



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

INSTITUTIONELLE ÜBERGÄNGE VON DER SCHULE INS  
ARBEITSLEBEN AUS DER PERSPEKTIVE VON MENSCHEN MIT  
INTELLEKTUELLER BEHINDERUNG

Verfasserin

Elisabeth Semmler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer





## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Biewer für die Möglichkeit, im Rahmen seines Forschungsprojektes meine Diplomarbeit zu verfassen und für sein konstruktives Feedback bedanken.

Ganz besonderen Dank spreche ich meinen Eltern, meinem Bruder Bernhard sowie meinem Freund Alfred aus, welche mich während meines Studiums unterstützt und besonders beim Verfassen meiner Diplomarbeit begleitet und gestärkt haben.

Für das Verständnis und für die ermutigenden Worte, welche mir von meiner Vorgesetzten, Frau Gerstel-Würzl, sowie meinen ArbeitskollegInnen immer wieder entgegen gebracht wurden, möchte ich mich herzlich bedanken.

Außerordentlicher Dank gilt allen, die mich während des Studiums, insbesondere in der letzten Phase, begleitet, unterstützt und mich immer wieder motiviert haben, nicht aufzugeben und mir auch emotional in dieser Zeit zur Seite gestanden sind.

Ein Satz, den ich in letzter Zeit sehr oft gehört habe - "Aufgeben ist keine Option!" - wird mich auch auf meinem weiteren Lebensweg begleiten.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>VORWORT.....</b>                                                 | <b>7</b>  |
| <b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>                                   | <b>8</b>  |
| <b>1 EINLEITUNG .....</b>                                           | <b>9</b>  |
| 1.1 Gegenwärtiger Forschungsstand.....                              | 10        |
| 1.2 FWF-Projekt und Fragestellung .....                             | 16        |
| <b>2 DEFINITIONEN VON BEHINDERUNG.....</b>                          | <b>22</b> |
| <b>2.1.Interaktionistisches Modell von Behinderung.....</b>         | <b>23</b> |
| 2.1.1 Relativität von Behinderung/Behinderung ist relativ .....     | 24        |
| 2.1.2 Stigma und Behinderung.....                                   | 25        |
| 2.1.3 Stigmatisierungen und deren Folgen .....                      | 26        |
| <b>2.2 Bio-Psycho-Soziale Modell von Behinderung.....</b>           | <b>27</b> |
| 2.2.1 ICF und deren Ziele .....                                     | 28        |
| 2.2.2 ICF und deren Anwendungsbereiche.....                         | 28        |
| 2.2.3 Überblick über die einzelnen Bestandteile der ICF .....       | 29        |
| <b>2.3 Geistige Behinderung als komplexes Phänomen.....</b>         | <b>29</b> |
| <b>2.4 Fazit.....</b>                                               | <b>31</b> |
| <b>3 ARBEIT .....</b>                                               | <b>34</b> |
| <b>3.1 Definitionen von Arbeit .....</b>                            | <b>34</b> |
| <b>3.2 Gliederung des Arbeitsmarktes .....</b>                      | <b>35</b> |
| <b>3.3 Arbeitsmarktsituation .....</b>                              | <b>35</b> |
| 3.3.1 Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich .....           | 37        |
| 3.3.2 Zusammenhang zwischen Schulbildung und Arbeitslosigkeit ..... | 38        |
| <b>3.4 Bedeutung von Arbeit.....</b>                                | <b>39</b> |
| <b>4 ÜBERGANG .....</b>                                             | <b>41</b> |
| <b>4.1 Definition von Übergang .....</b>                            | <b>41</b> |
| <b>4.2 Übergänge auf verschiedenen Ebenen .....</b>                 | <b>41</b> |
| 4.2.1 Individuelle Ebene .....                                      | 42        |
| 4.2.2 Soziale Ebene.....                                            | 43        |
| 4.2.3 Institutionelle Ebene .....                                   | 44        |
| <b>4.3 Schwellen im Übergang .....</b>                              | <b>44</b> |

|            |                                                              |            |
|------------|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4</b> | <b>Unterstützungsmaßnahmen in Österreich .....</b>           | <b>46</b>  |
| 4.4.1      | Berufsorientierungsmaßnahmen .....                           | 46         |
| 4.4.2      | Berufsvorbereitungsmaßnahmen .....                           | 47         |
| 4.4.3      | Arbeitsassistentz (AASS).....                                | 47         |
| <b>4.5</b> | <b>Barrieren.....</b>                                        | <b>48</b>  |
| 4.5.1      | Definition von Barrieren .....                               | 48         |
| 4.5.2      | Barrieren beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben..... | 48         |
| 4.5.3      | Die Situation von Frauen im Übergang .....                   | 54         |
| <b>5</b>   | <b>METHODISCHER HINTERGRUND .....</b>                        | <b>55</b>  |
| <b>5.1</b> | <b>Entstehung der Grounded Theory .....</b>                  | <b>55</b>  |
| <b>5.2</b> | <b>Grounded Theory nach Charmaz .....</b>                    | <b>57</b>  |
| 5.2.1      | Datenerhebung .....                                          | 57         |
| 5.2.2      | Coding.....                                                  | 59         |
| 5.2.3      | Memos.....                                                   | 62         |
| 5.2.4      | Theoretical Sampling and Theoretical Saturation.....         | 63         |
| <b>5.3</b> | <b>Netzwerkdarstellungen.....</b>                            | <b>64</b>  |
| <b>5.4</b> | <b>Fazit.....</b>                                            | <b>64</b>  |
| <b>6</b>   | <b>VORGEHENSWEISE .....</b>                                  | <b>66</b>  |
| <b>6.1</b> | <b>Anna A. (IP1).....</b>                                    | <b>68</b>  |
| <b>6.2</b> | <b>Birgit B. (IP2) .....</b>                                 | <b>69</b>  |
| <b>6.3</b> | <b>Christa C. (IP3) .....</b>                                | <b>70</b>  |
| <b>6.4</b> | <b>David D. (IP4).....</b>                                   | <b>70</b>  |
| <b>6.5</b> | <b>Elena E. (IP11) .....</b>                                 | <b>71</b>  |
| <b>6.6</b> | <b>Frieda F. (IP9) .....</b>                                 | <b>71</b>  |
| <b>6.7</b> | <b>Gustav G. (IP15).....</b>                                 | <b>72</b>  |
| <b>6.8</b> | <b>Hilde H. (IP5) .....</b>                                  | <b>73</b>  |
| <b>7</b>   | <b>ERGEBNISSE.....</b>                                       | <b>74</b>  |
| <b>7.1</b> | <b>Subkategorie "Unterstützung" .....</b>                    | <b>74</b>  |
| <b>7.2</b> | <b>Subkategorie "Zielvorstellungen" .....</b>                | <b>83</b>  |
| <b>7.3</b> | <b>Subkategorie "Praktikum" .....</b>                        | <b>92</b>  |
| <b>7.4</b> | <b>Subkategorie "Schwierigkeiten" .....</b>                  | <b>99</b>  |
| <b>7.5</b> | <b>Subkategorie "soziale Kontakte" .....</b>                 | <b>105</b> |

|          |                                   |            |
|----------|-----------------------------------|------------|
| <b>8</b> | <b>FAZIT UND AUSBLICK.....</b>    | <b>111</b> |
|          | <b>VERZEICHNISSE.....</b>         | <b>115</b> |
|          | <b>Literaturverzeichnis .....</b> | <b>115</b> |
|          | <b>Abbildungsverzeichnis.....</b> | <b>120</b> |
|          | <b>ANHANG.....</b>                | <b>121</b> |
|          | <b>Kurzfassung.....</b>           | <b>121</b> |
|          | <b>Lebenslauf.....</b>            | <b>122</b> |
|          | <b>Erklärung.....</b>             | <b>125</b> |



# Vorwort

Im Laufe meines Studiums setzte ich mich schon des Öfteren mit dem Übergang von der Schule ins Arbeitsleben von Menschen mit intellektueller Behinderung auseinander. Durch meine Arbeit als Betreuerin in einer Wohneinrichtung, in der Menschen mit intellektueller Behinderung leben, werde ich immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass alle Betreuten in Werkstätten (wobei eine nur 20 Meter vom Wohnhaus entfernt ist) arbeiten und hierfür nur minder entlohnt werden. Für 99% der Menschen mit einer intellektuellen Behinderung ist „die einzige berufliche Qualifizierungsmöglichkeit häufig der Berufsbildungsbereich in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)“ (Doose 2005, 1). Zu erwähnen ist hierbei auch die Entlohnung in Form von Taschengeld (Ø 65Euro/Monat <sup>1</sup>), welche bei weitem unter der Grenze der Mindestsicherung (773,25 Euro/Monat für Alleinstehende oder AlleinerzieherInnen<sup>2</sup>) liegt. Hinzu kommt, dass Menschen, die in Werkstätten arbeiten keinen Anspruch auf eine Pension haben und somit ihr Leben lang in diesen arbeiten müssen (ebd. 6f).

Die Gestaltung sowie die Planung des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben hat eine Schlüsselfunktion für den weiteren Werdegang einer Person (Ginnold 2008; Doose 2005). Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich das subjektive Erleben der Phase des institutionellen Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben erforschen. Hierfür werde ich acht Interviews, die im Rahmen des vom FWF (österreichischen Wissenschaftsfond) finanzierten Projekts „Berufliche Partizipation intellektuell beeinträchtigter Menschen“ heranziehen und mit dem Forschungsstil der Grounded Theory nach Charmaz (2006) analysieren.

---

<sup>1</sup> URL: <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Themen/Arbeit/Inklusive-Arbeit-Daten-und-Fakten> am 25.06.12

<sup>2</sup> <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/169/Seite.1693914.html> am 25.06.12

# Abkürzungsverzeichnis

|              |                                                                         |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------|
| ASO-Lehrplan | Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule                                   |
| FWF          | Wissenschaftsfond                                                       |
| HS           | Hauptschule                                                             |
| ICF          | International Classification of Functioning, Disability and Health      |
| ICIDH        | International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps |
| IP           | interviewte Person                                                      |
| IPs          | interviewte Personen                                                    |
| Kiga         | Kindergarten                                                            |
| S-Lehrplan   | Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder                 |
| s.o.         | siehe oben                                                              |
| SPF          | sonderpädagogischer Förderbedarf                                        |
| Wkst         | Werkstätte                                                              |

# 1 Einleitung

Im ersten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand (1.1), sowie das FWF-Projekt mit dem Titel „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung“ an der Universität, aus welchem das Interesse an dem gewählten Diplomarbeitsthema entstanden ist, sowie die Forschungsfrage (1.2), dargestellt. Im zweiten Kapitel setze ich mich zu Beginn mit drei Definitionen von Behinderung auseinander und stelle das interaktionistische Modell von Behinderung nach Cloerkes (2.1), auf welches ich mich beziehe, dar. Anschließend wird auf die ICF (2.2) und daraufhin auf die Komplexität von geistiger Behinderung (2.3) eingegangen. Abschließend wird meine Auswahl in einem Fazit (2.4) begründet. Das Kapitel drei beginnt mit Definitionen von Arbeit (3.1). In Folge werden die Gliederung des Arbeitsmarktes (3.2), sowie die aktuelle Arbeitsmarktsituation (3.3) dargestellt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Bedeutung von Arbeit (3.4). Das Kapitel vier wird mit einer Definition von Übergang (4.1) eingeleitet. Daraufhin wird eine Gliederung des Übergangs auf verschiedenen Ebenen nach Fasching/Pinetz erläutert (4.2) und auf die beiden Schwellen in der Transitionsphase nach Ginnold (4.3) eingegangen. Des Weiteren werden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen (4.4), die in Österreich angeboten werden, erwähnt. Abschließend werden verschiedene Barrieren (4.5), mit denen Jugendliche im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben konfrontiert sind, dargestellt. Im fünften Kapitel wird zu Beginn auf die Entstehung der Grounded Theory (5.1) eingegangen und anschließend die Grounded Theory nach Charmaz (2006) (5.2) dargestellt. In einem Fazit (5.3) wird die Wahl begründet. Im Kapitel sechs wird die genaue Vorgehensweise beschrieben. Danach werden die IPs (interviewte Personen) kurz vorgestellt (6.1 - 6.8). Im Kapitel sieben werden die Ergebnisse meiner Analyse dargestellt. Im Kapitel acht werden die Ergebnisse mit der Theorie in Verbindung gesetzt und ein weiteres Fazit abgeleitet. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Ausblick.

## 1.1 Gegenwärtiger Forschungsstand

Die Entwicklungsphase von der Schule ins Arbeitsleben stellt für alle Jugendlichen eine besondere Herausforderung dar. (vgl. Ginnold 2008, 23; Ragahvan 2007, 421; Schartmann 2000,1) Es ist wichtig zu erwähnen, dass der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben zumeist zu einem Zeitpunkt stattfindet, an dem Jugendliche zusätzliche Veränderungen in verschiedensten Bereichen erfahren. Fasching/Pinetz (2008) nehmen eine Ordnung auf drei Ebenen vor, welche jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen, da sie sich gegenseitig beeinflussen. Diese sind die individuelle, soziale, sowie institutionelle Ebene. (vgl. ebd., 30) Zur individuellen Ebene gehören diverse Entwicklungsaufgaben (wie beispielsweise die Ablösung vom Elternhaus). Die soziale Ebene umfasst das soziale Umfeld sowie die Veränderungen mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind. Die institutionelle Ebene beinhaltet den Übergang von der Institution Schule ins Arbeitsleben. (vgl. ebd., 30f) Oftmals werden SchülerInnen seitens der Institution Schule nicht ausreichend informiert, wodurch besonders Jugendliche mit einer intellektuellen Behinderung die Schule oft planlos verlassen. (vgl. Fasching/Pinetz 2008; Ragahvan 2007, 421) Hinzu kommt noch, dass nach dem Verlassen der Schule deren Zuständigkeit verloren geht und zuvor oftmals keine Kooperation mit den aufnehmenden Institutionen vorhanden ist. (vgl. Fasching/Pinetz 2008; Ginnold/Radatz 2000, 2)

Menschen mit einer intellektuellen Behinderung erhalten oft erst Unterstützung, wenn sie bereits arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind bzw. schon eine Reihe an Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Praktika absolviert haben. (vgl. Ginnold/Radatz 2000, 4) Problematisch ist hierbei auch, dass die Maßnahmen nur für bestimmte Zielgruppen passend sind. Einzelne Personen können daher nicht an gewissen Maßnahmen teilnehmen, „weil sie aufgrund ihrer Behinderung vermeintlich nicht für das jeweilige Angebot eines Trägers ‚passen‘ “ (Doose 2005, 3). Somit werden die einzelnen Personen durch die Strukturen und Rahmenbedingungen an der Teilnahme gehindert bzw. behindert.

Das Miteinbeziehen von Arbeit in den Tagesablauf wird in der Gesellschaft als normal angesehen und führt in weiterer Folge zu Selbstbewusstsein.

May (2001) zitiert, um dies zu verdeutlichen, Ceri (1983): "Work makes you feel you are normal, like everyone else and gives you self-respect" (May 2001, 75). Das Erhalten einer Arbeitsstelle ist jedoch für Jugendliche mit einer intellektuellen Behinderung nicht selbstverständlich und führt bei nichtvorhandensein eines Arbeitsplatzes zur Ausgrenzung dieser aus der Gesellschaft. Um in der westlichen Gesellschaft als erwachsene Person anerkannt zu werden, müssen laut Priestely Ziele, wie eine Arbeitsstelle sowie eigenes Einkommen, unabhängig zu wohnen und eine eigene Familie zu gründen, erreicht sein. (vgl. Priestely 2010, 107)

"While leaving school may not bring immediate elevation to adult status, it does clearly signal the end of childhood" (May 2001, 76). Das Bindeglied zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein ist die Jugend. Über den Beginn der Jugend herrscht Uneinigkeit, denn diese ist eine schwer eingrenzbar Phase. Studien, die sich mit der Jugendphase auseinander setzen, geben unterschiedliche Altersspannen an. Beispielsweise umfasst die erste Shell-Studie (1953) Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren und 2002 erhobenen Daten beziehen sich auf Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren. (vgl. Göppel 2005, 4)

Für die Anwendbarkeit von „Gesetzestexten, in denen Rechtsansprüche und institutionelle Verpflichtungen geregelt werden“ (ebd.), ist eine genaue Definition des Altersabschnittes „Jugend“ notwendig.

Die Definitionen, wer in Österreich laut des Jugendschutzgesetzes als jugendlich gilt, sind sehr unterschiedlich. Während in fünf Bundesländern (Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Kärnten und Steiermark) zwischen Kindern und Jugendlichen unterschieden wird, existiert im oberösterreichischen Jugendschutzgesetz der Terminus „Kinder“ nicht. (vgl. Bundeskanzleramt 2012) In vier der fünf zuvor aufgezählten Bundesländer endet die Kindheit mit 14 – in Salzburg hingegen mit 12. In den restlichen Bundesländern (Wien, Niederösterreich und Burgenland) gelten laut des Jugendgesetzes alle, die noch nicht 18 alt, verheiratet oder den Zivil- oder Wehrdienst absolviert haben, als „junge Menschen“. (vgl.ebd.)

Die gesetzlichen Festsetzungen sagen jedoch nichts über das individuelle Erleben der einzelnen definierten Abschnitte aus, denn dieses kann höchst unterschiedlich sein.

Hurrelmann (1994) geht davon aus, dass „der Jugendphase eine eigenständige Bedeutung im menschlichen Lebenslauf zugesprochen werden muss“ (Hurrelmann 1994, 18 zit. nach Göppel 2005, 4).

„Sie [Jugendliche Anmerkung: E.S.] erleben diese Phase in der Regel durchaus bewusst als eine Lebensphase besonderer Bedeutsamkeit und Intensität, in der innerhalb kurzer Zeit viele neue Erfahrungen auf sie einströmen und sie sich mit vielen neuen Herausforderungen auseinander setzen müssen, als eine Phase zugleich, in der vieles noch im Offenen, nicht Festgelegten liegt, und in der auch aus der subjektiven Sicht noch viel Unklarheit und Unbestimmtheit bezüglich des eigenen Weges herrschen“ (ebd., 76).

Zwischen 12 und 14 Jahren endet das Kindheitsstadium. Dies zeigt sich dadurch, dass sich die Jugendlichen zunehmend von der Autorität der Eltern abgrenzen, diese jedoch weiterhin für die Jugendlichen verantwortlich sind. In dieser Phase sind Jugendliche mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, es kommt regelrecht zu einer Verdichtung dieser Anforderungen. (vgl.ebd.)

- *Soziale Beziehungen* werden verändert – Kontakte zu Peers werden intensiviert und es erfolgt eine Ablösung vom Elternhaus (vgl. Göppel 2005, 74)
- *Körperliche Veränderungen* – Annehmen des veränderten Aussehens und den „eigenen Körper bewohnen lernen“ (ebd).
- *Berufswahl* – das Berufsziel sowie den Weg zu diesem kennen
- *Vorstellungen über eine/n PartnerIn*, eine eigene Familie entwickeln
- *Identitätsarbeit* - Entwicklung eines Selbstbildes und zu wissen was man erreichen möchte
- Eine persönliche *Weltanschauung und Wertvorstellungen* entwickeln (vgl. ebd.)

Wie bereits zuvor erwähnt, zählt die Umgestaltung der Beziehung zu den Eltern zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe, welche die Jugendlichen bewältigen müssen, um einen „eigenen Stand in der Welt zu gewinnen“ (ebd., 141). Entscheidungen werden zunehmend selbstständig getroffen und müssen auch selbst verantwortet werden. Das Erfüllen dieser Anforderungen gehört zum „Ablösungsprozess aus dem Elternhaus“(ebd.). Hierbei kann es auch zu Konflikten kommen, „weil das Tempo, mit dem die Heranwachsenden neue Rechte und Freiheitsspielräume für sich einfordern, sich nun deutlich

beschleunigt und damit nicht selten dem Tempo, mit dem Eltern bereit sind, in dieser Hinsicht ihren Kontrollanspruch zurück zu nehmen und entsprechende Freiheiten zu gewähren, deutlich vorseilt“ (ebd.).

Im Gegensatz zu der Familie in die man hineingeboren wird, kann man sich FreundInnen, Bekannte, „die auf Grundlage von Interesse, Sympathie oder Bewunderung getroffen werden“ (ebd., 158), aussuchen. Die Beziehungen zu Peers (Gleichaltrigen) gewinnen für Jugendliche zunehmend an Bedeutung, da sie dort „ihren Standort finden und ihre individuellen Beziehungsnetze knüpfen müssen, in welchen nach Möglichkeit ihre subjektiven Wünsche nach Anerkennung, Zugehörigkeit, Action, Spaß, Nähe und Vertrautheit zur Geltung kommen sollen“ (ebd.). Die Freundschaften, die von nun an geknüpft werden unterliegen dem „Prinzip der Freiwilligkeit“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Freundschaften geschlossen werden, die eventuell nach einiger Zeit weniger intensiv werden bzw. sich auch wieder auflösen können.

Göppel (2005) meint diesbezüglich: „Wohl in keiner anderen Lebensphase ist das, was sich auf dem Felde der sozialen Beziehungen ereignet, so dynamisch, vielgestaltig und spannend wie im Jugendalter“ (ebd., 158).

Auch nicht außer Acht dürfen die körperlichen Veränderungen, mit denen Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren konfrontiert sind, gelassen werden. Durch diese offensichtlichen Veränderungen entsteht ein anderes, neues Körpergefühl. Man merkt, dass der eigene Körper auch von der Umwelt anders wahrgenommen wird und beobachtet die Veränderungen der Peers. Zudem werden mittels Werbeplakaten die sogenannten ‚perfekten‘ Körper dargestellt, mit denen kaum jemand in Konkurrenz treten kann. All dies muss psychisch verarbeitet werden und nimmt auf das eigene Lebensgefühl Einfluss. (vgl. ebd., 84f) „Having an impairment- and society’s (re)action to this - seem to create a ‚collective biographical pattern‘“ (Evan and Furlong 1997 zit. nach Tisdall 2001, 171). Besonders in der Phase des Übergangs werden Menschen mit einer intellektuellen Behinderung erneut mit ihren eigenen Beeinträchtigungen und ihren Unzulänglichkeiten konfrontiert, wodurch sie sich ausgegrenzt und allein gelassen fühlen können. (vgl. Ragahvan 2007, 421; Fasching/Pinetz 2008, 31)

Auch Janus (2009) stellt in seiner Analyse folgende vier Anforderungen an den Übergang ins Erwachsenenleben dar:

- **Arbeitsstelle (Vollzeit)**
- **selbstständig wohnen**
- Heirat
- eigene Kinder

Seiner Recherche zu Folge galten früher Heirat und Gründung einer Familie als Statussymbol um als Erwachsen zu gelten. Mittlerweile erhält eine Vollzeitarbeitsstelle, die auch ermöglicht selbstständig zu wohnen, eine größere Bedeutung. (vgl. Janus 2009, 100f) Es bleiben dennoch viele Menschen mit intellektueller Behinderung im Verband der Familie ohne jegliche berufliche Zukunftsperspektive, integriert. (vgl. Biewer et al. 2010, 193) In seiner qualitativen Studie setzte Janus (2009) sich mit dem Einfluss der Behinderung einer Person auf die erfolgreiche Bewältigung der vier Anforderungen (s.o.) im Übergang ins Erwachsenenleben auseinander. Er kam zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Behinderung wesentlich benachteiligter sind, als Jugendliche ohne Behinderung.

Wie bereits zuvor erwähnt, ist das Ziel, eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt zu erlangen, besonders für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung sehr schwierig (vgl. Ginnold 2008; Priestely 2010; Wetzel/Wetzel 2001) und kann daher nicht als Indikator gesehen werden, um als erwachsen zu gelten. (vgl. Tisdall 2001 168) Denn Menschen mit einer Behinderung sind überdurchschnittlich häufig vom ersten Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Dies fällt in den Statistiken jedoch nicht so auf, da viele in Werkstätten beschäftigt sind und sie somit nicht als arbeitslos gelten. (vgl. Doose 2005)

Ein besonderes Problem stellt auch ihre Ausgrenzung vom allgemeinen Arbeitsmarkt dar, welche durch den Mangel an Arbeitsplätzen verschärft wird. (vgl. Walter/Walther 2007) Besonders schwierig ist laut Wetzel/Wetzel (2001) der Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt für Jugendliche, die einen geringeren Abschluss als den der Sekundarstufe II erreichen. (vgl. ebd., 73) Zudem wird es immer schwieriger, Jugendliche aus Berufsvorbereitungs- oder Berufsausbildungsmaßnahmen bzw. aus dem zweiten in den ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln. (vgl. ebd.) Problematisch ist hierbei auch, dass davon ausgegangen wird, dass Menschen, die eine Maßnahme absolviert haben, die benötigten Kompetenzen erworben haben um sofort und ohne jegliche

Unterstützung ins Arbeitsleben einsteigen zu können. (vgl. Doose 2005, 3) Dies ist jedoch zumeist nicht der Fall, denn bei vielen Menschen kommt es zu sogenannten „Übergangsproblemen“ (ebd.), indem keine Arbeitsstelle bzw. nur Beschäftigungen gefunden werden, die bei weitem nicht dem Niveau der Person entsprechen. (vgl. ebd.) Für diese Personen werden wiederum Maßnahmen gefunden und dies ist der Beginn von so genannten Maßnahmenkarrieren bzw. „loop of training“ (Tisdall 2001, 168).

Die Übergänge von der Schule ins Arbeitsleben sind nicht mehr fließend, sondern fragmentarisch und brüchig. (vgl. Heinemann 2006, 11) Die Ursache hierfür ist eher darin zu finden, dass zu wenige Lehrstellen vorhanden sind. Dies wird jedoch nicht so dargestellt, sondern als individuelles Versagen der Jugendlichen gesehen. (vgl. ebd., 115)

Es wurden verschiedene Programme entwickelt, um Jugendliche bei ihrem Übergang von der Schule ins Arbeitsleben zu unterstützen. (vgl. Priestley 2010, 107) Das Problem hierbei ist, dass diese Kurse eigens für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung entwickelt wurden. Diese sind wieder fernab vom Gemeinwesen, was die Chancen, eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt zu erhalten, vermindert. (vgl. Doose 2005, 2)

Besonders problematisch ist auch, dass immer weniger Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten am ersten Arbeitsmarkt vorhanden sind. (vgl. Ginnold 2008, 191; Walter/Walther 2007) Immer mehr Arbeitsprozesse werden abgebaut oder automatisiert, wodurch kaum noch Arbeitsplätze für ungelernte Arbeitskräfte vorhanden sind. Dadurch werden die Chancen, eine Berufsausbildung zu erhalten und von einem Betrieb übernommen zu werden, geringer. (vgl. Ginnold 2008, 192) Laut der International Labour Organisation sind 80% der 360 Millionen Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter arbeitslos. (vgl. Priestley 2010, 133)

Daraus lässt sich ableiten, dass Menschen mit einer intellektuellen Behinderung der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben nur sehr selten gelingt. Zusätzlich kommen hinderliche Faktoren wie die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt, welche durch steigende Arbeitslosenzahlen gekennzeichnet ist, hinzu. Problematisch ist auch, dass SchülerInnen die Institution Schule oft planlos verlassen und wenig Information über aufnehmende Institutionen (z.B. Berufsvorbereitungs-

maßnahmen) erhalten. Jedoch ist eine erfolgreich absolvierte Maßnahme kein Garant für eine Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt. Dies führt wiederum dazu, dass weitere Maßnahmen durchlaufen werden müssen.

Erschwerend kommt hinzu, dass Jugendliche in der Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben zugleich mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben (z.B. Ablösung vom Elternhaus) und Veränderungen (z.B. körperlicher Wandel, Veränderung der sozialen Kontakte) konfrontiert sind.

## **1.2 FWF-Projekt und Fragestellung**

Anfang Februar 2008 startete das vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanzierte Projekt mit dem Kurztitel: „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. (vgl. Biewer et al. 2009, 391) Dieses Projekt steht unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer und der Projektmitarbeit von Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching, Mag. Oliver Koenig und Mag.<sup>a</sup> Natalia Postek. (vgl. ebd.)

Die Untersuchung der Lebenssituation von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung nach Beendigung der Schulzeit erlangte in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Grund dafür ist ein beginnender Perspektivenwechsel, „der vom Versorgungsprinzip geprägten institutionellen Hilfestaltung zu einer personenbezogenen Dienstleistungsausrichtung gekennzeichnet ist“ (ebd., 392). Das Projekt supported employment (Unterstützte Beschäftigung) zeigt, dass eine Teilnahme am ersten Arbeitsmarkt möglich ist, wenn die entsprechenden Unterstützungsangebote sowie Rahmenbedingungen vorhanden sind. Dadurch, dass die Anzahl der Personen die berechtigt sind diese Unterstützungssysteme in Anspruch zu nehmen begrenzt ist, erhalten zumeist Jugendliche mit geringem Hilfsbedarf Zugang zu den Maßnahmen und die eigentliche Zielgruppe wird ausgegrenzt. (vgl. ebd., 393) Junge Menschen mit einer intellektuellen Behinderung erhalten ihre Ausbildung für Berufe auf niedrigem Niveau in segregativen Bereichen. Verschiedene Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen werden zwar angeboten, führen jedoch selten in den

ersten sondern in den Ersatzarbeitsmarkt. (vgl. ebd., 393f) Bei den Studien bezüglich der beruflichen Integration von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung zeigt sich, dass Auftragsforschungen bzw. beschreibende Berichte vorherrschend sind. Zumeist sind diese Regionen spezifisch oder untersuchen die Wirksamkeit von Maßnahmen. Es fehlt daher entsprechendes Datenmaterial um valide Aussagen zu den Übergangsverläufen von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung zu treffen. (vgl. ebd., 394f) Weiters ist auch unklar, welche Maßnahmen von SchulabsolventInnen mit intellektueller Behinderung genützt werden. Zudem liegen im deutschsprachigen Raum „kaum fundierte Analysen zum subjektiven Erleben von Teilhabe und Ausschlusserfahrungen sowie Unterstützungsangeboten vor“ (ebd., 395).

Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, „sowohl die objektiv bestimmbare, als auch die subjektiv erlebbare Partizipation im Lebenslauf von *Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung* zu rekonstruieren“ (ebd., 396 [Kursivsetzung im Original]).

Obwohl die inhaltlichen Schwerpunkte der Forschungsarbeit primär mit qualitativen Methoden erarbeitet werden, erhält die Erhebung der Strukturdaten zum Übergang von der Schule ins Arbeitsleben einen zentralen Stellenwert. Denn durch das Fehlen dieser Daten kann das Treffen von „empirisch gestützter Aussagen über die derzeitige Arbeits- und Unterstützungssituation“ (ebd.) von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung erschwert werden.

Die wichtigsten MitarbeiterInnen der Arbeitsmarktpolitik für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung wurden zum ersten Mal in Österreich mittels der Erhebungen befragt. (vgl. ebd., 396f) „Institutionelle, konzeptuelle und administrative Rahmenbedingungen des Ersatzarbeitsmarktes sowie übergangsfördernde Maßnahmen in den österreichischen Bundesländern“ (ebd., 397) wurden erhoben. Es wurden persönliche Daten zum „Bildungs- und Übergangsverlauf“ sowie der Bedarf an Unterstützung und Angaben zum Verlauf der Integration ins Arbeitsleben von Jugendlichen die Unterstützungsangebote 2008 nutzen, erfragt. Den Hochrechnungen dieser Studie zu Folge beträgt der Anteil an Personen mit einer intellektuellen Behinderung, die eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme abgeschlossen haben, 7,12%. Wenn jedoch die Personen, die nachdem S-Lehrplan unterrichtet wurden getrennt betrachtet werden, so wird ersichtlich, dass deren Anteil nur 1,49% beträgt. (vgl.

Fasching/Koenig 2010, 99). Auffallend ist, dass SchülerInnen, die eine Sonderschule besucht haben, automatisch von der „einschätzenden Trägerorganisation“ (ebd., 99) die Zuschreibung einer geistigen Behinderung erhielten. SchülerInnen, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, treten sechs Mal häufiger in eine Werkstatt über und sind in weiterführenden Maßnahmen extrem unterrepräsentiert. Zudem verlässt nur ein Drittel dieser Personengruppe das Clearing in eine weiterführende Maßnahme, die in Richtung Integration führt. (vgl. ebd., 99f) Gründe hierfür sind Quotenregelungen, die die aufnehmenden Maßnahmen veranlassen, leichter vermittelbare Personen aufzunehmen. (vgl. ebd., 100) Auffallend ist, dass Jugendliche die in eine Werkstatt übertreten, wesentlich jünger (Ø18) sind und weniger Maßnahmen absolviert haben, als Personen, die nach Absolvierung von Maßnahmen im Durchschnitt mit 28 Jahren einen Arbeitsplatz erhalten haben. (vgl. ebd., 101)

Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote leisten einen Beitrag zum Wachstum der Werkstätten, da ihnen eine Aufnahme von Menschen aus Werkstätten aufgrund der derzeitigen Rahmenbedingungen nicht möglich ist. (vgl. ebd., 102) Seit dem Jahr 2002 nahm die Anzahl an Werkstättenplätzen um 29,9% zu. Spitzenreiter ist Tirol mit 27 Plätzen pro 10.000 EinwohnerInnen. (vgl. Koenig 2010, 147) In Werkstätten sind am Häufigsten Menschen mit einer intellektuellen Behinderung und am Zweitmeisten mit einer Lernbehinderung, die eigentlich nicht zur „primären Zielgruppe von Werkstätten“ (ebd., 151) zählen, vertreten. Im Vergleich zum Jahr 2002 fangen Werkstätten eine immer heterogener werdende Zielgruppe auf. (vgl. ebd., 152) In Werkstätten dominieren „beschäftigungstherapeutische Angebote“ (ebd., 152). An den wenigen qualifizierenden Angeboten (Büro sowie gewerblicher Bereich) nehmen selten Frauen und Menschen mit einer intellektuellen Behinderung teil. (vgl. ebd.) Im Jahr 2004 traten 200 Personen von einer Werkstatt in ein sozialversicherungspflichtiges Dienstverhältnis über, wobei mehr als die Hälfte eine Lernbehinderung hatten und somit im Vorhinein nicht zur eigentlichen Zielgruppe von Werkstätten gehörten. (vgl. ebd., 155)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung (besonders für Jugendlichen die nachdem S-Lehrplan unterrichtet wurden) nur schwer zugänglich sind, da die Maßnahmen aufgrund von Quotenregelungen

vorzugsweise leichter vermittelbare Jugendliche aufnehmen. Dadurch entsteht wiederum eine verstärkte Nachfrage bezüglich Werkstätten-Plätzen deren Anzahl zwischen 2002-08 um fast ein Drittel angestiegen ist.

In einem weiteren Teil dieser Studie wurden im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung Eltern, deren Kinder nach dem ASO-Lehrplan oder Sonderschullehrplan Unterricht erhielten, bezüglich deren Übergangsverläufen zwei Mal befragt. (vgl. Biewer et al. 2009, 397) Anhand der Ergebnisse der Elternbefragung wird sichtbar, dass die Form der Beschulung, der zugeordnete Lehrplan, die Dauer der Schullaufbahn sowie die Berufsberatung Einfluss auf die beruflichen Bildungsverläufe von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung nehmen. (vgl. Fasching/Mursec 2010, 149) Besonders stark ist dies vom letztjährigen Schulbesuch und dem entsprechenden Lehrplan (ASO- oder S-Lehrplan) abhängig. SchülerInnen, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, erhalten seitens der schulischen Berufsberatung häufig die Empfehlung eine berufliche Ausbildung (reguläre Ausbildung oder integrative Berufsausbildung) anzustreben. Hingegen wird SchülerInnen, die nachdem S-Lehrplan unterrichtet wurden zumeist geraten, in eine Werkstätte oder Beschäftigungstherapie zu gehen. (vgl. ebd.) Innerhalb schulischer Beratung wird wesentlich seltener zu einer Integration am ersten Arbeitsmarkt geraten, als in der außerschulischen Beratung. Wobei hierbei angemerkt werden muss, dass SchülerInnen, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, wesentlich häufiger außerschulische Beratung in Anspruch nehmen. (vgl. ebd.). SchülerInnen, die eine integrative Beschulung erhielten, haben den Ergebnissen dieser Untersuchung zu Folge bessere Chancen auf die Fortsetzung der integrativen Übergangsprozesse. (vgl. ebd., 150).

In einem qualitativen Teil dieses Forschungsprojekts wird die individuelle Lebensgeschichte mit besonderem Fokus auf den beruflichen Werdegang der einzelnen Personen erarbeitet.

Seit den 90er Jahren lässt sich im angloamerikanischen Raum die Tendenz feststellen, dass in der Forschung die Perspektive von Menschen mit Behinderung Einzug findet. Von großer Bedeutung sind hierbei die Disability Studies, die von Menschen mit Behinderung ins Leben gerufen wurden. Jedoch fanden bislang die Probleme von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung wenig Beachtung. (vgl. Biewer et al. 2009, 398).

Wie bereits erwähnt wird ein zentraler Teil dieses Forschungsprojektes durch die „Erfassung der subjektiven Perspektive der Betroffenen“ (ebd., 396) eigenommen.

Hierfür wurden insgesamt 40 Menschen mit einer intellektuellen Behinderung zwei Jahre lang begleitet. Eine Gruppe umfasst 20 Personen, die sich gerade im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben befinden. Die Personen der zweiten Gruppe sind bereits berufstätig und mit verschiedenen Formen des Ausschlusses konfrontiert worden. (vgl. ebd.) Um differenzierte Informationen und Kenntnisse über die beruflichen wie auch die persönlichen Teilhabeerfahrungen zu erhalten, wurde zu Beginn darauf geachtet, dass die Personen unterschiedlichen Alters waren, in verschiedenen Orten Österreichs lebten und unterschiedliche Erfahrungen gemacht hatten. (vgl. ebd., 399)

Um an dem Projekt teilnehmen zu können, mussten gewisse Anforderungen erfüllt werden. Die TeilnehmerInnen mussten im Lauf ihres Lebens das Etikett „geistige/intellektuelle Behinderung“ erhalten haben, sowie die Fähigkeit besitzen, sich über das Ausmaß ihrer Teilnahme bewusst und mit dieser auch einverstanden zu sein. Da auch einige TeilnehmerInnen minderjährig waren, musste bei diesen eine Zustimmung seitens der Eltern erfolgen. (vgl. ebd.)

Große Aufmerksamkeit wird während des gesamten Projekts auf das Einhalten der forschungsethischen Standards gelegt, welche in der Vergangenheit bei der Forschungsarbeit mit Menschen mit einer intellektuellen Behinderung oft vernachlässigt wurden. (vgl. ebd.)

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wird der Ansatz partizipativer Forschung herangezogen. (vgl. ebd., 398) Die einzelnen Forschungsschritte werden durch eine Referenzgruppe, bestehend aus Menschen mit einer intellektuellen Behinderung, begleitet. Diese bringen ihre eigene Interpretation der Daten ein. Zudem erhalten Validierungsgespräche, in denen die bisherigen Erzählungen gemeinsam interpretiert werden, eine wichtige Funktion. Referenzgruppen werden in der partizipativen Forschung mit Menschen mit einer intellektuellen Behinderung am häufigsten verwendet. (vgl. ebd., 400) Zur Analyse der Daten wird die konstruktivistische Weiterentwicklung des Forschungsstils der Grounded Theory nach Charmaz verwendet. (vgl., 398)

Diese Studie soll einerseits einen Überblick über die Strukturen, die Menschen mit einer intellektuellen Behinderung beim Übergang von der Schule ins

Arbeitsleben begleiten, geben. Andererseits sollen die Strukturen des Arbeitsmarktes, sowie deren Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen, erforscht werden. Hierbei sollen sowohl die Ausschluss- als auch die Partizipationserfahrungen untersucht werden.

Zudem verfolgt dieses Forschungsprojekt das Ziel, die partizipative Forschung mit Menschen mit einer intellektuellen Behinderung weiterzuentwickeln. (vgl. ebd., 401)

Meine generierte Forschungsfrage ist in dem qualitativen Teil dieses Forschungsprojektes verankert und bezieht sich auf die Transitionsphase von der Schule ins Arbeitsleben. Wie bereits erwähnt (1.1) sind Jugendliche in der Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben mit verschiedenen Veränderungen konfrontiert. Jedoch werde ich unter der Berücksichtigung des Umfangs meiner Diplomarbeit den Fokus auf den institutionellen Übergang von der Schule ins Arbeitsleben aus der Perspektive von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung legen.

Meine **Forschungsfrage** lautet daher:

*Wie gestaltet sich der institutionelle Übergang von der Schule ins Arbeitsleben aus der Perspektive von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in Österreich?*

## 2 Definitionen von Behinderung

Im folgenden Kapitel werde ich zunächst drei Definitionen von Behinderung anführen und mich anschließend mit dem interaktionistischen Modell von Behinderung auseinandersetzen. Anschließend werde ich auf die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) und auf die Bezeichnung „Menschen mit einer geistigen/intellektuellen Behinderung“ eingehen. In einem Fazit werden die Begründung meiner Wahl und die Relevanz für meine Diplomarbeit dargestellt.

Bach geht von folgenden drei Formen von Beeinträchtigung aus:

- Als Behinderung werden Beeinträchtigungen bezeichnet, die von umfänglichem sowie schwerem Ausmaß sind und längerfristig keine Aussicht auf Besserung besteht. (vgl. Bach 1999, 40f nach Biewer 2009, 40)
- Als Störungen werden Beeinträchtigungen bezeichnet, die ‚nur‘ einzelne Komponenten (z.B. eine Störung beim Lernen) betreffen, ein weniger schweres Ausmaß haben und von kurzer Dauer sind. (vgl. ebd.)
- Eine Gefährdung ist dann vorhanden, „wenn Unregelmäßigkeiten bei der individuellen Disposition, den Umfeldbedingungen und Umweltanforderungen in einem Ausmaß bestehen, dass Störungen und Behinderungen entstehen können“ (ebd.).

Demnach würden die Zielgruppe dieser Forschungsarbeit als Menschen mit einer intellektuellen Behinderung bezeichnet werden.

Bleidick definiert Behinderung wie folgt:

„Als behindert gelten Personen, die in Folge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Antor/Bleidick 2001, 59).

Bleidick führt

- eine Teilung in körperliche, seelische oder geistige Beeinträchtigung an,
- welche als Ursache eine Schädigung haben.
- Diese haben zur (sozialen) Konsequenz, dass Menschen in ihrem täglichen Leben oder in ihrer gesellschaftlichen Partizipation gehemmt werden. (vgl. Bleidick 1999, 15 ; Cloerkes 2001, 4)

Bundschuh et al. (2007) meinen diesbezüglich, dass es die gesellschaftlichen Normvorstellungen sind, welche darüber entscheiden ob jemand als behindert angesehen wird oder nicht. (vgl. ebd., 34)

## 2.1. Interaktionistisches Modell von Behinderung

Cloerkes (2001) kritisiert an der Definition Bleidicks, dass die „Abhängigkeit des Zustandes von der gesellschaftlichen Reaktion auf eine ‚Schädigung‘“ (ebd., 4) ausgeklammert wird.

Er geht von einer interaktionistischen Sichtweise aus und definiert Behinderung wie folgt:

„Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschiedener negativer Wert zugeschrieben wird. [...]. Ein **Mensch** ist ‚**behindert**‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (ebd., 7 [Hervorhebungen im Original, Auslassungen: E.S.]).

Mit der Beschreibung als *dauerhaft* wird Behinderung von Krankheit unterschieden, welche vorübergehend ist. Demnach gehören dauerhafte Erkrankungen zu Behinderungen. *Sichtbar* bedeutet nicht nur, dass die Abweichung visuell wahrnehmbar, sondern diese Stimulusqualität (d.h. eine Reaktion hervorruft) besitzt. (vgl. ebd.) Unter *soziale Reaktion* sind formale Definitionsvorgänge, wie dies beispielsweise bei der Erstellung von Diagnosen der Fall ist, sowie „die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf

der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen“ (ebd., 7) zu verstehen.

Wichtig hierbei ist zu erwähnen, dass eine negative Bewertung nicht mit einer negativen Reaktion gleich zu setzen ist. Als Beispiel nennt Cloerkes (2001) Blindheit, welche zwar negativ bewertet wird, jedoch seltener negative Reaktionen hervorruft. (vgl. ebd., 7)

Entscheidend ist bei der Definition von Cloerkes (2001), dass Behinderung von sozialen Erwartungen abweicht und als negativ bewertet wird. Jedoch ist eine Behinderung eines von vielen Merkmalen einer Person und „determiniert keineswegs eine bestimmte gleichbleibende soziale Reaktion auf die ganze Person“ (Felkendorff 2003, 43).

Dennoch wirkt sich eine Behinderung in der Lebensgestaltung eines Menschen sehr unterschiedlich aus.

### **2.1.1 Relativität von Behinderung/Behinderung ist relativ**

„Die Zuschreibung einer Behinderung ist unmittelbar gebunden an einen zeitlichen, biographischen, rechtlichen, historischen und kulturellen Kontext und kann nur in diesem wirksam und erkannt werden“ (Cloerkes 2001 zit. nach Felkendorff 2003, 43).

Dies bedeutet, dass eine Behinderung immer als relativ zu sehen ist. (Cloerkes 2001, 8)

Unter folgenden Zusammenhängen kann Behinderung als relativ betrachtet werden:

- **Zeitfaktor:** Ein Mensch kann Beispielsweise während der Schulzeit als lernbehindert gelten. Dennoch kann es dadurch zu Stigmatisierungstendenzen kommen, die über die Schulzeit hinaus reichen können. (vgl. ebd., 8)
- **Subjektive Verarbeitung:** Der Schweregrad der Behinderung sagt nichts darüber aus, wie diese erlebt wird. (vgl. ebd.)
- **Lebensbereich:** Eine Behinderung wirkt sich in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Schule, Beruf sowie Freizeit) unterschiedlich aus. (vgl. ebd.)

- Es ist von der **kulturspezifischen Reaktion** abhängig, ob eine Behinderung vorhanden ist, oder nicht. (vgl. ebd.,9)

„Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (ebd., 8).

### 2.1.2 Stigma und Behinderung

„Ein Individuum, das leicht in den gewöhnlichen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, dass sich der Aufmerksamkeit aufdrängt und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden ... Es hat ein Stigma. Das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1967, 13 zit. nach Bleidick 1999, 41 [Auslassungen: Bleidick 1999]). Auch hier führt das Merkmal alleine nicht zu einer Stigmatisierung, sondern nur wenn dieses als negativ bewertet wird“ (Cloerkes 2001, 135).

Goffman (1967) geht von drei Typen aus, wobei die ersten beiden behinderten Menschen zugeordnet werden können.

- „Physische Deformation (z.B. Körperbehinderung);
- individuelle Charakterfehler (z.B. geistige Verwirrung, Sucht, Gefängnishaft);
- phylogenetische Stigmata (Rasse, Nation, Religion)“ (Goffman 1967, 12f zit. nach Cloerkes 2001, 135).

**„Stigmatisierung ist das Verhalten aufgrund eines zueigen gemachten Stigmas“** (Cloerkes 2001, 135 [Hervorhebungen im Original]).

Stigmatisierungen haben auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Folgen. (vgl. ebd., 137)

### 2.1.3 Stigmatisierungen und deren Folgen

1. *Ebene der gesellschaftlichen Teilhabe:* Bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe besteht die Gefahr, dass bisherige Rollen nicht mehr ausgeübt werden, wodurch Kontakte abbrechen, Personen isoliert und ausgegrenzt werden können. (vgl. Cloerkes 2001, 137)
2. *Ebene der Interaktion:* Im Zentrum der Interaktion steht das Stigma, wodurch es zu einer Umdefinierung der Person und ihrer Biografie kommt. Der wechselseitige Austausch ist durch Unsicherheiten und Spannungen begleitet. (vgl., ebd.)
3. Dadurch kommt es auf der „*Ebene der Identität*“ zu massiven Gefährdungen. (vgl., ebd.)

**„Stigmatisierende Zuschreibungen führen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen“** (ebd., 138 [Hervorhebung im Original]).

Hierbei muss zwischen drei Formen von Identität unterschieden werden:

- Unter *sozialer Identität* wird die Zuordnung zu sozialen Kategorien verstanden. Wenn jedoch „die Angehörigen der Personenkategorie durch ein unerwünschtes Merkmal gekennzeichnet sind, kann dies ein Aufhänger für Stigmatisierung sein“ (Cloerkes 2001, 139).
- Die *persönliche Identität* bezieht sich auf die Einzigartigkeit des Menschen und dessen individuelle Biografie.
- Unter der *Ich-Identität* ist das subjektive Empfinden der Person zu verstehen.

„Die persönliche Identität ist dann gegeben, wenn ich mit meinen Vorsätzen übereinstimme. Soziale Identität besteht in der Übereinstimmung mit den Anforderungen der anderen“ (Bleidick 1999, 43).

Aus dem Ausgleich der Beiden entsteht die Ich-Identität. (vgl. ebd.)

Als Individuum kann man mit Stigmatisierungen auf zwei verschiedene Arten umgehen:

Einerseits indem den Bewertungen widersprochen wird, man diesen ausweicht oder diese leugnet. Dadurch bleibt man im Glauben, dass der wichtige Teil der Umwelt die Person positiv einschätzt, wodurch er/sie sich „nicht durchgängig als abgewertet und stigmatisiert“ (Cloerkes 2001, 153) fühlt.

Andererseits nimmt das Individuum die negative Bewertung seiner Umwelt wahr, gesteht dieser aber keine Berechtigung zu. (vgl. ebd.)

Wenn jedoch diese beiden Strategien „auf beiden Ebenen des Selbst versagen“ (ebd.), dann passt sich das private Selbst an die negativen Bewertungen der Umwelt an. Die Identität wird dadurch beschädigt. Beispielsweise lernt der/die lernschwache SchülerIn „sich selbst in einer ihm [ihr] vorgezeichneten Karriere zu interpretieren“ (Bleidick 1999, 43 [Einfügung: E.S.]).

## **2.2 Bio-Psycho-Soziale Modell von Behinderung**

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) folgt der 1980 verfassten ICIDH (International Classification auf Impairments, Disabilities and Handicaps) nach. (vgl. WHO 2004, 4)

Das Bio-Psycho-Soziale Modell, welches in Ansätzen bereits die Grundlage der ICIDH war, gewann in der ICF mehr an Bedeutung. Dadurch gelang es den Lebenshintergrund der einzelnen Personen besser zu berücksichtigen. (vgl. ebd.)

„Allgemeines Ziel der ICF-Klassifikation ist, in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (ebd., 9).

Es herrscht das Missverständnis vor, dass die ICF nur auf behinderte Menschen bezogen werden kann. Dem ist jedoch nicht so, denn die ICF ist für alle Menschen gültig. (vgl. ebd.,13)

Die ICF wendet sich von der Bewertung von Krankheitsfolgen, welche die ICIDH verfolgte, ab, da sie „Komponenten der Gesundheit“ (ebd.) klassifiziert.

In einem weiteren Teil stelle ich die Ziele der ICF dar.

### **2.2.1 ICF und deren Ziele**

Die ICF wird als sogenannte „Mehrzweckqualifikation“ bezeichnet, da sie für unterschiedliche Disziplinen entwickelt wurde und in verschiedenen Bereichen Verwendung findet. (vgl. WHO 2004, 11)

- Die ICF dient als wissenschaftliche Grundlage um Gesundheitszustände und deren Zusammenhänge besser zu verstehen. (vgl. ebd.)
- Sie verbessert die Kommunikation über Gesundheitszustände und deren Zusammenhänge zwischen verschiedenen Interessensgemeinschaften. (vgl. ebd.)
- Weiters befähigt die ICF verschiedene Länder, Disziplinen sowie das Gesundheitswesen, Vergleiche der Daten anzustellen. (vgl. ebd.)
- Zudem dient sie als „systematisches Verschlüsselungssystem für Gesundheitsinformationssysteme“ (ebd.).

In einem weiteren Teil werden die Anwendungsbereiche der ICF dargestellt.

### **2.2.2 ICF und deren Anwendungsbereiche**

Die ICF wird als statistisches Instrument zur Datenerhebung und deren Dokumentation, als Forschungsinstrument sowie als Instrument zur Erhebung der gesundheitlichen Bedarfslage verwendet. Weiters dient sie als sozialpolitisches Instrument, u.a. um soziale Sicherheit zu planen und als pädagogisches Instrument, um Problembewusstsein zu entwickeln. (vgl. ebd.)

### 2.2.3 Überblick über die einzelnen Bestandteile der ICF

|                  | Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung                                                          |                                                                                                                                                                        | Teil 2: Kontextfaktoren                                                                                           |                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Komponenten      | Körperfunktionen und -strukturen                                                                    | Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]                                                                                                                               | Umweltfaktoren                                                                                                    | personbezogene Faktoren                                 |
| Domänen          | Körperfunktionen, Körperstrukturen                                                                  | Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)                                                                                                                                  | Äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung                                                           | Innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung |
| Konstrukte       | Veränderung in Körperfunktionen (physiologisch)<br><br>Veränderung in Körperstrukturen (anatomisch) | Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in einer standardisierten Umwelt)<br><br>Leistung (Durchführung von Aufgaben in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt) | fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt | Einflüsse von Merkmalen der Person                      |
| positiver Aspekt | Funktionale und strukturelle Integrität                                                             | Aktivitäten Partizipation [Teilhabe]                                                                                                                                   | positiv wirkende Faktoren                                                                                         | nicht anwendbar                                         |
|                  | Funktionsfähigkeit                                                                                  |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                   |                                                         |
| negativer Aspekt | Schädigung                                                                                          | Beeinträchtigung der Aktivität<br><br>Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]                                                                                    | negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)                                                                | nicht anwendbar                                         |
|                  |                                                                                                     | Behinderung                                                                                                                                                            |                                                                                                                   |                                                         |

Abb. 1: Überblick über die ICF (WHO 2004, 11)

## 2.3 Geistige Behinderung als komplexes Phänomen

Theunissen (2000) sieht „Geistige Behinderung als ein komplexes soziales Phänomen von sich wechselseitig bedingenden und verstärkenden Faktoren“ (ebd., 30).

Er geht von folgenden vier Faktoren aus:

Faktor A umfasst alle biologischen Gegebenheiten (z.B. einen Organdefekt), „die als unverwechselbares Merkmal eines Menschen“ (ebd.) betrachtet werden. Jedoch ist hierbei nicht gemeint, dass aufgrund einer bestimmten Eigenschaft automatisch auf eine geistige Behinderung geschlossen werden kann. (vgl. ebd. 30ff)

Faktor B umfasst den „Lern- und Entwicklungsbereich auf kognitiver, sensorischer, motorischer und aktionaler Ebene“ (ebd., 32). Hierbei werden sowohl jene Bereiche erwähnt, in welchen Beeinträchtigungen vorkommen, als auch positive Aspekte, wie Entwicklungspotentiale, Stärken, persönliche Ressourcen. (vgl. ebd.) Zudem sollte „der Lern- und Entwicklungsbereich nicht als isolierter Faktor, sondern nur auf dem Hintergrund der individuellen Lebensgeschichte und der konkreten Sozialisation aufgearbeitet werden“ (ebd.).

Faktor C umfasst Aspekte, die auch als gesellschaftliche Benachteiligungen bezeichnet werden können. Hierbei sind u.a. Ausgrenzung, gesellschaftliche Barrieren, Vorurteile gemeint. Zudem soll er auch „protektive (soziale) Ressourcen sowie ‚kritische‘ Lebensereignisse‘ (gesellschaftliche Belastungsfaktoren) mit einbeziehen“ (ebd. [Kursivsetzungen im Original]). Ein Beispiel hierfür wäre, wenn ein Kind, das aus sozial schwachen Verhältnissen stammt, aufgrund einer Fehleinschätzung als geistig behindert gilt und dadurch die Sonderschule besuchen muss. (vgl. ebd., 32f)

Der Faktor D bezieht sich auf die ICH-Identität einer Person. Die stellt sich wiederum aus folgenden zwei Komponenten zusammen:

- Persönliche Identität: Dies ist ein Gesamtwerk aus „biographischen Daten, Körpermerkmalen und subjektiven Momenten“ (ebd., 33).
- Soziale Identität: Diese entsteht dadurch, dass Erwartungen sowie Rollenzuschreibungen übernommen und in die persönliche Identität integriert werden. Um sich selbst wohl zu fühlen, muss immer ein Ausgleich zwischen „personalem und sozialem Selbst“ (ebd.) hergestellt werden.

Das Identitätskonzept wird durch Selbstbeobachtung, Wahrnehmung des eigenen Befindens sowie durch das Feedback, welches man von seiner Umwelt erhält, aufgebaut. Wenn man immer wieder Rückmeldungen – wie z.B.: „Das ist zu schwer für dich“ – erhält, wirkt sich das auf das Selbstbild aus. Dies kann mangelndes Selbstvertrauen oder auch „erlernte Hilflosigkeit“ zur Folge haben. (vgl. ebd., 33ff)

Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass aufgrund einer Kombination dieser einzelnen Faktoren auf eine geistige Behinderung geschlossen werden kann, aber nicht unbedingt muss. Jedoch „ermöglicht erst die Verknüpfung aller Faktoren in ihren Ursache-Wirkung-Beziehungen in die komplexen und

differenzierten Zusammenhänge des menschlichen Entwicklungsprozesses einzudringen, die die Individualität des Menschen ausmachen“ (ebd., 42).

Bezeichnungen wie die der geistigen Behinderung entstehen aufgrund von sozialen Zuschreibungen, welche aus der Perspektive des Beobachters/der Beobachterin getätigt werden. Daher können diese nur subjektiv sein und keine neutralen Definitionen geben. (vgl. ebd., 43)

In diesem Zusammenhang lässt sich „geistige Behinderung als ein Etikett betrachten, das Menschen auferlegt wird, die angesichts spezifischer Beeinträchtigungen auf kognitiver, motorischer, sensorischer, emotionaler, sozialer und aktionaler Ebene und darauf abgestimmten Bewältigungsstrategien einen entsprechend ressourcen-orientierten Unterstützungsbedarf (needed support) zur Verwirklichung der Grundphänomene menschlichen Lebens benötigen, der von lebensweltbezogenen Maßnahmen (environmental changes) nicht losgelöst betrachtet werden darf“ (ebd., 43).

In einem anschließenden Fazit werde ich noch die gewählte Bezeichnung „Menschen mit einer intellektuellen Behinderung“ begründen.

## **2.4 Fazit**

Der Mensch mit Behinderung weicht von der Normvorstellung der Gesellschaft ab und ruft eine negative Reaktion hervor. Im Fall der Zielgruppe dieser Forschungsarbeit weicht das Leistungsvermögen von den schulischen Normvorstellungen ab. Wodurch der/die SchülerIn das Etikett „intellektuelle Behinderung“ erhält bzw. dieses nochmals bestätigt wird. Das bedingt wiederum einen „sozialen Zwangsstatus“ (Bleidick 1999, 36), welcher bis hin zur Ausgrenzung in eine „totale Institution“ (ebd.) führen kann. Dies birgt die Gefahr, dass der/die SchülerIn ihre Rolle als ‚normale‘ SchülerIn nicht mehr ausüben kann, indem er/sie einen anderen Lehrplan (ASO-Lehrplan, S-Lehrplan) erhält und dadurch ausgegrenzt wird. Zudem wird ein Übertritt in die Sonderschule in unserer Gesellschaft als negativ bewertet. Durch das Misslingen der Partizipation

am Rollensystem (in diesem Fall der Schule) kann es zu einer Schädigung der eigenen Identität kommen, da er/sie sich in der nun festgesetzten Karriere neu interpretieren muss.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Pflichtschulzeit nach neun Jahren endet, könnte man davon ausgehen, dass der/die Betroffene danach von der Etikettierung „Mensch mit intellektueller Behinderung“ befreit ist. Wie jedoch in den quantitativen Erhebungen des FWF-Projekts ersichtlich wird, (vgl. Kapitel 1.2) wirken diese in der Schule auferlegten Stigmatisierungen weiter und beeinflussen massiv den beruflichen Werdegang einer Person.

Laut Cloerkes (2001) führt die ICF zu „deutlicher Richtungsänderung hin zu behindertensoziologischem Denken“ (ebd., 5). Bei der neuen Fassung werden zum ersten Mal die Kontextfaktoren mit beachtet, welche auch u.a. die Bedeutung der Einstellungen des Umfelds mit berücksichtigen. Die Institution Schule, kann auch als Kontextfaktor gesehen werden, indem sie vorgibt welche Mindestanforderungen erfüllt werden müssen und SchülerInnen, die diese nicht erfüllen, ausgrenzt. Cloerkes (2001) hinterfragt bezüglich der ICF kritisch, ob immer eine Schädigung als objektivierbare Abweichung der Norm als Ausgangspunkt gesehen werden muss und ob es nicht auch so zu sehen wäre, dass Behinderung erst das Ergebnis eines sozialen Bewertungs- und Abwertungsprozesses darstellt, der ohne objektiv vorhandenen Grund bei den Betroffenen eine Störung hervorruft.

Anhand von Theunissens Darstellung der Komplexität von ‚geistiger Behinderung‘, werden die verschiedenen Faktoren, die zu einer intellektuellen Behinderung führen können, dargelegt. Denn es sind die verschiedenen Zusammenhänge, die den Menschen ausmachen, und das Aufgliedern ermöglicht es die Ursache und Wirkungsprozesse der einzelnen Faktoren sowie deren Verknüpfungen zu verstehen.

Bezüglich meiner Diplomarbeit gehe ich davon aus, dass aufgrund einer biologischen Gegebenheit die intellektuelle Leistungskapazität einer Person herabgesetzt ist. Dies ist ein unverwechselbares Merkmal einer Person, welches von der Umwelt negativ bewertet wird → eine Behinderung. Das Leistungsvermögen weicht von der schulischen Normvorstellung ab und führt zu einer negativen Reaktion indem beispielsweise die Person vom regulären Unterricht ausgrenzt wird → der Mensch wird behindert.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit entschied ich mich für den Terminus „Menschen mit intellektueller Behinderung“. Ursprünglich wählte ich „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“. Durch meine Auseinandersetzung mit Bachs Systematik, die von Beeinträchtigung „als Oberbegriff für Schäden der individuellen Disposition, Benachteiligung und Belastung“ (Biewer 2009, 40) ausgeht, entschied ich mich gegen die Verwendung dieser Bezeichnung. Denn ursprünglich wollte ich mit Beeinträchtigung die Bezeichnung Behinderung austauschen, welches jedoch nicht Bachs Intention für die Verwendung des Begriffs Beeinträchtigung war. (vgl. ebd.)

Gegen die Bezeichnung geistige Behinderung entschied ich mich, da das Adjektiv ‚geistig‘ sehr viel Interpretationsspielraum zulässt. Denn wenn der Geist als Kraft gesehen wird, die als Grundlage des menschlichen Denkens dient, stellt sich die Frage ob diese überhaupt behindert sein kann. (vgl. Theunissen 2000, 13) Wenn jedoch der Geist mit Intelligenz gleich gesetzt wird, „kann allzu leicht die Komplexität von geistiger Behinderung aus dem Blick geraten“ (ebd.).

Zudem wird die Bezeichnung „Menschen mit geistiger Behinderung“ zunehmend kritisiert. Feuser (1996) meint diesbezüglich, dass es keine Menschen mit einer geistigen Behinderung gibt. Der Fokus auf mögliche Defizite soll verhindert werden. (vgl. ebd.)

Während meines Studiums begegnete ich auch immer wieder der Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, welche von SelbstvertreterInnen auch eingefordert wird. Im Rahmen meiner Recherche bezüglich des aktuellen Forschungsstandes stieß ich immer wieder auf die Schwierigkeit, dass nicht eindeutig hervorging, um welche Zielgruppe es sich handelt. Zudem ist bereits die Trennung zwischen Menschen mit einer Lernbehinderung und intellektuellen Behinderung nicht einfach. (vgl. Schöler/Ginnold 2000, 35) Ich entschied mich gegen die Bezeichnung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und schließe mich der Meinung Cloerkes (2001) an, dass es nicht sinnvoll ist, die Begrifflichkeiten ständig gegen andere, angeblich weniger diskriminierende auszutauschen, ohne, dass sich die Einstellung der Gesellschaft gegenüber von Menschen mit Behinderung ändert. (vgl. ebd.8)

## 3 Arbeit

In einem weiteren Kapitel werde ich mich nun mit dem Thema Arbeit auseinander setzen. Hierfür werde ich zu Beginn eine Definition von Arbeit anführen und auf die Gliederung des Arbeitsmarktes eingehen. Anschließend werde ich die Arbeitsmarktsituation in Österreich und die Situation der Arbeitslosen im internationalen Vergleich darstellen. Weiters werde ich den Zusammenhang von Schulbildung und Arbeitslosigkeit skizzieren. Abschließend erläutere ich die Bedeutung von Arbeit.

### 3.1 Definitionen von Arbeit

Gabler (2012) definiert Arbeit als „zielgerichtete, soziale, planmäßige und bewusste, körperliche und geistige Tätigkeit“ (ebd.).

Arbeit ist „bewusstes, zielgerichtetes Handeln des Menschen zum Zweck der Existenzsicherung wie der Befriedigung von Einzelbedürfnissen; zugleich wesentl. Moment der Daseinserfüllung“ (Brockhaus 1997, 235f).

Beide Definitionen gehen von einer Tätigkeiten/einem Handeln aus, welches zielgerichtet und bewusst durchgeführt wird. Gabler 2012 erwähnt die soziale Komponente von Arbeit, da in dieser auch Beziehungen geknüpft werden können. Durch Arbeit wird der persönliche Status angehoben und die eigene Existenz gesichert. Eine wichtige Funktion von Arbeit, die in beiden Definitionen unerwähnt geblieben ist, dass durch Arbeit der Tag strukturiert wird. (vgl. ebd.)

## 3.2 Gliederung des Arbeitsmarktes

Der Arbeitsmarkt wird in folgende drei Teile untergliedert:

Erster Arbeitsmarkt: Dieser kann auch als sogenannter regulärer Arbeitsmarkt bezeichnet werden. Der/die ArbeitnehmerIn tritt in einen Austausch. (vgl. Diakonie 2011, 3)

Zweiter Arbeitsmarkt: Hier werden Förderungen (wie Lohnförderungen oder Qualifizierungsmaßnahmen) vom Staat zugeschossen. Ziel ist es, Menschen am ersten Arbeitsmarkt (wieder) zu integrieren. (vgl. ebd.)

Dritter Arbeitsmarkt: Dieser kann auch als Ersatzarbeitsmarkt bezeichnet werden. Menschen, denen eine Arbeitsunfähigkeit attestiert wird, da sie weder am ersten noch am zweiten Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden, arbeiten im dritten Arbeitsmarkt. (vgl. ebd., 4) Werkstätten und Beschäftigungstherapien gehören dem dritten Arbeitsmarkt an. Hierbei werden zumeist einfache Aufträge verrichtet und kreative Arbeiten hergestellt. (vgl. ebd.) Die Entlohnung erfolgt in Form von Taschengeld, welches monatlich ausgezahlt wird. Ein Übertritt vom dritten in den ersten Arbeitsmarkt geschieht jedoch nur sehr selten. (vgl. ebd.)

Erschwerend kommt diesbezüglich die aktuelle Arbeitsmarktsituation hinzu.

## 3.3 Arbeitsmarktsituation

„Früher galt es häufig als Privileg, nicht arbeiten zu müssen, heute gilt es eher als Privileg, arbeiten zu dürfen“ (Zwierlein 1997, 18 zit. nach Schöler/Ginnold 2000, 20).

In der Vergangenheit diente Arbeit der „unmittelbaren Existenzsicherung“, indem sich der Mensch mit der Natur auseinandersetzte. (vgl. Gabler 2012) Inzwischen wurde die Arbeit „mit zunehmender sozialer Differenzierung und Arbeitsteilung und der Herausbildung einer Tauschwirtschaft und Geldwirtschaft mittelbar“ (ebd.).

Menschen mit Behinderung erfahren überdurchschnittliche Ausgrenzung vom allgemeinen Arbeitsmarkt. (vgl. Doose 2005, 1) Viele scheinen in den Arbeitslosenstatistiken nicht auf, da sie entweder pensioniert sind oder aufgrund ihrer ‚Arbeitsunfähigkeit‘ in Werkstätten oder Beschäftigungstherapien tätig sind. Zudem fallen zunehmend Nischenarbeitsplätze sowie einfache Tätigkeiten, die keine vorausgehende Lehre benötigen, weg. (vgl. Fasching 2004, 369) Besonders schwierig ist die Situation für Jugendliche mit einer Lernbehinderung, die in „strukturell schwächeren Gebieten“ (vgl. ebd., 370) leben. Denn für diese stehen oft nur Ausbildungsmöglichkeiten, die weit von ihren Familien entfernt sind, zur Verfügung. Dies ist für viele eine große Hürde, da der Ablösungsprozess bei ihnen noch nicht beendet ist bzw. die benötigte Selbstständigkeit noch nicht erreicht wurde. (vgl. ebd.)

Zudem wird es bevorzugt Überstunden zu bezahlen, anstatt neue Arbeitskräfte aufzunehmen. (vgl. Schöler/Ginnold 2000, 15)

Für den beruflichen Einstieg sind laut Fasching und Pinetz (2008) folgende zwei Faktoren ausschlaggebend:

- Die schwierige Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch verschärfte Wettbewerbsbedingungen
- sowie die „Bereitschaft der Arbeitgeber/innen, Ausbildungs- bzw. Lehrplätze bereitzustellen“ (ebd., 28).

Auf diese beiden Faktoren kann jedoch nur schwer Einfluss genommen werden.

Bezüglich der Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich liegt Österreich mit 8,8% im Spitzenfeld. Die meisten Jugendlichen (41,6%) sind in Spanien arbeitslos. Der Durchschnitt der Arbeitslosen in der EU (27 Länder) beträgt 21,1%.

## JUGENDARBEITSLOSENQUOTE



Jugendarbeitslosenquote (15-24 Jahre) in %: absolute Werte

| Land           | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Belgien        | 16,7 | 16,8 | 17,7 | 21,8 | 21,2 | 21,5 | 20,5 | 18,8 | 18,0 | 21,9 | 22,4 |
| Bulgarien      | 33,7 | 38,8 | 37,0 | 28,2 | 25,8 | 22,3 | 19,5 | 15,1 | 12,7 | 16,2 | 23,2 |
| Dänemark       | 6,2  | 8,3  | 7,4  | 9,2  | 8,2  | 8,6  | 7,7  | 7,9  | 7,6  | 11,2 | 13,8 |
| Deutschland    | 8,7  | 8,4  | 9,9  | 11,6 | 13,8 | 15,6 | 13,8 | 11,9 | 10,6 | 11,2 | 9,9  |
| Estland        | 24,4 | 23,2 | 17,6 | 20,6 | 21,7 | 15,9 | 12,0 | 10,0 | 12,0 | 27,5 | 32,9 |
| Finnland       | 21,4 | 19,8 | 21,0 | 21,8 | 20,7 | 20,1 | 18,7 | 16,5 | 16,5 | 21,5 | 21,4 |
| Frankreich     | 19,6 | 18,9 | 19,3 | 19,3 | 20,8 | 21,3 | 22,4 | 19,8 | 19,3 | 23,9 | 23,7 |
| Griechenland   | 29,1 | 28,0 | 26,8 | 26,8 | 26,9 | 25,9 | 25,1 | 22,9 | 22,0 | 25,7 | 32,8 |
| Großbritannien | 12,2 | 11,7 | 12,0 | 12,2 | 12,1 | 12,8 | 14,0 | 14,3 | 15,0 | 19,1 | 19,6 |
| Irland         | 6,7  | 7,2  | 8,4  | 8,7  | 8,7  | 8,6  | 8,6  | 8,9  | 13,3 | 24,4 | 27,8 |
| Italien        | 27,0 | 24,1 | 23,1 | 23,7 | 23,5 | 24,0 | 21,6 | 20,3 | 21,3 | 25,4 | 27,8 |
| Lettland       | 21,4 | 22,9 | 22,0 | 18,0 | 18,1 | 13,6 | 12,2 | 10,7 | 13,1 | 33,6 | 34,5 |
| Litauen        | 30,6 | 30,9 | 22,4 | 25,1 | 22,7 | 15,7 | 9,8  | 8,2  | 13,4 | 29,2 | 35,1 |
| Luxemburg      | 6,6  | 6,2  | 7,0  | 11,2 | 16,4 | 14,3 | 15,8 | 15,6 | 17,3 | 16,5 | 15,8 |
| Malta          | 13,7 | 18,8 | 17,1 | 17,4 | 16,6 | 16,8 | 15,9 | 13,9 | 12,2 | 14,4 | 13,0 |
| Niederlande    | 6,1  | 5,0  | 5,4  | 7,3  | 9,0  | 9,4  | 7,5  | 7,0  | 6,3  | 7,7  | 8,7  |
| Österreich     | 5,3  | 5,8  | 6,7  | 8,1  | 9,7  | 10,3 | 9,1  | 8,7  | 8,0  | 10,0 | 8,8  |
| Polen          | 35,1 | 39,5 | 42,5 | 41,9 | 39,6 | 36,9 | 29,8 | 21,7 | 17,3 | 20,6 | 23,7 |
| Portugal       | 10,5 | 11,5 | 14,3 | 17,8 | 18,9 | 19,8 | 20,1 | 20,4 | 20,2 | 24,8 | 27,7 |
| Rumänien       | 17,2 | 17,6 | 21,0 | 19,5 | 21,0 | 19,7 | 21,0 | 20,1 | 18,6 | 20,8 | 22,1 |
| Schweden       | 10,5 | 15,0 | 16,4 | 17,4 | 20,4 | 22,6 | 21,5 | 19,2 | 20,2 | 25,0 | 25,2 |
| Slowakei       | 36,9 | 39,2 | 37,7 | 33,4 | 33,1 | 30,1 | 26,6 | 20,3 | 19,0 | 27,3 | 33,6 |
| Slowenien      | 16,3 | 17,8 | 16,5 | 17,3 | 16,1 | 15,9 | 13,9 | 10,1 | 10,4 | 13,6 | 14,7 |
| Spanien        | 24,3 | 23,2 | 24,2 | 24,6 | 23,9 | 19,7 | 17,9 | 18,2 | 24,6 | 37,8 | 41,6 |
| Tschechien     | 17,8 | 17,3 | 16,9 | 18,6 | 21,0 | 19,2 | 17,5 | 10,7 | 9,9  | 16,6 | 18,3 |
| Ungarn         | 12,4 | 11,3 | 12,7 | 13,4 | 15,5 | 19,4 | 19,1 | 18,0 | 19,9 | 26,5 | 26,6 |
| Zypern         | 9,9  | 8,2  | 8,0  | 8,8  | 10,2 | 13,9 | 10,0 | 10,2 | 9,0  | 13,8 | 16,7 |
| Eurozone (17)  | 17,1 | 16,1 | 16,7 | 17,7 | 18,5 | 18,3 | 17,0 | 15,5 | 16,0 | 20,2 | 20,9 |
| EU (15)        | 15,4 | 14,6 | 15,2 | 16,1 | 16,8 | 16,9 | 16,2 | 15,2 | 15,7 | 19,9 | 20,4 |
| EU (27)        | 17,7 | 17,7 | 18,3 | 18,8 | 19,2 | 18,8 | 17,5 | 15,7 | 15,8 | 20,1 | 21,1 |
| USA            | 9,3  | 10,6 | 12,0 | 12,4 | 11,8 | 11,3 | 10,5 | 10,5 | 12,8 | 17,6 | 18,4 |
| Japan          | 9,1  | 9,6  | 10,0 | 10,1 | 9,5  | 8,7  | 8,0  | 7,7  | 7,3  | 9,1  | 9,3  |

Abb. 2: Jugendarbeitslosenquote (WKO 2012)

In einem weiteren Kapitel setze ich mich mit der Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich auseinander.

### 3.3.1 Arbeitslosigkeit im internationalen Vergleich

Anfang des Jahres 2012 lag die Arbeitslosenquote in Österreich bei 4%. (vgl. AMS 2012, 7) Wenn man dies mit den anderen Ländern der europäischen Union vergleicht, liegt Österreich an der ersten Stelle. Die durchschnittliche Arbeitslosigkeit liegt bei 10,1%. (vgl. ebd.)

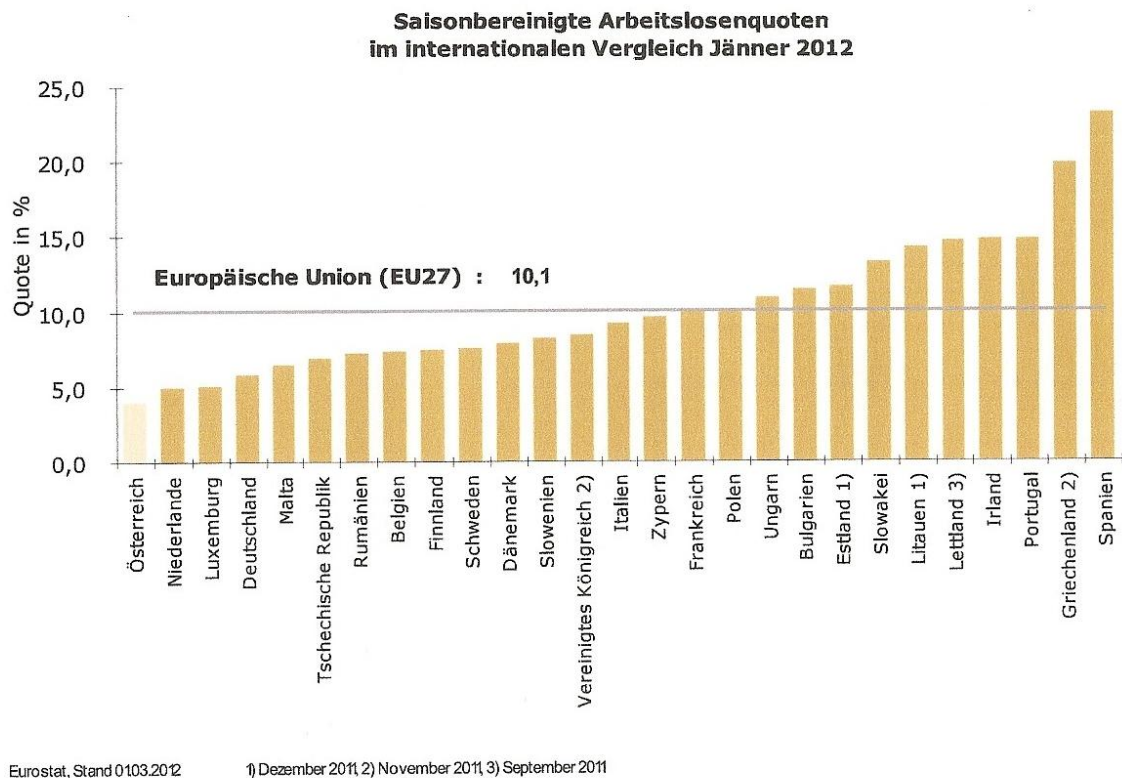


Abb. 3: Internationaler Vergleich der Arbeitslosenquote (AMS 2012, 7)

Dadurch, dass die Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich in Österreich gering ist, kommt es zu einer „negativen Selektion der benachteiligten Jugendlichen“ (Fasching/Pinetz 2008, 28). Dies bedeutet, dass diese größere Barrieren überwinden müssen, um im Arbeitsleben Fuß zu fassen. (vgl. ebd.) Jedoch ist diese negative Selektion bereits dem österreichischen Bildungssystem zu zuordnen. Diese beginnt bereits sehr früh - ab der 4. Schulstufe. Hinzu kommt eine kurze Schulpflicht, welche diesbezüglich auch nicht förderlich ist. Daher werde ich im nächsten Kapitel auf den Zusammenhang zwischen Schulbildung und Arbeitslosigkeit eingehen.

### 3.3.2 Zusammenhang zwischen Schulbildung und Arbeitslosigkeit

Laut dem AMS sind besonders Menschen, die höchstens einen Pflichtschulabschluss oder eine Lehrlingsausbildung haben, verstärkt von Arbeitslosigkeit betroffen. (vgl. AMS 2012, 4) Gegenüber dem Vorjahr sind die als

arbeitslos gemeldeten Personen mit Pflichtschulabschluss um 11,5% angestiegen und die der Personen mit Lehrabschluss um 9,9%. (vgl. ebd.)

### **3.4 Bedeutung von Arbeit**

„Erwerbsarbeit und Beruf sind wesentliche Aspekte der gesellschaftlichen Teilhabe“ (Fasching 2008, 44). Denn nur eine Arbeitsstelle am ersten Arbeitsmarkt kann „ein eigenständiges sowie wirtschaftlich unabhängiges Leben ermöglichen. Arbeit ist ein wesentlicher Faktor für soziale Integration und für ein gesichertes Einkommen“ (Fasching 2004, 370). Zudem definieren sich die Menschen immer mehr über ihre Arbeit. Arbeitslosigkeit gefährdet das gesellschaftliche Ansehen einer Person und schwächt deren Selbstwertgefühl. (vgl. Schöler/Ginnold 2000, 20)

Arbeit erfüllt laut Schöler/Ginnold 2000 folgende Aufgaben:

- sie dient der Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung
- sie soll zweckgerichtet sein und den Menschen auffordern Leistung zu erbringen
- sie soll dem Leben Sinn geben und dadurch Lebensfreude vermitteln
- durch die Arbeit wird der soziale Status sowie die Identität bestimmt
- sie strukturiert das tägliche Leben
- durch die Arbeit können neue Fähigkeiten entwickelt werden
- neue Bekanntschaften können geknüpft werden - dies wirkt sich wiederum auf das Selbstwertgefühl einer Person aus
- durch die Arbeit können auch die eigenen Grenzen erkannt werden
- Arbeit bietet die Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen sowie seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln (vgl. ebd., 20)

Aus finanzieller Perspektive betrachtet ist manchmal der Unterschied, ob Menschen mit einer Behinderung arbeiten gehen, nicht sehr groß. Jedoch ist der Wert der sozialen Integration am Arbeitsplatz von großer Bedeutung, so dass der niedrige Verdienst dafür in Kauf genommen wird. (ebd., 22)

Daher sollten alle Menschen mit Behinderung „das Recht und die Möglichkeit erhalten, auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig zu sein“ (ebd.).

## **4 Übergang**

In diesem Kapitel wird zu Beginn eine Definition von Übergang angeführt und anschließend auf verschiedene Ebenen der Transitionsphase eingegangen. Daraufhin werden die zwei Schwellen im Übergang (nach Ginnold 2008) sowie Unterstützungsmaßnahmen in Österreich dargestellt. In einem weiteren Kapitel wird auf mögliche Barrieren im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben eingegangen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der besonderen Situation von Frauen mit intellektueller Behinderung im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben, da diese mit einer doppelten Diskriminierung konfrontiert sind. Denn sie „unterliegen sowohl dem Behindertenklischee als auch dem Geschlechterrollenklischee“ (Cloerkes 2001, 156), welche wiederum den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben sowie die Berufswahl beeinflussen.

### **4.1 Definition von Übergang**

Die Bezeichnung Übergang impliziert einen Wechsel, „der sich von einem Ort zu einem anderen bzw. von einem System in ein anderes vollzieht“ (Fasching/Pinetz, 2008, 29).

Im Rahmen meiner Diplomarbeit werde ich mich mit dem institutionellen Übergang von der Schule ins Arbeitsleben auseinander setzen. Dieser Übergang beinhaltet jedoch viele Facetten, welche auch nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Daher werde ich im nächsten Kapitel auf die verschiedenen Ebenen, welche den institutionellen Übergang beeinflussen, eingehen.

### **4.2 Übergänge auf verschiedenen Ebenen**

Zu dem Zeitpunkt an dem der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben stattfinden, sind Jugendliche mit vielen Veränderungen in verschiedenen Bereichen und dementsprechenden Herausforderungen konfrontiert.

Fasching/Pinetz (2008) meinen hierzu, dass die Übergangssituation "auf mehreren Ebenen eingeordnet werden kann" (ebd., 30). Da diese Ebenen miteinander in Verbindung stehen, beeinflusst eine Veränderung auf einer Ebene die anderen zugleich mit.

Hierzu gehören:

- **Individuelle Ebene:** Diese umfasst Entwicklungsaufgaben, Identitätsfindung, Ablösungsprozess sowie Statuswechsel und wird auch als Lebens- und Entwicklungsübergang bezeichnet. (vgl. ebd., 30f)
- **Soziale Ebene:** Neue wichtige Beziehungen werden geknüpft. Dennoch besteht die Gefahr, dass Menschen mit einer intellektuellen Behinderung ausgegrenzt werden, da sie oft nicht als gleichwertige Personen anerkannt werden. (vgl. ebd., 32)
- **Institutionellen Ebene:** Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. (vgl. ebd.)

Auf diese Ebenen wird nun im folgenden Kapitel näher eingegangen.

#### **4.2.1 Individuelle Ebene**

Das Ende der Schulzeit ist „ein gesellschaftlich normierter Übergang, der zu unterschiedlichen, jedoch in der Regel vorhersehbaren Zeiten alle Jugendlichen betrifft“ (Fasching/Pinetz 2008, 30). Eine wichtige Rolle bezüglich der Vorbereitung auf diese Phase spielt die durchlaufene Schulform und die dazu passenden Curricula. Von wesentlicher Bedeutung ist diesbezüglich auch, wieviele Schuljahre absolviert wurden. Dadurch ergeben sich verschiedene schulisch bedingte Ausgangsformen. (vgl. ebd.)

Eine weitere wichtige Aufgabe, die zu dieser Zeit große Bedeutung hat, ist die Identitätsfindung. Hierfür müssen sich junge Menschen mit sich selbst auseinandersetzen und ihre neue Rolle wahrnehmen. (vgl. ebd., 30f) Für Menschen mit Behinderung bedeutet dies, dass sie zusätzlich mit ihren Beeinträchtigungen konfrontiert werden. (vgl. ebd.) Einen großen Einfluss auf deren Identitätsbildung haben auch die Einstellungen und Aussagen ihrer Umwelt gegenüber ihrer Behinderung. Besonders Menschen mit einer intellektuellen

Behinderung sind damit konfrontiert, dass sie nicht ihrem tatsächlichen Alter entsprechend behandelt werden, Bereiche des Lebens, des Wohnens sowie der Arbeit nicht getrennt werden. (vgl. ebd., 31) Jedoch kann die Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben als Chance betrachtet werden, da es in diesem Zeitraum zu einer Ablösung aus dem Elternhaus kommen kann und dies wiederum führt zu mehr Selbstbestimmung. Außerdem findet beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben ein Rollenwechsel (SchülerIn-ArbeitnehmerIn) statt. (vgl. ebd.) Hiermit geht auch ein Statuswechsel einher und der/die Jugendliche wird mit neuen Aufgaben konfrontiert. (vgl. ebd., 30f) Um diese bewältigen zu können, müssen neue Strategien entwickelt werden. (vgl. ebd., 31)

Um die eigene Identität entwickeln zu können, ist eine dritte Komponente - die Umwelt – notwendig. (vgl. ebd.) „In diesem Sinne werden junge Frauen und Männer vor die Herausforderung gestellt, eine Reihe von inneren und äußeren Aufgaben zu lösen, deren Lösung wiederum dazu führen soll, in der gegenwertigen Gesellschaft in einer befriedigenden Form leben zu können“ (ebd.). Durch eine Behinderung können diese komplexen Prozesse beeinträchtigt werden. Denn ob und inwiefern die Behinderung der Person Akzeptanz erfährt, beeinflusst die Identitätsentwicklung. (vgl. ebd.) Gerade in dieser Situation des Übergangs und dessen Bewältigung ist eine „Unterstützung des sozialen Umfelds“ (ebd., 32) von großer Bedeutung.

#### **4.2.2 Soziale Ebene**

Mit dem Übergang von Schule ins Arbeitsleben tritt auch eine Veränderung der sozialen Umgebung ein. Zuvor war der/die junge Erwachsene umgeben von SchulkollegInnen, nun sind es die KollegInnen im Betrieb. (vgl. ebd., 32)

Besonders zu Beginn ist der Umgang mit der neuen Situation sehr schwierig, denn der Umgang mit ArbeitskollegInnen ist ein anderer als mit SchulkollegInnen. Außerdem müssen diesbezüglich neue Regeln beachtet werden. (vgl. ebd.)

Es ist notwendig soziale Beziehungen zu knüpfen und ein soziales Netzwerk aufzubauen. Wenn jedoch die Mitglieder dieses Netzwerkes die Person mit Behinderung nicht als vollwertiges Mitglied anerkennen, ihr kein Mitspracherecht

gewähren, kann sich dies auch hemmend auf die Integration auswirken. Wenn soziale Netzwerke gut funktionieren, dann sind diese jedoch sehr wertvoll. (vgl. ebd.)

### **4.2.3 Institutionelle Ebene**

Der Übergang zwischen Schule und Arbeitsleben ist oftmals nicht fließend und nach dem Schulabgang der SchülerInnen ist nicht klar geregelt, wer für sie zuständig ist. Der Grund hierfür ist, dass es diesbezüglich bundesweit keine einheitliche Regelung gibt. (vgl. ebd., 37) Diese Zeitspanne wird von den Jugendlichen und auch den Eltern als sehr bedrohlich wahrgenommen. Inzwischen entwickelten sich schon einige Organisationen, die Unterstützung für diese Phase anbieten. (vgl. ebd.)

Ginnold (2008) meint in ihrer Dissertation, dass zwei Schwellen überwunden werden müssen, um in die Phase des Arbeitslebens überzutreten. In einem weiteren Kapitel werde ich nun auf die erste Schwelle – den Übergang von der Berufsorientierung in die Berufsvorbereitung und die zweite Schwelle die in den Arbeitsmarkt führt, näher eingehen.

## **4.3 Schwellen im Übergang**

Beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt müssen laut Ginnold (2008) zwei Schwellen (siehe Abb.1) überwunden werden. Die erste Schwelle ist dann überschritten, wenn man vom Schulsystem in die Berufsvorbereitung übergetreten ist. Die zweite Schwelle kennzeichnet den Übergang von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt. (vgl. ebd., 65)

Die Berufsorientierung, -vorbereitung sowie die -ausbildung kann als betriebliche, kooperative, außerbetriebliche oder schulische Maßnahme erfolgen. (vgl. ebd., 105)

Die betriebliche Maßnahme findet entweder gänzlich oder größtenteils in einem Betrieb statt und kann im Rahmen einer Betriebsbesichtigung, eines Praktikums

in einem Betrieb, einer „betrieblichen Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung“ (ebd.) stattfinden.

Bei einer kooperativen Maßnahme sind mindestens zwei Lernorte (z.B.: Betrieb und Berufsschule) vorhanden. (vgl. ebd.)

Außerbetriebliche Maßnahmen werden zumeist von Bildungsträgern angeboten, um SchülerInnen Praxiserfahrungen zu ermöglichen. (vgl. ebd.) Eine Übernahme von Jugendlichen nach der Absolvierung dieser Maßnahmen gestaltet sich jedoch sehr schwierig, da sich diese Betriebe nicht am ersten Arbeitsmarkt befinden. Daher werden betriebliche sowie kooperative Maßnahmen forciert. (vgl. ebd.)

Schulische Maßnahmen finden gänzlich oder zumeist in Schulen statt. (vgl. ebd.) Für den Übergang an der zweiten Schwelle stehen weitere Maßnahmen wie „Beratungsangebote, Trainingsmaßnahmen, Nachqualifizierung sowie finanzielle Förderung der Arbeitgeber“ (ebd., 106), zur Verfügung.

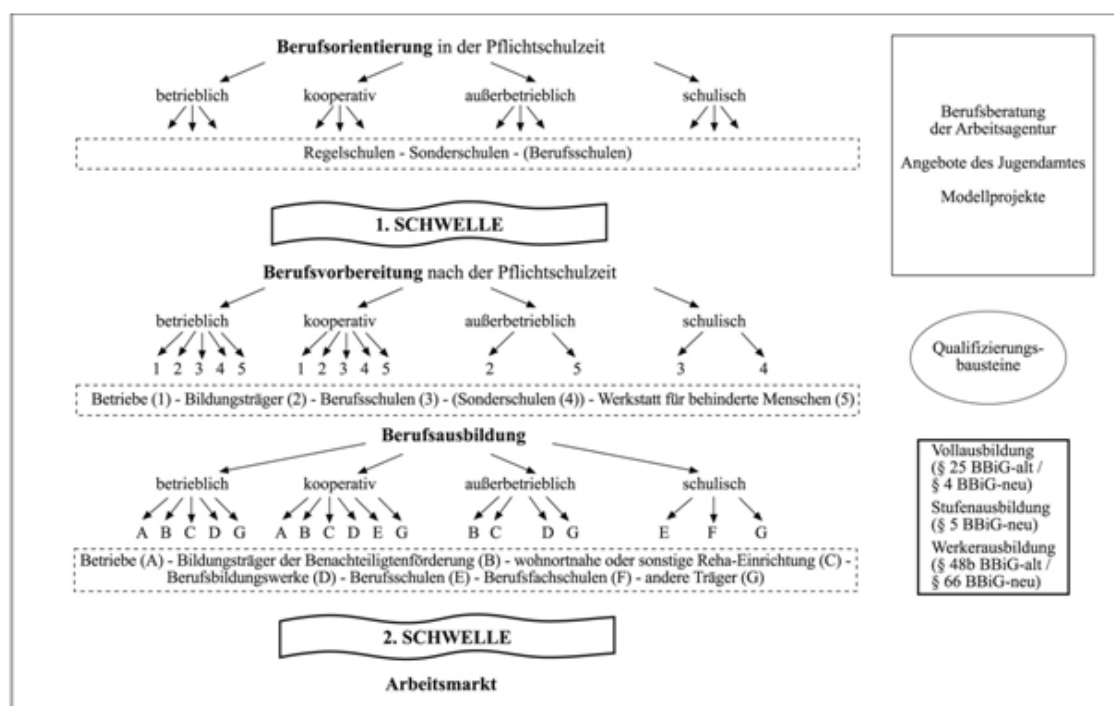


Abb. 4: Grundstruktur des Übergangssystems (Ginnold 2008, 106)

Besonders problematisch ist auch, dass immer weniger Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten am ersten Arbeitsmarkt vorhanden sind. (vgl. Ginnold 2008, 191; Walter/Walther 2007) Immer mehr Arbeitsprozesse werden

abgebaut, wodurch kaum noch Arbeitsplätze für ungelernte Arbeitskräfte vorhanden sind. Dadurch werden die Chancen, eine Berufsausbildung zu erhalten, von einem Betrieb übernommen zu werden und somit die zweite Schwelle zu überschreiten, gering. (vgl. Ginnold 2008, 192)

Um die Problematik der Unüberwindbarkeit dieser Schwellen zu entschärfen, werden für Jugendliche mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen Unterstützungssysteme angeboten. (vgl. Ginnold 2008, 6; Fasching/Pinetz 2008)

In einem weiteren Teil wird nun auf mögliche Unterstützungsmaßnahmen in Österreich eingegangen.

## **4.4 Unterstützungsmaßnahmen in Österreich**

### **4.4.1 Berufsorientierungsmaßnahmen**

Die 2001 eingeführte Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung Österreichs führte dazu, dass die Betreuungskontinuität schlagartig abgebrochen wurde. Denn es fehlte ein passendes Betreuungsangebot, welches allen Jugendlichen, die sich im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben befanden, zur Verfügung stand. Aufgrund dieses Mangels wurde das Clearing initiiert. (vgl. Wetzel 2010, 4) „Clearingstellen bilden das erste Bindeglied an der Schnittstelle von Schule und Beruf mit vielschichtigen Vernetzungs- und Verweisungsfunktionen“ (ebd.). Idealerweise beginnt das Clearing bereits in der Schule, einem Ort an dem Jugendliche gut erreichbar sind und begleitet diese in ihrer beruflichen Orientierung. (vgl. Schmied 2011, 7)

Mittels des Clearings werden die „Wünsche, Interessen, Stärken und Talente“ (ebd.) sowie die individuelle Leistungsfähigkeit einer Person erstellt, um einen individuellen „Entwicklungs- und Karriereplan“ (Wetzel 2010, 4.) zu generieren. Ziel des Clearings ist es „Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitzustellen. Es umfasst Beratung,

Betreuung, Begleitung und diagnostische Tätigkeiten“ (BMSG 2008, 13 zit. nach Fasching/Pinetz 2008, 36).

Eine Begleitung mittels Clearing dauert sechs Monate und bezieht auch das Umfeld (Eltern, LehrerInnen, TherapeutInnen u.a.) des jungen Menschen mit ein. (vgl. Schmied 2011, 8)

Das besondere an Clearing ist, dass keine Vermittlungsquoten erfüllt werden müssen. (vgl. Wetzel 2010, 4)

#### **4.4.2 Berufsvorbereitungsmaßnahmen**

"Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung haben zum Ziel, jungen Frauen und Männern Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Vorteil sind" (Fasching/Pinetz 2008, 37). Hierbei ist zwischen "Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekten" (ebd.), in denen Kompetenzen erworben werden, welche für eine erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt notwendig sind, und Projekten, die den Erwerb spezifischer beruflicher Fähigkeiten zum Ziel haben, zu unterscheiden. (vgl. ebd.)

Die momentane Arbeitsmarktsituation führt dazu, dass der Bedarf an Maßnahmen höher ist, als das tatsächliche Angebot. Dadurch entstehen für Jugendliche Wartezeiten, welche dazu führen, dass sie nach einiger Zeit das Interesse an ihrer Integration am ersten Arbeitsmarkt verlieren. (vgl. ebd., 38)

Trotz der unterstützenden Angebote, gelingt es nur wenigen Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt überzutreten. (vgl. Ginnold 2008, Wetzel/Wetzel, 2001)

#### **4.4.3 Arbeitsassistentenz (AASS)**

ArbeitsassistentInnen unterstützen sowohl junge, als auch erwachsene Menschen bei der Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt. Zum einen bieten sie Beratung und Information bei der beruflichen Orientierung und zum anderen begleiten sie die AssistenznehmerInnen bei der Suche nach geeigneten Stellen und bereiten sie auf Bewerbungsgespräche vor. (vgl. Dabei-Austria o.J.) ArbeitsassistentInnen unterstützen beim beruflichen Einstieg, Kennenlernen der

Aufgabenbereiche, sowie der KollegInnen. Die Unterstützung endet nicht bei einer erfolgreichen Integration am Arbeitsplatz. Falls es zu Veränderungen und/oder Problemen am Arbeitsplatz kommt, wird mit ArbeitsassistentInnen gemeinsam nach Lösungen gesucht. (vgl. ebd.)

Trotz der unterstützenden Angebote, gelingt es nur wenigen Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt überzutreten. (vgl. Ginnold 2008, Wetzel/Wetzel, 2001)

Mögliche Gründe hierfür können Barrieren sein, denn durch diese kann der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben erschwert werden. Daher wird im nächsten Kapitel auf mögliche Barrieren im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben eingegangen.

## **4.5 Barrieren**

Zu Beginn dieses Kapitels führe ich eine Definition von Barrieren an und werde anschließend auf diverse Barrieren beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben eingehen.

### **4.5.1 Definition von Barrieren**

Der Begriff Barriere kommt aus dem Französischen (barrière) und bedeutet übersetzt "Schranke, Sperre, Schlagbaum" (Urbach 2009). Es ist „etwas, das Verbindung verhindert oder erschwert“ (ebd.).

### **4.5.2 Barrieren beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben**

Jugendliche mit einer intellektuellen Behinderung sind in dieser Phase ihres Lebens mit verschiedenen Hindernissen konfrontiert. Zum einen führt die momentane wirtschaftliche Situation dazu, dass viele Menschen von Arbeitslosigkeit betroffen sind, zum anderen geben nur wenige Unternehmen oder ArbeitgeberInnen Menschen mit Behinderung die Chance aufgenommen zu

werden. Problematisch ist hierbei auch, dass BewerberInnen mit einer Behinderung oft eine zu geringe Qualifizierung besitzen. Auch seitens der Werkstätten werden Menschen mit einer intellektuellen Behinderung nicht adäquat unterstützt, damit ein Übergang ins Arbeitsleben gelingen kann. (vgl. Doose 1997 nach Hinz/Boban I. 2001, 35)

In einem weiteren Teil werde ich nun auf einige der oben angeführten Barrieren näher eingehen und weitere anführen.

#### **4.5.2.1 Betriebliche Einstellungen**

Zur Erreichung des Ziels, mehr Menschen mit Behinderung am ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, wird mittels gesetzlicher Vorschriften (durch Quotenregelungen) bislang versucht, Betriebe zur Einstellung von Menschen mit Behinderung zu motivieren.

In Österreich wurden, um dem Ziel des Behinderteneinstellungsgesetzes nachzukommen, Ausgleichsfonds errichtet. (vgl. Bundessozialamt 2009)

Jede/r UnternehmerIn, der/die „25 oder mehr Dienstnehmer/innen beschäftigen, sind verpflichtet, auf jeweils 25 Beschäftigte eine/n begünstigte/n Behinderte/n einzustellen“ (ebd.). Bei nicht Erfüllen dieser Anforderung wird dem/der DienstgeberIn vom Bundessozialamt eine Ausgleichstaxe von 220 Euro/monatlich, für jeden nicht eingestellten Menschen mit Behinderung, der eine Arbeitsstelle erhalten sollte, vorgeschrieben. (vgl. ebd.)

Dieser Betrag ist jedoch viel zu gering; viele UnternehmerInnen entscheiden sich trotzdem gegen die Einstellung von Menschen mit Behinderung.

Als hinderlich werden zudem Faktoren wie "Über- und Unterschätzung der Jugendlichen, Motivationsprobleme der Jugendlichen, Informationsmängel von Seiten der Unternehmer/innen in Bezug auf arbeits- und leistungsrechtliche Rahmenbedingungen sowie integrationsskeptische Mitarbeiter/innen in Betrieben genannt" (Fasching/Pinetz 2008, 35).

Jedoch sind Betriebe, die bereits positive Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben, eher dazu bereit, diese auch wieder einzustellen. (vgl. Leichsenring/Strümpel 1997, 6f) Eine der wesentlichsten Barrieren ist jedoch der Mangel an Informationen seitens der Betriebe. Besonders mit Hilfe von

Integrationsfachdiensten gelingt es immer wieder, dass Menschen mit Behinderung eine Arbeitsstelle erhalten. Hilfreich hierbei ist auch die Übernahme der Beantragung von Förderungen seitens des Fachpersonals. (vgl. ebd.)

#### **4.5.2.2 Außerbetriebliche Qualifikation**

Um die Eingliederung am ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen wurden unterstützende Maßnahmen geschaffen. Dies führt dazu, dass eigene Übergangssysteme entstanden sind. (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 29)

Doose (2005) meint hierzu:

„Die berufliche *Eingliederung* von Menschen mit Behinderung im System der beruflichen Rehabilitation soll in der Regel immer noch durch die *Ausgliederung* in spezielle Maßnahmen und Einrichtungen für Menschen mit einer bestimmten Behinderung erreicht werden“ (ebd. 3 [Kursivsetzungen im Original]).

Dieses Zitat verweist auf die Kuriosität, dass Menschen mit einer Behinderung nicht von Beginn an eingliedert und integriert, sondern zuerst in eigens für sie entwickelten Übergangssystemen ausgebildet werden.

Dadurch kann jedoch eine weitere Barriere entstehen, denn die Kenntnisse und Fertigkeiten, die in externer Ausbildung erworben werden, entsprechen oftmals nicht den Ansprüchen in regulären Betrieben.

„Berufsvorbereitende Maßnahmen als transitorischer zweiter Arbeitsmarkt haben erhebliche Probleme, ihre Absolvent/innen am ersten Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu platzieren“ (Fasching/Pinetz 2008, 35).

Um diesen Problem entgegen zu wirken und Lernen in Realsituationen zu ermöglichen, werden zunehmend Praktika in Realbetrieben angeboten. (vgl. ebd.)

Dennoch führt der Weg von der Schule ins Arbeitsleben für einen Großteil der Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in den dritten Arbeitsmarkt. Die Chance aus Werkstätten, Beschäftigungstherapien u.a. in den ersten Arbeitsmarkt übertreten zu können ist sehr gering. (vgl. Koenig 2008, 74)

#### **4.5.2.3 Werkstätten und Beschäftigungstherapien**

Nach dem Behinderteneinstellungsgesetz sehen sich geschützte Werkstätten als „gewerblich/industrielle Produktionsbetriebe, die leistungseingeschränkte ArbeitnehmerInnen beschäftigen“ (Blumberger/Jungwirth 1996, 112, zit. nach Leichsenring und Strümpel 1997, 7).

Dies geschieht „obwohl im Gesetz neben dem Auftrag Dauerarbeitsplätze anzubieten auch ein Rehabilitationsauftrag verankert ist“ (Leichsenring/ Strümpel 1997, 7).

Dem Auftrag der Vermittlung eines dauerhaften Arbeitsplatzes wird jedoch zumeist nicht nachgegangen. Durch die Aufnahme in eine Werkstätte wird eine Arbeitsunfähigkeit unterstellt. Dies führt dazu, dass die Person eine gering bewertete Sonderposition zugewiesen bekommt, da sie abhängig von „sozialpolitischen Maßnahmen und Transferleistungen“ (Koenig 2008, 74) ist.

Der Nachteil von Werkstätten ist, dass Menschen mit Behinderung kaum in Kontakt mit Menschen ohne Behinderung kommen, da sie sich in einer für sie künstlich aufgebauten Arbeitswelt befinden. Dies ist eine weitere Barriere beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben und entspricht auch nicht dem Prinzip der Normalisierung.

Besonders Menschen mit einer intellektuellen Behinderung treten äußerst selten mit dem ersten Arbeitsmarkt in Kontakt und werden daher eher in Beschäftigungstherapien/Werkstätten bzw. zu Hause untergebracht. (vgl. Wetzel 2010, 3)

Problematisch ist auch, dass der Übergang in eine Werkstatt für viele Menschen mit einer Einbahnstraße zu vergleichen ist, da nur wenige aus dieser in den ersten Arbeitsmarkt übertreten. (vgl. Koenig 2008, 74)

#### **4.5.2.4 Einfluss der Familie beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben**

Die Zusammenarbeit mit Eltern stellt für die berufliche Integration der Jugendlichen einen wichtigen Aspekt dar und daher ist ihre Einbindung in den Integrationsprozess oftmals sehr sinnvoll. Es waren Elternbewegungen, die die Integration ihrer Jugendlichen in den allgemeinen Arbeitsmarkt forderten. Außerdem können Eltern aufgrund der räumlichen und emotionalen Nähe zu

ihren Jugendlichen zu wichtigen IntegrationsbegleiterInnen werden. (vgl. Schartmann 2000, 7)

Jedoch kann es auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern zu Schwierigkeiten kommen und dies kann wiederum den Übergang erschweren. Denn mit der beruflichen Integration des/der Jugendlichen verändert sich auch die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen. Der/Die Jugendliche möchte nun unabhängig werden und sich vom Elternhaus lösen. Diese Aufgabe ist für Eltern oft nicht leicht zu bewältigen. (vgl. ebd., 8)

#### ***4.5.2.5 Creaming the poor***

Vermittlungsquoten werden zunehmend zum Indiz, ob eine Unterstützungsmaßnahme als erfolgreich angesehen wird oder nicht. (vgl. Wetzel 2010, 3; Pinetz/Fasching 2008, 38) Dies hat zur Folge, dass gerade Personen, die einen höheren Unterstützungsbedarf aufweisen, aus diesen Maßnahmen ausgegrenzt werden. (vgl. Pinetz/Fasching 2008, 38; Koenig, 2008, 74) Diese Selektion beginnt bereits vor einem möglichen Beginn einer Maßnahme. (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 38) Es müssen sogenannte Zugangskriterien (welche zumeist defektorientiert sind) erfüllt werden, damit der/die Jugendliche an einer bestimmten Maßnahme teilnehmen kann. (vgl. ebd.) Zumeist können Jugendliche Maßnahmen absolvieren, die bereits "jobready" sind. (vgl. Koenig 2008, 74) Zudem ist die Anzahl der Jugendlichen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) steigend. Dies hat zur Folge, dass sich auch die Arbeitsmarktsituation für Jugendliche mit SPF oder Behinderung erheblich verschärft hat. (vgl. Fasching/Pinetz 2008, 28)

#### ***4.5.2.6 Yoyo-Übergänge***

Einen Lebenslauf kann man in einzelne Phasen unterteilen. Früher war der Lebenslauf in drei Phasen, nämlich "der Ausbildungs-, Erwerbs- und Rentenphase" (Ginnold 2008, 161) gegliedert. Diese Abschnitte wurden in den letzten hundert Jahren zunehmend ausgedehnt und neue Phasen wie beispielsweise das Jugendalter, welches um die Wende des 19./20. Jahrhunderts

noch keine besondere Bedeutung hatte, kamen hinzu. Auch die neuen Phasen beginnen zunehmend länger zu dauern. (vgl. ebd.,161f)

Hinzu kommt auch, dass es keine linearen Abfolgen der Übergänge gibt. Das heißt, dass bereits absolvierte Übergänge wieder rückgängig gemacht werden, indem man beispielsweise seinen Arbeitsplatz verliert. Hierbei spricht man von Yoyo-Übergängen. (vgl. Ginnold 2008, 161f; Stauber/Walther 2007)

Ein Schulabschluss reicht zumeist nicht mehr aus, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Weiters gewährleistet eine abgeschlossene Ausbildung keinesfalls einen abgesicherten Arbeitsplatz. Daher müssen sich Personen immer wieder neu qualifizieren und häufiger ihren Job und Beruf wechseln. (Stauber/ Walther 2007, 31)

Yoyo-Übergänge können dennoch als Chance erlebt werden, um sich selbst weiter zu entwickeln, Erfahrungen zu sammeln und dadurch die passende berufliche Möglichkeit zu finden. Jedoch wird diese Form der Übergänge zumeist als belastend erlebt. (vgl. Ginnold 2008, 165)

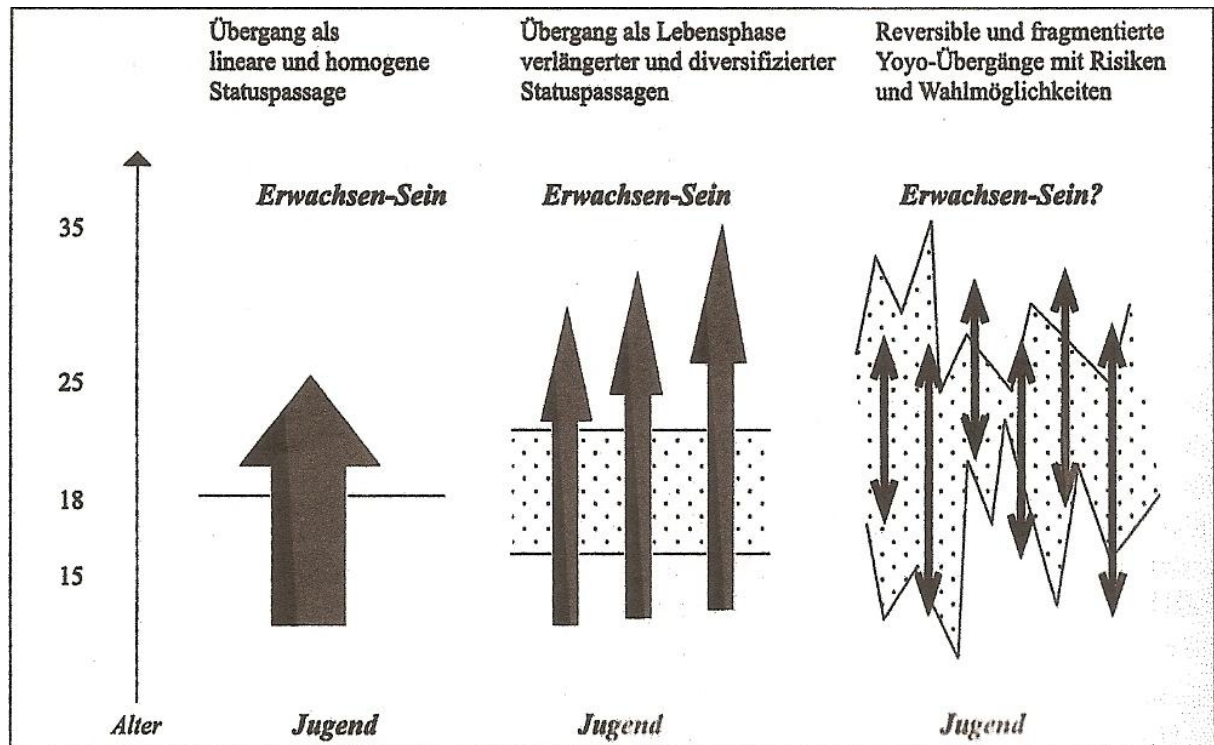


Abb. 5: Die 'Yoyoisierung' der Übergänge zwischen Jugend und Erwachsenen-Sein  
(Ginnold 2008, 164)

Abschließend werde ich auf die besondere Situation der Frau im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben eingehen.

#### **4.5.3 Die Situation von Frauen im Übergang**

Frauen mit Behinderung erleben eine doppelte Diskriminierung, da sie aufgrund ihrer Behinderung und ihres Geschlechts diskriminiert werden. (vgl. Arnade 2000, 1; Fasching 2008, 44) Frauen mit Behinderung erfahren kaum Unterstützung, zudem sind sie auch vermehrt sexueller Gewalt ausgesetzt. (vgl. Fasching 2008, 45) Dadurch, dass es für sie schwieriger ist, einen Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt zu erhalten, ist die finanzielle Situation für sie umso prekärer. Zudem werden Frauen oftmals in Bereiche, in denen sie haushaltsspezifische Tätigkeiten verrichten sowie in die Textilbranche vermittelt. Großen Einfluss auf die Berufswahl haben das Rollenbild sowie die Einstellungen der Eltern. Denn wenn diese ein traditionelles Rollenverständnis vorleben, wird oftmals die große Bedeutung einer beruflichen Ausbildung nicht als solche wahrgenommen. (vgl. ebd., 44) Ein weiteres Problem ist auch, dass jungen Frauen mit Behinderung Selbstständigkeit nicht zugetraut wird. Es kommt zu einer Überbehütung, die dazu führt, dass sie länger in Abhängigkeit von ihrem Elternhaus leben (vgl. ebd.).

Zudem stehen Frauen mit Behinderung wenige Ausbildungsberufe zur Wahl, denn „die ohnehin geringe Anzahl an möglichen beruflichen Ausbildungen wird durch eine Orientierung auf Familie und Beruf weiter eingeschränkt“ (ebd., 45).

Obwohl junge Frauen mit Behinderung höhere Bildungsabschlüsse im Vergleich zu jungen Männern mit Behinderung erreichen, nehmen dennoch weniger Frauen als Männer Angebote der beruflichen Rehabilitation an. (vgl. ebd., 46)

Allgemein kann gesagt werden, dass junge Frauen mit Behinderung am Übergang von der Schule ins Arbeitsleben mit vielfältigen Barrieren konfrontiert sind. (ebd., 48)

Zudem wird die „Notwendigkeit einer beruflichen Ausbildung für eine autonome Lebensgestaltung [...] für Mädchen anscheinend noch häufiger verkannt“ (Fasching 2004, 367 [Auslassung: E.S.]).

## 5 Methodischer Hintergrund

„Unter biographischer Forschung werden alle Forschungsansätze und -wege der Sozialwissenschaft verstanden, die als Datengrundlage (oder als Daten anderer Lebensgeschichten haben, erzählte bzw. berichtete Darstellungen der Lebensführung und Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt“ (Fuchs 1984, 9).

Für die Beantwortung meiner Fragestellung möchte ich den Forschungsstil der Grounded Theory heranziehen.

"Die Grounded Theory Methodik [...] ist ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik - der Lehre vom Verstehen, Deuten, Auslegungen von Texten und anderen sozialwissenschaftlichen Artefakten und Symbolisierungen" (Breuer 2010, 39 [Auslassungen: E.S.]).

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich auf die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory eingehen, die Vorgehensweise nach Charmaz (2006) vorstellen und anschließend in einem Fazit meine Wahl begründen.

### 5.1 Entstehung der Grounded Theory

Barney G. Glaser und Amsel Strauss (beide sind Soziologen) gelten mit ihrer 1967 verfassten Publikation „The Discovery of the Grounded Theory“ als Begründer ebendieser. Ihre Kritik richtet sich gegen „logisch deduktive Theorien, deren Abgehobenheit und Realitätsferne die große Lücke zwischen Theorie und empirischer Forschung bewirkt“ (Lamnek 2005, 101).

Gerade in den 60er Jahren dominierten die Quantitativen Methoden die soziologische Forschung in den Vereinigten Staaten von Amerika. Um eine genauere Erfassung der Realität zu erreichen, wurden Prüfungsmethoden ständiger Verbesserung unterzogen. Nur quantitative Forschungsergebnisse wurden als valide anerkannt. (vgl. Lamnek 2005, Charmaz 2006) Qualitativen Ergebnissen hingegen wurde diese Gültigkeit nicht zugestanden. „Quantitative

researches of the 1960s saw qualitative research as impressionistic, anecdotal, unsystematic, and biased“ (Charmaz 2006, 5).

Glaser und Strauss kritisierten die Fokussierung auf das Überprüfen von Hypothesen, die zuvor aus vorhandenen Theorien gewonnen wurden. Denn dadurch wird ihrer Meinung nach die Chance neue Konzepte, Hypothesen sowie Theorien aus den Daten zu generieren, versäumt. Mit der Grounded Theory verfolgten sie das Ziel, Theorien zu generieren, welche in den Daten verankert sind. (vgl. Lamnek 2005)

Die Grounded Theory wurde 1965/68 im Rahmen einer von Glaser und Strauss geführten Studie, die sich mit dem Umgang des Klinikpersonals mit sterbenden PatientInnen auseinander setzte, entwickelt. Es wurde beobachtet, wann sowohl die PatientInnen, als auch das Personal merkte, dass jemand im Sterben lag und wie diese damit umgingen. (vgl. Charmaz 2006, Strübing 2004)

Beide stammen aus unterschiedlichen Richtungen. Strauss gilt als “führender Vertreter eines pragmatisch reformierten Interaktionismus“ (Strübing 2004, 65). Er stammt von der Chicago School ab, wodurch er eine qualitative interpretative Tradition kennenlernte. (vgl. Strübing 2004, 64)

Glaser hingegen absolvierte seine akademische Ausbildung an der Columbia School, die sich eher an einer quantifizierenden Forschungsmethodik orientiert. (vgl. Strübing 2004, 64ff, Charmaz 2006)

Im Jahre 1992 kam es zu einem öffentlich dokumentierten Bruch zwischen Glaser und Strauss. Glaser warf in seiner Publikation “Emergence vs. Forcing. Basics of grounded theory analyses” Strauss vor, dass er die gemeinsam entwickelte Grounded Theory verfälschen würde. (vgl. Strübing 2004, 63)

Dadurch entwickelten sich zwei Richtungen der Grounded Theory.

Nach dem Tod Strauss gründete Glaser 1996 ein Institut für Grounded Theory und versuchte dadurch, den alleinigen Anspruch für diese zu erhalten. (vgl. ebd.)

Auch bei Kathy Charmaz werden aus Daten Theorien abgeleitet. “Grounded theory serves as way to learn about the worlds we study and a method for developing theories to understand them” (Charmaz 2006, 19).

Im Gegensatz zu Glaser und Strauss ist sie nicht der Meinung, dass es dem/der ForscherIn möglich ist, eine neutrale Position einzunehmen, um dann Phänomene objektiv zu klären. Denn der/die ForscherIn ist sowohl in der Datensammlung als auch in der Analyse dieser involviert. “We *construct* our

grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices" (Charmaz 2006, 10 [Kursivsetzung im Original]).

Zudem geht sie auch davon aus, dass man die objektive Wirklichkeit nicht erfassen kann, da es diese auch nicht gibt. Vielmehr ist Charmaz der Meinung, dass es verschiedene Bilder der Realität gibt und diese auch parallel zu einander existieren können. Demnach ist es nicht das Ziel, eine universell anwendbare Theorie zu entwickeln. (vgl. Charmaz 2006)

Aus den gewonnenen Daten wird eine Theorie abgeleitet. Dabei nimmt der Forschende eine Position ein, die es ihm ermöglicht, Phänomene objektiv zu klären. Kathy Charmaz (2006) geht bei ihrer konstruktivistischen Weiterentwicklung der Grounded Theory davon aus, dass es nicht möglich ist, eine objektive Position einzunehmen.

Zudem geht sie auch davon aus, dass man die objektive Wirklichkeit nicht erfassen kann, da es diese auch nicht gibt. Vielmehr ist sie der Meinung, dass es verschiedene Bilder der Realität gibt und diese auch parallel zu einander existieren können. Demnach ist es nicht das Ziel, eine universell anwendbare Theorie zu entwickeln.

## **5.2 Grounded Theory nach Charmaz**

### **5.2.1 Datenerhebung**

"Our grounded theory adventure starts as we enter the field, where we gather data" (Charmaz 2006, 13)

Eigentlich beginnt die Konstruierung einer Grounded Theory nach Charmaz (2006) bei der Datenerhebung, die das Ziel verfolgt „Rich Data“ – reichhaltige Daten – zu erhalten. Diese können mittels unterschiedlichen Erhebungsmethoden erhalten werden.

Als Beispiel nennt Charmaz (2006) folgende Methoden zur Datenerhebung:

- *Ethnographische Methoden:* Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung suchen die Ethnographen nach den vielfältigen Dimensionen des Lebens vom untersuchten Milieu und deren zugehörigen Personen. "Grounded Theory ethnography gives priority to studied *phenomenon* or *process* - rather than describing a setting" (ebd., 22). Hierbei wird mit verschiedenen Materialien, wie Diagrammen, Fotos usw. gearbeitet.
- *Intensive Interviewing:* Diese Form des Interviewens "permits an in-depth exploration of a particular topic who has had the relevant experiences" (ebd., 25). Um das gewünschte Thema tiefgehend zu erforschen ist es wichtig, die Fragen so zu stellen, dass es dem/der InterviewpartnerIn möglich ist, die eigenen Erfahrungen (die zur Gewohnheit gehören) zu beschreiben und zu reflektieren. (vgl. ebd., 25) Um möglichst viele Informationen zu erhalten ist es günstig offene Fragen zu stellen. Zudem ist es auch wichtig den Fokus auf signifikante Aussagen zu richten. Es ist daher auch möglich bei einer Aussage "stehen zu bleiben" und diese genau zu betrachten, indem man zum Beispiel nach diesbezüglich zusammenhängenden Gefühlen und Gedanken fragt. Außerdem kann im Verlauf des Interviews wieder auf zuvor getätigte Erzählungen zurückgegangen werden. Hierbei ist zu beachten, dass eine passende Balance zwischen offenen Fragen und der Fokussierung auf bestimmte Statements erreicht wird. Mittels der passenden Kommentare unterstützt der/die ForscherIn die interviewte Person, ihre eigenen Intentionen und Bedeutungen in Worte zu fassen. Das Interview reflektiert die Anteile, die von der interviewten Person sowie dem/der InterviewerIn eingebracht wurde.(vgl. ebd.)
- *Textanalyse:* Auch Texte können für die Generierung einer Grounded Theory analysiert werden. Hierbei werden zwei Formen von Texten verwendet. Elicited Texts: Für die Erstellung dieser Texte werden die ForschungsteilnehmerInnen miteinbezogen, indem sie gebeten werden, selbst Texte zu verfassen. Beispielsweise indem sie verschiedene Fragen beantworten oder zu einem bestimmten Thema schreiben. (vgl. ebd., 36f)

Extant Texts: Hierbei handelt es sich um Texte wie Internetdiskussionen, Autobiografien, öffentliche Aufzeichnungen, auf deren Erstellung der/die ForscherIn keinen Einfluss nimmt. (vgl. ebd., 37)

### 5.2.2 Coding

Coding ist der erste Schritt in der Analyse von Daten und ist das Fundament der Analyse. „Coding means categorizing segments of data with short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data“ (Charmaz 2006, 43). Wichtig ist, dass die Codes nicht abstrakt formuliert werden, sondern den Daten nahe sind und Handlungen beinhalten. „Note that Codes stick closely to the data, show actions, and indicate how dilemmas surrounding disclosure arise“ (ebd., 45).

Zu beachten ist, dass die Codes keinerlei Interpretationen beinhalten, sondern möglichst nahe am Text formuliert werden sollen.

Charmaz 2006 teilt Coding in zwei Phasen, nämlich in eine *initial* sowie eine *focused, selective* Phase ein.

#### 5.2.2.1 Initial Coding

Die erste Kodierform wird von Charmaz (2006) als **Initial Coding** bezeichnet. Hierbei ist es erforderlich möglichst schnell und spontan zu kodieren, um die Daten aufzuschließen und zu erkunden. (vgl. ebd., 47ff) Wichtig ist, dass die Codes an das Datenmaterial angepasst werden, anstatt das Datenmaterial an die Codes anzupassen. (vgl. ebd., 49)

Das Ziel in der Phase des Initial Codings ist es, offen zu bleiben, damit sich die Theory in unterschiedliche Richtungen entwickeln kann. „The openness of initial coding should spark your thinking and allow new ideas to emerge“ (ebd., 4). Wichtig ist ein schnelles und spontanes Vorgehen. Die Codes können ohne weiteres provisorisch sein und dementsprechend später angepasst werden. Zudem sollen die Codes in den Daten verankert sowie einfach, jedoch präzise sein.

Charmaz 2006 gibt daher einen Kodex fürs Codieren:

- Codes sollen offen bleiben
- Man soll nahe an den Daten bleiben
- Die Codes sollen einfach und präzise sein
- Die Codes sollen kurz gehalten sein
- Handlungen enthalten
- Daten mit Daten vergleichen
- Schnell durch die Daten arbeiten (vgl. ebd., 49)

Nach Charmaz gibt es drei Formen des Initial Codings. Der Unterschied besteht in der Größe der einzelnen Einheiten, die codiert werden.

Die kleinste Form wird als **Word-by-Word Coding** bezeichnet. Wie bereits in der Bezeichnung ersichtlich ist, wird jedes einzelne Wort codiert. Diese Form des Codierens wird beispielsweise bei Daten aus dem Internet verwendet. (vgl. ebd., 50)

Die zweit kleinste Form bezeichnet Charmaz (2006) als **Line-by-Line Coding**. Bei dieser Vorgehensweise erhält jede Zeile einen Code. (vgl. ebd.) "This type of coding can help you to identify implicit concerns as well as explicit statements" (ebd.). Diese Form des Codierens ist besonders gut bei detailreichen Daten geeignet und fordert einen auf, offen gegenüber dem Material zu sein, um neue Ideen entwickeln zu lassen. (vgl. ebd., 50f)

Die größte Form wird als **Coding Incident to Incident** bezeichnet. Hierbei werden einzelne Fälle codiert.

### **In Vivo Codes**

Sowohl spezielle als auch häufige Codes werden als in vivo Codes verwandelt. (vgl. ebd., 55) „*In vivo* codes serve as symbolic markers of participant's speech and meanings“ (ebd.).

Charmaz (2006) gibt drei Formen von In vivo-Codes an, die ihrer Meinung nach als sinnvoll erscheinen.

- Wörter die jedem bekannt, jedoch von besonderer Bedeutung sind
- Erfundene Begriffe, die bestimmte Bedeutungen oder Erfahrungen beinhalten

- Bestimmte Termini die von einer bestimmten Gruppe verwendet werden und ihre Perspektive reflektieren (vgl. ebd.)

#### 5.2.2.2 *Focused Coding*

In der zweiten Phase des Kodierprozesses wird als **Focused Coding** bezeichnet. "Focused Coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to shift through large amounts of data" (ebd., 57). Hierbei muss entschieden werden, welche Codes für die Analyse von größter Relevanz sind. In dieser Phase wird die große Menge an Daten geordnet und dargestellt. Während dieser Codierphase hat man auch die Möglichkeit die verschiedenen Daten und Codes miteinander zu vergleichen. (vgl. ebd., 57ff) Zu Beginn ist es noch so, dass man allen möglichen theoretischen Richtungen offen gegenüber steht. Im weiteren Prozess legt man den Fokus auf die Materialien die am stärksten ausgeprägt sind. (vgl. ebd., 46) Diese Form des Codierens ist dem axialen Codieren von Strauss und Corbin (1996) ähnlich. „Axial coding relates categories to subcategories, specifies the properties and dimensions of category, and reassembles the data you have fractured during initial coding to give coherence to the emerging analysis“ (ebd., 60). Dies dient dazu, dass wieder ein Zusammenhang zwischen den Daten, die in der Phase des initial Codings getrennt wurden, wieder hergestellt wird. Hierfür werden W-Fragen (wie, was, wann, wer, wo und mit welchen Konsequenzen) an das Datenmaterial gestellt. (vgl. ebd., 60f; Strauss/Corbin 1996, 60f)

#### 5.2.2.3 *Theoretical Coding*

Nun folgt die differenzierteste Phase des Kodierprozesses, das **Theoretical Coding**. Hierbei werden Beziehungen zwischen den Kategorien, die in der Phase des **Focused Coding** gewonnen wurden, hergestellt. Diese Codes tragen zur Herstellung eines Zusammenhangs der analytischen Geschichte bei. (vgl. ebd., 63) Glaser 1978 spricht hierbei von **Code Families**.

Der Aufbau von Familien ist ein „mächtiges Instrument bei der Auswertung und beim Management von komplexen Daten“ (Kimmel, o.J.,12). Somit können die Objekte beliebig einer oder auch mehreren Familien zugeordnet werden (vgl. ebd.).

Im Programm von Atlas.ti wird zwischen folgenden drei **Familytypen** unterschieden:

P-DOC Families

CODE Families: Diese werden erstellt, um einen besseren Überblick zu erhalten

MEMO Families: Diese werden erstellt, um die Memos zu sortieren oder filtern zu können (vgl.ebd.)

### 5.2.3 Memos

Das Schreiben von Memos erhält in der Grounded Theory einen besonders hohen Stellenwert, da diese den/die ForscherIn bereits sehr früh auffordert die Daten und Codes zu analysieren. (vgl. Charmaz 2006, 72) Memos werden gleich zu Beginn verfasst und beinhalten Zusammenfassungen, Ideen bezüglich der Daten, beiläufige Gedanken u.a.. (vgl. ebd., 73) Zudem geben sie Raum um verschiedene Vergleiche (Daten mit Daten, Daten mit Kategorien u.a.) anzustellen und neue Ideen zu entwickeln. (vgl. ebd., 72f) „Writing successive memos throughout the research process keeps you involved in the analysis and helps you to increase the level of abstraction of your ideas“ (ebd., 72). Wichtig ist auch, dass die Memos spontan verfasst werden. Grammatikalische oder sprachliche Korrektheiten sind hierbei nicht von Bedeutung. (vgl. ebd., 80) Charmaz (2006) unterscheidet zudem zwischen **Early Memos**, die in der Anfangsphase und **Advanced Memos**, die gegen Ende (beim theoretischen Kodieren) verfasst werden. (vgl. ebd., 72) In den Early Memos hält man Ereignisse in dem Datenmaterial fest und erforscht die verwendeten Codes bzw. füllt diese aus. (vgl. ebd.). In Advanced Memos werden die Entwicklung und Veränderung von Kategorien beschrieben, Annahmen und Überzeugungen, welche diese unterstützen werden identifiziert. Weiters werden möglich Veränderungen des Inhaltes von verschiedenen Standpunkten aus beleuchtet

und Argumente gesammelt. Zudem werden auch Vergleiche angestellt. (vgl. ebd., 81)

Mittels Atlas.ti ist es möglich, Codememos zu verfassen, indem man ein Memo an eine bestimmte Textstelle bindet, oder Ideen mittels der Funktion „Ideenmemo“ spontan festzuhalten. (vgl. Muhr 2004, 32f)

#### 5.2.4 Theoretical Sampling and Theoretical Saturation

"The main purpose of theoretical sampling is to elaborate and refine the categories constructing your theory" (ebd., 96).

Das **Theoretical Sampling** wird sowohl bei der Datensammlung als auch bei der Analyse verwendet. (vgl. ebd., 107) Daten und Kategorien werden immer wieder miteinander verglichen, um etwaige Lücken zu finden und diese zu schließen. (vgl. ebd., 110) Um diese Unklarheiten zu beseitigen ist es notwendig, das passende Datenmaterial zu suchen. (vgl. ebd., 3) In dieser Phase werden Ideen, die das Datenmaterial beschreiben und interpretieren, verfasst und sind als vorläufige Kategorie zu verstehen.

Das **Theoretical Sampling** steht immer im Zusammenhang mit der **Theoretical Saturation**. Eine Theoretical Saturation ist dann erreicht, wenn bei der Analyse der Daten keine weiteren Eigenschaften hinzugefügt werden können. (vgl. ebd., 112) Einfach ausgedrückt hat es den Anschein, als würden sich die Daten wiederholen.

## 5.3 Netzwerkdarstellungen

Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden Netzwerke erstellt. Hierbei können auch Codes, Memos und Zitate importiert werden. Anhand von Hypertextverbindungen (siehe Abb.) können auch die Beziehungen zwischen einzelnen Codes erkennbar werden.

| Zeichen | Defintion          | Bezeichnung                 |
|---------|--------------------|-----------------------------|
| [ ]     | is part of         | ist ein Teil von            |
| ==      | is associated with | wird miteinander assoziiert |
| =>      | is cause of        | Ist die Ursache von         |
| *}      | is property of     | ist zugehörig               |
| <>      | contradics         | widersprüchlich             |
| isa     | is a               | ist ein/e                   |

Abb. 6: Hypertextverbindungen

## 5.4 Fazit

Die Grounded Theory wurde 1967 im Rahmen einer Studie zum Umgang des Pflegepersonals mit sterbenden PatientInnen von Glaser und Strauss entwickelt. (vgl. Biewer et al. 2009, 399; Charmaz 2006) Strauss/Corbin versuchten später mittels neuer technischer Verfahren und Methoden die Ergebnisse, die mittels des Forschungsstils der Grounded Theory generiert wurden, verifizierbar zu machen. Im Gegensatz dazu hat für Charmaz (2006) das untersuchte Phänomen einen größeren Stellenwert als die verwendeten Methoden, da sie der Lebenswelt und den gesammelten Daten eine große Aufmerksamkeit widmet. (vgl. ebd.) Sie gibt auch flexible Richtlinien zu Erstellung einer Grounded Theory an, die nicht nach einem bestimmten Verlauf abgearbeitet werden müssen, um die tiefgehende *Erforschung des untersuchten Gegenstandes zu fördern*.

Dadurch, dass außerhalb des Forschungsprojektes der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben aus der Perspektive von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung noch wenig erforscht wurde und meine gewählte Forschungsfrage sehr offen ist, ermöglicht mir die von Charmaz (2006) vorgegebene flexible Herangehensweise, Konzepte in verschiedene Richtungen zu generieren und gegebenenfalls auch wieder zu verwerfen. Dadurch können immer wieder neue Perspektiven und Eindrücke gewonnen werden.

Zudem geht Charmaz (2006) im Gegensatz zu Glaser und Strauss nicht davon aus, dass sich eine Grounded Theory unabhängig, ohne Einfluss der ForscherInnen ergibt. Sie meint hierzu, dass weder Daten noch Theorie ohne Einwirkung entdeckt werden können, da der/die ForscherIn im Forschungssetting TeilnehmerIn ist und somit automatisch die gesammelten Daten beeinflusst. „We construct our grounded theory through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices“ (Charmaz 2006, 10).

Der konstruktivistische Ansatz von Charmaz (2006) erkennt „sozialwissenschaftliche Erkenntnisse als Schöpfungsakt der am Forschungsprojekt beteiligten“ (Biewer et al. 2009, 399) an. Wodurch dem/der ForscherIn zugestanden wird, dass er/sie auf den Forschungsprozess Einfluss nimmt. Zudem ermöglicht es die konstruktivistische Weiterentwicklung, die subjektive Sichtweise der Betroffenen, welche einen zentralen Stellenwert bei meiner Forschungsarbeit hat, hervorzuheben.

Da sich die IPs gerade in der Transitionsphase von der Schule ins Arbeitsleben befinden bzw. diese vor kurzem abgeschlossen haben, verfolgt diese Untersuchung das Ziel, diesen Moment aus der Perspektive der Betroffenen darzustellen. Daher eignet sich die konstruktivistische Weiterentwicklung nach Charmaz (2006) besonders, da diese davon ausgeht, dass die generierte Grounded Theory eine Momentaufnahme der aktuellen Situation der Betroffenen darstellt. Denn die Lebenssituation der Betroffenen kann sich bis heute weiterentwickelt haben.

## 6 Vorgehensweise

Die für diese Forschungsarbeit verwendeten Interviews wurden im Rahmen eines an der Universität Wien geführten Forschungsprojektes mit dem Titel „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung“, generiert. Die Interviews standen mir in Form von Audiodateien zur Verfügung. Im Rahmen eines Begleitseminares wurden genaue Transkriptionsregeln festgelegt und gegebenenfalls gemeinsam verbessert. Die angefertigten Transkripte wurden zwischen den KollegInnen ausgetauscht. Um die Anonymität der IPs zu wahren (ein Aspekt der in der Vergangenheit gerade bei Menschen mit einer intellektuellen Behinderung oft grob vernachlässigt wurde) wurden die Interviews nach vereinbarten Regeln anonymisiert. Im Rahmen meiner Diplomarbeit zog ich acht Interviews von Personen, die sich gerade in der Transitionsphase von der Schule ins Arbeitsleben befanden, heran. Die Interviews wurden im Jahr 2008 von Frau Mag.<sup>a</sup> Petra Pinetz geführt und von mir nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Da mehr Frauen als Männer interviewt wurden, zog ich für meine Analyse Interviews von sechs Frauen und zwei Männern heran. Von sechs der acht IPs standen Validierungsgespräche aus der zweiten Interviewphase, sowie drei weitere aus der dritten Phase zur Verfügung. Diese wurden von mir herangezogen, falls etwaige Lücken und Unklarheiten auftraten. Da die Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes erstellt wurden und es sich bei meiner Forschungsarbeit um eine Sekundaranalyse handelt, war es mir nicht möglich in das Forschungsfeld zu gehen und die IPs nochmals zu befragen. Dies kann durchaus kritisch betrachtet werden, da die Generierung einer Grounded Theory bereits bei der Datensammlung beginnt. Zudem wird der ganze Erstellungsprozess einer Grounded Theory vom Theoretical Sampling begleitet. Hierbei werden Daten und Kategorien mit einander verglichen, wodurch sich Lücken ergeben können, die durch das erneute Befragen der IPs geschlossen werden könnten.

Da die Interviews die Kindheit bis zur aktuellen Übergangssituation umfassen, sind diese sehr umfangreich. Daher veränderte ich die Farbe der Schrift der für meine Analyse relevanten Passagen von schwarz auf blau. Anschließend wurden

die markierten Transkripte mittels der Software Atlas.ti, welche meine Auswertung unterstützt, in eine HU (Hermeneutik Unit) geladen und mit dem Codieren begonnen. Je nachdem wie gehaltvoll einzelne Passagen waren, wurde Zeile für Zeile bzw. Absatz für Absatz ein Initial Code vergeben. Wichtig ist während dieser Phase ein möglichst schnelles und spontanes Vorgehen um die Daten zu öffnen. Hierbei orientierte ich mich stark an den von Charmaz (2006) vorgegebenen Kodex fürs Initial Coding. (vgl. ebd. 49) Insgesamt wurden bei der Codierung der Interviews 455 Codes vergeben. Mittels des Initial Codings wurden die Daten sozusagen geöffnet, erste Ideen entwickelten sich und wurden mittels Memos oder handschriftlich in einem Notizbuch festgehalten.

In der zweiten Phase des Codierens (Focused Coding) begann ich, die Codes zu ordnen, um mir einen besseren Überblick zu verschaffen. Hierfür schrieb ich beispielsweise BVM (Berufsvorbereitungsmaßnahme) vor den Code „Unterstützung bekommen“, wenn die IP diese dort erhält. Diese Phase war geprägt vom mehrmaligen Sichten und durchlesen des Datenmaterials. Die verschiedenen Daten und Codes wurden miteinander verglichen und der Fokus wurde auf prägnante und häufige Aspekte die sich in den Daten finden ließen, gelegt. Zudem wurden in dieser Phase auch verschiedene Fragen an das Datenmaterial gestellt. (vgl. Kapitel 5.3.2.3) Beispiele für solche Fragestellungen sind: Wie kamen die IPs zu Berufsvorbereitungsmaßnahmen? Welche Wünsche haben die IPs? Wo wurden die Praktika absolviert? Wer bekam seitens der Schule Unterstützung?

In der dritten Phase (Theoretical Coding) werden Beziehung zwischen den Kategorien, die beim Focused Coding gewonnen wurden, hergestellt. Hierfür wurden mittels der Software Atlas.ti Codefamilies generiert und die Codes und Kategorien in Beziehung zu einander gesetzt. Die Theoretical Saturation war dann erreicht, als nach wiederholtem Durchlesen und Sichten des Datenmaterials keine neuen Erkenntnisse hinzukamen.

Fragen, die sich in der Phase des Focused Coding als besonders bedeutsam herausstellten, werden in einem späteren Kapitel (7. Ergebnisse) dargestellt und beantwortet.

Zuvor werden Kurzportraits von den einzelnen IPs vorgestellt. Die Informationen stammen von Aussagen, die die IPs selbst im Interview tätigten.

Die verwendeten Interviews setzten sich wie folgt zusammen:

| <b>IPs</b> | <b>Anonymisierte<br/>Namen</b> |
|------------|--------------------------------|
| IP 1       | Anna A.                        |
| IP 2       | Birgit B.                      |
| IP 3       | Christa C.                     |
| IP 4       | David D.                       |
| IP 11      | Elena E.                       |
| IP 9       | Frieda F.                      |
| IP 15      | Gustav G.                      |
| IP 5       | Hilde H.                       |

Abb. 7: Sample

In einem weiteren Kapitel werde ich nun die Lebensgeschichten der IP darstellen.

## **6.1 Anna A. (IP1)**

Anna A. ist 16 Jahre alt und lebt gemeinsam mit ihrer Familie in einer Stadt und wohnt in einem Haus. Zu ihrer Familie zählen ihre Mama, ihr Papa und eine 11-jährige Schwester, die das Gymnasium besucht. Bislang ist Anna bereits viermal umgezogen. Von ihrer Kindheit erzählt Anna, dass sie das Krabbeln ausgelassen und den Kindergarten besucht hat. Sie ging in eine Vorschule, in der ihre Behinderung festgestellt wurde, worauf sie in eine Integrationsklasse kam. Gleichzeitig begann sie auch mit einer Therapie, in der sie einzelne Phasen (wie das Krabbeln) ihrer Kindheit nachholte. Anschließend ging sie vier Jahre in eine Integrationsklasse in einer Hauptschule, in der sie nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet wurde. Den Hauptschulabschluss holte Anna freiwillig nach, da sie unbedingt Kindergartenhelferin werden wollte, und dieser hierfür erforderlich ist. Um diesen zu erreichen, absolvierte sie ein Jahr in einer Hauptschulkasse mit regulärem Unterricht, was wiederum zu Überforderung von Anna führte. Sie erlebte diese Zeit als sehr schwierig und sie überlegte oft

abzubrechen. Ihre Freizeit verbringt sie gerne mit FreundInnen um z.B. gemeinsam zu kochen. Sie erwähnt auch, dass diese gemeinsamen Treffen immer seltener werden, da ihre FreundInnen immer weniger Zeit hätten. Anna durchläuft gerade eine Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme und organisierte sich bereits drei Praktika in verschiedenen Kindergärten, von denen sie bis zum Zeitpunkt des Interviews zwei erfolgreich absolviert hatte. Ihr Ziel ist es als Kindergartenhelferin zu arbeiten.

## **6.2 Birgit B. (IP2)**

Birgit B. ist 25 Jahre alt, lebt in einer großen Einrichtung der Behindertenhilfe in einer Stadt und ist bislang drei Mal umgezogen. Ihre Schwester ist zwei Jahre und ihr Bruder ein Jahr älter als sie. Ihre Zwillingschwester ist bereits als Baby verstorben. Zwischen ihrem siebenten und zehnten Lebensjahr ließen sich ihre Eltern scheiden. Zu ihrer Mutter besteht mittlerweile kein Kontakt mehr. Mit sieben Jahren musste Birgit von zu Hause in ein Heim ziehen, da sie laut ihren Eltern dort adäquatere Förderung erhalten würde. Die folgenden drei Jahre erlebte Birgit als sehr schrecklich, da sie nicht von zu Hause weg wollte. Die Wochenenden verbrachte sie daheim. Nach diesen drei Jahren zog Birgit für fünf Jahre zu ihrer Mutter, welche das Sorgerecht zu ihrem 15. Geburtstag auf ihren Vater übertrug. Daraufhin musste Birgit wieder für weitere vier Jahre ins Heim zurück. Anschließend übersiedelte sie in zwei weitere Einrichtungen.

Birgit besuchte die Sonderschule und hat einen Abschluss nach dem ASO-Lehrplan. Nach der Schule besuchte sie ein Arbeitstraining, welches ihrer Meinung nach einer Beschäftigungstherapie ähnlich war. Sie arbeitet in einer Werkstätte und widmete sich kreativen Aufgaben. Zum Zeitpunkt des Interviews erledigt Brigit mit Unterstützung einer Arbeitsassistentin Botengänge. Zudem hat sie auch einen Praktikumsplatz in einem Altersheim sowie einen Ausbildungsplatz als „Fachfrau für Barrierefreiheit“ in Aussicht. Ihr Berufswunsch ist es, beratend im sozialen Bereich tätig zu sein.

### **6.3 Christa C. (IP3)**

Christa C. ist 16 Jahre alt und lebt gemeinsam mit ihrem jüngeren Bruder sowie den Eltern in einer größeren Gemeinde in einem Haus mit verschiedenen Haustieren. In ihrem Leben ist sie bereits drei Mal umgezogen. Bezüglich ihrer Kindheit erinnert sie sich gerne an Weihnachten und das gemeinsame Musizieren zurück. Christa erzählt, dass sie gerne in den Kindergarten ging und Ballettunterricht nahm. Christa spielt E-Gitarre in ihrer eigenen Band und singt gerne. In ihrer Freizeit spielt sie gerne Singstar, sieht fern, beschäftigt sich mit ihrem Computer, bügelt oder trifft sich mit ihrer besten Freundin.

Sie besuchte die Vor-, Volks-, Hauptschule (integrative Form) sowie ein Jahr die Hauswirtschaftsschule (in einem sonderpädagogischen Zentrum). Um diese zu absolvieren, musste sie ins Internat ziehen. Christa hat den Hauptschulabschluss gemacht.

Aus dem Interview geht nicht hervor nach welchem Lehrplan sie unterrichtet wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Christa in einer Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme. Sie organisiert sich ihre Praktika selbst und hat bereits eines absolviert und zwei weitere in Aussicht. Ihr Wunschberuf ist es Kindergartenhelferin zu werden, wobei sie ihre Chancen als schlecht wahrnimmt.

### **6.4 David D. (IP4)**

David D. ist 19 Jahre und lebt seit 15 Jahren mit seinen Eltern sowie seinem älteren Bruder in einer Stadt. Mit seiner Kindergartenzeit verknüpft er positive Erinnerungen. Anschließend besuchte er 11 Jahre lang die Sonderschule. Aus dem Interview geht jedoch nicht hervor, nach welchem Lehrplan er unterrichtet wurde. Seine Lieblingsfächer waren Informatik und Mathematik. Während der Schulzeit schnupperte er zwei Wochen in einem Projekt und absolviert ein Training für Beruf und Praxis. David hat bereits ein fünfwöchiges Praktikum absolviert und anschließend mit Assistenz den Computerführerschein bestanden.

Er hat bereits ein Praktikum absolviert und ein weiteres, vierwöchiges, in Aussicht. Zudem besucht David gerade einen Englischkurs. In seiner Freizeit trifft er sich gerne mit Freunden.

In der Zukunft möchte er gerne behinderten Kindern in der Türkei helfen, indem er eine Schule sowie ein Krankenhaus aufbaut.

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich David in Ausbildung und möchte anschließend noch den Aufbaulehrgang besuchen. Ziel dieser Ausbildung ist es Fachkraft für Barrierefreiheit zu werden.

## **6.5 Elena E. (IP11)**

Elena E. ist 25 Jahre alt und wohnt mit ihren Eltern zusammen in einer größeren Gemeinde im ländlichen Raum. Mit einem halben Jahr erkrankte sie, wodurch sie behindert wurde. Elena hat eine ältere Schwester, konnte jedoch aufgrund ihrer Behinderung nicht denselben Kindergarten besuchen. Neun Jahre war Elena in einer Volks- und Hauptschule integriert und ging anschließend zwei Jahre in eine Berufsvorbereitungsklasse in ein sonderpädagogisches Zentrum. Währenddessen war sie in einer Werkstätte der Behindertenhilfe schnuppern.

Sie erhält Unterstützung von einem Institut, das mit ihr Unterstützerkreise organisiert um ihre Zukunft zu planen. Im Rahmen eines Projekts für Freizeitgestaltung bereiste Elena verschiedene Länder. Ihr großer Wunsch ist es eine Freundin zu haben.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Elena in einer Werkstätte tätig, möchte jedoch gerne etwas anderes ausprobieren und hat bereits einige Male im Modehandel geschnuppert.

Ihr Ziel ist es als Verkäuferin zu arbeiten.

## **6.6 Frieda F. (IP9)**

Frieda F. ist 21 Jahre alt und lebt mit ihrer Mutter sowie den zwei jüngeren Zwillingenbrüdern in einer Wohnung in einer Gemeinde im ländlichen Raum. Frieda ging in den Kindergarten und anschließend in die Volksschule, wurde

jedoch in die Vorschule zurückgestuft. Ihre Schullaufbahn war geprägt durch einen Wechsel zwischen integrativer Beschulung und Sonderschule. Sie wurde nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet und hat einen Sonderschulabschluss. Ihre Schullaufbahn schloss sie mit zwei Jahren in einer Hauswirtschaftsschule ab.

Frieda fühlt sich von der Hauswirtschaftsschule nicht aufs Arbeitsleben vorbereitet, denn sie bekam anschließend an diese keinen passenden Job. Sie besuchte einen Kurs, in dem sie für Küche und Service ausgebildet wurde und ein Zertifikat erhielt. Zudem absolvierte sie auch diverse Praktika – in einer Konditorei, in einer Bäckerei, in einem Gastronomie- sowie Hotelbetrieb. Sie hätte drei Jahre auf einen Arbeitsplatz warten müssen, weshalb sie ins Malergewerbe ging und zum Zeitpunkt des Interviews eine Teilqualifizierungslehre absolviert. Währenddessen machte sie ein weiteres Praktikum im Gesundheitswesen, denn sie möchte nicht im Malergewerbe bleiben. Einerseits würde sie gerne als Köchin arbeiten, andererseits ist sie sich nicht ganz sicher, was sie wirklich machen möchte. Große Angst hat sie davor arbeitslos zu werden.

## **6.7 Gustav G. (IP15)**

Gustav G. wohnt mit seinen Eltern im ländlichen Raum. Sein Alter wird im Verlauf des Interviews nicht erwähnt. Gustav hat eine ältere Schwester, die 21 Jahre alt ist und nicht mehr bei seiner Familie wohnt. Er hat die Volks- sowie Hauptschule und anschließend eine Berufsvorbereitungsklasse in einer Sonderschule besucht. Sein Lieblingsfach war Physik. Aus dem Interview geht nicht hervor, nach welchem Lehrplan er unterrichtet wurde. Gustav hat bereits in verschiedenen Bereichen – Autowerkstatt, Malergewerbe, Gastronomie und Lebensmittelhandel – geschnuppert. Seine Eltern helfen ihm dabei seine Praktikumsplätze zu finden. Sein Traumberuf ist es Mechaniker zu werden. Er geht in seiner Freizeit gerne Schifahren, schwimmen und spielt Handorgel.

Er arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einem Lebensmittelhandel und auf einem Bauernhof. Während des Interviews widerspricht er sich, da er einerseits erwähnt, dass er gerne als Mechaniker arbeiten möchte, später jedoch meint er, dass er sein Leben lang im Lebensmittelhandel arbeiten möchte.

## 6.8 Hilde H. (IP5)

Hilde H. ist 28 Jahre alt und lebt in einer Wohngemeinschaft, deren Standort im Interview nicht erwähnt wird. Sie hat einen älteren Bruder und erlebte ihre Kindheit als eine sehr schöne Zeit. Sie ging in zwei verschiedene Sonderkindergärten und besuchte darauffolgend die Volks- und Hauptschule sowie anschließend eine Alternativschule. Sie war die älteste Schülerin der Klasse und möchte auch nicht mehr über diese Zeit sprechen. Aus dem Interview geht nicht hervor, nach welchem Lehrplan sie unterrichtet wurde. Nach ihrer Schulzeit ging Hilde in eine Werkstatt der Behindertenhilfe, absolvierte daraufhin ein ambulantes Arbeitstraining und anschließend war sie in einem Projekt, das junge Menschen mit Behinderung im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben unterstützt. In einem weiteren Berufsvorbereitungsprojekt wurde sie zur Küchenhilfskraft ausgebildet. Anschließend besuchte Hilde den Berufsvorbereitungskurs ein zweites Mal und schloss die Teilqualifizierungslehre erfolgreich ab. Anschließend arbeitete sie in der Küche eines Gasthauses, wechselte jedoch bald den Betrieb.

Mit ihrer aktuellen Arbeitsstelle (einem Gastronomiebetrieb) ist sie zufrieden, möchte jedoch lieber in einem Kindergarten in der Küche arbeiten. Zum Zeitpunkt des Interviews möchte Hilde ihre aktuelle Arbeitsstelle behalten, da ihre Angst vor Arbeitslosigkeit zu groß ist.

## 7 Ergebnisse

In dem nun folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Auswertung der acht bearbeiteten Interviews dargestellt und in Beziehung zueinander gesetzt.

### 7.1 Subkategorie "Unterstützung"

*Wer unterstützt die IPs beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben?*

Die IPs erhalten von verschiedenen Seiten Unterstützung.

Anhand folgender Grafik wird ersichtlich, wer die IPs beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben unterstützt.

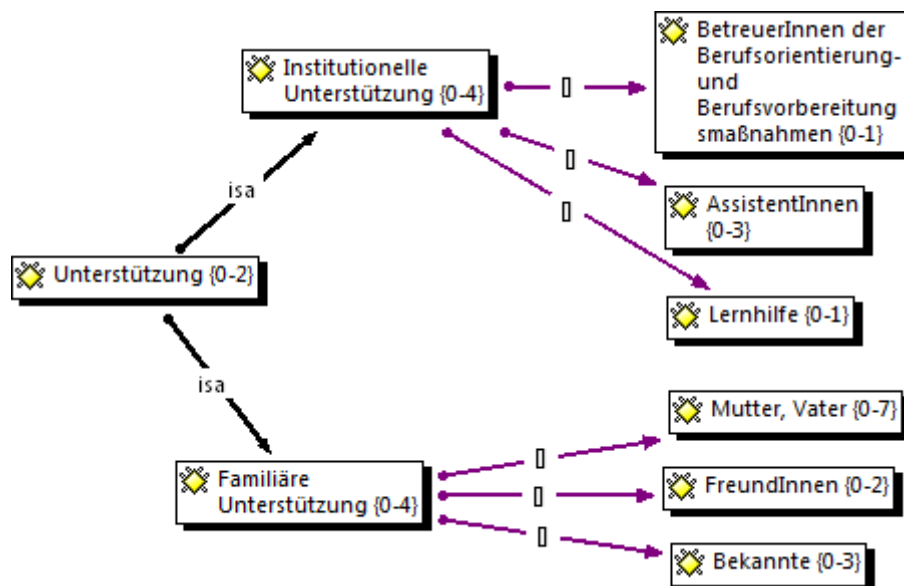


Abb. 8: Unterstützung

Alle acht IPs erhalten entweder institutionelle oder familiäre Unterstützung bzw. von beiden Seiten. Zur institutionellen Unterstützung zählen die MitarbeiterInnen aus Berufsorientierungs- und/oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Lernhilfen

sowie ArbeitsassistentInnen. Zu den familiären und sozialen UnterstützerInnen zählen Eltern, Freunde sowie Bekannte.

### *In welchen Bereichen werden die IPs von wem unterstützt?*

Aus den Interviews geht hervor, dass die Jugendlichen von unterschiedlichen Personen in verschiedenen Bereichen unterstützt werden. Anhand dieser Grafik wird ersichtlich, wer bei den verschiedenen Anforderungen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben in welchen Bereichen unterstützend wirkt.

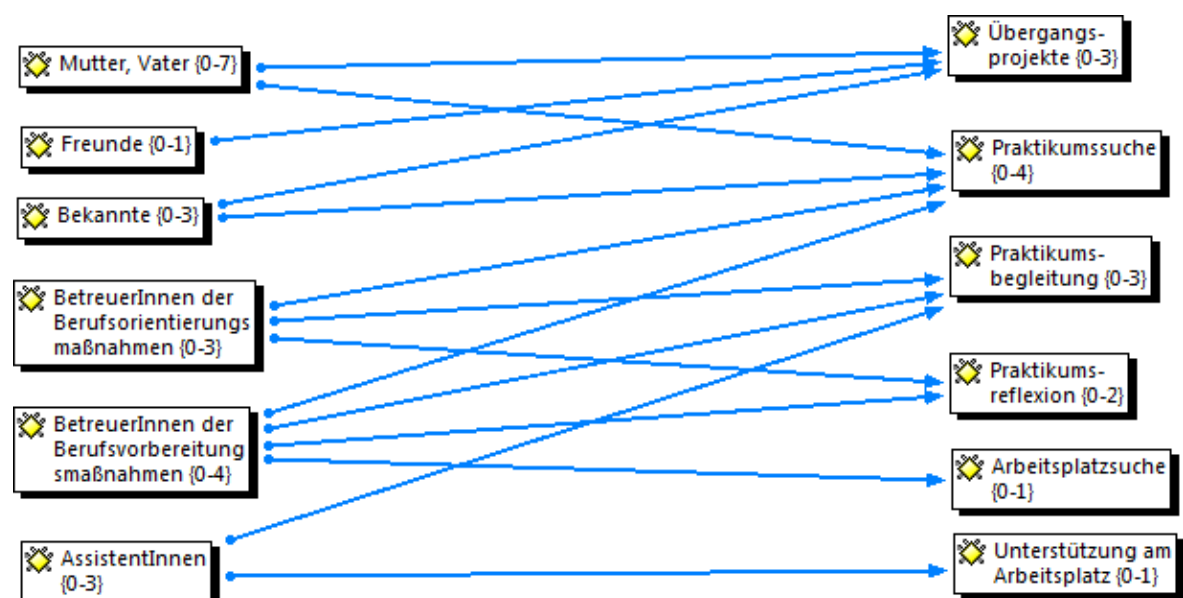


Abb. 9: unterstützte Bereiche

Eltern, Freunde und Bekannte werden von einigen IPs bei der Suche nach geeigneten Übergangsprojekten sowie bei der Praktikumssuche als unterstützend erlebt. Hierbei ist zu erwähnen, dass vor allem die IPs, die noch zu Hause leben erzählen, dass sie von einem Elternteil oder von beiden Unterstützung erhalten.

*„IP1.: Nicht so, wirklich. Also, // ich hab nach der Hauptschule, musst erst mal die Hauptschule machen, und dann eigentlich, hab ich dann nicht gewusst, was dann nach der Hauptschule mach, weil die Lehre will ich noch nicht anfangen. Wollt.*

***I.: Hm.***

*IP1.: ich noch nicht, besonders in [ unver. 2 Sek.] A. Durch die Freunde von der Mama, durch die C(Pw)...*

***I.: Hm.***

*IP1.: sind wir dann auf die Idee gekommen“ (AA, 489ff).*

Hierbei beschreibt Anna, dass sie durch Bekannte ihrer Mutter bezüglich einer Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme informiert wurde.

Vier der acht IPs erzählten, dass sie bei der Praktikumssuche seitens ihrer Eltern Unterstützung erhielten.

***„I.: Wer hat immer geholfen die Praktikumsplätze zu suchen?***

*IP15: Ja, mein M. oder mein P., ja“ (GG, 380ff).*

***„I.: Sprichst Du mit Deinen Eltern über Berufsorientierung oder über die Praktika oder unterstützen, die Dich dabei, das was passen könnte?***

*IP3: Ja, weil die M hat jetzt sogar ohne mich mal gefragt gehabt, in [unverst. 2 Sek.] unten, und bei uns im D [Anm. S.M. Gastronomie].*

***I.: Hm.***

*IP3.: Ob ich schnuppern, gehen kann. Also eine Woche kochen, und eine Woche servieren, und da hat sie gesagt, ja, die Leiterin hat halt gesagt, des geht“ (CC, 1107ff).*

Christa erzählt, dass ihre Mutter einen Praktikumsplatz, ohne sie zuvor zu fragen, organisierte.

BetreuerInnen, TrainerInnen sowie UnterstützerInnen, die in diesen Maßnahmen tätig sind, helfen den Aussagen der Jugendlichen zu Folge diesen bei der Praktikumssuche, begleiten sie währenddessen und reflektieren gemeinsam die Praktikumserfahrungen.

***„I: Mhm. Sagen Sie wieviel Praktika haben Sie gemacht im C(Anmerkung: E.S. Projekt der Behindertenhilfe), wissen Sie das noch?***

*IP5: Poah. Ich glaub fünf oder sechs.*

**I: Und haben Sie die alleine gesucht?**

*IP5: Na gemeinsam mit Unterstützerinnen“ (HH, 324ff).*

Hilde erzählt, dass sie während der Suche nach geeigneten Praxisplätzen Unterstützung von BetreuerInnen im Rahmen einer Maßnahme erhielt.

**„I.: Und wie sieht das aus, während dem Praktikum, kommt da jemand vom A**

**vorbei von den Trainerinnen?**

*IP3: Nein, und nur wenn es nötig ist, aber bei mir war das nie nötig“ (CC, 1045ff).*

Christa erwähnt, dass eine Begleitung beim Praktikum prinzipiell möglich wäre, jedoch nur bei Bedarf angeboten wird. Weitere Aussagen bezüglich einer Begleitung während des Praktikums lassen sich jedoch in keinem der anderen Interviews finden.

**„I.: Hm, hm. Und machst du auch das Praktikum im A direkt noch besprochen, wenn Du wieder zurückkommst in den Kurs?**

*IP1: Äh, dann muss ich einfach erzählen in der ganzen Gruppen, wie es war, wie es gefallen hat // Was ich da gemacht hab und so. Das ist dann immer Montag. Da sitzen wir uns alle zusammen,*

**I.: Hm.**

*IP1.: Das ist schön. Montags setzen wir uns...da machen wir uns, so einen kurzen Rückblick, was wir die letzten Woche gemacht haben, und die was im Praktikum waren, die müssen halt auch erzählen, und so“ (AA, 615ff).*

Im zuvor angeführten Absatz stellt Anna dar, wie die Reflexion der absolvierten Praktika in ihrer Maßnahme abläuft.

Drei IPs (BB, DD, HH) erhalten von ArbeitsassistentInnen Unterstützung.

**„I: Wer hat Sie denn unterstützt den Arbeitsplatz bei F zu finden?**

*IP5: Ja die F(Pw).*

**I: Aha und wer ist die F(Pw)?**

*IP5: Die F(Pw) arbeitet nämlich bei der Arbeitsassistentenz. In der J(O) draußen. Und da hab ich eben bei ihr davor oft getroffen, da hat sie mich einmal abgeholt beim E (Anmerkung: E.S. Restaurant). Da haben wir Punkt gehabt, da hat sie mir erzählt, ah dass man hat sie mir erzählt, dass man die G(Pw) hat auch mit Beeinträchtigung und dass wir dort hingehen und dass wir das F anschauen“ (HH, 556ff).*

Hilde berichtet davon, dass ihre Assistentin sie auf ein mögliches Jobangebot aufmerksam machte.

**„I: Hm. Und haben Sie da bei dem Computerführerschein Unterstützung bekommen oder haben Sie das alles alleine gemacht?**

*IP4: Na, ähm ja, //// mein Arbeitstrainer ist mit mir gegangen [unverst. 5. Sek.], Mein Trainer hat Assistenz besorgt.*

**I: Hm. Also bei der F ist ein Arbeitstrainer mitgegangen und man hat Ihnen dann eine Assistenz besorgt.**

*IP4: Ja“ (DD, 284ff).*

David erzählt, dass er während der Absolvierung diverser Ausbildungen Unterstützung von einem/r ArbeitsassistentIn erhielt.

**„I.: Hm. Du machst ja auch Botengänge mit deiner persönlichen Assistentin. Ist das eine neue Erfahrung für dich?**

*IP2.: Ganz neu nicht“ (BB, 901f).*

Birgit bekommt von einer ArbeitsassistentIn bei Botengängen Unterstützung.

## *Wer unterstützt die IPs im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben nicht?*

Folgende Grafik stellt dar, von wem die IPs im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben keine Unterstützung erhalten.

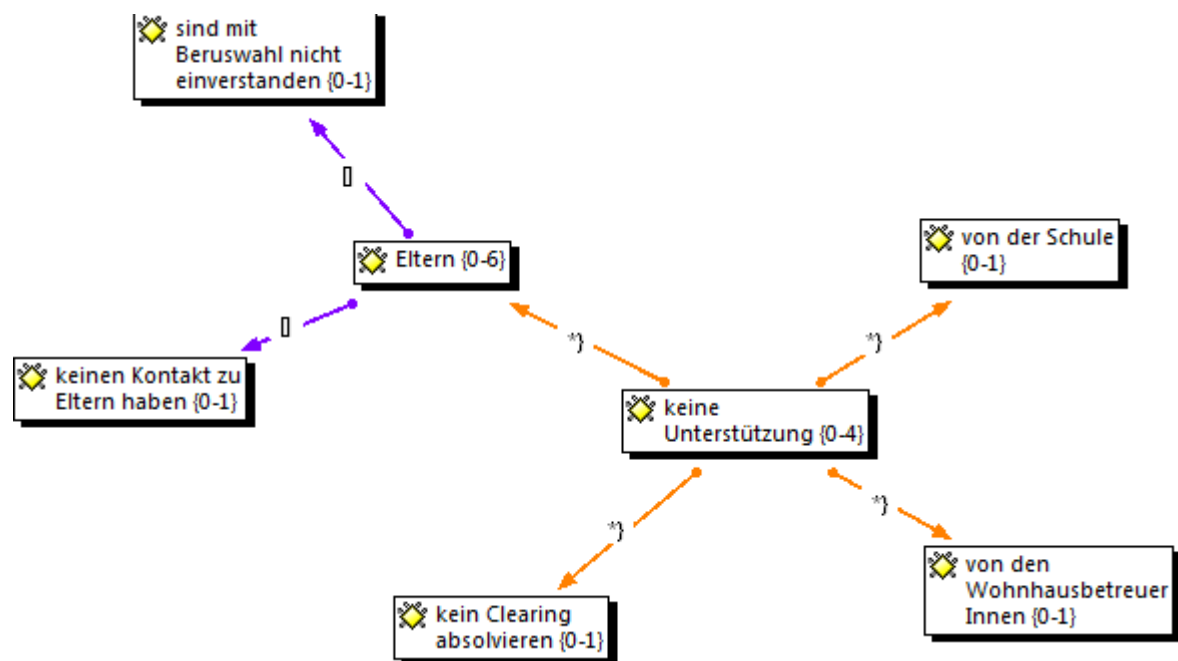


Abb. 10: keine Unterstützung

Alle IPs geben an keinerlei Unterstützung von der Schule erhalten zu haben.

**„I.: Und sind sie da schon aufs Arbeitsleben vorbereitet worden?**

*IP9: Nein“ (FF, 282f).*

Frieda beantwortet die Frage ob sie (in der Schule) aufs Arbeitsleben vorbereitet wurde, mit einem klaren Nein.

**„I.: Und wenn Du Dich nochmal an deine Schulzeit zurück erinnerst, wie bist du da von der Schule auf das Arbeitsleben vorbereitet worden, war das schon ein Thema?**

*IP1.: Nicht so, wirklich. Also, // ich hab nach der Hauptschule, musst erst mal die Hauptschule machen, und dann eigentlich, hab ich dann nicht gewusst, was ich dann nach der Hauptschule mach“ (AA, 487ff).*

Anna erzählt, dass sie nach der Hauptschule nicht wusste was sie anschließend machen möchte.

Wie bereits zuvor erwähnt, erleben insbesondere IPs, die noch zu Hause leben, ihre Eltern als unterstützend. Diese Nähe zu dem Elternhaus kann jedoch auch dazu führen, dass verstärkt Einfluss auf die berufliche Wahl genommen wird.

***„I.: Automechaniker wäre dein Traumberuf gewesen? Hm.***

*IP15: Aber das kann ich nicht machen, weil meine M. und P. sagen, das geht nicht, // wegen meinem Hals und so.*

***I.: Bist du viel krank, oder wie?***

*IP15: Nein, aber wenn ich jetzt einen anderen Beruf habe, und dann geht meine M. auf die Barrikaden (spricht leise)“ (GG, 400ff).*

Gustav erlebte seine Eltern bei seiner Berufswahl als hinderlich, da diese nicht mit seinem Wunschberuf einverstanden waren.

Zwei weitere IPs (CC,FF) berichten, dass sie von ihrem Umfeld bezüglich ihrer Ausbildungs- bzw. Veränderungswünsche keine Unterstützung erhielten.

*„Nachher hab i an Job gefunden und ja, ja, das ist halt. Dann war ich in der A [Anm. S.M. Malergewerbe]*

***I.: Mhm.***

*IP9: Weil alle haben zuerst zu mir gesagt, du schaffst das nie in der Malerei und, und, und. Das ist doch viel zu schwierig für dich. Dann habe ich es ihnen aber gezeigt und ich war lang dort“ (FF, 52ff).*

Frieda erzählte, dass sie mit negativen Aussagen bezüglich ihrer Ausbildungswahl konfrontiert war, jedoch den Gegenbeweis antrat.

***„I.: Du hast gesagt, dass sie Terror gemacht haben wegen B.***

*IP2.: Ja, weil sie Gedanken haben, du hast ja sowieso keine Möglichkeit.*

***I.: Mhm***

*IP2.: Und dann wegen der Behinderung*

***I.: Mhm***

*IP2.: Und ich soll mir das gar nicht antun, weil ich eh weiß, wenn irgendwas nicht klappt, bin ich deprimiert. Da haben sie recht, aber wenn ich nichts probiere, dann kann ich auch, ich kann nicht immer sagen, ich will einen anderen Job“ (BB, 1001ff).*

*„IP2.: Und das hat mich so geärgert, anstatt, dass sie sich freuen für mich, dass ich so eine Chance kriege*

***I.: Mhm***

*IP2.: haben sie mit aller Gewalt versucht mir das auszureden, aber ich hab es dann am Ende doch noch geschafft, wie man sieht (lacht)“ (BB, 1019ff).*

Birgit berichtet, dass ihr BetreuerInnen von einer beruflichen Veränderung (Austritt aus der Werkstatt) abrieten. Sie hatte den Eindruck, dass sie sie vor möglichen Enttäuschungen bewahren wollen und fügt hinzu, es trotzdem geschafft zu haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die IPs sowohl institutionelle und/oder familiäre Unterstützung beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben erhalten. Ein Großteil der Jugendlichen erhält mittels Berufsorientierungs- und/oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen Unterstützung. Diese werden bei den meisten IPs in kombinierter Form angeboten, so dass oft nicht klar hervorgeht, ob sich die Jugendlichen in der Phase der Berufsorientierung oder Berufsvorbereitung befinden. Zusätzlich erhalten drei Jugendliche Unterstützung von ArbeitsassistentInnen. Inwiefern Jugendliche Hilfe von ihren Familien erhalten, hängt von der Intensität des Kontaktes zwischen Eltern und Jugendlichen ab. Hierbei ist auffallend, dass die meisten Jugendlichen, die noch zu Hause wohnen, vermehrt Unterstützung von ihren Familien erhalten und diese somit eine wichtige Funktion beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben einnehmen. Die meisten Jugendlichen erleben den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben als nicht klar geregelt, denn für viele endete die Schulzeit mit

Orientierungslosigkeit. Keine der IPs gibt an, während der Schulzeit Clearing, welches gegen Ende der Schulzeit beginnen sollte, erhalten zu haben. Dadurch verschiebt sich die Orientierungsphase in den Zeitraum, in dem eigentlich schon Berufsvorbereitung angeboten werden sollte.

## 7.2 Subkategorie "Zielvorstellungen"

*Wie konkret sind die Berufsvorstellungen der IPs, die sich in der Transitionsphase von der Schule ins Arbeitsleben befinden?*

In folgender Grafik wird der momentane Stand der IPs, sowie deren berufliche Zielvorstellungen dargestellt.

| IP         | Ist-Stand                                     | Ziel                                                                            |
|------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| AA (IP1w)  | Berufsorientierung, Arbeitstraining           | <b>Kindergartenhelferin</b>                                                     |
| BB (IP2w)  | Berufsorientierung, Arbeitstraining           | <b>Fachkraft für Barrierefreiheit/im sozialen Bereich beratend tätig sein</b>   |
| CC (IP3w)  | Berufsorientierung, Arbeitstraining           | <b>Kindergartenhelferin</b>                                                     |
| DD (IP4m)  | Ausbildung zur Fachkraft für Barrierefreiheit | <b>Fachkraft für Barrierefreiheit</b>                                           |
| FF (IP11w) | Werkstätte für Menschen mit Behinderung       | <b>Verkäuferin</b>                                                              |
| FF (IP9w)  | Teilqualifizierungslehre (Malergewerbe)       | <b>?</b>                                                                        |
| GG (IP15m) | Lebensmittelhandel u. Bauernhof               | <b>Mechaniker in einer Autowerkstatt/ mit aktueller Beschäftigung zufrieden</b> |
| HH (IP5w)  | Arbeitet in einem Gastronomie Betrieb         | <b>Küchenhilfskraft in einem Kindergarten</b>                                   |

Abb. 11: Zielvorstellungen

Sechs der acht IPs haben sehr konkrete berufliche Zielvorstellungen.

Eine weitere IP (BB) weiß in welche Richtung bzw. in welchem Bereich sie arbeiten möchte.

*„jetzt muss es unbedingt ein Job im Sozialbereich sein“ (BB,730).*

Birgits Wunsch ist es im sozialen Bereich zu arbeiten.

*„Ob sie mich dann wirklich nehmen oder? Aber ich bin noch nicht sehr zuversichtlich, weil sie brauchen nur noch zwei“ (BB, 887).*

Sie erzählt, dass sie einen Ausbildungsplatz in Aussicht hat, sich jedoch bezüglich der Aufnahme unsicher ist.

***„I: Und wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor, wenn Sie an die nächsten 10 Jahre zum Beispiel denken? Wie soll es denn für sie ausschauen in 10 Jahren?“***

*IP9: Moah ich weiß es nicht. (lacht) Ich weiß es echt nicht. Ich hab noch keine Idee, wie alles abläuft und so. Das sehe ich dann erst, wenn es soweit ist. Ich mache mir noch keinen Kopf über die Zukunft oder so. Oder denk nicht drüber nach. Muss ich gar nicht, ich lass es auf mich zukommen, ist besser“ (FF, 618ff).*

Eine IP (FF) gibt an noch keinen konkreten Berufswunsch zu haben und abwartet was auf sie zu kommt.

## Wie sehen die Wege zu deren Ziele aus?

Die Wege zu den Zielen der IPs sehen sehr unterschiedlich aus.

Zwei der IPs kannten ihr Ziel bereits seit der Schule und arbeiteten dementsprechend darauf hin.

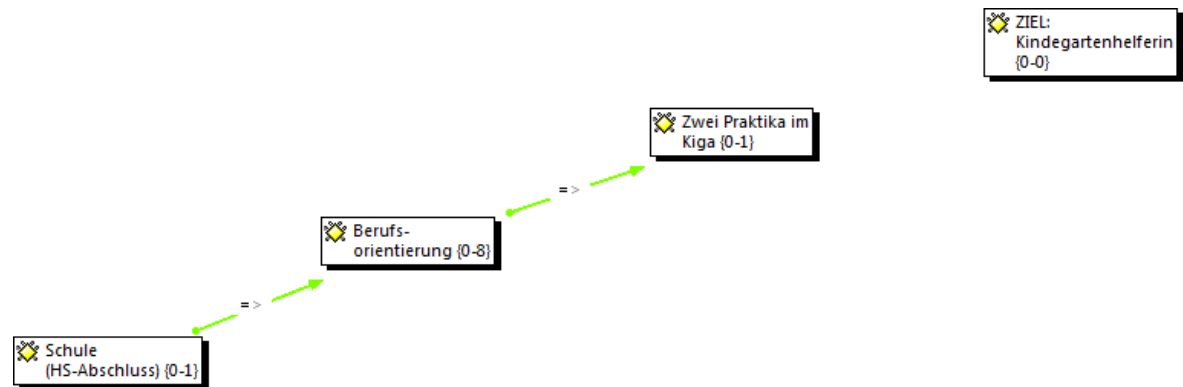


Abb. 12: Annas Weg

Anna erzählte, dass sie beispielsweise schon sehr früh wusste, dass sie als Kindergartenhelferin arbeiten möchte. Darum wollte sie unbedingt den Hauptschulabschluss machen und nahm hierfür einen großen Aufwand auf sich.

**„I.: Und wieso war es dir so wichtig, den Hauptschulabschluss nachzuholen?“**

*IP1.: Ja, weil, äh, ich wollt' ihn halt haben. Ich will Kindergartenhelferin werden und da braucht man teilweise den Hauptschulabschluss“ (AA, 197ff).*

*IP1.: Ja und als sie dann gewusst haben, dass es mir besser ging, da hab ich eigentlich, da war ich der Klasse dann ganz egal. Also, das hab ich dann schon gemerkt, irgendwie ist es die Klasse. Irgendwie war die Klasse nicht so.*

**I.: Mhm.**

*IP1.: Ich wollt schon öfters den Hauptschulabschluss einfach schmeißen.*

**I.: Mhm.**

*IP1.: Aber dann hat jeder gesagt: "IP1- du schaffst es!". Dann hab ich halt - zum Schluss hab' ich es doch noch geschafft (lacht)“ (AA, 347ff).*

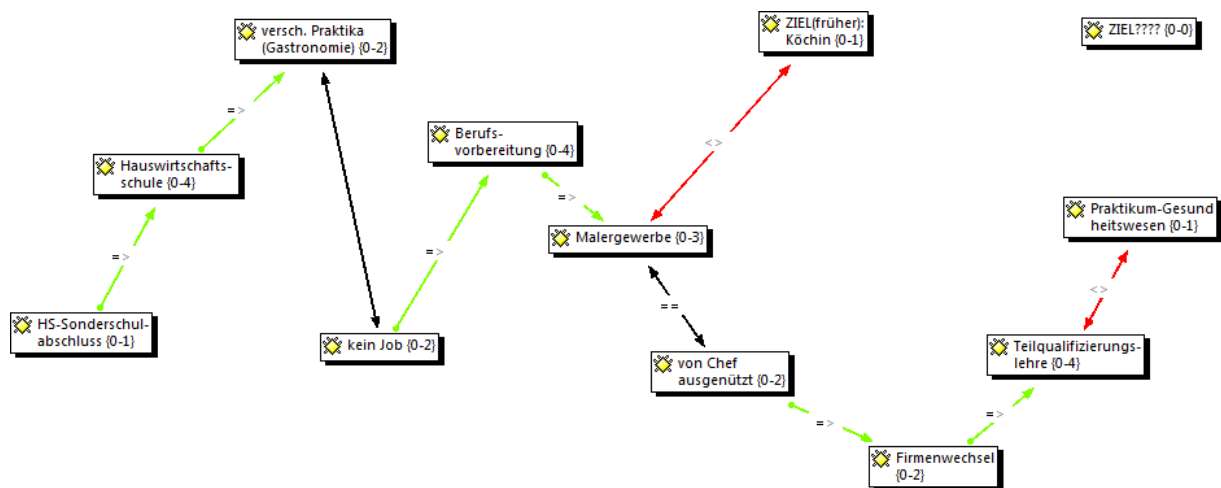


Abb. 13: Friedas Weg

Friedas Ziel war es, als Köchin zu arbeiten, hierfür absolvierte sie eine Hauswirtschaftsschule und anschließend dem Berufswunsch entsprechende Praktika. Da sie kein Jobangebot erhält, besucht sie eine Berufsvorbereitungsmaßnahme und beginnt eine Teilqualifizierungslehre im Maler- und Anstreichergewerbe.

**„I: Wieso probieren Sie ganz andere Sachen aus, M [Anm. S.M. Gesundheitswesen] ist ja was ganz anderes.**

*IP9: Ja, weil ich das nicht mehr will.*

**I: A [Anm. S.M. Malergewerbe] möchten Sie nicht mehr?**

*IP9: Nein, ist mir zu anstrengend. Im Winter ist es so kalt. Wenn wir drinnen sind und es ist keine Heizung in Rohbaustellen. Nein danke“ (FF, 450ff).*

Zum Zeitpunkt des Interviews weiß Frieda, dass sie in dem Bereich nicht mehr arbeiten möchte. Sie beginnt sich währenddessen umzuorientieren, indem sie ein Praktikum im Gesundheitswesen absolviert.

Anhand dieser beiden Wege ist zu sehen, dass trotz konkreter Zielvorstellungen die eingeschlagenen Richtungen sehr unterschiedlich verlaufen können. Während Anna zum Zeitpunkt des Interviews ihr Ziel weiterhin anstrebt, ist Frieda von ihrem eigentlichen Ziel abgekommen.

Andere IPs lernten ihre beruflichen Ziele im Verlauf von Praktika kennen.

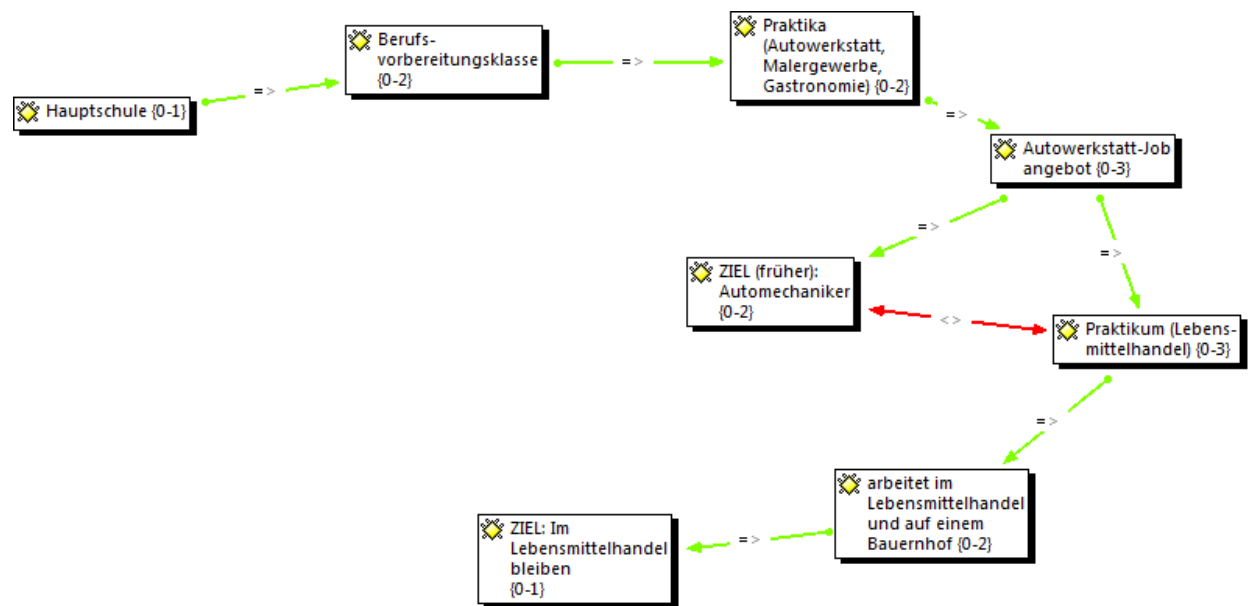


Abb. 14: Gustavs Weg zum Ziel

Gustav lernte im Rahmen von Praktika verschiedene Berufe kennen. Er gab an, dass sich sein berufliches Ziel änderte, da seine Eltern nicht mit der Wahl einverstanden waren.

**„I.: Hm. Und wie stellst du dir deine berufliche Zukunft vor, R.?**

*IP15: Halt, bei C [Anm. S.M. Lebensmittelhandel] bleiben, bis ich sterbe“ (GG, 845).*

Gegen Ende des Interviews meinte Gustav, dass er gerne bis an sein Lebensende im Lebensmittelhandel tätig sein möchte.

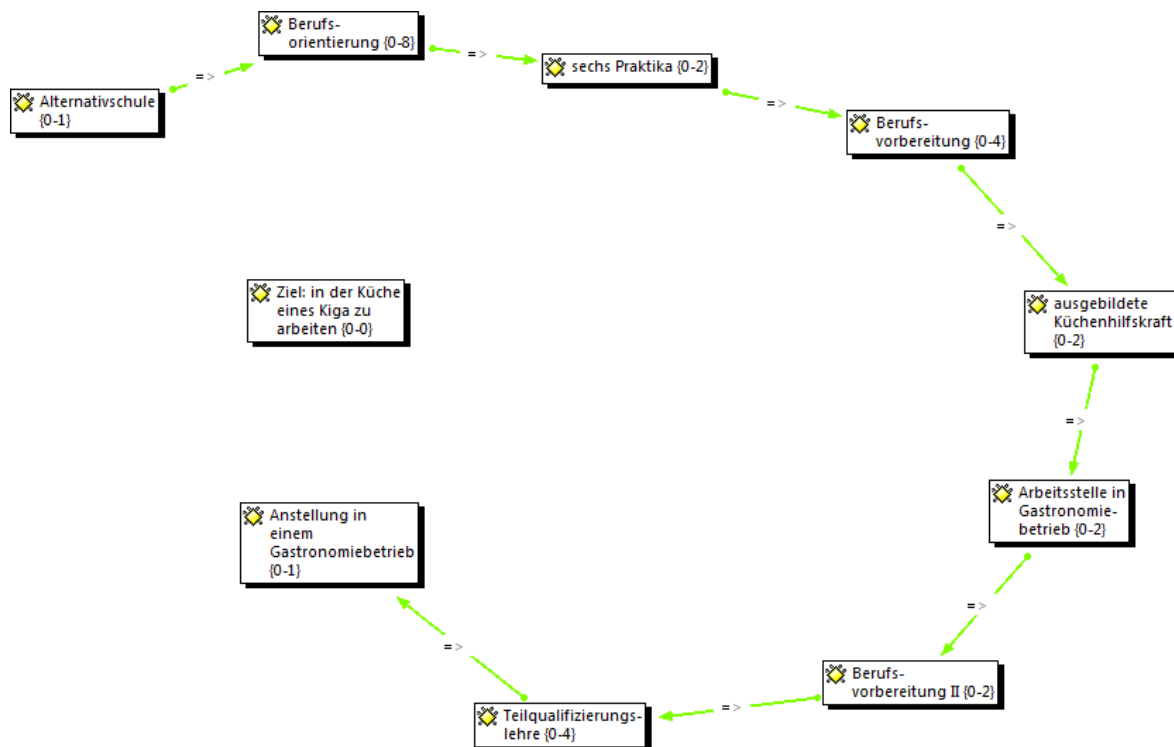


Abb. 15: Hildes Weg

Auch Hilde wusste, dass sie in der Küche beschäftigt sein möchte und absolvierte dementsprechende Praktika. Obwohl Hilde bereits eine berufsvorbereitende Maßnahme absolviert hat, ausgebildete Küchenhilfskraft ist und am ersten Arbeitsmarkt eine Beschäftigung gefunden hatte, musste sie nach Verlust der Arbeitsstelle wieder zurück in eine weitere Berufsvorbereitungsmaßnahme und begann eine Teilqualifizierungslehre (in einem Gastronomiebetrieb) zu absolvieren. Letztendlich hat sie wieder eine Arbeitsstelle gefunden, möchte jedoch lieber in der Küche eines Kindergartens arbeiten.

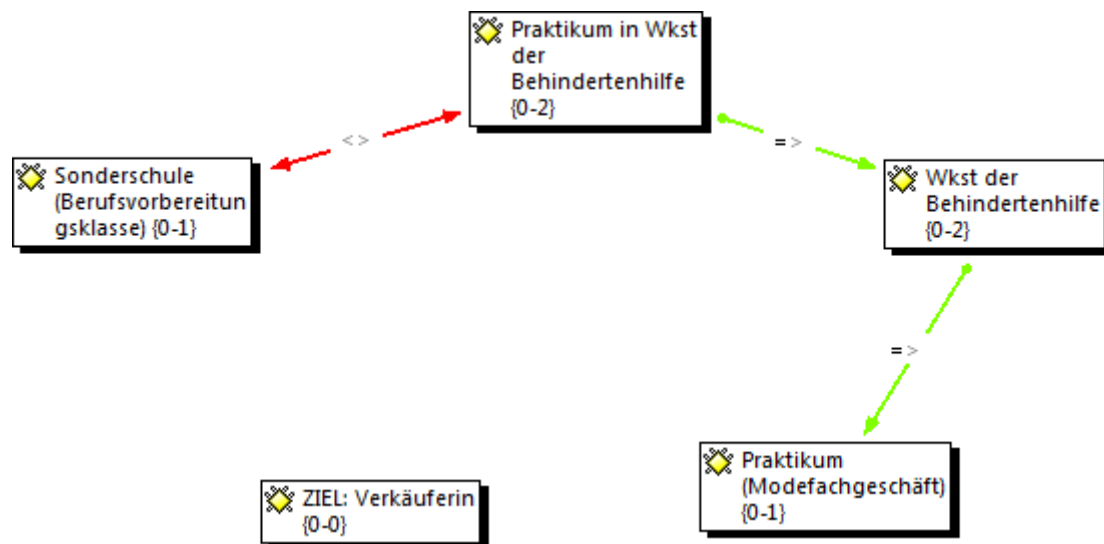


Abb. 16: Elenas Weg

Elena arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews in einer Werkstätte der Behindertenhilfe.

„IP11: Hab‘ ich gesagt, schnuppere gern. Und jetzt hab‘ ich einen Schnupperplatz bei N(Pm).“

**I: N(Pm)?**

IP11: Beim C [Anm. B.B. Handel mit Mode].

**I: Ah wieder.**

IP11: Verkaufe Wäsche. Beim Laden“ (EE,606ff).

Sie berichtet, dass sie sich einen Praktikumsplatz in einem Modegeschäft organisiert hat.

**„I: Mhm, würden Sie es gern probieren.“**

IP11: Ja, als Verkäuferin.

**I: Als Verkäuferin würden Sie gerne arbeiten.**

IP11: Ja, des wäre ein großer Traum“ (EE, 868f).

Elena erzählt, dass sie in Zukunft gerne als Verkäuferin arbeiten würde.

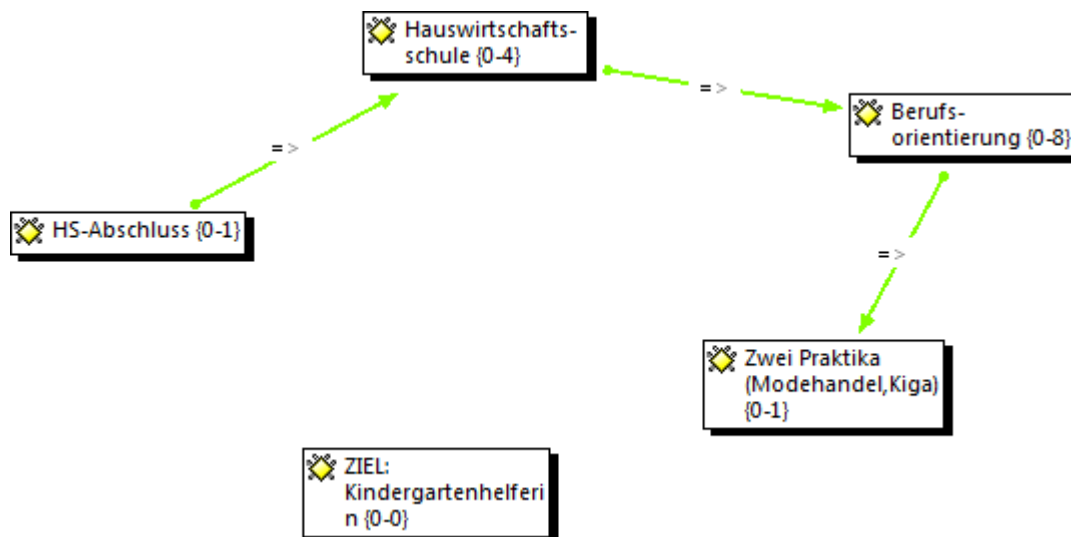


Abb. 17: Christas Weg

Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Christa ein Praktikum in einem Kindergarten.

**„I.: Was ist es jetzt eher, dein Wunschberuf?**

*IP3.: Ja, jetzt eher so Kindergartenhelferin“ (CC, 1190).*

Gegen Ende des Interviews erzählt Christa, dass sie gerne als Kindergartenhelferin arbeiten möchte.

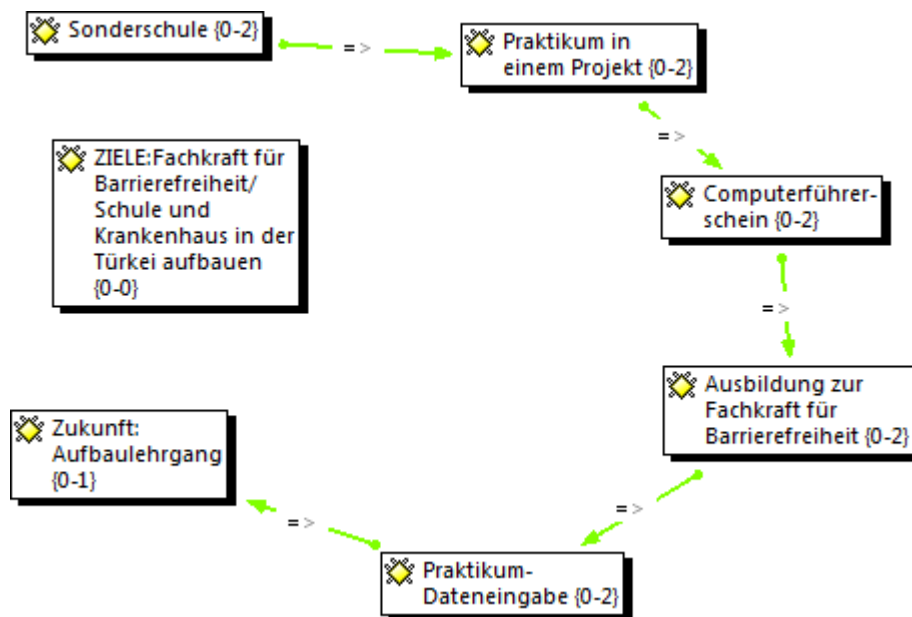


Abb. 18: Davids Weg zum Ziel

Davids berufliches Ziel ist es, als Fachkraft für Barrierefreiheit zu arbeiten, und er hat seine Zukunft dementsprechend in diese Richtung geplant.

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich David in Ausbildung zur Fachkraft für Barrierefreiheit.

**„I: Bis März nächsten Jahres und dann sind Sie fertig.“**

*IP4: Ja und aber ich muss neuen Aufbaulehrgang*

**I: Aja und es gibt einen Aufbaulehrgang und den werden Sie dann anschließend machen?**

*IP4: Ja“ (DD, 379f).*

Er erzählt, dass er nach Absolvierung des Kurses einen weiteren Aufbaulehrgang besuchen wird.

Sechs der acht IPs haben sehr konkrete Zielvorstellungen. Eine IP (BB) weiß, in welchem Bereich sie tätig sein möchte, eine weitere (FF) hat keine Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft. Jedoch verlaufen ihre Wege dorthin sehr unterschiedlich. Zwei IPs kannten ihr berufliches Ziel bereits seit der Schulzeit. In einem Fall (AA) wurde mit großer Anstrengung der Hauptschulabschluss absolviert, um dadurch die Chancen auf den gewünschten Beruf zu erhöhen. Die andere IP (FF) kam von ihrem beruflichen Ziel (als Köchin zu arbeiten) ab, da sie keine Anstellung erhielt und dadurch eine Maßnahme besuchte und nun eine Teilqualifizierungslehre in einem gänzlich anderen Bereich (im Maler-Anstreichergewerbe) absolviert. Eine weitere IP erzählt, dass sie bei ihrem Weg zum Ziel immer wieder zurück geworfen wurde, da sie nach einer erfolgreich absolvierten Berufsvorbereitungsmaßnahme eine Stelle am ersten Arbeitsmarkt hatte, diese wieder verlor und dann wieder in die gleiche Berufsvorbereitungsmaßnahme zurück musste. Zwei IPs (FF, HH) bewegten sich vom gewünschten Ziel weg, da sie Angst vor Arbeitslosigkeit hatten. Hier wird dann lieber die nächste Maßnahme besucht bzw. die aktuelle Arbeitsstelle oder der Platz in der Werkstätte behalten.

Es zeigt sich, dass alle IPs Zielvorstellungen entwickelt hatten bzw. haben und auch bereit sind, viel dafür zu investieren. Gleichzeitig erscheint es so, als wären diese Ziele nur sehr schwer zu erreichen.

## **7.3 Subkategorie "Praktikum"**

*Welche Bedeutung haben Praktika für die IPs im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben?*

Praktika nehmen zumeist einen zentralen Stellenwert im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben ein. Anhand der folgenden Grafik werden die Anzahl, die Bezeichnung der absolvierten Praktika, die Aussichtslage sowie der Wunschberuf dargestellt.

| IP | Anzahl | Praktikum/Praktika                                                    | Aussicht                                                       | Aktueller Wunschberuf                                               |
|----|--------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| AA | 2      | Kindergarten                                                          | Weitere Praktika in Kindergärten                               | Kindergartenhelferin                                                |
| BB | 0      | -----                                                                 | 2 weitere Praktika                                             | Beraterin im sozialen Bereich                                       |
| CC | 2      | Modegeschäft, Kindergarten                                            | 2 weitere Praktika (Gesundheitswesen, Gastronomie)             | Kindergartenhelferin                                                |
| DD | 2      | Dateneingabe, ??                                                      | Weitere Praktika geplant                                       | Fachkraft für Barrierefreiheit                                      |
| EE | 2      | „Werkstätte der Behindertenhilfe“ Modegeschäft                        | Werkstätte                                                     | Verkäuferin                                                         |
| FF | 5      | Küche, Bäckerei-Konditorei, Gastronomie, Hotellerie, Gesundheitswesen | Ende der Teilqualifizierungslehre als Maler- und Anstreicherin | ??                                                                  |
| GG | 2      | Autowerkstatt, Lebensmittelhandel                                     | Arbeitet im Lebensmittelhandel                                 | Mechaniker in einer Autowerkstatt/ im Lebensmittelhandel tätig sein |
| HH | 5-6    | Gastronomie                                                           | Arbeitet in einem Gastronomiebetrieb                           | Köchin in einem Kindergarten                                        |

Abb. 19: Praktika

Bis auf eine IP (BB) erzählten alle, dass sie bereits Praktika absolviert haben. Die meisten (fünf) IPs haben zwei Praktika und weitere zwei gaben an fünf oder mehr Praktika absolviert zu haben. Zudem haben die fünf IPs ein Praktikum in dem Bereich absolviert, in dem sie auch zukünftig arbeiten wollen.

Welche Bedeutung von der Suche und Absolvierung besonders für eine IP (BB) hat, wird Anhand folgender Aussage sichtbar:

*„Und da muss ich wirklich auch Verantwortung für mich übernehmen, weil wenn ich mich nicht reinknie [Anm. E.S. anstrengte], um ein Praktikum zu kriegen [Anm. E.S. bekommen], dann werde ich auch nie einen Job kriegen“ (BB, 821f).*

Birgit sieht somit ein Praktikum als Voraussetzung an, um eine Arbeitsstelle zu erhalten. Hinzu kommt, dass sie die Verantwortung hierfür gänzlich bei sich sieht.

Bei allen IPs, die eine Berufsorientierungs- und/oder Berufsvorbereitungsmaßnahme durchlaufen, nehmen die Suche nach geeigneten Praktika und deren Absolvierung einen zentralen Stellenwert ein.

### *Wie werden Praktika gesucht? Wer hilft den Jugendlichen bei der Suche?*

Bezüglich der Praktikumssuche lassen sich zwei Strategien aus den Erzählungen der IPs ableiten. Zum einen werden via Internet geeignete Plätze gesucht, zum anderen wird an bekannten Orten (Beispielsweise beim Modegeschäft, in dem eingekauft oder im Kindergarten, der vom Cousin besucht wird) nachgefragt.

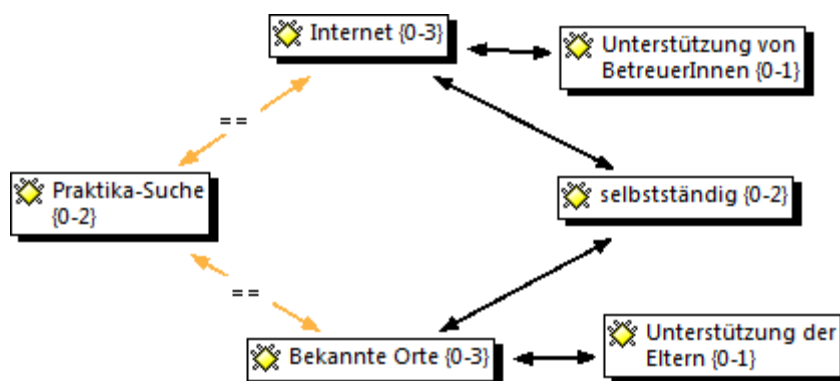


Abb. 20: Praktika-Suche

Im Rahmen von Berufsorientierungs- und/oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen werden die Praktika laut IPs zumeist selbstständig gesucht und bei Bedarf erhalten sie von BetreuerInnen Unterstützung.

### **„I.: Müsst ihr schon selber die Praktikumsbetriebe organisieren?“**

*IP3: Ja.// Also bis jetzt die Praktikum habe ich selber organisiert.“ (CC 826f).*

Christa erzählt, dass sie bislang ihre Praktika selbst organisierte.

Einige IPs gingen auch direkt in ihnen bekannte Betriebe bzw. riefen dort an und fragten nach, ob sie ein Praktikum absolvieren können.

**„I.: Hm, wo warst Du da?**

*IP3: In K(O) bei der U(Pw).*

**I.: Aha, das sagt mir nichts.**

*IP3: Da gehen wir auch dauernd einkaufen.*

**I.: Ja.**

*IP3.: Gewand einkaufen und...dann hab ich mir gedacht, probier einmal da. (lacht) Weil ich da das meiste Gewand einkauf (lacht).*

**I.: Hm. Und der A [Anm. S.M. Bildung] war direkt in A(O)?**

*IP3: Ja. Da hab ich 10 Minuten hin gebraucht“ (CC, 989ff).*

Christa berichtete, dass sie in einem Modegeschäft, in dem sie auch ihre Kleidung kauft, ein Praktikum absolviert hat.

Wenn hingegen die Praktika von den Eltern gesucht werden, dann gehen diese in den Betrieb und fragen für ihre Kinder nach.

**„I.: Und wie hat sich dann dein Platz ergeben beim C [Anm. S.M. Lebensmittelhandel]? Du warst erst schnuppern dort?**

*IP15: Ja, bei dem alten Chef habe ich geschnuppert und dann hat er, bevor er gestorben ist, hat er meine M. gefragt, halt ja, könnt' mein Bub kommen mal zum Arbeiten, hat er gesagt, ja, hab ich ihn auch gefragt, hat Chef gesagt, ja, ich habe schon nachgedacht und hat er gesagt ich gebe dem IP15 einen Arbeitsplatz“ (GG, 456ff).*

Gustav erzählt, dass seine Mutter bei einem bekannten Betrieb nachgefragt hat, ob ihr Sohn dort arbeiten könne.

## Welche Erfahrungen haben die IPs bezüglich der Praktika gemacht?

Die Erfahrungsräume, die den IPs im Rahmen von Praktika ermöglicht werden, sind sehr unterschiedlich.

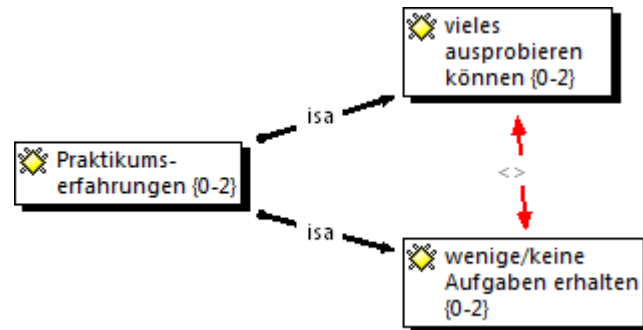


Abb. 21: Praktikumserfahrungen

„Und beim zweiten Praktikum, das war auch wieder im A [Anm. S.M. Bildung/Erziehung], das war in D(O). Da habe ich schon...da hat mich die [Anm S.M. IP1 nennt die Berufsbezeichnung ihrer Arbeitskollegin] schon eigentlich eingeteilt und so. Die Sachen schon gemacht, wie die A [Anm. S.M. Bildung/Erziehung], und die U(Pw) hat zu mir gesagt, ähm, sie, ja, die U(Pw) hat gesagt, ich bin total viel besser, wie ihre A [Anm. S.M. Bildung/Erziehung] oder, weil ich hab auch mit den Kindern ausgeschnitten, ihnen geholfen, und so, und hab halt mit ihnen gemalt, und so, und beim Malen geholfen, und so, ja“ (AA, 570ff).

Anna zum Beispiel erzählte, dass sie sehr viele Aufgaben erledigen durfte und das Feedback bekam, dass sie diese besser erledigt, als ihre Kollegin.

Auch Gustav berichtete, dass er im Rahmen seines Praktikums in der Autowerkstätte verschiedene Aufgaben erledigen durfte.

„Ja, am meisten zugschaut, und dann am allerletzten Tag hab ich geputzt am meisten, und dann hab ich Taschengeld kriegt und das war eigentlich ganz nett. Und meistens hab ich halt zuschauen müssen“ (CC, 971f).

Christa hingegen berichtet, dass sie bei ihrem Praktikum, nur zusehen durfte und erst am letzten Tag eine Aufgabe erhielt.

Laut den Erzählungen der IPs erhielt nur eine IP sofort nach der Absolvierung beider Praktika jeweils die Aussicht auf Übernahme.

*„IP15: Ich hab vorher geschnuppert beim A [Anm. S.M. Werkstätte].*

**I.: Aha.**

*IP15: Habe ich gefragt einmal, ja, wie sieht das aus da, könnte ich da einmal arbeiten bei dir, oder?*

**I.: Aha.**

*IP15: Und dann hat sie gesagt, ja“ (GG, 414ff).*

Gustav berichtet, dass er nach dem Praktikum fragte, ob er in der Autowerkstätte zu arbeiten anfangen könne und er eine Zusage erhielt.

*„IP15: Und dann hat sie gesagt, ja, ich könnte dich nehmen und dann hat das meine M. gehört, ja, und dann (spricht leise) // Bei uns in A(O) beim C [Anm. S.M. Lebensmittelhandel], habe ich auch geschnuppert und dann hat es mir auch gut gefallen dort beim C [Anm. S.M. Lebensmittelhandel], und ja, und dort hat der Chef, äh, mich ein Arbeitsplatz angeboten“ (GG, 442ff).*

Nach seinem zweiten Praktikum – in einem Lebensmittelhandel - wurde er übernommen und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews noch immer dort.

*„Dann bin ich am E(O) hinauf gekommen, H [Anm. S.M. Hotellerie]. Dann haben sie keinen Platz für mich gehabt. Ich hätte drei Jahr warten sollen. Dann bin ich in einen Kurs gegangen“ (FF, 310f).*

Eine IP(FF) hätte erst nach drei Jahren aufgenommen werden können und besuchte stattdessen einen Kurs.

**„I: Mhm. Und haben Sie gehofft, dass Sie bei D auch arbeiten können?**

**[...]**

*IP4: Ja, aber es hat mir gefallen, aber // es gab wenig Arbeit“ (DD 257ff [Auslassung: E.S].).*

David machte die Erfahrung, dass er bereits während des Praktikums merkte, dass es dort zu wenig Arbeit für ihn gab und er dadurch auch keine Aussicht auf Übernahme hatte.

Praktika haben für die IPs einen zentralen Stellenwert. Bis auf eine IP besuchten alle IPs zumindest zwei bis maximal sechs Praktika und hatten zum Zeitpunkt des Interviews noch weitere in Aussicht. Die Praktika werden entweder via Internet gefunden oder sie werden bei bereits bekannten Betrieben erfragt. Besonders die IPs, die im Rahmen von Berufsorientierungs- und/oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen nach Praktika suchen, finden diese zumeist selbstständig, erhalten jedoch bei Bedarf Unterstützung. Eltern, die die Jugendlichen bei der Praktikumssuche unterstützen, wenden sich zumeist direkt an die Betriebe, ohne ihre Kinder hierbei einzubeziehen. Während der Praktika werden sehr unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Einige IPs sind während der Praktika sehr in das Geschehen vor Ort integriert, dürfen verschiedene Aufgaben eigenständig erledigen und Verantwortung übernehmen. Somit erlangen sie einen guten Einblick in die beruflichen Aufgabenbereiche. Andere hingegen dürfen beim Praktikum nur zusehen bzw. erst gegen dessen Ende oft nur sehr einfache Aufgaben erledigen, wodurch sie das reale Arbeitsleben nicht erfahren. Das Absolvieren diverser Praktika führte jedoch bei fast allen Jugendlichen nicht dazu, dass ihnen die Möglichkeit auf Übernahme in Aussicht gestellt wurde. Lediglich eine Person erhielt laut eigenen Angaben unmittelbar nach Abschluss beider Praktika jeweils eine Fixstelle angeboten.

## 7.4 Subkategorie "Schwierigkeiten"

*Mit welchen Schwierigkeiten sind die IPs, die sich im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben befinden, konfrontiert?*

Die IPs, die sich im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben befinden, sind mit verschiedenen Schwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen konfrontiert.

Folgende Grafik stellt die Schwierigkeiten dar, mit denen sich die IPs auseinander setzen müssen.

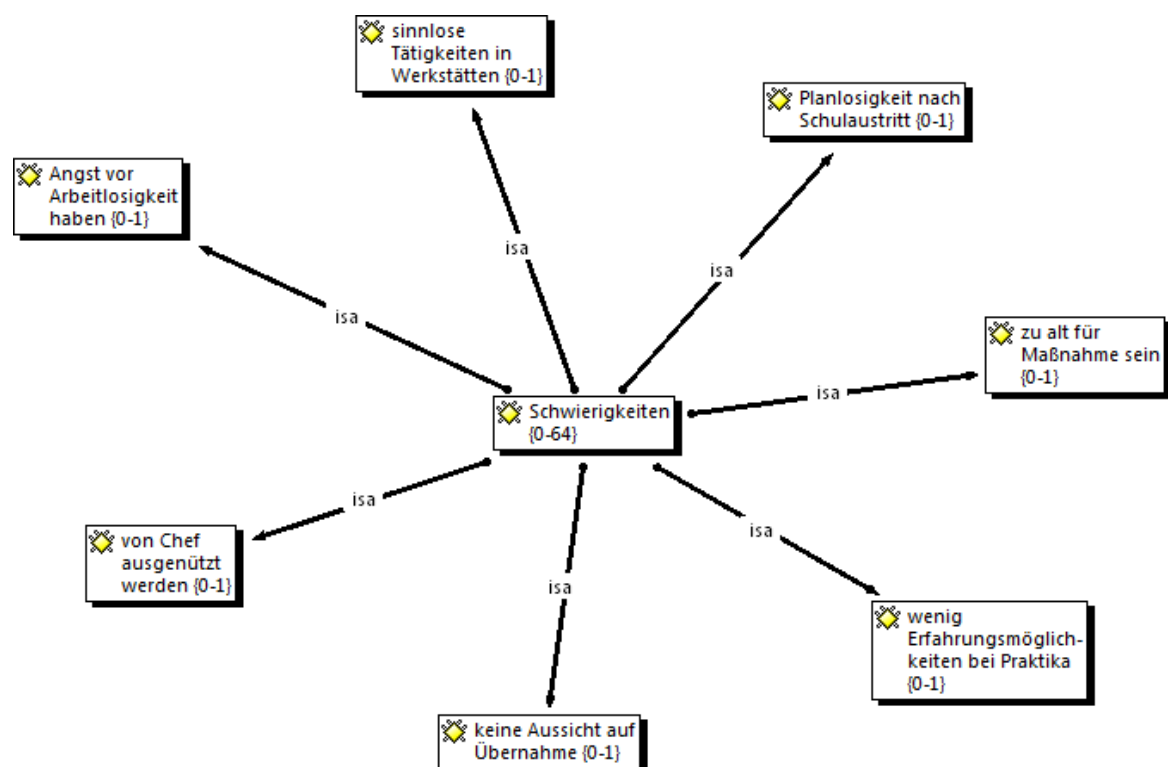


Abb. 22: Schwierigkeiten

### ***Planlosigkeit nach dem Schulaustritt***

Mit der ersten Schwierigkeit sind alle IPs bereits nach dem Verlassen der Schule, wodurch gleichzeitig deren Zuständigkeit verloren geht, konfrontiert. Durch die mangelnde Vorbereitung während der Schulzeit, verlassen die Jugendlichen diese ziellos. Durch mangelnde Informationen erfahren Jugendliche oft erst zu spät von Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Dadurch,

dass die Schule nicht informiert, ist eine IP (BB) **zu alt für eine Maßnahme** und daher muss eine Sonderregelung getroffen werden.

*„IP2.: Gut, eigentlich, nur die Männer machen mir manchmal ein bisschen Angst,*

*I.: Aha.*

*IP2.: weil sie sind natürlich noch sehr jugendlich, weil ich habe ja auch ausnahmsweise noch die Chance*

*I.: Ja.*

*IP2.: gekriegt einzusteigen, weil ich schon zu alt, aber die C(Pw) und der [unverst.] haben es noch durchgekriegt beim Land. Ja, und die Burschen sind mir schon manchmal nicht sehr geheuer“ (BB, 1040ff).*

Birgit erzählt, manchmal etwas Angst vor ihren Kollegen zu haben, und führt deren Verhalten auf deren Jugendlichkeit zurück. Sie weist daraufhin, dass sie die Maßnahme nur ausnahmsweise absolvieren kann, da sie bereits älter, als die eigentliche Zielgruppe, ist.

Praktika nehmen bei allen IPs im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben einen zentralen Stellenwert ein. Sie bieten jedoch oft **wenige Erfahrungsmöglichkeiten**, da kaum Aufgaben zugeteilt werden. Obwohl viele IPs bereits mehrere Praktika absolviert haben, erhielten sechs der acht IPs **keine Aussicht auf Übernahme** in ein Arbeitsverhältnis.

***„I: Wo haben Sie denn schon überall geschnuppert?***

*IP9: E [Anm. S.M. Bäcker], F [Anm. S.M. Konditorei], ähm G [Anm. S.M. Gastronomie] ähm wo war ich noch, // Ja, das waren eigentlich die Berufe, was ich machen wollt. Dann bin ich am E(O) hinauf gekommen, H [Anm. S.M. Hotellerie]. Dann haben sie keinen Platz für mich gehabt. Ich hätte drei Jahr warten sollen. Dann bin ich in einen Kurs gegangen“ (FF, 310ff).*

Nach dem Abschluss der Hauswirtschaftsschule, hätte Frieda drei Jahre auf eine Anstellung im Gastronomiebereich warten müssen und besuchte daher eine Maßnahme. Sie bekam bald eine Arbeitsstelle in einem anderen Bereich (Maler- und Anstreichergewerbe), wechselte jedoch bald den Betrieb.

**„I: Ja und wenn’s Ihnen da in dem Laden so gut g’fällt, würden Sie da gerne arbeiten?“**

*IP1.11: Ja ich schon, aber man hat gesagt, das sei kein richtiger Arbeitsplatz, weil ich muss nicht denken, dass ich jetzt schon gehen muss, damit ich was anderes tun kann“ (EE, 658ff).*

Elena erzählt, dass sie bereits im Vorhinein wusste, dass sie keine Chance auf Übernahme bekommen wird.

*„Dann bin ich aber da her gekommen weil mich der Chef ausgenützt hat. //// Und was ist sonst noch“ (FF, 56f).*

Frieda erzählte, dass sie bei ihrer ersten Arbeitsstelle **von dem Chef ausgenützt** wurde.

Eine große Sorge von zwei IPs (FF,HH) ist die **Angst vor Arbeitslosigkeit**. Hierbei ist zu erwähnen, dass beide bereits einmal mit Arbeitslosigkeit konfrontiert waren.

**„I: Was löst das in Ihnen aus?“**

*Jaa, weiß nicht. Trauer irgendwie, ich weiß es nicht. Panik [spricht lauter] irgendwie weil i bald einmal fertig bin und ich weiß nicht, was ich will und das ich dann wieder arbeitslos bin. Dann kann ich wieder so einen Kurs machen. Super. Das ist eh immer das Gleiche und es muss nicht sein, dass ich dann an Job hab nach dem Kurs. //// Das ist das Problem“ (FF, 582ff).*

Frieda erzählt, dass sie nun bald ihre Ausbildung (Teilqualifizierungslehre) abschließen wird und noch keine Zukunftspläne hat. Sie befürchtet danach wieder arbeitslos zu werden und einen weiteren Kurs besuchen zu müssen. Sie weist auch darauf hin, dass ein absolvierter Kursbesuch nicht automatisch dazu führt, eine Arbeitsstelle zu erhalten.

*„Ja eben. Weil arbeitslos möchte ich nachher nicht sein, //// Das kann ich nicht machen, wegen der M. auch nicht. Dann hab ich ein schlechtes Gewissen, kann*

*ich schlecht schlafen. Obwohl es der M. vielleicht nichts ausmacht, aber mir“ (EE, 596).*

Frieda erwähnt, dass sie auch ein schlechtes Gewissen gegenüber ihrer Mutter hätte, wenn sie arbeitslos werden würde. Sie ist sich jedoch nicht sicher, ob es ihrer Mutter tatsächlich etwas ausmacht.

**I: Ja, Gratulation. Gut IP5, wie soll es denn bei ihnen beruflich weitergehen? Gibt es andere Träume oder wie stellen Sie sich überhaupt Ihre Zukunft vor?**

*IP5: Also ich würde gern noch längere Zeit noch im F bleiben.*

**I: Ja.**

*IP5: Weil jetzt wieder wechseln nach will ich eigentlich nicht, weil ich kann erinnern wie schwierig mal war eine Arbeit zu finden. Und deswegen würde ich gern längere Zeit im F bleiben und dann vielleicht viel später vielleicht im Kindergarten in der Küche“ (HH, 580ff).*

Hilde erzählt, dass sie sich gut vorstellen könnte, in einer Küche eines Kindergartens zu arbeiten. Jedoch ist ihre Angst vor Arbeitslosigkeit zu groß.

Als weitere Schwierigkeit wurde die **Sinnlosigkeit der Tätigkeiten in der Werkstätte** genannt.

Eine IP (EE) arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einer Werkstätte und zwei weitere (BB,HH) haben bereits dort gearbeitet. Beide IPs arbeiteten im kreativen Bereich.

*„IP2.: Da habe ich gearbeitet als, ja, wie kann man sagen, als Malerin*

**I.: Mhm**

*eigentlich*

**I.: Mhm**

*IP2.: in einem Atelier*

**I.: Ah ok.**

*IP2.: aber heute könnte ich mir das nicht mehr vorstellen.*

**I.: Mhm**

*IP2.: Ich male zwar gerne und mache gerne Bilder, aber nur in meiner Freizeit“ (BB, 714ff).*

*„IP2.: In der anderen Arbeit unter Anführungszeichen sitz ich nur da und male irgendwelche Sachen sinnlos an*

**I.: Mhm**

*IP2.: oder mache ein T-Shirt, schon wieder mal“ (BB, 809ff).*

Birgits Aufgabe in der Werkstätte war es zu malen. Diese Beschäftigung erachtete sie als nicht sinnvoll und meint, dass diese Tätigkeiten keine richtigen Aufgaben sind, sondern eher zur Freizeitbeschäftigung zählen. Birgit meint auch, dass sie es sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr vorstellen könne, dort zu arbeiten.

*„IP2.: Nein, das nicht, aber die Wohnbetreuer kommen bei uns immer um 4*

**I.: Mhm**

*IP2.: und wir haben ja da immer um halb eins schon aus.*

**I.: Mhm**

*IP2.: Das heißt ich muss immer noch in die geschützte Werkstatt gehen,*

**I.: Ja.**

*IP2.: dass ich dann bis 4 weiterbetreut bin“ (BB, 157ff).*

Obwohl Birgit die Arbeit in der Werkstätte ablehnt, muss sie täglich zur Überbrückung in die Werkstätte, da das Ende der von ihr besuchten Berufsorientierungsmaßnahme mit dem Beginn der Betreuung im Wohnbereich differiert.

Jede der IPs ist in unterschiedlichen Bereichen mit Schwierigkeiten konfrontiert. Die erste Hürde stellt sich allen IPs unmittelbar nach dem Beenden der Schule. Denn keine der IPs wurde von dieser aufs Arbeitsleben vorbereitet bzw. erhielt Informationen bezüglich Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Dies führte wiederum dazu, dass eine IP eigentlich für die angebotene Maßnahme zu alt ist. Besondere Schwierigkeiten hat diese IP mit dem unangenehmen Verhalten ihrer Kollegen, welches sie auf deren

Jugendlichkeit zurück führt und zu bedenken gibt, dass sie selbst um einiges älter als ihre KollegInnen in der Maßnahme ist. Obwohl alle IPs einige Praktika absolviert haben, bekamen nur zwei IPs (FF, GG) die Möglichkeit nach einem Praktikum übernommen zu werden. Eine der beiden IPs (FF) hätte jedoch drei Jahre auf eine Übernahme warten müssen. Zudem erleben IPs teilweise auch, dass sie nur wenige Erfahrungen im Rahmen von Praktika sammeln durften. Als weitere Schwierigkeit werden – insbesondere von einer IP (BB) – die „sinnlosen Aufgaben“, die sie in der Werkstätte verrichten musste, genannt.

Besonders IPs, die bereits im ersten Arbeitsmarkt tätig waren, haben große Angst, wieder arbeitslos zu werden und dadurch eine weitere Maßnahme besuchen zu müssen. Bei einer IP (FF) kommt die Befürchtung dazu, dass sie im Falle einer Arbeitslosigkeit auch ihre Mutter enttäuschen könnte.

## 7.5 Subkategorie "soziale Kontakte"

*Welche sozialen Kontakte haben die IPs, die sich im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben befinden bzw. diesen vor kurzem abgeschlossen haben?*

Die IPs haben zu Familienmitgliedern, FreundInnen, KollegInnen, MitarbeiterInnen aus Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Arbeitsassistent, BetreuerInnen in Werkstätten sowie im Wohnbereich, Kontakt.

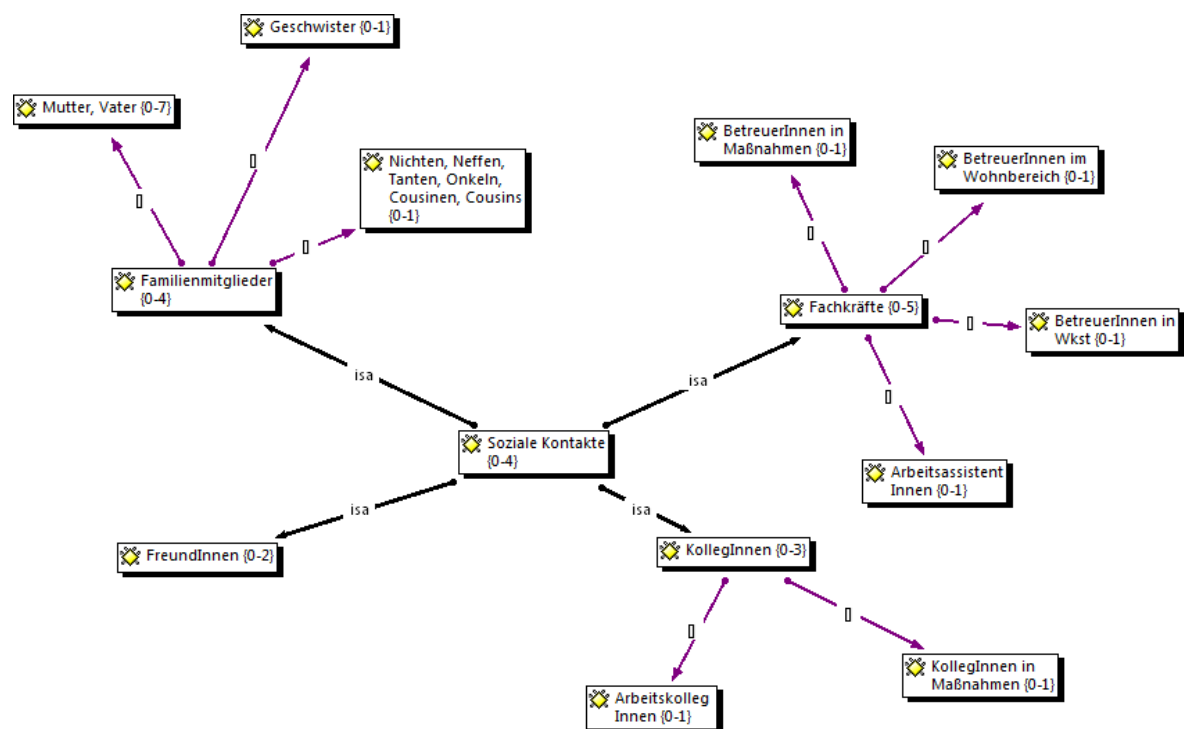


Abb. 23: soziale Kontakte

IPs, die noch zu Hause wohnen, haben einen intensiveren Kontakt zu ihrer Familien (Eltern, Geschwister). Drei IPs erzählen, dass sie auch zu ihren Verwandten regelmäßigen Kontakt haben.

**„I.: Super, und in einer Band oder so, spielst Du vielleicht auch?“**

**IP3:** Nein, spielen nicht, aber singen.

**I.:** Ah, wirklich? Ja, na bitte, wie heißt denn die Band?

*IP3: Ja, wir haben noch keinen Bandnamen, aber wir werden jetzt bald einen haben.*

***I.: Wer ist da aller dabei?***

*IP3: Mein Onkel, also vom P der B, da hab ich eigentlich gefragt, weil eine ist schwanger geworden und die kann nimmer so oft, und dann habens gesagt, ich soll einspringen“ (CC, 139ff).*

Christa erzählt, dass sie mit ihrem Onkel in einer Band spielt.

*„IP15: // Im Sommer Urlaub gehen, meine Eltern und meine Schwester“ (GG, 129).*

Gustav erwähnt, dass er mit seinen Eltern und seiner Schwester im Sommer auf Urlaub fährt.

*„Ja, zu den Freunden gehören auch meine Cousinen und meine Cousins dazu“ (AA,453)*

Anna zählt auch ihre Cousinen und Cousins zu ihren FreundInnen.

Drei IPs, die in Integrationsklassen unterrichtet wurden, berichteten, dass sie viele Freunde hatten, der Kontakt zu ihnen jedoch zumeist abgebrochen ist bzw. weniger wurde.

***„I.: Mhm. Und als Integrationskind, hast du da Freunde gehabt?***

*IP1.: Ja.*

***I.: Mhm.***

*IP1.: Also das waren teilweise auch Integrationskinder, aber ich hab' mich mehr mit den anderen total super verstanden.*

***I.: Mhm.***

*IP1.: Also, ich war eine der beliebtesten der Integrationskinder in der ganzen Klasse“ (AA, 363ff)*

***„I.: Hast du noch Freundinnen und Freunde von der Hauptschule in der du ein Integrationskind warst?***

*IP1: Ja, die H(Pw), aber mit der H(Pw) hab ich eigentlich auch nicht so (lacht) viel Kontakt, aber teilweise rufen wir uns halt manchmal zusammen und wir treffen uns irgendwo. Das kommt eigentlich selten vor.*

***I.: Hm, also eher weniger Freunde und Freundinnen.***

*IP1.: Ja, schon, teilweise schon ein Paar und so. Die K(Pw) ist eine Freundin, die geht Gym. Die L(Pw) ist eine gute Freundin und dann die M(Pw), ist eine Freundin“ (AA, 430ff).*

Anna erzählt, dass sie in der Integrationskasse sehr beliebt war, jedoch der Kontakt zu ihren ehemaligen Freundinnen weniger wurde.

***„I: Das heißt, Sie haben mit denen auch in der Freizeit was gemacht?***

*IP9: Jaaa, aber nachdem ich aus der Hauptschule rausgekommen bin, ist es halt auseinander gegangen. Weil die haben dann wieder neue Freundinnen in der Hauptschule gefunden und mich hat man halt im Stich gelassen. Und daher wollt ich eigentlich gar nicht weg“ (FF, 204ff).*

Frieda berichtet, dass der Kontakt zu ihren FreundInnen nach dem Verlassen der Hauptschule abgebrochen ist.

Auffallend ist auch, dass zwei IPs, die zuvor in einer Integrationsklasse unterrichtet wurden und anschließend in eine Berufsvorbereitungsklasse in einem sonderpädagogischen Zentrum kamen, erzählten, dass sie dort keine Freunde mehr hatten.

***„I: Im A. Was war dort nicht so fein?***

*IP9: Ich weiß nicht. Dort habe ich nicht so viele gescheite Freunde gehabt. Die haben alle an Schuss gehabt dort oben.*

***I: Mhm, und wie hat sich das gezeigt?***

*IP9: Ha?*

***I: Wie hat sich das gezeigt, dass die alle an Schuss gehabt haben?***

*IP9: Die eine, ich weiß nicht, die haben einen nur ausgenützt. Waren genau, die waren irgendwie voll schlimm, ich weiß nicht. Ich kann das nicht erklären. Die waren halt anders. Da bin ich ordentlich gehänselt worden aber trotzdem. Die*

*Hauptschule war anders. Da hab ich Freundinnen gehabt, gute Freundinnen, die nicht so falsch waren wie die da oben“ (FF, 194).*

Frieda berichtet, dass sie sich im Gegensatz zur Hauptschule, in der sie gute Freundinnen hatte, in der Berufsvorbereitungsklasse, in einem sonderpädagogischen Zentrum, ausgenützt vorkam.

**„I.: War sie nicht zufrieden?**

*IP15: Nein, und dann meine M. hat schon zweimal Gespräche mit Direktor und Lehrer und meine M. halt. Ich weiß nicht. Meine M. hat zwei Gespräche gehabt und da sind so Schüler, die halt, die halt [unver.2 Sek.] (Stimme wird leiser) ja, und, ja, dort habe ich keine Freunde gehabt.*

**I.: Hm. Hast du dich einsam gefühlt?**

*IP15: Nein. Nicht so*

**I.: Bist du gern dorthin gegangen, obwohl du keine Freunde hattest?**

*IP15: Gern?(leise) Ja, ich bin. Ich hab zu meiner M. hat schon gesagt, es geht und es geht schon gut und so Zeug. Und ja.*

**I.: Aber wenn du es jetzt mit der Hauptschule vergleichst, was war da besser?**

*IP15: Ja, ja, in der Hauptschule schon Freunde gehabt“, (GG, 277ff).*

Gustav erzählt, dass er sich in der Berufsvorbereitungsklasse, in einem sonderpädagogischen Zentrum, nicht wohl fühlte und auch keine Freunde hatte. Er berichtet diesbezüglich auch, dass seine Mutter zwei Gespräche mit dem Direktor und dem Lehrer geführt hatte.

Eine einzige IP (DD) erzählt, dass er noch Kontakt zu FreundInnen aus der Sonderschule hat.

**„I.: Hm. Sie waren manchmal gerne in der Schule und manchmal waren Sie nicht so gerne in der Schule. Und haben Sie auch Freunde gehabt in der Schule?**

*IP4: Ja.*

**I: Ja, haben Sie diese Freunde auch jetzt noch?**

*IP4: // Ähm, ja, ja, in der, ja, ich schreibe E-Mail mit manchen“ (DD, 114ff).*

David erzählt, dass er zu seinen Freunden aus der Schule noch immer Kontakt hat.

Eine IP (EE) äußert den Wunsch nach Freunden.

**„I: Ja, was wünschen Sie sich am meisten?“**

*IP1.: //// Gute Freunde“ (EE, 852).*

Elenas größter Wunsch ist es gute FreundInnen zu haben.

*„IP2.: Und hab eigentlich niemanden so richtig, ähm, zugelassen, dass er sich mit mir anfreundet, weil ich hab bis heute noch, wenn ich mich mit jemand anfreunde, habe ich immer das Gefühl, dass mich der jetzt nur mag, weil ich im Rolli sitze und Hilfe brauche. Eigentlich bin ich nicht der Mensch - gar nicht, aber wenn ich im Rolli sitz, hat er das Gefühl er muss da sein und ja.*

**I.: Mhm.**

*IP2.: Und das habe ich bis heute noch. Bei meiner besten Freundin muss ich sagen, hat sich leider bestätigt, die hab ich im D. kennengelernt und wir waren wirklich mal wie Pech und Schwefel.*

**I.: Mhm.**

*IP2.: Und wie ich dann nach B(O) wieder gezogen bin, hat sie mir hoch und heilig versprochen, an unserer Beziehung wird sich nichts ändern. Kaum war ich da, hat sie sich nicht mehr gemeldet und immer hab ich anrufen müssen und so weiter und sofort.*

**I.: Mhm**

*IP2.: Jetzt hab ich gemerkt, da hab ich eigentlich noch mehr Angst, dass ich die Leute in mein Herz lass, weil immer mich das beherrscht, irgendwann sind die sowieso weg“ (BB, 497ff).*

Birgit erzählt, dass es ihr schwer fällt, sich mit jemanden anzufreunden, da sie einerseits Bedenken hat, dass die Person nur Mitleid mit ihr hat, andererseits machte sie bereits schlechte Erfahrungen damit, dass sie jemanden an sich heran ließ, die Freundschaft jedoch nach einem Umzug zerbrach.

Zwei IPs (BB, FF) leben in einer Partnerschaft.

Je nachdem, ob die IPs eine Maßnahme absolvieren oder in einer Werkstatt tätig sind, haben sie Kontakt zu BetreuerInnen sowie KollegInnen vor Ort. Zwei Jugendliche, die bereits im Berufsleben stehen, haben zu ihren ArbeitskollegInnen und zwei weitere haben zu ihren ArbeitsassistentInnen Kontakt.

Von zwei IPs wohnt eine in einer Wohngemeinschaft (HH) und eine in einem Wohnheim (CC) und beide haben daher mit ihren BetreuerInnen Kontakt.

Alle IPs haben zu ihren Familien mehr oder weniger Kontakt. Besonders die IPs, die noch zu Hause bei ihren Familien wohnen haben dadurch ein intensiveres Verhältnis zu ihren Angehörigen. Auffallend ist, dass die IPs die integrativ beschult wurden, erzählen, dass sie während dieser Zeit viele Freunde hatten, jedoch nur mehr mit wenigen in Kontakt sind. Eine IP (BB) erzählte auch von der Schwierigkeit sich auf potentielle FreundInnen einzulassen, einerseits aus Angst wieder verletzt zu werden, andererseits hat sie auch Angst, dass diese FreundInnen nur aus Mitleid mit ihr befreundet sein möchten. Alle IPs haben zudem auch Kontakt zu diversen Fachkräften (BetreuerInnen, ArbeitsassistentInnen etc.).

## 8 Fazit und Ausblick

Die IPs erleben den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben als eine Phase, in der sie von verschiedenen Seiten (von ihren Familien/Bekannten sowie von MitarbeiterInnen diverser Maßnahmen) Unterstützung erhalten aber andererseits auch mit verschiedenen Hürden konfrontiert sind.

Das erste Hindernis ist bereits gegen Ende der Schulzeit zu finden, da nach dem Verlassen der Schule deren Zuständigkeit verloren geht. Problematisch ist hierbei besonders, dass alle IPs keinerlei Vorbereitung und Unterstützung seitens der Schule erhielten und sich beim Austritt orientierungslos fühlten. Dies deckt sich auch mit dem Forschungsstand (1.1). Auch Fasching/Pinetz (2008) verweisen in ihrer Darstellung des institutionellen Übergangs auf diese Problematik. Zudem gab keine der IPs an, während der Schulzeit ein Clearing, welches zumeist gegen Ende der Schulzeit angeboten wird, erhalten zu haben. Wenn man die Grafik von Ginnold (2008) betrachtet, fällt auf, dass die Berufsorientierungsphase eigentlich zum Aufgabenbereich der Schule gehört, im Fall der IPs wird diese jedoch in die nachschulische Phase verlegt. (vgl. Kapitel 3.3) Dadurch findet die Berufsorientierung in Form von Maßnahmen nach dem Schulaustritt statt, zu einem Zeitpunkt, an dem eigentlich Berufsvorbereitung sowie Berufsausbildung angeboten werden sollte. Folglich verschiebt sich die erste Schwelle am Übergang von der Schule ins Arbeitsleben nach hinten. Wie weit sich diese Phase nach hinten verschieben kann, zeigte sich bei einer IP, welche mittels Sondergenehmigung mit 26 Jahren zum ersten Mal eine Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme besuchte.

Wie bereits erwähnt, spielen für die meisten IPs die Eltern eine wichtige Funktion im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Besonders die Jugendlichen, die noch zu Hause wohnen, erleben ihre Eltern als sehr unterstützend. Vor allem bei der Suche nach geeigneten Maßnahmen, Praktika und vereinzelt auch bei der Arbeitsplatzsuche. Andererseits können Eltern im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben auch behindern, indem sie beispielsweise vom gewünschten Arbeitsplatz abraten. (vgl. Kapitel 3.4.2.4) Eine IP erlebte ihre Eltern im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben als hinderlich, da sie ihr vom Wunschberuf

Automechaniker zu werden, abrieten. Man erhält zudem den Eindruck, dass die Familien während der Phase des Übergangs noch näher zusammenrücken – zu einem Zeitpunkt, an dem es eigentlich zu einer Ablösung aus dem Elternhaus kommen sollte.

Fast alle IPs haben konkrete berufliche Zielvorstellungen, die alle im ersten Arbeitsmarkt zu finden wären, jedoch sind die Wege zu diesen Zielen sehr unterschiedlich. Einerseits können Wege sehr linear verlaufen, indem die Berufswunschziele sehr früh bekannt sind und dementsprechend darauf hingearbeitet wird. Andere hingegen erleben eine Maßnahmenkarriere oder einen Yoyo-Übergang (vgl. Kapitel 1.1; 3.4.2.6), indem sie nach einer absolvierten Maßnahme (in Form einer außerbetrieblichen Qualifikation) eine Stelle am ersten Arbeitsmarkt erhalten, diese dann wieder verlieren und somit die nächste Maßnahme durchlaufen müssen. Besonders Jugendliche, die bereits am ersten Arbeitsmarkt tätig waren, haben Angst, wieder arbeitslos zu werden und somit einen weiteren Kurs besuchen zu müssen. Besonders bei einer IP wird deutlich, dass sie es als individuelles Versagen wahrnimmt, wenn ihr die Transition in den ersten Arbeitsmarkt nicht gelingt. (vgl. 1.1)

Auffallend bezüglich der beruflichen Zielvorstellungen ist, dass Frauen Berufe wie Kindergartenhelferin, Köchin und Verkäuferin anstreben. (vgl. Kapitel 3.5.3)

IPs, die bereits Werkstätten-Erfahrungen gesammelt haben, sehen dies nicht als dauerhafte Lösung. Eine der IPs hat bereits die Werkstätte verlassen, eine weitere ist gerade dabei sich umzuorientieren, erhält hierfür jedoch kaum Unterstützung. Besonders die Sinnlosigkeit der dort erteilten Aufgaben wird von einer IP bemängelt. Dies unterstreicht wiederum die Aussage von Fasching/Koenig (2009), dass in Werkstätten beschäftigungstherapeutische Angebote dominieren. Zudem geschieht dies, obwohl Werkstätten nicht nur beauftragt sind, Dauerarbeitsplätze zur Verfügung zu stellen, sondern auch einen Rehabilitationsauftrag haben. (vgl. 4.5.2.3)

Eine IP, die bereits in einer Werkstätte tätig war und sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme befindet, formuliert ihren größten Wunsch wie folgt:

"IP2.: Was wünsche ich mir am meisten? Ja, dass ich endlich eine Ausbildung finde, die mich wirklich erfüllt, also die mir wirklich eine absolute Arbeit dann bringt" (BB, 1044 ).

Interessant wäre diesbezüglich auch zu erfragen, welche Bedeutung Arbeit für junge Menschen mit intellektueller Behinderung hat. Und wie sich ihr Leben nach dem Erhalt einer Arbeitsstelle verändert.

Durch das Absolvieren von Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungs-Maßnahmen, sowie die Tätigkeiten in Werkstätten, die eine künstliche Arbeitswelt darstellen, haben die IPs kaum Kontakt mit Menschen ohne Behinderung. Dies spiegelt sich auch bei den sozialen Kontakten der IPs wieder. Besonders die IPs, die noch zu Hause wohnen, haben ein intensives Verhältnis zu ihren Familien. Alle IPs haben Kontakt zu diversen Fachkräften (Wohnhaus- und/oder Werkstätten-BetreuerInnen, BetreuerInnen innerhalb der Maßnahmen, ArbeitsassistentInnen) und zu ihren KollegInnen. Die meisten IPs geben an, viele FreundInnen zu haben. Aus den Interviews geht jedoch oft nicht hervor, woher sie diese kennen oder ob diese auch eine Behinderung haben. Manche IPs zählen wiederum ihre Cousins und Cousinen zu ihren FreundInnen hinzu. Auffallend war, dass einige IPs, die in Integrationsklassen beschult wurden, erzählten, dass sie dort viele FreundInnen hatten, der Kontakt nach dem Ende der Schulzeit jedoch abbrach. In dieser Phase sollten aber gerade die Kontakte zu den Peers an Bedeutung gewinnen. (vgl. 1.1) Zudem gaben IPs an, nachdem sie eine Integrationsklasse und eine Sonderschule besucht hatten, dass sie sich dort nicht mehr wohl gefühlt und keine Freunde gefunden hatten.

Bei jenen IPs, die angaben, viele FreundInnen zu haben, wäre es interessant gewesen nachzufragen, wo sie diese kennengelernt haben (Schule/Sonderschule/Therapie etc.). Zudem wäre es spannend zu erforschen, welche Auswirkungen die Form der Beschulung auf die sozialen Kontakte von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung hat.

Das Absolvieren diverser Praktika nimmt bei allen IPs einen zentralen Stellenwert ein. Die meisten IPs haben zum Zeitpunkt des Interviews bereits einige Praktika absolviert und noch weitere in Aussicht. Dennoch erhielt nur eine IP das

Angebot, von einem Arbeitgeber übernommen zu werden. Vermutlich wird die Aussicht auf Übernahme durch die aktuelle Arbeitsmarktsituation erschwert. Denn zwei IPs wurde vor dem Beginn des Praktikums erklärt, dass sie keine Chance auf Übernahme hätten. Eine IP erlebte während ihres Praktikums, dass es für sie zu wenig Arbeit gab. Die IPs konnten während der Praktika unterschiedliche Erfahrungen sammeln. Einige waren in dem Betrieb gut integriert und durften verschiedene Aufgaben erledigen, andere konnten wiederum nur zusehen bzw. lediglich am letzten Tag einfache Aufgaben verrichten. Dies könnte auch ein Indiz dafür sein, dass viele Betriebe Jugendlichen mit Behinderung nicht zutrauen, den Anforderungen gewachsen zu sein. (vgl. Kapitel 3.5.2.1)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sehr viel Energie seitens der Jugendlichen und ihrer UnterstützerInnen aufgewendet wird, um die beruflichen Zielvorstellungen der IPs zu erreichen. Trotzdem erhält man den Eindruck, als würden die Hürden, die sich den IPs in den Weg stellen, oft unüberwindbar sein.

Daher wäre es interessant, die IPs in weiteren 10 Jahren zu interviewen, um zu erfragen, ob und gegebenenfalls wie sie ihre Ziele erreicht haben bzw. inwiefern sich ihre Zielvorstellungen geändert haben.

# Verzeichnisse

## Literaturverzeichnis

**AMS (2012):** Die Arbeitsmarktlage Ende Februar 2012. URL: [http://www.ams.at/\\_docs/001\\_monatsbericht.pdf](http://www.ams.at/_docs/001_monatsbericht.pdf) am 30.03.2012

**Antor, G. und Bleidick, U. (2001):** Handlexikon der Behindertenpädagogik Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer, Stuttgart. URL: <http://bib.de/Handlexikon-der-Behindertenpaedagogik-Schluesselbegriffe-aus-Theorie-und-Praxis-Georg-Antor-19176> am 16.04.2012

**Arnade, S. (2000):** Schlusslicht auf dem Arbeitsmarkt - Die berufliche Situation behinderter Frauen. Erschienen in: impulse Nr. 15 / April 2000. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp15-00-frauen.html> am 25.03.2012

**Biewer, G. (2009):** Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag

**Biewer, G., Fasching, H., Koenig, O. (2009):** Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. - In: SWS-Rundschau 49 (3), S. 391 - 403

**Biewer, G., Fasching, H., Krög, W., Koenig, O. (2010):** Von der Schule in den Beruf - von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: Schildmann, U. (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Klinkhardt Verlag, S. 190-201

**Bleidick, U. (1999):** Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer Verlag

**Bundeskanzleramt (2012):** Geltungsbereich der Jugendschutzgesetze. URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740210.html> am 02.08.2012

**Bundessozialamt (2009):** Ausgleichstaxe und Prämie. URL: [http://www.basb.bmsg.gv.at/basb/UnternehmerInnen/Ausgleichstaxe\\_und\\_Praemie](http://www.basb.bmsg.gv.at/basb/UnternehmerInnen/Ausgleichstaxe_und_Praemie) 27.10.2009

**Bundschuh, K., Heimlich, V., Krawitz, R. (Hrsg.) (2007):** Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Julius Klinghardt Verlag. Bad Heilbrunn (3. Auflage)

**Breuer, F. (2009):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS-Verlag, Wiesbaden

**Brockhaus (1997):** Der Brockhaus in fünfzehn Bänden. Buchgemeinschaft Lizenzausgabe. Leipzig, Mannheim, S.235f

**Charmaz, K. (2006):** Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis, Sage Publication, London

**Cloerkes, G. (2001):** Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter, Heidelberg

**Dabei-Austria (o.J.):** Arbeitsassistent. Das Dienstleistungsangebot der Arbeitsassistenten und Jugendarbeitsassistenten für ArbeitnehmerInnen. URL: [www.dabei-austria.at/index.php/seite/108](http://www.dabei-austria.at/index.php/seite/108) am 08.08.2012

**Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) - WHO Kooperationszentrum für die Familie Internationaler Klassifikationen (Hrsg.) (2004):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Final Draft. Genf, Frankfurt

**Diakonie (2011):** Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt. URL: [http://www.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/diakonie/content/publikationen/1296567740\\_1kv4c3fefy/Diakonie\\_Behinderung\\_und\\_Arbeitsmarkt.pdf](http://www.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/diakonie/content/publikationen/1296567740_1kv4c3fefy/Diakonie_Behinderung_und_Arbeitsmarkt.pdf) am 30.03.12

**Doose, S. (2005):** Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule-Beruf. In: vds Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mitteilungen, H.1, 5-19 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-uebergang.html> am 21.01.2011

**Fasching, H. (2008):** Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderung in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In Behinderte Menschen 5/2008. Graz, S.42-51

**Fasching, H. (2004):** Problemlagen Jugendlicher mit Behinderung in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, A., Vitková, M. und Strömer, N. (Hrsg.): Integrationspädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Klinhardt Verlag S.359 -371

**Fasching, H. und Mursec, D. (2010):** Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Universität Wien URL: [http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_intellectual\\_disabilities/Fasching\\_Mursec\\_2010\\_\\_Bd.\\_I\\_-\\_Letztversion.pdf](http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Fasching_Mursec_2010__Bd._I_-_Letztversion.pdf) am 24.05.2012

**Fasching, H./Koenig, O. (2010):** Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Trägerbefragung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. Universität Wien URL: [http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_intellectual\\_disabilities/Fasching\\_Koenig\\_2010\\_\\_Bd.\\_II\\_-\\_Letztversion.pdf](http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Fasching_Koenig_2010__Bd._II_-_Letztversion.pdf) am 24.05.2012

**Fasching, H. und Pinetz, P. (2008):** Übergänge gestalten. In: Behinderte Menschen 5/2008. Graz, S.27-41

**Felkendorff, K. (2003):** Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, G. [Hrsg.]: Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitätsverlag Winter; 1., Aufl. S.25-52

**Feuser, G. (1996):** Geistigbehinderte gibt es nicht! Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> am 24.02.2012

**Fragner, J. (2008):** Nach der Schule was dann? In: Behinderte Menschen 5/2008. Graz, S.1

**Fuchs, W. (1984):** Biografieforschung - Eine Einführung in Praxis und Methoden. Westdeutscher Verlag, Opladen S. 9

**Gabler Verlag (Hrsg.) (2012):** Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Arbeit, online im Internet: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54787/arbeit-v5.html> am 31.03.2012

**Ginnold, A. (2008):** Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung: Einstieg - Ausstieg- Warteschleife, Klinkhardt Verlag, Berlin

**Ginnold, A. (2009):** Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 01/2009 URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/21> am 29.03.2011

**Ginnold, A. und Radatz, J. (2000):** "SprungBRETT" ins Arbeitsleben - Professionelle Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 1-00 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-sprungbrett.html> am 22.01.2011

**Göppel, R. (2005):** Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen. Kohlhammerverlag, Stuttgart

**Heinimann, E. (2006):** Auf der Wartebank: Jugendliche im Motivationssemester. Universität Bern Inst. f. Soziologie, Bern, S.11

**Hinz, A. und Boban, I. (2001):** Integratives Berufsvorbereitungstraining für Menschen mit Behinderung. Luchterhand Verlag, München

**Janus, A. (2009):** Disability and the Transition to Adulthood. Social Forces Volume 88, Number 1, California, S. 99- 120

**Jantzen, W. (1987):** Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. I und II. Beltz, Weinheim

**Kimmel, M. (o. J.):** Atlas.ti 5.2. Mini-Handbuch. Wien. URL: <http://www.atlas.titi.com/download.php> am 20.11.2009

**Koenig, O. (2008):** Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützte Beschäftigung - als Instrument in Institutionellen Veränderungsprozessen. Auch ein Thema für Beschäftigungstherapie-Werkstätten? In: Behinderte Menschen 5/2008. Graz, S.72-89

**Koenig, O. (2010):** Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilungen zum Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstatteenträger und Standorte im Zeitraum 2008 - 2009. Universität Wien URL: [http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_intellectual\\_disabilities/Koenig\\_2010\\_Bd.\\_III\\_-\\_Letztversion.pdf](http://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Koenig_2010_Bd._III_-_Letztversion.pdf) am 24.05.2012

**Lamnek, S. (2005):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim, Basel: S.100-117

**Leichsenring, K. und Strümpel, Ch. (1997):** Berufliche Rehabilitation und soziale Integration - Problembereiche und Entwicklungstendenzen. Entnommen aus: Berufliche Integration behinderter Menschen - Innovative Projektbeispiele aus Europa; Schriftenreihe "Soziales Europa"; Band 6; herausgegeben vom BMAGS; Wien URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/leichsenring-beruflich.html> am 25.03.2012

**May, D. (2001):** Becoming Adult - School leaving, Jobs and the transition to adult life. In: May, D. (Hrsg.) Transition and change in the lives of people with intellectual disabilities. Jessica Kingstley Publishers, London, S.76

**Muhr, T. (2004):** ATLAS.ti. User's Guide. ATLAS.ti Scientific Software Development, Berlin. URL: <http://downloads.atlasti.com/atlman.pdf> am 25.03.2012

**Priestley, M. (2010):** Disability - A Life Course Approach. Polity Press, Cambridge (6. Auflage)

**Ragahvan, R. (2007):** Mental health disorders in people with learning disabilities. In: Gates, B. und Edwards, H. (Hrsg.) Learning Disabilities: Toward Inclusion. Elsevier, Philadelphia, S.421

**Rahn, P. (2005):** Übergang zur Erwerbstätigkeit: Bewältigungsstrategien von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Jena

**Rühl, S. (o. J.):** Atlas.ti - Einführung. Überarbeitete und gekürzte Fassung von Jörg Strübing: ATLAS/ti-Kurs, Berlin URL: [http://userpage.fu-berlin.de/~sruehl/ablauf/ablaufss05/9\\_ATLASSti-Ueberarbeitung%20sruehl.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~sruehl/ablauf/ablaufss05/9_ATLASSti-Ueberarbeitung%20sruehl.pdf) am 21.09.2010

**Schartmann, D. (2000):** Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben - Möglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 1-00 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html> am 19.01.2011

**Schöler, J. (Hrsg.) und Ginnold, A. (2000):** Schulende - Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Luchtenhand - Verlag, Berlin

**Schmied, J. (2011):** Raus aus der Schule! - Und jetzt? Clearing bietet Chancen. In: Bundessozialamt: 10 Jahre Clearing 2001-2011. URL: [http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/0/4/5/CH0037/CMS1305824753963/basb\\_zentrale\\_clearing\\_screen.pdf](http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/0/4/5/CH0037/CMS1305824753963/basb_zentrale_clearing_screen.pdf) am 22.03.2012

**Stauber, B. und Walther, A. (2007):** Übergänge in Lebenslauf und Biographie In: Stauber, B. et al (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag, S.19- 40

**Strauss, A. und Corbin, J. (1996):** Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz, Weinheim

**Strübing, J. (2004):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

**Theunissen, G. (2005):** Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Klinkhardt Verlag, Regensburg

**Tisdall, R. (2001):** Failing to make the transition. Theorising the 'transition to adulthood' for young disabled people. In: Priestely, M. (Hrsg.): Disability and the Life Course: Global Perspectives. University Press, Cambridge, S. 167- 178

**Urbach, J. (2009):** Lexikon: Definition Barriere. Online unter <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/woerterbuecher/index,page=3748450.html> am 09.11.2009

**Walter, S. und Walther A. (2007):** "Context matters": Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B., Pohl, A. und Walther, A.

(Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag, München, S.65- 95

**Wetzel, G. und Wetzel, P. (2001):** Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001; Reha Druck Graz, S.71-77 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wetzel-uebergang.html> am 21.01.2011

**Wetzel, G. (2010):** Von der Notwendigkeit eines Qualitätsmanagements bei der beruflichen Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Inklusion. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-10-wetzel-notwendigkeit.html> am 16.01.2012

**WKO (2012):** Jugendarbeitslosenquote. URL: <http://wko.at/statistik/Extranet/Bench/jarb.pdf> am 31.03.12

# Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 1: Überblick über die ICF (WHO 2004, 11) .....                                                     | 29  |
| Abb. 2: Jugendarbeitslosenquote (WKO 2012) .....                                                        | 37  |
| Abb. 3: Internationaler Vergleich der Arbeitslosenquote (AMS 2012, 7).....                              | 38  |
| Abb. 4: Grundstruktur des Übergangssystems (Ginnold 2008, 106).....                                     | 45  |
| Abb. 5: Die 'Yoyoisierung' der Übergänge zwischen Jugend und Erwachsen-Sein<br>(Ginnold 2008, 164)..... | 53  |
| Abb. 6: Hypertextverbindungen.....                                                                      | 64  |
| Abb. 7: Sample.....                                                                                     | 68  |
| Abb. 8: Unterstützung.....                                                                              | 74  |
| Abb. 9: unterstützte Bereiche.....                                                                      | 75  |
| Abb. 10: keine Unterstützung .....                                                                      | 79  |
| Abb. 11: Zielvorstellungen .....                                                                        | 83  |
| Abb. 12: Annas Weg.....                                                                                 | 85  |
| Abb. 13: Friedas Weg .....                                                                              | 86  |
| Abb. 14: Gustavs Weg zum Ziel.....                                                                      | 87  |
| Abb. 15: Hildes Weg.....                                                                                | 88  |
| Abb. 16: Elenas Weg .....                                                                               | 89  |
| Abb. 17: Christas Weg.....                                                                              | 90  |
| Abb. 18: Davids Weg zum Ziel .....                                                                      | 91  |
| Abb. 19: Praktika .....                                                                                 | 93  |
| Abb. 20: Praktika-Suche .....                                                                           | 94  |
| Abb. 21: Praktikumserfahrungen .....                                                                    | 96  |
| Abb. 22: Schwierigkeiten.....                                                                           | 99  |
| Abb. 23: soziale Kontakte.....                                                                          | 105 |

# Anhang

## Kurzfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in Österreich aus der Sicht der Betroffenen untersucht. Für diese Forschungsarbeit wurden acht narrativ geführte Interviews, in denen Menschen mit einer intellektuellen Behinderung Einblick in ihre Biografie gewährten, herangezogen. Die Interviews entstanden im Rahmen des vom FWF finanzierten Projekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Diese wurden mit Unterstützung der Computersoftware Atlas.ti nach der konstruktivistischen Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Charmaz (2006), welche sich besonders zur Erforschung der Betroffenenensicht eignet, bearbeitet. Diese Arbeit verdeutlicht, dass die Jugendlichen zwar Unterstützung von verschiedenen Seiten (wie zum Beispiel Eltern, diversen Fachkräften) erhalten und sie zeigt aber gleichzeitig auch das Versagen der Schulen, welche die Jugendlichen ohne berufliche Orientierung und Unvorbereitet für das Arbeitsleben entlassen. Zudem geht hervor, dass die meisten Jugendlichen sehr konkrete Zielvorstellungen haben und sehr viel Einsatz zeigen, um diese zu erreichen, jedoch durch diverse Barrieren an der Erfüllung dieser gehindert werden.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Elisabeth Semmler  
Geburtsdatum: 14.01.1986  
Geburtsort: Wien  
Staatsangehörigkeit: Österreich  
Familienstand: ledig

## Ausbildung

### Schulbildung

1992 - 1996: Volksschule Karl- Toldt- Weg in Wien,14.  
1996 - 2000: AHS am Schlossberg in Wien, 13.  
2000 - 2005: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Wien, 19.  
Juni 2005: Reife- und Diplomprüfung

### Studium

2005 - 2006: „Drama, Dance and Art Therapies for children with special needs“ at Mungret College, Limerick, Irland.  
Seit WS 2006: Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik sowie berufliche Rehabilitation.

### Praktika und beruflicher Werdegang

2000 - 2005: Praktika und Blockpraktika im Rahmen der Ausbildung zur diplomierten Kindergartenpädagogin und Früherzieherin.

|                      |                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2000 - 2005:         | Leitung einer Jungschargruppe sowie Mitorganisation und Gestaltung eines jährlichen Jungscharlagers in Wien, 14                                                                                                    |
| Aug.2005 - Jul.2006: | Aupair in Limerick, Irland (Verbesserung der Englischkenntnisse)                                                                                                                                                   |
| Sommer 2007:         | Camphill Community Grangemockler, Irland (Betreuerin in einem Wohnhaus für Menschen mit einer intellektuellen Behinderung)                                                                                         |
| 2007 - 2009:         | Leitung einer Jugendgruppe in Wien,14                                                                                                                                                                              |
| Sommer 2008:         | Urlaubsvertretung bei den Wiener Kinderfreunden (pädagogische Kinderbetreuung)                                                                                                                                     |
| 2008/2009:           | Springerin bei den Wiener Kinderfreunden (pädagogische Kinderbetreuung)                                                                                                                                            |
| 2008 - 2010:         | Haus der Barmherzigkeit-Integrationsteam = HABIT (pädagogische Betreuung von schwer behinderten Menschen) in Wien, 10.                                                                                             |
| 2009 - 2010:         | HABIT (Freizeitbetreuerin eines Klienten)in Wien, 23.                                                                                                                                                              |
| Februar 2009:        | Assistentin von Frau Michaela Koenig bei der 23. Jahrestagung der Integrations- und InklusionsforscherInnen in Frankfurt am Main (Vorbereitung einer Präsentation sowie Begleitung zu diversen Vorträgen)          |
| seit 2009:           | Engischlehrerin in Kindergärten der Marktgemeinde Angern/NÖ.                                                                                                                                                       |
| seit Sommer 2010:    | Lebenshilfe Niederösterreich (pädagogische Betreuung von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung)                                                                                                           |
| 2010/11:             | Forschungspraktikum im Rahmen des Forschungsprojektes NOESIS (Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch) - Datenerhebung, Dateneingabe in SPSS am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. |

WS/SS 2011/12:

Tutorium für die LV "Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik" unter der Leitung von Herrn Univ.-Prof. Dr. Biewer an der Universität Wien.

## Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

---

Datum

---

Unterschrift