeit **Angebote** gäbe, **welche die SuS unselbständig** halten. Beispielsweise wird aufgeführt, dass die SuS „(...)morgens mit sechsjährigen Kindern im Bus zur Schule gefahren werden und nach der Schule wieder abgeholt“ (I27). Ergänzend werden **Unterschiede in den Konzepten** benannt „*Manchen sind Praktika wichtiger, anderen „das Winken mit dem Taschentuch*“ (I2)“. Die Priorisierung der Schule sei dabei entscheidend und die Schulleitung dafür verantwortlich.

Auf **organisationaler Ebene** wird weiterführend der **mangelnde finanzielle Anreiz** der Beschäftigung in einer WfbM benannt. **Schwarzarbeit** sei vielfach lukrativer „*Ah*

kannst anfangen, 15 Euro, voll dick Geld" (I40). Grundsicherung, Pflegegeld etc. werden aus Perspektive der Werkstattmitarbeitenden nicht als Gehalt angesehen

Maßnahmen außerhalb der WfbM seien häufig zu theorielastig. Zudem seien die **Zuständigkeiten** der Beratungsangebote nicht immer klar geregelt.

Ergänzend sei in den letzten Jahren das **Arbeitsaufkommen in den Werkstätten deutlich zurückgegangen**, dadurch würden sich die Mitarbeitenden der WfbM **langweilen**. Wenn SuS zu einem Werkstattpraktikum während der Schulzeit in der WfbM kämen und dann „*nichts zu tun sei*“, dann „*schrecke das die SuS schon manchmal so ab, dass sie die WfbM für sich langfristig ausschließen*“ (I27).

Der Rückgang des Arbeitsaufkommens in der WfbM kann von dem zuständigen Fachbereich 72 des LVR nicht bestätigt werden. Dennoch wird empfohlen, im Einzelfall das Arbeitsaufkommen der Werkstätten zu überprüfen.

3. Bedarf

Es wird von wenigen Expertinnen und Experten einer Fokusgruppe ein Bedarf an mehr **Plätzen in der WfbM für Schwerstmehrfachbehinderte** benannt. Ihre SuS seien häufig auf der Warteliste, wodurch es zu fehlenden Übergängen nach der Förderschule kommen würde. Dies kann jedoch von weiteren Expertinnen und Experten nicht bestätigt werden, denn wenn kein Platz in der WfbM vorhanden sei, dann könnten die SuS an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung meistens vorerst in der Schule verbleiben (I27). Der entscheidende Unterschied besteht in der Beschulung an der Förderschule für geistige Entwicklung. Wird eine Schülerin oder ein Schüler an einer KmE Schule in dem Bildungsgang geistige Entwicklung beschult, kann dieser nicht so leicht länger in der Schule verbleiben. Dadurch kann es zu Zwischenzeiten ohne Anschluss kommen. Die zuständige Stabsstelle Arbeit, Fachbereich 72, kann ebenfalls einen Bedarf an mehr Werkstattplätzen für Schwerstmehrfachbehinderte nicht bestätigen. Ein weiterer Bedarf wird in einem **Ort zur Weiterentwicklung** benannt, einem **niedrig schwelligen Angebot für Menschen mit einer geistigen Behinderung**. Ein **eigenes Berufskolleg für geistig behinderte Menschen** zu gründen wäre nicht inklusiv. Die Integration in bestehende Berufskollege sei jedoch schon bei Lernbehinderten schwierig, da diese als „*Die Gruppe der Doofen*“ (I27) bezeichnet werden. Die Anforderungen seien zu hoch, sie bräuchten ein **niedrig schwelliges Angebot**. Zudem bestehe ein Bedarf an **mehr Praktika während der Schulzeit** in externen Betrieben „*Klinken putzen*“, welche im besten Fall zu dem in Kapitel zwei beschriebenen Klebeeffekt führen können (I40). Die Expertinnen und Experten beschreiben im Weiteren mehr Praktika in der WfbM, um die Hürde vor dieser zu nehmen. Zielführend wird auch die Möglichkeit, ein Jahrespraktikum in der WfbM absolvieren zu können, benannt. Zusätzlich werden **Kooperationen mit Betrieben, in denen die Jugendlichen eine Qualifizierung** evtl. auch ohne Ausbil-

dung machen können, ähnlich dem Einstiegsqualifizierungsjahr (EQJ), beschrieben. Auf schulischer Seite wird ein Bedarf beschrieben, die eigenen **Konzepte zu überarbeiten** und der Entwicklung der letzten Jahre anzupassen *„Als ich vor 20 Jahren angefangen habe, haben die in der Schule gefrühstückt, sind kegelnd gegangen, aber kein Unterricht“* (I27). Aufgrund der immer **weniger werdenden Anlerntätigkeiten** wird unter anderem über den Bedarf gesprochen, die SuS in Bezug auf ihre **„Arbeitslosigkeit“** und die **benötigten Beratungsstellen** zu informieren.

5.2.6 Körperliche und motorische Entwicklung

1. Definition und Herausarbeitung des Personenkreises

Im Bereich körperlich-motorische Entwicklung werden dem Förderschwerpunkt übergreifenden Personenkreis SuS ergänzt, **die körperlich sehr stark belastet sind, kognitiv hingegen sehr leistungsfähig**. Dadurch sind sie weder geeignet für die WfbM noch für den ersten Arbeitsmarkt. *„Dort wo ich meine Ausbildung hätte machen können, wurde ich abgelehnt, weil der Aufwand für meine Pflege für die Ausbildungsstätte zu groß war“* (SuS 5). Ebenfalls werden auch im Förderschwerpunkt körperlich- motorische Entwicklung Personen benannt, die keine Anschlussmaßnahme nach Abschluss der Förderschule finden, die eine **Kombination mit dem Förderschwerpunkt LE** verzeichnen.

2. Hemmnisse

Es werden keine weiteren Hemmnisse ergänzt, als die zuvor Förderschwerpunkt übergreifend benannten.

3. Bedarf

Auch im Förderschwerpunkt körperlich- motorische Entwicklung wird auf organisationaler Ebene benannt, dass es mehr **Öffentlichkeitsarbeit über Menschen mit einer körperlichen und oder motorischen Behinderung** geben müsse. Aufklärung der Gesellschaft über Menschen mit Behinderung, ihren Bedürfnissen und Stärken: *„Nicht nur der intelligente Rollifahrer, der Richter wird, oder der Autist, der in Zahlen denkt“* (I31). Zudem müsse es mehr Arbeitgebende in Betrieben geben, die mit *„Herzblut“* dabei sind und gerne Menschen mit Behinderung einstellen möchten. Langfristiges Ziel müsse sein, Betriebe mit der Angst, Menschen mit Behinderung einzustellen, aufzuklären. Ein weiterer Bedarf auf organisationaler Ebene stellt sich in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE, im Bildungsgang Geistige Entwicklung dar. Auf den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können die SuS in der Berufspraxisstufe bis zum 25. Lebensjahr beschult werden. In den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE dürfen die SuS hingegen maximal zwei Jahre länger beschult werden. Dies stelle

sich besonders problematisch im Bildungsgang geistige Entwicklung dar, da die SuS in der Regel in der WfbM erst mit 18 Jahren aufgenommen werden. Eine Maßnahme, die einen Weiterentwicklungsauftrag hat und zwischen Abgang der Förderschule und Aufnahme in der WfbM greifen kann, wäre eine Möglichkeit, um dieser Problematik zu begegnen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sowohl förderschwerpunktübergreifend als auch spezifisch für die einzelnen Förderschwerpunkte Personenkreise identifiziert und Hemmnisse sowie Bedarfe analysiert werden konnten. Nachfolgend werden Werdegänge von ehemaligen SuS, die nach Abschluss der Förderschule keinen direkten Anschluss in Anspruch nehmen konnten bzw. wollten, vorgestellt.

5.3 Darstellung exemplarischer Einzelfälle

Nach den umfangreichen Recherchen wie unter 4.4 beschrieben ließen sich insgesamt vier ehemalige SuS rekrutieren, die eine LVR- Förderschule oder eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rheinland besucht haben.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Anlehnung an die Ergebnisdarstellung der Einzelfallanalyse nach Mayring „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenden Erkenntnissen zu gelangen“ (Mayring, 2002, 42). Das Kapitel beginnt mit kurzen berufsbiografischen Fallzusammenfassungen der befragten SuS. Im Anschluss werden die Einzelfälle miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausgearbeitet.

5.3.1 Frau L. Förderschwerpunkt KmE

Frau L. ist 18 Jahre alt und hat die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung mit der Fachoberschulreife im Schuljahr 2016 abgeschlossen. Frau L. weist seit ihrem elften Lebensjahr, bedingt durch einen Unfall, eine körperliche Behinderung auf. Ihre Achillessehne ist durchtrennt, dadurch kann sie ihren Fuß nicht bewegen. Zudem ist sie auf einem Auge blind und 55% des Körpers sind verbrannt. Den Wechsel auf eine Förderschule empfand sie als sehr „*komisch, auf einmal unter den Behinderten zu sein*“ (SuS1). Die schulischen Anforderungen stellten eine Herausforderung für sie dar. Zusätzlich habe sie durch das erblindete Auge Schwierigkeiten beim Lesen. „*Ich verrutsche dann immer in der Zeile und brauche etwas länger*“ (SuS1). Sie hat einen Schwerbehindertenausweis mit einem GdB von 100. Nach Abschluss der Förderschule fehlt ihr die berufliche Orientierung „*Ich wusste nicht so wirklich was ich machen soll*“ (SuS1). Eine schulische Anschlussmaßnahme kommt für Frau L. nicht in Frage, da sie sich selbst als „*schulmüde*“ (SuS1) beschreibt. Während der Schulzeit hat sie drei Monate ein Praktikum im Kindergarten absolviert, welches ihr gut gefiel, jedoch fehlte ihr der monetäre Anreiz und sie empfand die Altersgruppe als sehr belastend. „*Da verdient man ja nix und irgendwann hatte ich Kopfschmerzen von den schreienden Kindern*“ (SuS1). Des Weiteren absolvierte sie ein Praktikum bei einer Steuerberaterin, welches ihr jedoch auch nicht zusagte.

Ihre Mutter arbeitet im IT-Wesen. Diesen Bereich schließt Frau L. jedoch für sich aus. Durch ihre Gehbehinderung hat Frau L. starke Schmerzen. In den nächsten Monaten ist eine Operation am Bein geplant, von der sie hofft, dass die Schmerzen weniger werden und sie wieder besser laufen kann. Dadurch würde sich auch die Suche nach einem Ausbildungsplatz ggf. verbessern. Frau L. wird bis nach der Operation und Heilung bis voraussichtlich Juni 2017 ohne Anschluss verbleiben. Während der Schulzeit fühlte sich Frau L. durch die Berufsorientierung gut vorbereitet auf den Übergang, hätte sich jedoch Ansprechpartner außerhalb der Schule gewünscht. Eine Unterstützung durch die Agentur für Arbeit lehnt sie auf Grund negativer Erfahrungen in der Zusammenarbeit ab. Als Unterstützungskomponenten zählt sie ihre Mutter, Oma, Freund, den Stiefvater sowie die Chefin der Mutter, welche ihre Bewerbungen unterstützt, auf. Frau L. möchte in einen Beruf einmünden, wo sie morgens sagt, „(...)da freue ich mich drauf“ (SuS1). Sie hat sich bei der KVB beworben und für verschiedene kaufmännischen Berufe. Nach der Operation möchte sie vorab erst mal ein Praktikum absolvieren, damit es auch wirklich zu ihr passt.

Ihre aktuelle Tagesstruktur gestaltet sich wie folgt:

Frau L. steht morgens auf, frühstückt und macht den Haushalt. Im Anschluss sucht sie, über das Internet, nach Stellenangeboten im kaufmännischen Bereich und schreibt Bewerbungen. Gegen Nachmittag verbringt sie Zeit mit ihrem Freund, Freunden oder der Familie. Sie selbst beschreibt ihre Tagesstruktur mit „ich mache nicht so viel, hänge hier so rum“ (SuS1). Zur Veranschaulichung des berufsbiografischen Werdegangs von Frau L. folgt eine Zeitleiste, welche die Wendepunkte von Geburt bis hin zu einem möglichen Ausbildungsbeginn abbildet:

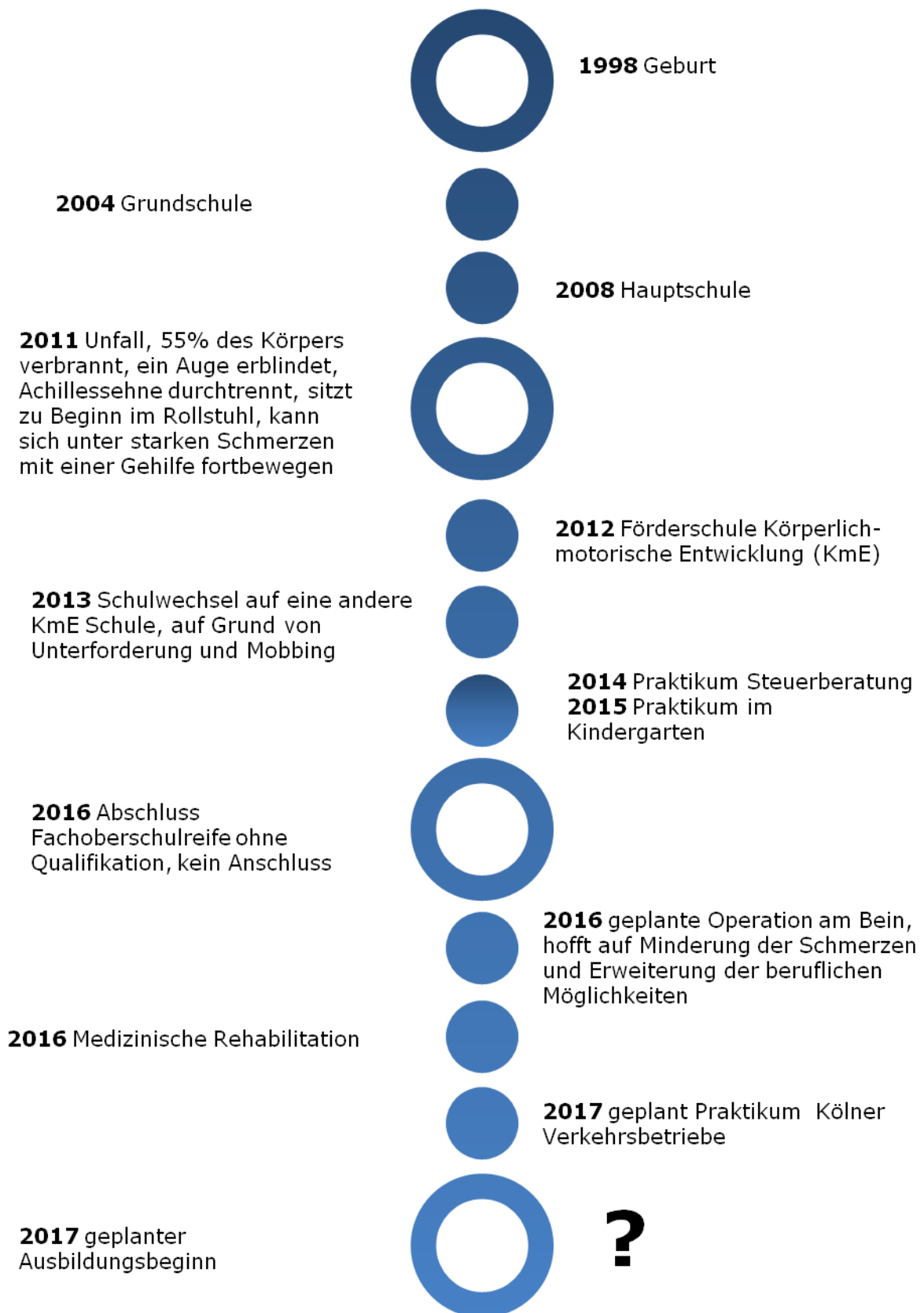


Abbildung 8 Werdegang Frau L.

5.3.2 Frau U. Förderschwerpunkt GG

Das Interview mit Frau U. fand in der Wohneinrichtung statt, in der sie zurzeit lebt. An dem Gespräch hat zusätzlich die Einrichtungsleitung teilgenommen, die Frau U. seit dem sie in der Einrichtung lebt kennt und ihr sehr vertraut ist.

Frau U. ist 21 Jahre alt und hat die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt GG im Bildungsgang geistige Entwicklung abgeschlossen. Frau U. weist seit ihrer Geburt eine geistige Behinderung auf. Ihr Verhalten ist sehr distanzlos und in schwierigen Situationen reagiert sie teilweise mit aggressivem Verhalten. Nach der Förderschule war sie kurze Zeit im Berufsbildungsbereich der Werkstatt. Dort ist sie jedoch einem Mitarbeiter gegenüber handgreiflich geworden und durfte diese nicht mehr besuchen. Die Amtsärztin diagnostizierte Frau U. eine psychische Erkrankung, sodass sie erst nach Abschluss einer Verhaltenstherapie wieder in die Werkstatt eingegliedert werden dürfe. Parallel musste Frau U., aufgrund ihres Alters, aus ihrer Jugendwohngruppe ausziehen und zog so von Köln nach Wermelskirchen. Sie wird durch eine gesetzliche Betreuerin unterstützt, mit der sie sich alle zwei Wochen austauscht. Zudem wurde das Gutachten überprüft und die psychische Erkrankung revidiert. Frau U. möchte gerne wieder in einer WfbM arbeiten. Nach Rücksprache mit dem Betreuungspersonal bestehe jedoch die Befürchtung, Frau U. könnte erneut handgreiflich werden und wiederholt aus der WfbM „fliegen“.

Tagesstruktur

Frau U. steht morgens von alleine auf, wäscht sich, frühstückt und kommt dann gegen 9.30 Uhr herunter zu den Betreuerinnen und Betreuern der Wohngruppe. *„Es gibt eine klare Absprache, dass sie nicht vor 9.30 Uhr dort erscheinen darf, da sie auf Grund ihrer Distanzlosigkeit sonst bei den anderen Bewohnern mit mehr Pflegebedarf in der Dusche steht“* (Betreuerin) und den Ablauf stört. Jeden Morgen wird die Wohneinrichtung von einem Bäcker mit Brötchen beliefert. Diese Kiste bringt Frau U. dann täglich wieder zu dem Bäcker zurück. Einmal pro Woche geht sie zusätzlich mit dem Hund der Einrichtung, in Begleitung, spazieren. Des Weiteren kann sie mittlerweile alleine einkaufen und wird dann regelmäßig von den Betreuern zum einkaufen geschickt. Nebenbei kümmert sie sich um die Wäsche der Bewohnenden. Ihr Zimmer räumt sie selbständig auf. Neben diesen Tätigkeiten spielt Frau U. in einer Theatergruppe mit. Die aktive Beteiligung zeige sich jedoch problematisch, da sie sich den Text nicht merken könne und in der Rolle der Toten nicht ruhig genug bleibe.

An vier Tagen pro Woche besucht Frau U. das Heilpädagogische Zentrum (HPZ), arbeitet dort in der Küche oder macht andere Tätigkeiten, beispielsweise einen Trommelkurs. Gegen 13.30 Uhr erscheint Frau U. dann zurück in der Wohneinrichtung. Sie schaut DVDs, malt oder hört Musik. Alle zwei Wochen fährt sie übers Wochenende zu ihrer Mutter. Frau

U. hat Probleme den Interviewfragen in Leichter Sprache zu folgen und darauf zu antworten. Versteht sie die Frage nicht, sagt sie immer wieder „*ich will Arbeiten*“, „*Arbeit in WfbM*“, was ihren großen Willen, endlich wieder in einer WfbM zu arbeiten bestärkt. Frau U. befindet sich in einer Heilpädagogischen Einrichtung des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR). So war es möglich, ihre Situation mit der Abteilung 84.30 zu besprechen, mit dem Ziel, dass Frau U. langfristig eine geeignete Anschlussmöglichkeit in Anspruch nehmen kann.

Zur Veranschaulichung des berufsbiografischen Werdegangs von Frau U. folgt eine Zeitleiste, welche die Wendepunkte von Geburt bis hin zu einem möglichen Übergang in eine Anschlussmaßnahme abbildet:

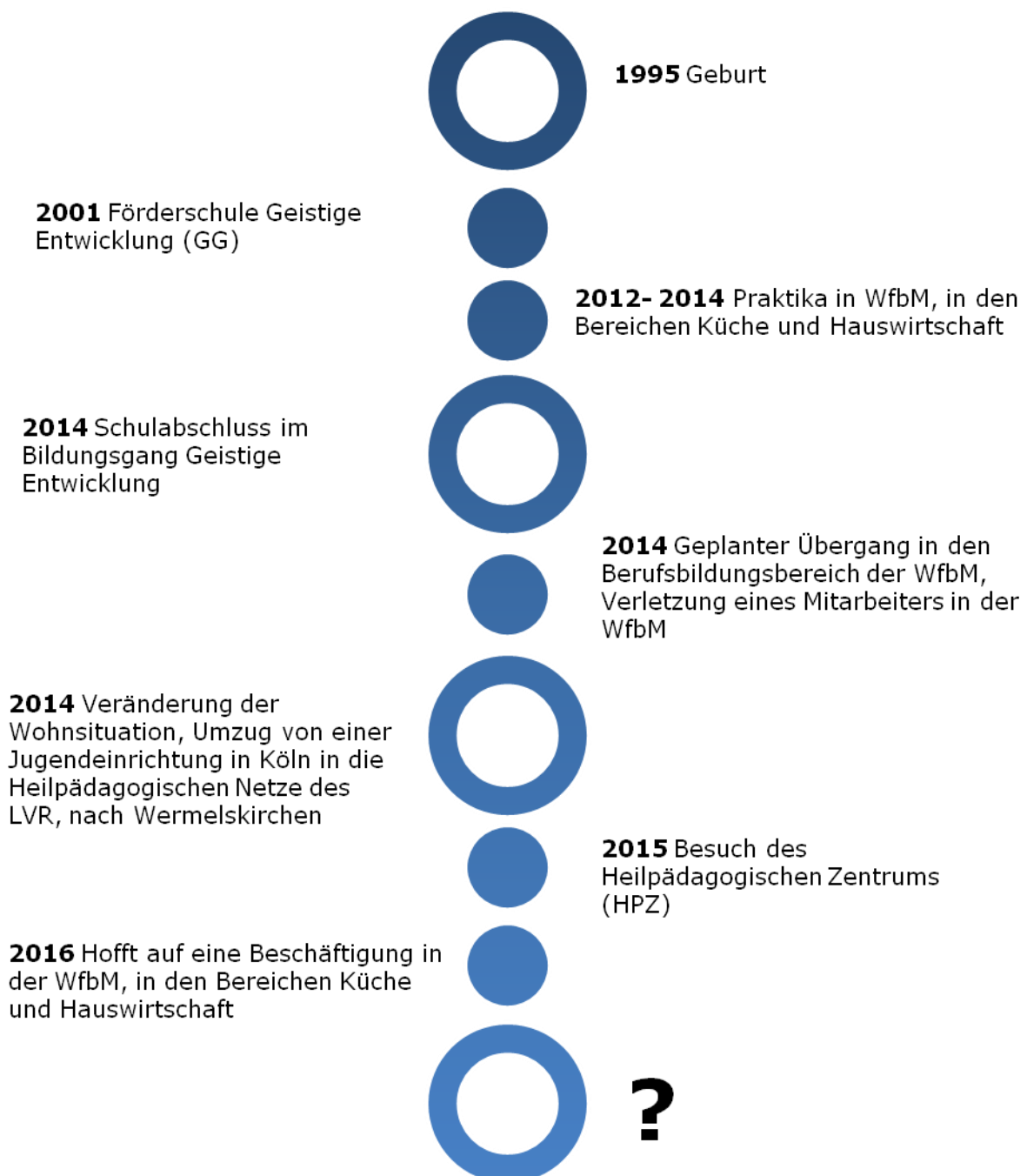


Abbildung 9 Werdegang Frau U.

5.3.3 Herr C. Förderschwerpunkt KmE und GG

Der Werdegang von Herrn C. wurde telefonisch über die Mutter beschrieben, da aufgrund seiner Behinderung ein persönliches Interview nicht möglich war.

Herr C. ist 18 Jahre alt und seit seiner Geburt schwerstmehrfach behindert. Er hat u.a. das Down-Syndrom, eine nicht einstellbare Epilepsie, eine Schwerhörigkeit, eine geistige sowie körperliche Behinderung und wird über eine PEG-Sonde ernährt. Herr C. hat die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt KmE im Bildungsgang geistige Entwicklung abgeschlossen. Aufgrund seiner ausgeprägten Epilepsie, gefolgt von zahlreichen Krankenhausaufenthalten und mangels passenden Personals für seine Assistenz, weist er sehr hohe Fehlzeiten während der Schulzeit auf. Herr C. hat während der Schulzeit ein einwöchiges Praktikum in einem heilpädagogischen Zentrum (HPZ) absolviert und Einblicke in den Tagesablauf einer WfbM erhalten. Laut Aussagen der Mutter habe er sich dort nicht wohlfühlt, sodass der Übergang nach der Förderschule in eine WfbM nicht in Frage kam. Die Unterstützte Beschäftigung wurde aufgrund des gesundheitlichen Zustandes von Herrn C. durch den Kostenträger abgelehnt.

Tagesstruktur

Die Mutter von Herrn C. hat tagesstrukturierende Fördermaßnahmen für ihn beantragt, damit „er nicht nur zu Hause rumhängt“ (SuS3). Zudem gibt es Fördermaterial, mit dem er sich täglich beschäftige. Er sei sehr interessiert im kreativen Bereich und dieser werde zu Hause gefördert: „Vielleicht könne man sich damit ja selbständig machen“ (SuS3) beschreibt seine Mutter.

Das Konzept ihn zu Hause zu fördern basiert auf dem Gedanken, daran anzuknüpfen, was die Person gerne macht und kann. Daraus habe seine Mutter das Förderkonzept entwickelt. Frau C. sieht einen **Bedarf** darin, die **festen Strukturen aufzulockern und nach dem Potenzial der Menschen eine Teilnahme an Maßnahmen zu gewährleisten**. Sie fühle sich schlecht informiert und habe bisher keine passende Anschlussmaßnahme für ihren Sohn finden können. Sie spiele mit dem Gedanken sich selbständig zu machen und in einem kleineren Rahmen schwerstmehrfach behinderte Menschen zu Hause zu fördern. Alternativ sei für Herrn C. jedoch auch der Übergang in die Frühberentung im Gespräch.

Zur Veranschaulichung des berufsbiografischen Werdegangs von Herrn C. folgt eine Zeitleiste, welche die Wendepunkte von Geburt bis möglichem Übergang in eine Anschlussmaßnahme abbildet:

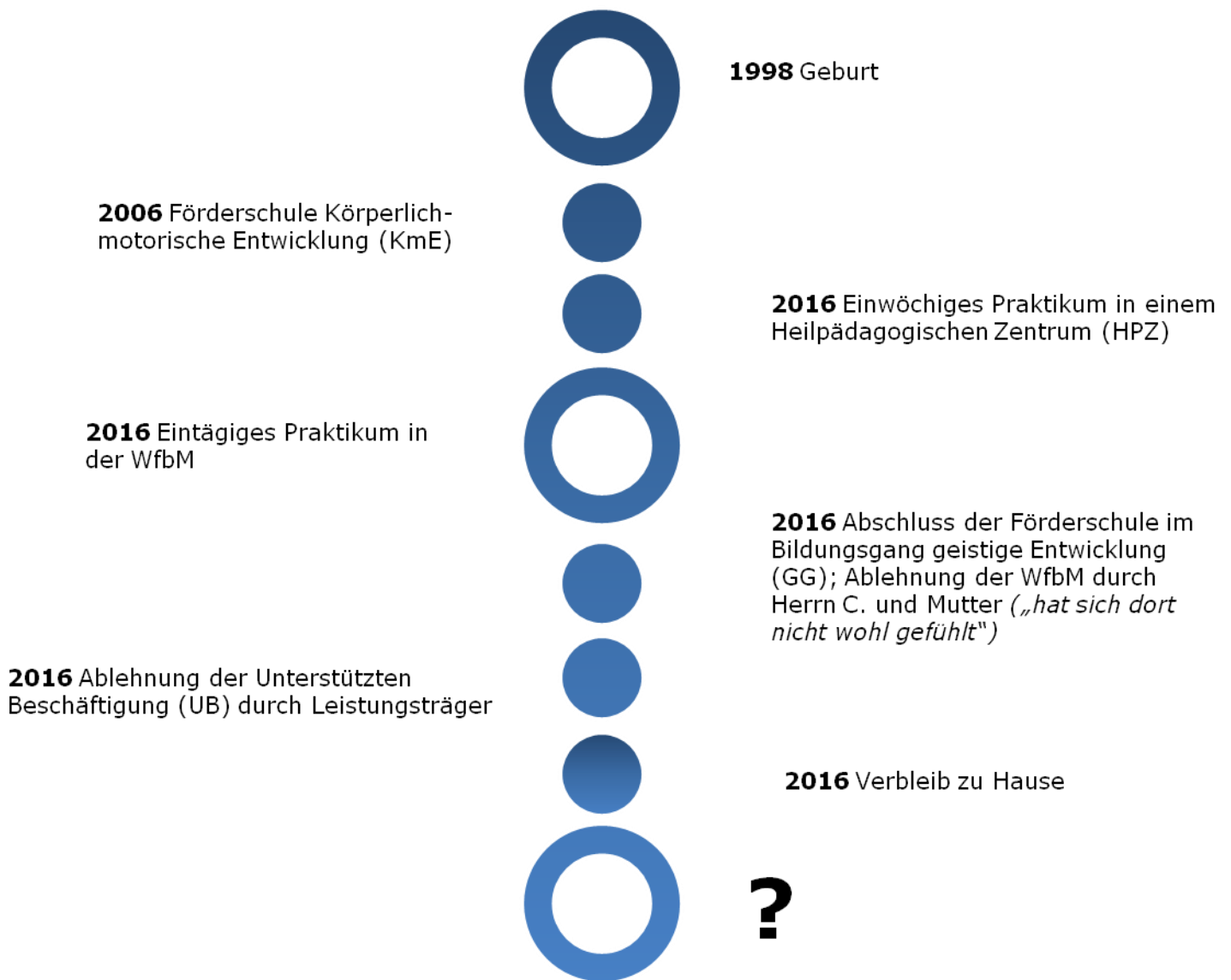


Abbildung 10 Werdegang Herr C.

5.3.4 Herr Y. Förderschwerpunkt KmE und LE

Das Gespräch mit Herrn Y. fand gemeinsam mit seiner Mutter zu Hause, in seinem vertrauten Umfeld, statt.

Herr Y ist 23 Jahre alt und weist seit seiner Geburt eine spastische Gangstörung auf. Dadurch kann er keine langen Strecken laufen und verwendet für diese einen Rollstuhl. Herr Y. hat starkes Untergewicht, wiegt bei einer Größe von 170 cm 48 Kg und beschreibt sein Essverhalten problematisch. *„Ich esse sehr langsam, mir macht das nichts aus, aber den Anderen“*. Während der Schulzeit hat er ein Schnupperpraktikum in einer Tankstelle absolviert. 2012 hat er die Förderschule KmE im Bildungsgang Lernen abgeschlossen. Von der Schule wurde ihm eine Anschlussmaßnahme mit Internatsunterbringung empfohlen, um einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Da mit der Anschlussmaßnahme ein Umzug in ein Internat verbunden gewesen wäre, entschied sich Herr Y. dagegen. *„Vom Essen her wäre das sehr problematisch gewesen und meine Eltern wären dann soweit weg“ (SuS4)*. Seine Mutter beschreibt ebenfalls, dass sie gegen die Internatsunterbringung waren, da sie ihn zu Hause *„besser versorgen könnten“* und er sonst nicht richtig esse. Zudem habe er eine Pflegestufe und brauche bei der täglichen Pflege Hilfe. Dabei ziehe er seine Eltern jemand Fremdem vor. Die Alternativempfehlung der Schule war eine WfbM, die Herr Y. jedoch ablehnte. Er habe sich eine WfbM mit psychisch Erkrankten angeschaut *„da sind ja nur Verrückte“ (SuS4)*. So verblieb er vorerst zu Hause.

Herr Y. identifiziert als weiteres Hemmnis für den Übergang in eine Anschlussmaßnahme, dass er seine Behinderung nicht annehmen kann *„ich kann mich nicht so akzeptieren, wie ich bin“*. Er beschreibt sich selbst als psychisch sehr labil *„Ich habe dann oft Angst und traue mir dann manches nicht zu und wende mich dann an meine Eltern“ (SuS4)*. Hinzu kämen Zukunftsängste. Er hofft einmal selbständig leben zu können und eine Ehefrau zu finden. Was Herr Y. wirklich beruflich machen wolle, weiß er nicht. Zurzeit sucht er nach einem Praktikumsplatz, um in der Maßnahme der Unterstützten Beschäftigung bleiben zu können.

Die Tagesstruktur, in der Zeit als Herr Y ohne Anschluss war, gestaltete sich wie folgt: Herr Y. hat morgens ausgeschlafen und ganz langsam gefrühstückt „*Da werde ich echt verrückt*“ (Mutter). Im Anschluss hat er Fernsehen geschaut oder „*einfach so rum gesessen*“. Manchmal hat er nachmittags Freunde getroffen. Gegen Abend hat er mit der Familie zu Abend gegessen. Im Anschluss hat er Computer gespielt und konnte dann auch mal die Nacht durch zocken. „*War ja egal, ich hatte ja eh frei am nächsten Tag*“. „*Irgendwann ist mir die Decke auf den Kopf gefallen*“ „*Das war voll langweilig*“ (SuS4). „*Der hat uns auch verrückt gemacht*“ (Mutter). Nach einiger Zeit ohne Anschluss hat er gemeinsam mit seiner Mutter die Agentur für Arbeit aufgesucht, wodurch er in die Unterstützte Beschäftigung (UB) gelangt sei. Zur Veranschaulichung des berufsbiografischen Werdegangs von Herrn Y. folgt eine Zeitleiste, welche die Wendepunkte von Geburt bis Eintritt in die Unterstützte Beschäftigung abbildet:

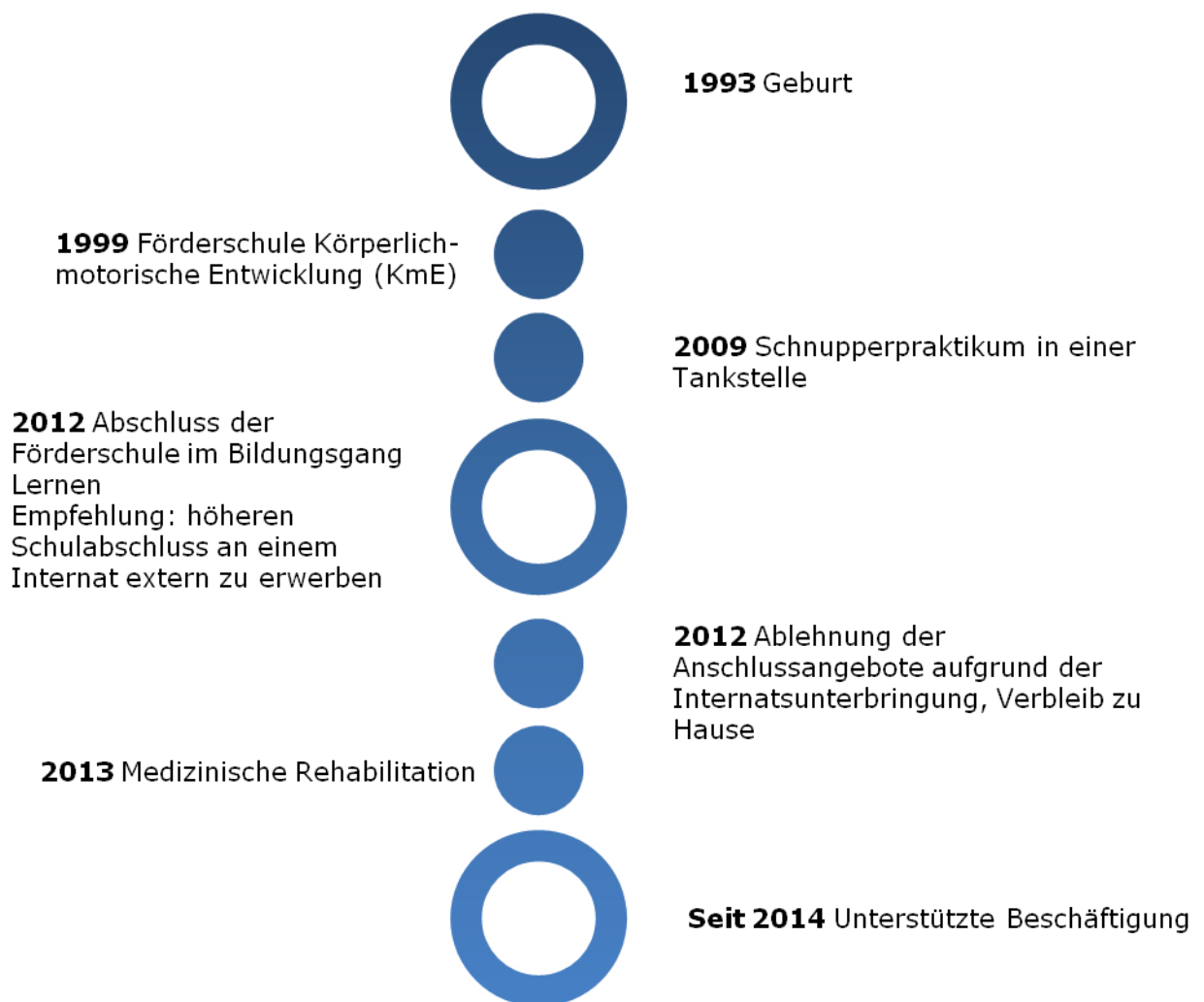


Abbildung 11 Werdegang von Herrn Y.

5.3.5 Schlussfolgerungen

Alle vier vorgestellten Einzelfälle unterscheiden sich in ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf, ihrem Bildungsabschluss und dem sozialem Umfeld. So differenziert sich der Schulabschluss in die Fachoberschulreife bei Frau L., dem Abschluss im Bildungsgang geistige Entwicklung bei Frau U. und Herrn C. sowie dem Abschluss im Bildungsgang Lernen bei Herrn Y. Dennoch bilden sich Gemeinsamkeiten ab:

So beschreiben alle Personen einen Bedarf an mehr Beratungsangeboten. Sie fühlten sich während der Schulzeit schlecht informiert und nach Beenden der Förderschule waren keine bekannten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner mehr vorhanden, sodass sie immer weniger daran dachten sich an institutionelle Hilfen zu wenden. Es findet sich der Cooling-Out Effekt aus der Untersuchung von Skrobanek und Kuhnke (2010) wieder. Der Ifd und die Aufgabengebiete waren drei der vier befragten Personen nicht bekannt (SuS 1, SuS 2, SuS 4). Einen Schwerbehindertenausweis besitzen alle vier befragten Menschen. Die Vorteile, sowie die möglichen Unterstützungsleistungen sind jedoch nicht allen bekannt. Auch das Beratungsangebot der Rehaberatung der Agentur für Arbeit ist allen vier Befragten nicht bekannt. Frau L. und Herr Y. beschreiben beide Hemmnisse auf personaler Ebene, sodass sie sich mit ihrer Behinderung nicht identifizieren bzw. diese nicht annehmen können. Zudem haben sie beide Mobbing Erfahrungen während der Schulzeit, sowohl durch Lehrende als auch SuS, sammeln müssen. Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich darin, dass sich beide als „schulmüde“ beschreiben, sodass vorerst keine schulische Anschlussmaßnahme in Frage kommt.

Frau L. beschreibt die Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten, mit der sie sich stark überfordert fühle „*was ist, wenn ich doch was übersehe?*“ (SuS 1). Demgegenüber steht Herr C. mit keinem für sich passenden Anschlussangebot. Jedoch hofft auch hier die Mutter „*(...) noch etwas Geeignetes finden oder entwickeln zu können*“ (SuS 3).

Auf die Frage was sie benötigen bzw. benötigt hätten, berichten alle vier, dass sie sich mehr Unterstützung an der Schnittstelle des Übergangs gewünscht hätten: „*Eine Ansprechpartnerin, ein Ansprechpartner während der Schulzeit ist zu wenig, da hätte ich mir mehr gewünscht*“ (SuS 1), „*Oder auch eine andere Beratung als die Agentur für Arbeit, da gehe ich auf keinen Fall hin, meine Mutter hat da schlechte Erfahrungen mit gemacht*“ (SuS 1). Im Gespräch mit Frau U. und der Heimleitung wird deutlich, dass diese ebenfalls einen Bedarf an mehr Informationen über den Übergang Schule-Beruf benötigen und ganz besonders, welche Möglichkeiten sie haben, falls die WfbM Frau U. erneut ablehne. Es wird die schlechte Zusammenarbeit mit der WfbM betont, sodass die Befürchtung bestehe, Frau U. könne nicht lange in der Anschlussmaßnahme unterkommen, auch wenn sie kein fremdaggressives Verhalten aufzeige.

In drei der vier Interviews wird ein unterstützendes Elternhaus deutlich, sowie Personen im sozialen Umfeld, die begleitend zur Seite stehen. Das Elternhaus von Herrn Y. wird im Interview von der Mutter selbst als überbehütend beschrieben. Ihr türkischer Hintergrund gebe vor, dass sie sich ganz intensiv um ihren Sohn kümmere. Wenn Herr Y. in einer Situation nicht weiter wisse, wende er sich direkt an seine Eltern. Herr Y. beschreibt, dass er gerne selbständiger wäre. Vor kurzem habe er seinen Führerschein bestanden, darüber sei er sehr stolz. Das Elternhaus von Frau U. wird seit ihrer Kindheit als problembehaftet beschrieben. Die Mutter sei mit ihrer geistigen Behinderung überfordert gewesen, sodass Frau U. bereits mit sieben Jahren in ein Wohnheim zog. Durch den späteren Umzug in die Wohneinrichtung nach Wermelskirchen stehe ihr nun eine engagierte, stützende Person zur Seite, die Frau U. in eine Anschlussmaßnahme verhelfen wolle. Alle vier befragten Personen gehen mittlerweile einer mehr oder weniger festen Tagesstruktur nach. Auch an dieser Stelle bestätigt sich, wie zuvor allgemein beschrieben, dass es erst einmal schön sei, frei zu haben, einem dann jedoch langfristig die *„Decke auf den Kopf fällt“*. Bei Herrn Y. beschreibt die Mutter sehr eindrücklich, wie wichtig es war, dass er einer Beschäftigung nachgehe *„Der hat uns echt verrückt gemacht“ (SuS 4)*. Auch die Mutter von Herrn C. stellt dar, dass sie nicht möchte, dass die in der Schule gewonnene Förderung bei ihrem Sohn wieder verloren gehe, sodass sie alles daran setze, ihn zu Hause *„ordentlich“* zu fördern. Frau U. wird zur Zeit in der Wohneinrichtung durch gewonnene Strukturen beschäftigt, hofft aber darauf, dass es bald mehr wird, durch die Beschäftigung in einer WfbM. Frau L. strukturiert ihren Tagesablauf zur Zeit selbständig, freut sich aber ebenfalls nach ihrer Operation einer geregelten Struktur nachgehen zu können.

Der Vergleich der Einzelfälle verdeutlicht, dass sich kein konkreter Personenkreis abbilden lässt, der nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nimmt. 50% der interviewten ehemaligen SuS haben einen Migrationshintergrund. Die Geschlechterverteilung ist zu 50% weiblich, zu 50% männlich. Es lässt sich auch hier keine Tendenz abbilden. Es zeigt sich, dass bei allen vier Fällen einstimmig Bedarfe auf organisationaler Ebene beschrieben werden. Zudem lassen sich einige der zuvor allgemein beschriebenen Hemmnisse und Bedarfe wiederfinden. Alle Befragten äußern den Wunsch in eine Anschlussmaßnahme überzugehen und nicht zu Hause verbleiben. Diese Erfahrung ohne feste Tagesstruktur zu leben habe dazu geführt, dass sie nun unbedingt einen Anschluss finden möchten.

5.4 Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der Annahmen

Durch die Experteninterviews sowie die berufsbiografisch-narrativen Interviews mit ehemaligen SuS konnten zentrale Hemmnisse und Bedarfe bei dem Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme herausgearbeitet werden. Es finden sich die unter Kapitel 3 aufgeführten Studienergebnisse in den gewonnenen Kategorien wieder. So bestätigen sich auf personaler Ebene deviantes Verhalten, schlechte Schulleistungen und eine hohe Anzahl an Fehltagen während der Schulzeit, als hemmende Faktoren auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme (Pinquart et al., 2002). Ebenfalls konnten Hartz IV, Delinquenz und Alkoholkonsum sowie eine unrealistische Berufswahl in den Befragungen als hemmende Faktoren wieder gefunden werden. Im Bereich der sozialen Ressourcendefizite wurden ebenfalls die in den Studien benannten Faktoren, bestätigt. So wirkt sich mangelnde Unterstützung der Eltern resp. Überbehütung „*In Watte packen*“ (I41) negativ auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme aus (Hofman-Lun, 2011; Schönig & Knabe, 2010). Im Bereich der organisationalen Ressourcendefizite bestätigt sich sowohl das Stigma der WfbM als auch der Förderschule (Hofman-Lun, 2011; Solga et al., 2013). So beschreiben die befragten SuS, dass sie deutlich schlechtere Zugangschancen haben „*Wenn die hören ‚Förderschule‘, dann wollen die mit mir nichts zu tun haben*“ (I41). Die exemplarischen Falldarstellungen bestätigen die Intransparenz der Anschlussmöglichkeiten (Schönig & Knabe, 2010). So wussten weder Frau L. noch Herr Y., was sie im Anschluss an die Förderschule für Optionen haben. Die Expertinnen und Experten beschreiben das Auseinanderbrechen der Hilfesysteme auf organisationaler Ebene, an der Schnittstelle Förderschule-Anschlussmaßnahme. Dies wird ebenfalls von den interviewten SuS bestätigt. Auch die wenigen Arbeitsplätze für Anlernertätigkeiten, wie die Studie des IAB (2014) aufzeigte finden sich in den Resultaten wieder (Bogai, Buch & Seibert, 2014).

Die **erste Annahme „Je weniger personale, soziale, organisationale Ressourcen den SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei dem Übergang nach der Förderschule zur Verfügung stehen, desto seltener gelingt der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“** kann eindeutig bestätigt werden. So werden Hemmnisse auf unterschiedlichen Ressourcenebenen beschrieben. Im Bereich der sozialen Ressourcen ist der Einfluss der Eltern besonders zu benennen „*Die geht mir nicht in die WfbM*“ oder „*Was soll mein Sohn/ meine Tochter schon arbeiten? Der/Die kann doch nichts!*“. Kommt die Schwierigkeit hinzu sich dem lang gelebten „*Hartz IV Adel*“ (I8) entziehen zu müssen und die Einstellung auf personaler Ebene „*erst mal entspannen nach der Schule*“, unterstützt durch eine begrenzte Auswahl an Anschlussmöglichkeiten, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit in eine Anschlussmaßnahme überzugehen.

Die **zweite Annahme „Es wird vermutet, dass die Bedarfe der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlich sind, abhängig von Förderbedarf und Geschlecht“**, kann teilweise bestätigt werden. Die Bedarfe der SuS lassen sich nicht pauschalisieren, sondern müssen individuell betrachtet werden. Dass sie abhängig sind von Geschlecht und sonderpädagogischen Förderbedarf kann jedoch nicht bestätigt werden. Auch die **dritte Annahme, dass junge Frauen mit Migrationshintergrund die schlechtesten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang haben (Pimminger, 2010; 2012)**, kann nicht bestätigt werden. Die Expertinnen und Experten beschreiben bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund den Alternativweg, verheiratet zu werden und im familiären Netz unterzukommen. Dadurch nehmen sie seltener eine berufliche Anschlussperspektive in Anspruch. Die **vierte Annahme „Je früher und umfangreicher die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch geeignete Berufsorientierungskonzepte auf den Übergang vorbereitet werden, desto eher finden sie eine Anschlussmöglichkeit“**, kann nach 81 Experteninterviews und 4 Berufsbiografisch-narrativen Interviews eindeutig bestätigt werden. So beschreiben die Expertinnen und Experten, dass die individuelle Förderung in den Schulen bereits deutlich früher ansetzen müsste. Zudem werden Fachkräfte empfohlen, die den SuS individuell neben der Schule fördern, wie beispielsweise Jobcoaches. Auch die Konzepte der Schulen müssen tlw. überarbeitet werden und es muss deutlich früher mit der Berufsvorbereitung gestartet werden. Bedeutsam ist jedoch auch, dass die SuS die Berufsorientierungsangebote der Schule annehmen und die Eltern intensiv mit der Schule zusammenarbeiten. *„Ja was die brauchen, jemanden der die ans Händchen nimmt (...) aber wenn die nicht wollen, dann kann man auch nicht wirklich weiterhelfen“ (I37).*

Die **fünfte Annahme „Es wird vermutet, dass die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen, bei ihren Eltern leben und kein passendes Arbeits- und Beschäftigungsangebot oder ein tagesstrukturierendes Angebot nutzen können“**, kann anhand der aufgefundenen Einzelfälle bestätigt werden. Alle befragten Einzelfälle leben innerhalb der Familie oder in einer Wohneinrichtung. Jedoch ist zu ergänzen, dass auch außerhalb des Beschäftigungssystems Strukturen geschaffen werden. Bei Herrn C. gestaltet sich diese durch eine individuelle Förderung zu Hause und bei Frau U. durch geschaffene Strukturen innerhalb der Wohneinrichtung sowie Haushaltsaktivitäten.

Die **sechste Annahme „Es wird vermutet, dass SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einem Schulabschluss unter dem Hauptschulniveau, verstärkt ohne Anschlussmaßnahme verbleiben (Datenreport zum Berufsbildungsbericht, 2016, 268 ff.; Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V.)“**, muss getrennt nach Förderschwerpunkten überprüft werden. Im Bereich HK, SE und SQ kann die Annahme eindeutig bestätigt werden. Die Expertinnen und Experten beschreiben besonders

SuS an der Grenze LE/ GG als besonders gefährdet, keinen Anschluss in Anspruch zu nehmen. Im Förderschwerpunkt KmE sowie im Förderschwerpunkt GG kann die Annahme nicht eindeutig bestätigt werden, denn hier liegt die Problematik in den wenigen Angeboten. Beim Förderschwerpunkt KmE wird häufiger von SuS berichtet, die einen Schulabschluss über dem Hauptschulabschluss aufwiesen, aufgrund ihrer Behinderung aber keine geeignete Anschlussmaßnahme außerhalb der WfbM auffinden konnten. Der Übergang in die WfbM wurde von diesen eher abgelehnt, als von SuS mit dem Förderschwerpunkt KmE und einem Abschluss im Bildungsgang geistige Entwicklung. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung absolvieren die meisten SuS den Förderschulabschluss im Bildungsgang geistige Entwicklung. Dadurch hängt der Übergang in eine Anschlussmaßnahme weniger mit dem Schulabschluss zusammen, als mit der Ablehnung der WfbM und wenigen Alternativen.

Aus den Experteninterviews lassen sich folgende Hypothesen für weitere Untersuchungen generieren:

Hypothesengenerierung

„Umso höher der Schulabschluss, desto besser die Voraussetzungen eine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen zu können“ (I35)

„Desto höher der Schulabschluss, desto reifer und besser strukturiert sind die SuS“ (I26; I36)

„Je mehr sonderpädagogische Förderbedarfe zusammentreffen, desto schwieriger gestaltet es sich, eine Anschlussmaßnahme in Anspruch zu nehmen“ (I36)

„Umso geringer der Bildungshorizont der Eltern, desto schwieriger ist es für die SuS eine Anschlussmaßnahme in Anspruch zu nehmen“ (I34)

„Je mehr der Förderbedarf im Bereich LE liegt, desto schwieriger gestaltet sich der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“ (I28)

„Umso höher die Fehlzeiten während der Schulzeit, desto seltener gelingt der Übergang in eine Anschlussmaßnahme“ (I26)

5.5 Reflexion der eingesetzten Methoden und Empfehlungen für weitere Projekte

Die Methodik des Experteninterviews erwies sich in der Befragung der Expertinnen und Experten als sehr wirksam. Auch die Möglichkeit der schriftlichen Befragung durch den Online-Fragebogen wurde in Anspruch genommen und zeigte ebenfalls zielführende Ergebnisse auf. Auf diese Weise konnte der Personenkreis der SuS, die keine Anschlussmaßnahme nach Abschluss der Förderschule in Anspruch nehmen, eingegrenzt sowie Hemmnisse und Bedarfe ermittelt werden. Zusätzlich wurden von den Expertinnen und Experten Fallbeispiele aufgeführt, um die benannten Hemmnisse und Bedarfe zu konkretisieren.

Die Methode des berufsbiografischen-narrativen Interviews zeigte sich in der Befragung der ehemaligen SuS sehr wirksam. Durch die vorher generierten Erzählanlässe wurde die Unterhaltung angeregt und gestaltete sich dabei sehr „flüssig“, sodass die Berufsbiografie sehr detailliert aufgezeichnet werden konnte. Die Methode stellte sich jedoch auch belastend für die Befragten dar. So wurden diese neben positiven Aspekten ihres Werdegangs auch an schwierige „nicht erfolgreiche“ Lebensphasen erinnert. Immer wieder an negative Lebenserfahrungen erinnert zu werden und darüber zu berichten, beschrieben die ehemaligen SuS teilweise als sehr belastende Situation.

Aus forschungsmethodischer Sicht ist die Methode des berufsbiografischen-narrativen Interviews als sehr umfangreich und zeitintensiv einzustufen. Für eine größere Stichprobe wäre zu empfehlen, weitere standardisierte Methoden einzubeziehen. Im Bereich der quantitativen Forschung wäre eine Befragung mittels eines Fragebogens möglich, welcher z. B. die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Kategorien beinhalten könnte. Bei der Gestaltung des Fragebogens müssten jedoch die sprachlichen Kompetenzen und Bereitschaften der Befragten im Umgang mit dem Fragebogen berücksichtigt werden. Zudem wäre anzunehmen, dass sich der Zugang zu den personalen Ressourcen schwieriger gestalten würde, wenn man nicht direkt mit der Person in ein Gespräch tritt. Möglich wäre eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden. Auch das, der Auswertung zu Grunde gelegte Ressourcentheoretische Modell erwies sich als passende theoretische Grundlage. Eine klare Zuordnung der Ressourcen war teilweise schwierig, da nicht immer eindeutig in soziale, organisationale und personale Ressourcen differenziert werden konnte. Möglich wäre in weiteren Untersuchungen eine Einteilung in Anlehnung an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Die ehemaligen SuS, als Expertinnen und Experten in eigener Sache, konnten konkrete Hemmnisse sowie Bedarfe benennen. Untersuchungen im Hinblick auf Werdegänge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind anzuregen, ebenfalls um die, in der vorliegenden

explorativen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse durch die Expertinnen und Experten zu überprüfen. Auch ein Bedarf, die Untersuchung auf Schulen im Gemeinsamen Lernen (GL) zu erweitern, wird von den Expertinnen und Experten benannt und scheint unter Berücksichtigung der Inklusion unabdingbar. In diesem Zusammenhang wiesen die Expertinnen und Experten darauf hin, dass die wesentliche Behinderung in Einzelfällen nach Wechsel der Kostenträger vom Sozialhilfeträger nicht anerkannt werde. Dies führe zu langen Wartezeiten und Abbrüchen, nach dem Eintritt in die Anschlussmaßnahme. Zusätzlich wird häufig aufgeführt, dass sich langfristig die Werdegänge der SuS problematisch gestalten würden, sodass neben der ersten Schwelle, auch der Übergang an der zweiten Schwelle (siehe Kapitel 2.1) untersucht werden sollte. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses, sollte in Anlehnung an Bergs und Niehaus (2016), für weitere Untersuchungen zudem eine intersektionelle Perspektive im Forschungsprozess berücksichtigt werden. Merkmale, die mit Benachteiligung im Bildungssystem zusammenhängen wie Ethnizität, Gender und sozioökonomischer Status, sollten im Zusammenhang mit der Behinderung erforscht und hinsichtlich der Interaktionen überprüft werden (11).

6. Handlungsempfehlungen

Bei der Bearbeitung des vorgestellten Projektauftrages bestand immer wieder die Problematik des **Datenschutzes**. Dadurch durften die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an den Schulen sowie die Integrationsfachdienste keine Kontaktdaten der SuS herausgeben, von denen sie wussten, dass sie keinen direkten Anschluss nach Abschluss der Förderschule in Anspruch genommen haben. Es war nur möglich über die StuBO die SuS zu kontaktieren und nachzufragen, ob die Kontaktdaten weitergegeben werden dürfen. Da auf diese Weise sehr lange Kommunikationswege benötigt wurden, bis der Kontakt zu den SuS entstand, verringerte sich die Wahrscheinlichkeit in einem begrenzten Zeitraum Schülerinnen und Schüler aufzufinden, die keinen Anschluss nach Abschluss der Förderschule in Anspruch genommen haben. Auch die Rehaberatung sowie die Fallmanagerinnen und -manager des Jobcenters stießen auf die Hürden des Datenschutzes. Daraufhin wurde zusätzlich der Frage nachgegangen: Wie können Zugangswege zu Schülerdaten zukünftig einfacher gestaltet werden?

Verbesserung der Datenlage

Eine Möglichkeit wäre vor dem Verlassen der Schule eine Einverständniserklärung zu verteilen, damit die Daten LVR-intern weitergegeben werden dürfen. Nach sechs Monaten erfolgt eine Kontaktaufnahme, was aus den Schüler geworden ist und ob Unterstützung benötigt wird. Sollte Hilfe benötigt werden, werden sie an Netzwerke (Agentur für Arbeit,

Integrationsfachdienst etc.) weitergeben. Eine LVR-Förderschule erhebt die Werdegänge ihrer SuS schon seit einigen Jahren. Fünf Jahre nach Verlassen der Schule werden die SuS jährlich von ihren Klassenlehrerinnen und -lehrern kontaktiert. Es könnten Synergien geschaffen und eine Erhebung der Werdegänge einheitlich an den Schulen eingeführt werden.

Für die vorliegende Untersuchung diente die LVR-Schulabfrage 2013/2014 als Datengrundlage, mit welcher sich jedoch auch langfristige Werdegänge nicht nachvollziehen lassen. Im Rahmen des Projektes erfolgte ein Austausch mit dem zuständigen Mitarbeiter der Stadt Köln für „Schüler-Online“ und der zuständigen Mitarbeiterin für die Schulabfrage des Integrationsamtes. Die Nutzung des Portals Schüler-Online ist jedoch an den Förderschulen unterrepräsentiert, sodass eine Analyse der Werdegänge zum Zeitpunkt der Untersuchung (Juni - November 2016) nicht möglich war. Theoretisch wäre aber eine Rekonstruktion der Werdegänge der SuS möglich, wenn das Portal von den abgebenden Schulen genutzt würde. Hier setzt das Integrationsamt des LVR an, denn diese erheben die Daten der Förderschulen im Rheinland mit den Förderschwerpunkten GG, HK, SE, SQ und KmE. Eine Vernetzung könnte zukünftig dazu führen, dass sich langfristige Werdegänge der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf erheben lassen. Die SuS, die keine Anschlussmaßnahme nach Abschluss der Förderschule in Anspruch nehmen, würden jedoch auch erst statistisch erfasst, wenn sie wieder eine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen. Bundesländerübergreifend wurde die sogenannte SchülerIn-ID, eine zentrale Datenbank über Schülerinnen und Schüler, diskutiert. Enthalten soll diese u.a. Name, Adresse, Herkunftssprache, Informationen über die Inanspruchnahme von staatlichen Hilfgeldern, unentschuldigte Fehlstunden, Noten und sonstige Auffälligkeiten. Bisher konnte jedoch keine einheitliche Datenerhebung deutschlandweit beschlossen werden, da die damit einhergehende Problematik der „gläsernden Schülerinnen und Schüler“, unter Aspekten der Ausweitung des Überwachungsstaates, im Vordergrund stand. Weitere Handlungsempfehlungen werden im Folgenden tabellarisch aufgezeigt. Alle Handlungsempfehlungen wurden mit den zuständigen Fachbereichen des LVR besprochen und Empfehlungen für eine Umsetzung formuliert.

Tabelle 2 Handlungsempfehlungen

Abgeleitet aus, Adressat(en)	Handlungsempfehlungen	Empfehlung, Umsetzung
V e r b e s s e r u n g d e r D a t e n l a g e		
<p>Forschungsstand, Datenrecherche, Experteninterviews</p> <p>Adressaten: LVR-Integrationsamt, LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland</p>	<p>Vor dem Verlassen der Schule sollte eine Einverständniserklärung verteilt werden, damit die Schülerdaten LVR-intern weitergegeben werden dürfen und für Untersuchungen verwendet</p>	
<p>Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS</p> <p>Adressaten: Agentur für Arbeit, LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland</p>	<p>Kontaktaufnahme nach 6 Monaten, durch die Agentur für Arbeit, was aus SuS geworden ist? Wird Unterstützung benötigt? Dann an Netzwerk weitervermitteln (Bsp. Schule am Königsforst halten Werdegänge der SuS 5 Jahre lang nach)</p>	
<p>Experteninterviews</p> <p>Adressaten: Agentur für Arbeit, Jobcenter</p>	<p>Datenaustausch mit Agentur für Arbeit und Jobcenter ermöglichen</p>	<p>Möglich wäre ein Traineeprojekt zu initiieren, welches die Datenproblematik unter juristischen Gesichtspunkten untersucht und mögliche Datenschutzerklärungen entwickelt, um ggf. einen Datenaustausch mit dem Jobcenter und der Agentur für Arbeit zu ermöglichen.</p>
<p>Gespräch mit Schüler-Online und Integrationsamt</p> <p>Adressaten: LVR-Förderschulen, LVR-</p>	<p>Schüler-Online, Pflege durch Förderschulen, Ergänzung durch Schulabfrage des Integrationsamtes, Auswertung der Daten</p>	<p>Es gibt zu viele immer nur phasenweise erfassende Statistiken, so beispielsweise die Statistiken der Agentur für Arbeit, einzelner Förderschulen</p>

Integrationsamt, Stadt Köln		len, der Integrationsfachdienste. Es müsste ein einheitliches Instrument entwickelt werden, welches die Werdegänge von SuS erfasst und nach Möglichkeit auch im Gemeinsamen Lernen (GL) einsetzbar ist.
Experteninterviews Adressat: LVR-Integrationsamt	Kategorie sonstiges der Schulabfrage trennschaft aufsplitten, vorerst explorativ erheben und dann Kategorienbildung	Die Schulabfrage befindet sich in einem stetigen Weiterentwicklungsprozess, Ideen werden aufgenommen und wenn möglich umgesetzt.
Abgeleitet aus, Adressat(en)	Handlungsempfehlungen	Empfehlung, Umsetzung
Praxisempfehlungen		
Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS Adressaten: Agentur für Arbeit, LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland	Es wird eine andere Zuteilung der Zuständigkeiten der Rehabberatenden empfohlen. Möglich wäre eine Zuteilung der Rehabberatenden an den Schulen nach Zuständigkeiten der Wohnorte der Schülerinnen und Schüler. So wäre nach Verlassen der Schule ein/e bekannte/r Ansprechpartner/in vorhanden.	Diesem Problem wird teilweise bereits begegnet, sodass in Schulen mit großen Einzugsgebieten auch die vor Ort zuständigen Rehabberatenden eingeladen werden. Allerdings ist auf Grund der hohen Auslastungen der Rehabberatenden dies nicht immer möglich. Es wird eine individuelle engmaschige Betreuung im Übergang Schule-Beruf durch die Rehabberatung empfohlen, welche auch personell berücksichtigt werden müsste. Bei 250-300 zu betreuenden Fällen ist eine engmaschige Betreuung fast unmöglich. Die Rehabberatenden sind DIE an der Schnittstelle zuständigen

		Expertinnen und Experten!
<p>Experteninterviews</p> <p>Adressaten: LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland, Betriebe</p>	<p>Engere Kooperationen mit Betrieben (Nischenarbeitsplätze, Integrationsabteilungen), um dem Passungsproblem entgegenzuwirken</p>	<p>Im Rahmen von „STAR“ herrschen bereits enge Kooperationen mit Betrieben. Zudem gibt es in den Kommunen verschiedene Schnittstellenübergreifende Angebote so z.B. Berufswahlmessen.</p>
<p>Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS</p> <p>Adressaten: Werkstätten, Rückmeldung aus dem Fachbereich: Wird bereits umgesetzt</p>	<p>Öffnung der WfbM für innovative Ideen Bsp. Außenarbeitsplatz Kindergarten</p>	<p>Rücksprache mit den Fachbereichen, wird immer mehr umgesetzt.</p>
<p>Experteninterviews (StuBO)</p> <p>Adressaten: LVR-Integrationsamt, Betriebe</p>	<p>Teilqualifizierende Tätigkeiten Bsp. Bauernhof wo Person gezielt für eine Tätigkeit qualifiziert wird, Abwiegen des Futters durch Markierungen auf der Waage, so Beschäftigung auch für SuS möglich, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben aufweisen</p>	<p>Wird bereits umgesetzt. Der Fachbereich selbst spricht von mehr Öffentlichkeitsarbeit zu Beispielen aus der Praxis, um weitere Betriebe für innovative Ideen zu öffnen.</p> <p>Es wird ebenfalls empfohlen, diese Beispiele mehr an die Öffentlichkeit zu tragen. So wird anderen Betrieben die Möglichkeit geboten ggf. ähnliches umzusetzen.</p>
<p>Experteninterview (JBA)</p> <p>Adressaten: Kommunen</p>	<p>Mehr rechtsübergreifende Beratungsstellen, festes Konzept (Jugendberufsagenturen)</p>	<p>Es wird empfohlen, ein einheitliches, kommunenübergreifendes Konzept der Jugendberufsagenturen zu entwickeln, zu etablieren und an die stetige Weiterentwicklung anzupassen.</p>

Abgeleitet aus, Adressat(en)	Handlungsempfehlungen	Empfehlung, Umsetzung
Experteninterviews Adressaten: LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland, WfbM, Agentur für Arbeit, Jobcenter	Klare Kommunikationswege, intensiver Austausch zwischen abgebender und aufnehmender Institution	Hier steht erneut das zuvor benannte Problem des Datenschutzes im Weg. Durch die Berufswegekonzferenzen im Rahmen von „STAR“ soll genau diesem vorgebeugt werden und der Austausch bereits schnittstellenübergreifend, während der Schulzeit, erfolgen.
Experteninterviews (Rehaberatende, StuBO, Ifd) Adressat: Agentur für Arbeit	Anschlussmaßnahmen mit dem Ziel der Weiterentwicklung, Aktivierung und stabilisierendem Auftrag	Im Rahmen von „KAoA“ soll einem „Maßnahmenschun-gel“ im Übergangssystem vorgebeugt werden und nur Maßnahmen angeboten werden, die benötigt werden und keinen „Aufbewahrungscharakter“ besitzen. Somit wird empfohlen Maßnahmen mit dem Auftrag der Weiterentwicklung im System zu etablieren, orientiert an den Berufspraxisstufen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie bereits bestehenden Maßnahmen mit dem Auftrag der Weiterentwicklung im Rhein Erft Kreis.
Experteninterviews,	Elternseminare, wie kann ich	Gibt es bereits im Rahmen

<p>Interviews mit ehemaligen SuS</p> <p>Adressaten: LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland, LVR-Integrationsamt</p>	<p>mein Kind gezielt bei dem Übergang in eine Anschlussmaßnahme unterstützen?</p>	<p>von „STAR“ sowie an den Schulen selbst im Rahmen von Informationsveranstaltungen. Es wird empfohlen das Angebot für bildungsferne Eltern, mit Migrationshintergrund sowie sonderpädagogischem Förderbedarf auszubauen z.B. durch Informationsveranstaltungen in Leichter Sprache oder durch mobile Beratungsangebote (z.B. mobile Beratung „LVR-Beratungstaxi“ im Fachbereich Schulen und Integration), die im häuslichen Umfeld stattfinden könnten.</p>
<p>Experteninterviews</p> <p>Adressaten: LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland</p>	<p>Weiterentwicklung der Konzepte der Schulen im Hinblick auf Praktika (eine Förderschule Sehen bietet z.B. Sozialpraktika und Praktika im Bereich Werken an). Diese stellen jedoch keine geeignete berufliche Perspektive für SuS mit einer Sehbehinderung dar. Im Förderschwerpunkt GG wird vermehrt ein Werkstatt Jahrespraktikum von den Expertinnen und Experten erwünscht, um Hürden vor der WfbM zu nehmen. Wichtig sei dabei die Priorisierung der Schulen <i>„Praktika vs. das Winken mit dem Taschentuch“</i>.</p>	<p>Wird von den zuständigen Fachbereichen überprüft. Es wird empfohlen die Konzepte im Rahmen von „KAoA“ und „STAR“ weiterzuentwickeln sowie den Weg in die WfbM an den GG Schulen besonders zu hinterfragen und konzeptionell an Möglichkeiten zu arbeiten, um eine Qualifizierung auf dem 1. AM zu ermöglichen. Wichtig ist dabei nochmal zu betonen: die Schulleitung ist tragender Kopf, sodass konzeptionelle Veränderungen dieser obliegen.</p>

Abgeleitet aus, Adressat(en)	Handlungsempfehlungen	Empfehlung, Umsetzung
Adressat: Integrationsamt	Lehrerfortbildungsangebot, gab es bereits, Module müssen angepasst werden.	Es wird empfohlen mit der Lehrerfortbildung des Integrationsamtes an die Lehrerfortbildung vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, im Rahmen von KAoA, anzuknüpfen. Zudem sollte die Lehrerfortbildungsreihe ebenso im Gemeinsamen Lernen (GL) angeboten werden.
Experteninterview Adressaten: LVR-Schulen, Bezirksregierung	Erlaubnis des Berufskolleg (HK) in Essen auch SuS aufzunehmen, die bereits eine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen haben	Wird durch den zuständigen Fachbereich überprüft.
Experteninterviews (Ifd) Adressat: LVR-Integrationsamt	Kreation eines STAR-Moduls Unterstützernetzwerk (pers. Zukunftsplanung), der übergangsbegleitend vorhanden ist	Gibt es bereits im Rahmen von „STAR“ unter dem Namen der Berufswegekonferenzen. Es wird empfohlen diese zu überprüfen und schnittstellenübergreifende Akteure zu verzahnen.
Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS Adressaten: LVR-Förderschulen, Förderschulen GG im Rheinland	Außerschulische Angebote (externe Träger), Berufsorientierung, Praktikumsakquise, Coaching für Vorstellungsgespräche	Es wird empfohlen, diese Vorschläge in Arbeitskreise mit den Schulleitungen zu transportieren, um einheitlich die Relevanz des Übergangs im Schulkonzept zu fokussieren. Es könnten beispielsweise AGs stattfinden, die SuS die wichtigsten Schlüsselkompetenzen vermitteln. Ein zielführendes Beispiel sind gut laufende Schülerfirmen

		<p>oder AGs.</p> <p>Praxisbeispiel:</p> <p>Beauty AG</p> <p>Hintergrund: die Schülerin ist im Praktikum in der Gastronomie durch einen unangenehmen Geruch aufgefallen. Im Rahmen der AG wird generell über Hygiene und Körperpflege gesprochen, sowie darüber, wie oft man sich duscht, wie die Haare in der Gastronomie zu tragen sind etc..</p>
<p>Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS</p> <p>Adressaten: LVR-Integrationsamt</p>	<p>Bedarfsgerechte, frühe, individuelle Förderung, systemübergreifende Unterstützung (mehr Jobcoaching, BerEb...)</p>	<p>Es wird empfohlen mehr schnittstellenübergreifende Unterstützung durch Jobcoaches, Berufseinstiegsbegleitende zu etablieren.</p>
<p>Experteninterviews</p> <p>Adressaten: LVR-Integrationsamt, LVR-Förderschulen, Schulen mit dem Förderschwerpunkt GG im Rheinland (Schülerfirmen)</p>	<p>Mehr Öffentlichkeitsarbeit über Menschen mit Behinderung und ihre Stärken, Eignung für Nischenarbeitsplätze</p>	<p>Es sollte ein reales Bild von Menschen mit Behinderung in der Öffentlichkeit geschaffen werden. Es gibt nicht nur den bekannten intelligenten Rollstuhlfahrer, der Richter wird, oder die Person mit Down-Syndrom, die an einer Universität unterrichtet, sondern eine sehr heterogene, vielfältige Gruppe. Es wird empfohlen mehr Öffentlichkeitsarbeit über Stärken von Menschen mit Behinderung zu betreiben, in aktuellen Medien Beispiele aus der Praxis aufzuführen, um u.a. Vorurteilen zu begegnen.</p>

Abgeleitet aus, Adressat(en)	Handlungsempfehlungen	Empfehlung, Umsetzung
<p>Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS Adressaten: Agentur für Arbeit, LVR-Integrationsamt</p>	<p>Intensivere Öffentlichkeitsarbeit über Unterstützungsangebote (Ifd...), engere Vernetzung</p>	<p>Ebenso wird empfohlen, die Angebote des Integrationsfachdienstes bei der Agentur für Arbeit transparent zu gestalten und von Beratenden weiterzuempfehlen Bsp. Aktion 5. Zudem sollte die öffentliche Informiertheit über mögliche Unterstützungsleistungen verbessert werden.</p> <p>Zusätzlich wird empfohlen LVR-intern einen intensiveren Austausch zu pflegen, so zwischen dem LVR-Integrationsamt und dem Fachbereich Schulen und Integration.</p>
<p>Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS, Eltern Adressaten: LVR-Integrationsamt, Agentur für Arbeit</p>	<p>Barriere freie Informationsplattform über Anschlussmöglichkeiten, Umgang muss bis zum Abschluss der Schule erlernt werden, um auch im Anschluss bei Bedarf auf diese zurückgreifen zu können</p>	<p>Wird von allen Fachbereichen des LVR als unabdingbar beschrieben. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass schon die im Rahmen von KAoA verwendeten Unterlagen barrierefrei zugänglich sein müssten.</p> <p>Es wird empfohlen, eine Plattform in Leichter Sprache oder Audiodateien mit Übergangsmöglichkeiten für Förderschüler zu erstellen, welche auf der Internetseite des LVR sowie über die einzelnen Förderschulen zugänglich sein könnte. Ziel wäre es den</p>

		Umgang schon frühzeitig während der Schule zu erlernen. Mögliche wäre eine Umsetzung auch im Rahmen eines Traineeprojektes.
Experteninterviews, Interviews mit ehemaligen SuS	Jeder SuS sollte beim Verlassen der Schule seinen Lebenslauf, ein Bewerbungsanschreiben und Kontakte zu wichtigen Beratungsstellen zugänglich haben	Sollte im Rahmen von „STAR“ schon umgesetzt werden. Es wird empfohlen, dies einheitlich an den Schulen zu etablieren. Möglich wäre auch eine Umsetzung im Rahmen einer AG im Gemeinsamen Lernen (GL), um die StuBO zu unterstützen.
Experteninterviews, Interview mit ehemaligen SuS Adressaten: Projektleitung der LVR-Peer-Counseling Projekte sowie „STAR“ und Initiative Inklusion.	Peer Counseling an Förderschulen zur Stärkung der personalen Ressourcen Erster Austausch zwischen Adressaten hat am 07.07.2016 stattgefunden. Erfolgt bereits in zwei Projekten, zunächst werden die laufenden Projekte verstärkt genutzt, um an den Förderschulen eine Peer-Beratung zu ermöglichen.	Zwei der in Kapitel 5 befragten SuS wurde die Ausbildung zum Peer-Counselor im Rahmen des Peer Counseling Projektes des LVR angeboten (www.lvr.de). Alle befragten Expertinnen und Experten der Schulen fanden die Etablierung von Peer-Beratern im Rahmen des Peer-Counseling Projektes sinnvoll und zielführend zur Stärkung der personalen Ressourcen der SuS. Aufbauend auf dieses Konzept wäre auch zu empfehlen durch Unternehmen, die bereits Menschen mit Behinderung eingestellt haben, Unternehmen zu beraten, die noch keine Menschen mit Behinderung eingestellt haben. Um „auf Augenhöhe“ Vorurteile

		und Ängste zu abzubauen.
--	--	--------------------------

7. Fazit

Ziel des Projektauftrages war es, den Personenkreis herauszuarbeiten, Hemmnisse und Bedarfe zu analysieren, exemplarische Einzelfälle aufzuführen sowie Handlungsempfehlungen abzuleiten. Durch die 81 Experteninterviews sowie 4 berufsbiografische-narrative Interviews mit ehemaligen SuS, konnten sowohl der Personenkreis als auch Hemmnisse und Bedarfe herausgearbeitet werden. Kapitel 5.3 dient der Darstellung exemplarischer Einzelfälle. Auch dieses Ziel konnte durch die berufsbiografischen-narrativen Interviews mit ehemaligen SuS erreicht werden. In Kapitel 6 knüpfen Handlungsempfehlungen an, welche ausführlich mit den zuständigen Fachbereichen des LVR besprochen wurden sowie eine mögliche Umsetzung bzw. Integration in bestehende Strukturen erarbeitet. Somit könnte durch Umsetzung der Handlungsempfehlungen künftig die Zahl derer, die „aus dem System herausfallen“, reduziert werden. Das „Herausfallen aus dem System“ komplett zu vermeiden scheint anhand der Ergebnisse jedoch nicht umsetzbar. Denn es wurden zum einen SuS benannt, die sich bewusst dafür entschieden haben erst einmal zu Hause zu verbleiben, zum anderen SuS, die keine für sich passende Anschlussmaßnahme auffinden konnten.

Wie die Ergebnisse zeigen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Übergangs, wenn die Schülerin/ der Schüler motiviert ist, sich selbst mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie möglichen Anschlussmöglichkeiten nach der Förderschule auseinandersetzt und setzen kann, beispielsweise durch barrierefreie Informationszugänge. Weitere Erfolgsfaktoren sind eine realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen sowie der notwendigen Arbeitstugenden und Schlüsselkompetenzen. Auf sozialer Ebene wirken sich ein stützendes Elternhaus, positive Vorbilder im familiären Umfeld sowie eine Peergroup, mit der sich die Schülerin/ der Schüler identifizieren kann, förderlich auf den Übergang in eine Anschlussmaßnahme aus. Kommt eine externe schnittstellenübergreifende Unterstützungskomponente hinzu, welche auf vertrauter Ebene die SuS individuell unterstützt, erhöht sich zusätzlich die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Übergangs. Sind zudem Betriebe über Menschen mit Behinderung informiert und offen für individuelle Nischenarbeitsplätze, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Übergangs in eine Anschlussmaßnahme.

Wie das Ressourcentheoretische Modell in Kapitel 2.3 aufzeigt, determinieren die institutionellen Rahmenbedingungen die benötigten Ressourcen bei dem Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme. Kann beispielsweise für SuS kein passendes Anschlussangebot aufgefunden werden, können auch die Unterstützungskomponenten wenige Erfolge erzielen. Denn die Zugangschancen bleiben durch die institutionellen Rahmenbedingungen beschränkt. Dies sollte dazu einladen, die institutionellen Rahmenbedingungen so anzupassen, dass jeder Übergang erfolgreich bewältigt werden kann. Wich-

tig ist dabei das Zusammenspiel aller benötigten Ressourcen an der Schnittstelle des Übergangs. Nur auf diese Weise können alle Potenziale genutzt werden, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und den Forderungen der UN-BRK gerecht zu werden.

Das Ziel nach einem „Herausfallen aus dem System“ unmittelbar wieder an die richtigen Hilfesysteme zu gelangen, scheint hingegen realisierbar. Wichtig ist, dass die SuS nach einem „Herausfallen aus dem System“ wieder unmittelbar und „leicht“ Hilfesysteme in Anspruch nehmen können, sodass es gar nicht erst zu dem in Kapitel 3 beschriebenen „Cooling-out Effekt“ kommen kann. Leichter wieder an Hilfesysteme zu gelangen könnte beispielsweise durch den IFD sichergestellt werden sowie gezielte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Agentur für Arbeit, bei denen nicht monatelang auf einen Termin gewartet werden muss. Möglich wäre auch, eine Anlaufstelle in der ehemaligen Schule einzurichten, wo auf vertraute Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zurückgegriffen werden kann.

Zusammenfassend konnte die Ausgangsfrage, welche SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abschluss der LVR-Förderschulen und der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rheinland, keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen, beantwortet werden. Es muss noch einmal betont werden, dass die vorliegende Untersuchung einen ersten erkundenden Schritt in die Übergangssituation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wagt, die keine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen haben. Es können jedoch keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden. Deshalb bleibt zu empfehlen, valide Daten zu langfristigen Werdegängen von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erheben. Nur auf diese Weise lassen sich allgemeingültige Aussagen ableiten und langfristige Erfolge bzw. Misserfolge messen. Bezugnehmend auf das einleitende Zitat von Nietzsche hat sich in der vorliegenden Untersuchung gezeigt, wie bedeutsam der Beruf bzw. der Übergang in eine Anschlussmaßnahme für das Individuum ist. Jedoch muss das Zitat erweitert werden, denn es handelt sich dabei nicht nur um irgendeinen Beruf, sondern um den Beruf bzw. die Anschlussperspektive, die mit den Interessen des Individuums übereinstimmt, mit dem es sich identifizieren und motivieren kann – eben ein passendes „Rückgrat“.

Literaturverzeichnis

- Amt für Schulentwicklung, Kommunale Koordinierung Übergang Schule-Beruf. *StuBo-Koordinator/in*. Zugriff am 12.10.2016. Verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/drucken_pdf.html?pfad=/berufswahl/berufswahlkoordination/index.html&FORMAT=.pdf
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BA (2013). Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III mit Kofinanzierung.
- BA (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2014a). *Berufliche Rehabilitation*. Zugriff am 12.10.2016. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/BeratungundVermittlung/Rehabilitanden/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI485634>
- BA (Bundesagentur für Arbeit Bautzen, Hrsg.). (2014b). *Schüler müssen sich nicht arbeitslos melden*. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rds/bautzen/Agentur/Presse/Presseinformationen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI670893>
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Barlsen, J., Bungart, J., Cárdenas, B. & Klinkenbusch, A. (1994). Zur schulischen und beruflichen Biographie körperbehinderter Sonderschulabsolventen. *Zeitschrift für Heilpädagogik Würzburg* (45), 791-806.
- Basendowski, S. & Werner, B. (2010). Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 64-88.

- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule- Berufsausbildung. *BiBB Report* (11).
- Beicht, U. & Walden, G. (2013). *Ergebnisse der BiBB-Übergangsstudie 2011* (Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer Befragung. In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online* (Bd. 30, 1-14). Zugriff am 14.10.2016. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/bergs_niehaus_bwpat30.pdf
- BMAS (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: BMAS.
- BMBF (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.), Bonn, Berlin. Zugriff am 15.09.2016. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_14.pdf
- BMBF (2015). *Berufsbildungsbericht 2015* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.), Bonn, Berlin. Zugriff am 15.09.2016. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf
- Bogai, D., Buch, T. & Seibert, H. (2014). Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Kaum eine Region bietet genügend einfache Jobs. *IAB- Kurzbericht* (11).
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* (2016). Bonn: BIBB Bundesministerium für Berufsbildung.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (5. Aufl). Marburg: Eigenverlag.
- Eberhard, V. (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: Bertelsmann.

- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2014). *Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/ -absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege* (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.), Bonn.
- Fischer, E., Heger, M. & Laubenstein, D. (2014). *Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung* (Schriften zur Pädagogik bei Geistiger Behinderung, v.2, 1. Aufl.). s.l.: ATHENA Verlag. Verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1303760
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz* (UTB Profile, Bd. 3290, 3. Aufl.). München: UTB Reinhardt, Ernst.
- Fuchs-Heinritz, W. & Barlösius, E. (Hrsg.). (2007). *Lexikon zur Soziologie* (4., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galiläer, L. (2011). Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung., 1-14. Zugriff am 22.10.2016. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaeer_ft05-ht2011.pdf
- Gaupp, N. & Geier, B. (2008). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler-innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur ersten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie*. Stuttgart: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Geier, B., Großkurth, H. & Gaupp, N. (2009). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie*. München/ Halle: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife* (Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Großkurt, H., Lex, T., Lichtwardt, N., Müller, S. & Tillmann, F. (2015) *Prekäre Übergangsvorgänge. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge. Bericht einer qualitativen Studie im Rahmen des Münchner Schulabsolventenlängsschnitts*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Heufers, P. (2015). *Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse. Rekonstruktionen berufsbiographischer Orientierungsmuster*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hoffmann, E. (Hrsg.) (2016). *Jugendberufsagenturen. Gemeinsam mehr erreichen* (Policy paper, Bd. 2). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* (Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Imprint: Springer.
- Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e. V. Monitor Jugendarmut in Deutschland 2016, 2016.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016). *STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016*. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), 753-773.
- LVR-Integrationsamt. Jahresbericht 2015/ 2016. Daten und Fakten zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben, 2016.
- LVR-Integrationsamt & LWL-Integrationsamt. STAR-Schule trifft Arbeitswelt. Starthilfe in das Berufsleben. Potentiale ermitteln - Fähigkeiten fordern.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mertens, D. & Parmentier, K. (1988). Zwei Schwellen – acht Problembereiche. Grundzüge eines Diskussions- und Aktionsrahmens zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In D. Mertens (Hrsg.), *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Eine Forschungsinventur des IAB. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. (3. Aufl., 467–513). Nürnberg.
- Müller, K. (2008). *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Mit CD-ROM* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* [Psychologie], [43], S. 134-153). Wien: Lit.
- Neuenschwander, M. P. (2013). Elternarbeit in der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (198-210). Münster: Waxmann.

- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (Band 14 der Reihe Berufsbildungsfor- schung), Bonn.
- Niehaus, M., Klinkhammer, D. & Friedrich-Gärtner, L. (2011). Junge Menschen mit be- hinderung auf dem Weg in den Beruf: Herausforderungen in der Datenanalyse. *Public Health Forum* 19 (73), 24.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggeli, A. & Masdonati, J. (2004). *Die Zeitbombe des "dummen" Schülers. Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder er- fahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher* (Synthesis / Nationales For- schungsprogramm Bildung und Beschäftigung 43, Bd. 13). Bern: Direction du pro- gramme PNR 43 [etc.].
- Petermann, F. & Lohbeck, A. (2013). Diagnostik: Stärken sehen lernen. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven* (134-149). Berlin: Springer Verlag.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen- ein Grundbegriff der Entwicklungs- psychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung* 15 (2), 118-127.
- Pimminger, I. (2010; 2012). Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. *Agentur für Gleichstellung im ESF*.
- Pinquart, M., Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2002). Self-efficacy and successful school- to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior* (63), 329-346.
- Reims, N. & Gruber, S. (2014). Young rehabilitants in vocational training at the transition to the labour market. *Die Rehabilitation*, 53 (6), 376-383.
- Schartmann, D. (2012). Individuelle Unterstützungsformen behinderter Menschen im Arbeitsleben. In *Biermann, Bonz (Hg.) 2012 – Inklusiv Berufsbildung* (135 ff.).
- Schellenberg, C. & Häfeli, K. (2009). Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. *Heilpädagogik Allgemein. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 15, 11-12/09, 31-37.
- Schönig, W. & Knabe, J. (2010). *Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf. Expertenbefragung zu Sozialraumorientierung, Netzwerksteuerung und*

Resilienzaspekten mit Handlungsempfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit (Soziale Arbeit). Opladen: Budrich UniPress.

- Skrobanek, J. & Kuhnke, R. (2010). Selbst- oder fremdbestimmt? Erfahrungen junger Erwachsener im Umgang mit den Institutionen und Angeboten der Arbeitsverwaltung in der Bundesrepublik Deutschland. In M. P. Neuenschwander & H. U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* (109-120). Chur: Rüegger.
- Solga, H., Brinzsky-Fay, C., Graf, L., Gresch, C. & Protsch, P. (2013). *Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionellen Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung* (Discussion paper / WZB, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, SP I 2013 501). Berlin: WZB.
- Ulrich, J. G. (2011). Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/ BIBB-Bewerberbefragung 2010. *bwp@ Berufs und Wirtschaftspädagogik online*, 5. Zugriff am 21.09.2016. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V., Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013	1
Abbildung 2 Verteilung der SchulabsolventInnen 2013/2014 der LVR Förderschulen auf die Förderschwerpunkte, Datengrundlage Schulabfrage Integrationsamt 2013/2014	10
Abbildung 3 Eigene Darstellung der Zielgruppe und der beiden Schwellen in der allgemeinen Übersicht über die statistisch ausgewiesenen Hauptverbleibmöglichkeiten von Schulentlassenen mit Behinderung vom Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation Universität zu Köln (2010) in (BMBF, 2012, 46).	14
Abbildung 4 Das Ressourcentheoretische Modell (eigene Darstellung in Anlehnung an Ulrich, 2011).....	17
Abbildung 5 Graphische Darstellung des Untersuchungsablaufs	26
Abbildung 6 Eigene Darstellung der befragten Personen	35
Abbildung 7 Eigene Darstellung der befragten StuBO verteilt nach Förderschwerpunkten	35
Abbildung 8 Werdegang Frau L.....	55
Abbildung 9 Werdegang Frau U.	57
Abbildung 10 Werdegang Herr C.....	59
Abbildung 11 Werdegang von Herrn Y.	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht der befragten Personen im Rheinland	33
Tabelle 2 Handlungsempfehlungen.....	70

Anhang

Interviewleitfaden für die Expertinnen- und Expertenbefragung

Leitfragen/ Erzählaufforderungen	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Hinweise
<p>1. Einstiegsfrage: Wie geht es Ihnen? Hatten Sie eine gute Anfahrt?</p>			
<p>Vorstellen des Experten: Erzählen Sie mir doch mal wer Sie sind. In wie fern sind Sie an der Schnittstelle Übergang Schule- Anschlussmaßnahme beteiligt?</p>	<p>Fachgebiet, woher stammt die fachliche Expertise?(Ausbildung, jetzige Aufgaben)</p>		<p>Evtl. Einzelfallkontakte für SuS Interview</p>
<p>2. Hauptfragen: <u>ZIEL: Definition und Herausarbeitung des Personenkreises</u> Wer nimmt Ihrer Erfahrung nach keine Anschlussmaßnahme nach der Förderschule in Anspruch?</p>	<p>Wie sieht die Zielgruppe aus? Was kennzeichnet diese Personen? Welche Merkmale?</p> <p>Einflussfaktoren: <i>Personale Faktoren:</i> Migrationshintergrund Weiblich/ männlich, sonderpädagogischer Förderbedarf, Motivation..., Regionale Unterschiede</p> <p><i>Soziale Faktoren:</i> Sozioökonomischer Hintergrund, Familiäre Situation, Eltern, Geschwister</p> <p><i>Organisationale/ Institutionelle Faktoren:</i> Mangelndes Konzept der Schule, Mangelndes Angebot an Anschlussmaßnahmen</p>	<p>Warum? Was meinen Sie mit...? Welche noch...? Wer hat Sie unterstützt?</p>	
<p><u>ZIEL: Herausarbeitung der Hemmnisse</u> Was steht den SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen haben im Weg? Aus welchen Gründen werden keine Anschlussmaßnahmen in Anspruch genommen? Welche Erfahrungen haben Sie mit der Zielgruppe gemacht?</p>	<p>Hürden? Hemmnisse? Fallbeispiele</p> <p>Regionale Unterschiede</p>	<p><i>Personale Faktoren:</i> Motivation...</p> <p><i>Soziale Faktoren:</i> Unterstützung durch die Eltern, Mentoren..</p> <p><i>Organisationale Faktoren/ Institutionelle Rahmenbedingungen:</i> Passende Angebote, gesetzliche Grundlagen etc.</p>	
<p><u>ZIEL: Darstellung der (be-</u></p>	<p>Unterschiede bezüglich des</p>		

<p><u>sonderen) Bedarfe der Personengruppe</u></p> <p>Vogelperspektive: Was benötigen SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen haben?</p>	<p>sonderpädagogischen Förderbedarfs? Migrationshintergrund? Geschlechterunterschiede?</p>		
<p><u>ZIEL: Darstellung exemplarischer Fälle</u></p> <p>Können Sie exemplarisch Beispielfälle schildern?</p>	<p>Wie sieht die Tagesstruktur der SuS aus, die im Anschluss keine Anschlussmaßnahme in Anspruch genommen haben? Was waren die zentralen Hemmnisse? Wo liegen die Bedarfe?</p>	<p>Was meinen Sie mit? Können Sie Beispiele aufführen?</p> <p>Fehlt noch was..? Und was ist mit...?</p>	<p>Haben Sie Ideen wie ich die Zielgruppe erreichen kann?</p>
<p><u>ZIEL: Entwicklung von Vorschlägen</u></p> <p>Haben Sie Ideen, Anregungen, damit der Übergang in eine Anschlussmaßnahme gelingt?</p>	<p>Was gibt es an Ihrer Schule für Konzepte? Welche Schritte der Vorbereitung auf den Übergang?</p> <p>Kennen Sie die Angebote des LVR und deren Möglichkeiten?</p> <p>STAR (Schule trifft Arbeitswelt), Peer-Counseling, KoKoBe (Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle), Initiative Inklusion, 500+</p> <p>Einteilen in: Was kann der SuS selber tun? Was liegt im sozialen Umfeld? Was kann von organisationaler/ institutioneller Ebene unterstützend wirken?</p>		
<p>3. Abschlussfragen</p> <p>Haben wir noch etwas vergessen, worüber Sie gerne sprechen würden? Möchten Sie noch etwas sagen?</p>	<p>Weitere Kontakte, die ich befragen könnte?</p>		<p>Herzlichen Dank, dass Sie sich für mich Zeit genommen haben.</p>

Interviewleitfaden für die berufsbiografisch-narrativen Interviews mit ehemaligen Schülerinnen und -schülern

Leitfragen/ Erzählaufforderungen	Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Hinweise
<p>1. Einstiegsfrage: Wie geht es Ihnen? Fühlen Sie sich bereit für unser Gespräch?</p>			
<p><u>ZIEL: Definition und Herausarbeitung des Personenkreises</u></p> <p>Erzählen Sie mir doch mal wer Sie sind.</p>	<p>Wie alt sind Sie? Welchen Schulabschluss haben Sie? Haben Sie Geschwister? Wer sind Ihre Eltern? Was machen diese beruflich? Haben Sie einen Schwerbehindertenausweis? GdB?</p>	<p>Soziodemographische Daten: Alter Geschlecht Konfession Wohnort Schulabschluss Art der Schwerbehinderung Sonderpädagogischer Förderbedarf (Wann festgestellt) Welche Förderschule? Schwerbehindert?</p>	
<p>2. Hauptfragen: Erzählen Sie doch mal, wie Ihre Zeit nach Abschluss der Förderschule so war.</p>	<p>Welche Schulen haben Sie seit der Grundschule besucht?</p> <p>Wann wurde der Förderbedarf festgestellt? Wie kam es dazu?</p> <p>Gab es in der Schule eine Vorbereitung auf den Übergang nach der Schule? Bspw. Berufsorientierung, was haben Sie da gemacht? Haben Sie während Ihrer Schulzeit schon Praktika absolviert? Wenn ja wo und wer hat sie organisiert? →Selbstwirksamkeitserfahrung</p>	<p>Was würden Sie gerne machen?</p> <p>Haben Sie Praktika gemacht?</p>	
<p><u>ZIEL: Herausarbeitung der Hemmnisse</u></p> <p>Aus welchen Gründen hat sich unmittelbar nach der Schule keine Anschlussmaßnahme/Perspektive für Sie ergeben?</p>	<p>Was waren konkrete Hindernisse für Sie? Beispiele? Hatten Sie eine Perspektive?</p> <p>Welche Angebote haben Sie in Anspruch genommen? In wie fern konnten Sie sich aktiv an der Auswahl von Hilfen beteiligen?</p> <p>Wer war beteiligt? (Externe Institutionen, Familiäre Ressourcen, Soziale Ressourcen wie Sportvereine, Peergroup)</p> <p>Wie finanzieren Sie sich?</p>	<p><i>Personale Faktoren:</i> Motivation...</p> <p><i>Soziale Faktoren:</i> Unterstützung durch die Eltern, Mentoren..</p> <p><i>Organisationale Faktoren/ Institutionelle Rahmenbedingungen:</i> Passende Angebote, gesetzliche Grundlagen etc.</p>	
<p><u>ZIEL: Darstellung der (besonderen) Bedarfe der Personengruppe</u></p>	<p>Haben Sie Unterstützung in der Zeit erhalten? Wer hat sie unterstützt, wo hätten Sie</p>		

<p>Was hätten Sie sich gewünscht, um nach der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme überzugehen?</p> <p>Was brauchen Sie um einen Anschluss zu finden?</p> <p>Was würden Sie gerne machen?</p>	<p>sich mehr Unterstützung gewünscht (Übergangsbegleitung von der Schule in eine Anschlussmaßnahme, wie Lehrer, Mentoren etc.)?</p> <p>Haben Sie Hilfen beantragt? Wenn ja wo, welche und hatten Sie Hilfe dabei? (Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation, Agentur für Arbeit, Schulsozialarbeit, Jugendhilfe etc.)</p>		
<p>Tagesstruktur</p>	<p>Wie schaut Ihre Tagesstruktur aus?</p>		
<p><u>ZIEL: Entwicklung von Vorschlägen</u></p> <p>Haben Sie Ideen, Anregungen, was SuS helfen würde bei dem Übergang nach der Förderschule? Was kann vor dem Übergang helfen? was währenddessen? Und was danach?</p>	<p>Was gibt es an Ihrer Schule für Konzepte? Welche Schritte der Vorbereitung auf den Übergang?</p> <p>Kennen Sie die Angebote des LVR und deren Möglichkeiten? STAR (Schule trifft Arbeitswelt), Peer-Counseling, KoKoBe (Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle), Initiative Inklusion, 500+</p> <p>Einteilen in: Was kann der SuS selber tun? Was liegt im sozialen Umfeld? Was kann von organisationaler/ institutioneller Ebene unterstützend wirken?</p>	<p>Können Sie Beispiele nennen?</p>	
<p>3. Abschlussfragen</p> <p>Was machen Ihre Freunde so beruflich? Noch Kontakt zu ehemaligen Mitschülern, was machen die so? Jemand ohne Anschluss?</p> <p>Haben wir etwas vergessen, worüber Sie gerne noch sprechen würden?</p>	<p>Peergroup, Sozialraumbeschreibung</p>		<p>Ggf. Einsicht in Lebenslauf und Schul- und Arbeitszeugnisse</p>

LVR-Projekt: Analyse der Werdegänge von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Abschluss der Schule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen

Sehr geehrte Damen und Herren,
vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Dieser Fragebogen richtet sich an alle Personen, die im Übergang Schule-Beruf mit (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern der LVR-Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Sehen (SE), Sprache (SQ), Hören und Kommunikation (HK), Körperliche und motorische Entwicklung (KmE) oder den Förderschulen im Rheinland mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GG) zusammenarbeiten.

Die Zielgruppe bilden Schülerinnen und Schüler, die nach Abschluss der Förderschule nicht direkt (innerhalb von 4 Monaten) in eine Anschlussmaßnahme übergegangen sind.

Wir bitten Sie als Expertinnen und Experten am Übergang Schule-Beruf, um Beantwortung der folgenden Fragen (**2 Seiten**). Ihre Erfahrungen helfen uns dabei, herauszufinden, welcher Personenkreis nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nimmt sowie Hemmnisse und Bedarfe zu ermitteln.

Ihre Teilnahme erfolgt vollständig **anonymisiert**, wodurch keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden können.

Wir bitten um **Rückmeldung bis zum 04. September 2016**.

Es handelt sich im Folgenden um überwiegend offene Fragen. Bitte geben Sie Ihre Erfahrungen wieder.



1. Ihre Daten**1.1 Welches Geschlecht haben Sie?**

Geschlecht

1.2 Welche Ausbildung/ welches Studium haben Sie zuletzt abgeschlossen?**1.3 Welchen Beruf üben Sie zurzeit aus?****1.4 Bitte beschreiben Sie Ihr Aufgabengebiet****1.5 In welcher Region/Stadt arbeiten Sie (z.B. Köln, Rhein-Erft-Kreis)?****1.6 Mit welcher Zielgruppe arbeiten Sie zusammen?**

Mehrfachnennung möglich

- Sehen (SE)
- Sprache (SQ)
- Hören und Kommunikation (HK)
- Körperliche und motorische Entwicklung (KmE)
- Geistige Entwicklung (GG)
- Lernen (LE)
- Emotionale und soziale Entwicklung (ES)
- Keine Angabe

2. Wer nimmt, Ihrer Erfahrung zufolge, nach Abschluss der Förderschule, keine Anschlussmaßnahme in Anspruch?

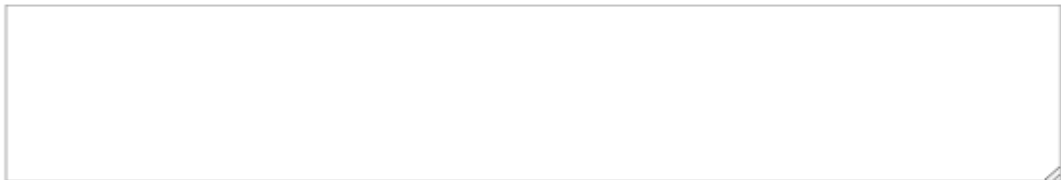
Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit



Bitte beschreiben

2.1 Inwiefern hat der Schulabschluss, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

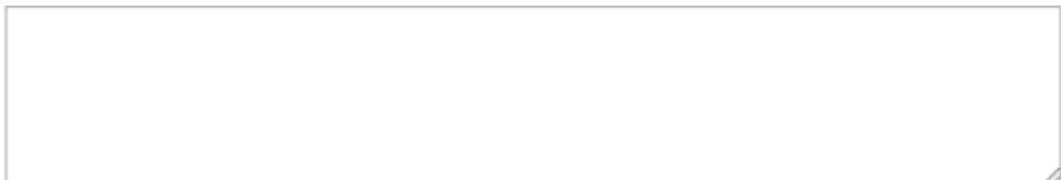
Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit



Bitte beschreiben

2.2 Inwiefern hat das Geschlecht, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?


Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit



Bitte beschreiben

2.3 Inwiefern hat der Migrationshintergrund, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit



Bitte beschreiben

2.4 Inwiefern haben Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Förderschwerpunkte: Sprache (SQ), Sehen (SE), Hören und Kommunikation (HK), Körperliche und motorische Entwicklung (KME), Geistige Entwicklung (GG)

Bitte beschreiben

2.5 Inwiefern hat der Besitz eines Schwerbehindertenausweises, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Bitte beschreiben

2.6 Inwiefern hat das Elternhaus, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Elternhaus: Familie mit ihrem prägenden, erzieherischen Einfluss

Bitte beschreiben

2.7 Welche weiteren Faktoren haben, Ihrer Erfahrung nach, einen Einfluss auf den Übergang von der Förderschule in eine Anschlussmaßnahme?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Bitte beschreiben

3. Hemmnisse und Bedarfe

3.1 Aus welchen Gründen werden, Ihrer Erfahrung nach, keine Anschlussmaßnahmen in Anspruch genommen?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Interne Hemmnisse
(personale Faktoren)
Beispiel: Mangelnde
Motivation,
Geschlecht, kulturelle
Hemmnisse

Bitte beschreiben

Externe Hemmnisse
(soziale und
organisationale/
institutionelle
Faktoren) Beispiele:
Soziale Faktoren:
Keine Unterstützung
durch die Eltern
organisationale/
institutionelle
Faktoren: Konzept der
Schule, keine
passende
Anschlussmaßnahme,
infrastrukturelle
Gegebenheiten

Bitte beschreiben

Sonstige Hemmnisse

Bitte beschreiben

3.2 Was benötigen Schülerinnen und Schüler, Ihrer Erfahrung nach, die nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen? Mit welchen Maßnahmen kann den benannten Hemmnissen begegnet werden?

Anschlussmaßnahme: z.B. Berufskolleg, Ausbildung, Studium, Arbeit, Unterstützte Beschäftigung, Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Maßnahmen der Agentur für Arbeit

Bitte beschreiben

3.3 Welche weiteren Vorschläge/ Ideen haben Sie, damit der Übergang in eine Anschlussmaßnahme gelingt? Welche Angebote müssten ggf. entwickelt werden?

Ihre Ideen, Anregungen sind sehr wertvoll für das Projekt, bitte beschreiben

4. Beispielfälle

4.1 Sind Ihnen Einzelfälle bekannt, die nach Abschluss der Förderschule keine Anschlussmaßnahme in Anspruch nehmen konnten oder wollten?

[Bitte auswählen] ▼

4.2 Kennen Sie ehemalige Schülerinnen und Schüler, die nach Abschluss der Förderschule nicht direkt (innerhalb von 4 Monaten) in eine Anschlussmaßnahme übergegangen sind und ggf. für ein persönliches, telefonisches oder schriftliches Interview bereit wären?

Dann kontaktieren Sie Frau Bastges unter Christina.Bastges@lvr.de, 0221/ 809- 6771 oder tragen Sie die Daten hier ein. Selbstverständlich dürfen Sie auch gerne unsere Kontaktdaten weitergeben. Es ist sehr schwierig die Zielgruppe zu erreichen, deshalb sind wir Ihnen über jeden möglichen Kontakt sehr dankbar!

[Bitte auswählen] ▼

5. Abschließende Anmerkungen

©Reinhild Kassing



Wir bedanken uns ganz herzlich bei Ihnen für die Beantwortung der Fragen. Sie sind sowohl uns, als auch zukünftigen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine große Hilfe!

Bei Fragen, Anregungen oder auch technischen Problemen kontaktieren Sie gerne:

Christina Bastges
Landschaftsverband Rheinland (LVR)
Dezemat Soziales
50663 Köln

0221/ 809- 6771
christina.bastges@lvr.de

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.