



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Ich erzähle meine Bildungsgeschichte ...“

Biographische Rekonstruktion von Bildungserfahrungen einer
jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung

verfasst von

Patricia Wegscheider, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt wurde. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Stellen aus anderen Quellen als solche gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, 12.05.2015

Patricia Wegscheider

Ein herzliches Dankeschön ...

... an meine Interviewpartnerin und ihre Mutter: ihr habt das Zustandekommen dieser Masterarbeit durch euren Zeitaufwand und eure Einsatzbereitschaft ermöglicht. Eure herzliche und fröhliche Art hat die gemeinsame Zusammenarbeit ungemein bereichert.

... an meine Betreuerin Frau Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching: Sie haben mich Dank Ihrer Geduld, Konsequenz und konstruktiven Kritik beim Schaffensprozess dieser Masterarbeit hilfreich unterstützt.

... an meine Eltern Helga und Erwin Wegscheider: Danke, dass ihr während meines Studiums immer hinter mir gestanden seid, mich unterstützt und an mich geglaubt habt.

... an unsren lieben Julian: Danke, dass du unser Sonnenschein bist und mir durch deine Fröhlichkeit oft dabei geholfen hast, die Dinge anders zu sehen als sie vermeintlich zu sein scheinen.

... an meinen Gerhard: last but not least – Danke für den Halt, den du mir während der gesamten Studienzeit gegeben hast. In schweren Zeiten hast du mir dein Ohr geliehen, und mich mit tröstenden Worten aufgebaut; bei Hochmut hast du mich dann wieder auf den Boden der Realität zurückgeholt. Was du für mich getan hast, ist nicht in Worte zu kleiden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S.	1
I Theoretischer Teil	S.	8
1 Die Klärung zentraler Begriffe	S.	8
1.1 Die zentralen Begriffe Lebenslauf, Biographie und Übergänge	S.	8
1.1.1 Der Lebenslauf	S.	8
1.1.2 Die Biographie	S.	8
1.1.3 Übergänge in Lebenslauf und Biographie	S.	9
1.2 Der zentrale Begriff Bildung	S.	10
1.2.1 Allgemeine Ausführungen zum Bildungsbegriff	S.	10
1.2.2 Bildung – eine primäre Aufgabe von Schule?	S.	11
1.3 Der zentrale Begriff Behinderung	S.	12
1.3.1 Allgemeine Ausführungen zum Behinderungsbegriff	S.	12
1.3.2 Ausführungen zum Begriff intellektuelle Beeinträchtigung	S.	14
1.3.2.1 Autismus	S.	14
1.3.2.2 Lernen & Lernbehinderung	S.	15
1.4 Zentrale Begriffe zu Bildung & Behinderung	S.	16
1.4.1. Der Sonderpädagogische Förderbedarf	S.	16
1.4.1.1. Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan)	S.	17
1.4.1.2 Der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (S-Lehrplan)	S.	18

2 Das österreichische Bildungssystem	S.	18
2.1 Rechtliches zum österreichischen Bildungssystem	S.	19
2.2 Die Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und SchülerInnen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf	S.	20
2.2.1 Die Elementarstufe des österreichischen Bildungssystems	S.	21
2.2.2 Die Primarstufe des österreichischen Bildungssystems	S.	21
2.2.2.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Primarstufe	S.	22
2.2.3 Die Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems	S.	23
2.2.3.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Sekundarstufe I	S.	23
2.2.3.2 Allgemeine Ausführungen zum Sonderpädagogischen Förderbedarf	S.	24
2.2.4 Die Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems	S.	26
2.2.4.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Sekundarstufe II	S.	26
2.2.5 Die Postsekundär- und Tertiärstufe des österreichischen Bildungssystems	S.	28
2.3 Die Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht	S.	29
2.3.1 Der Besuch des 9. Schuljahres	S.	29
2.3.2 Der Besuch des 10. Schuljahres	S.	29
2.3.3 Die Teilnahme an einem Berufsvorbereitungskurs	S.	30
2.3.4 Die Beschäftigung in Tagesstrukturen und Werkstätten	S.	30
2.4 Die Möglichkeiten beruflicher Ausbildung von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf	S.	30
2.4.1 Die Lehrlingsausbildung in Werkstätten	S.	31
2.4.2 Die Integrative Berufsausbildung (IBA)	S.	31
2.4.2.1 Berufsausbildungsassistenz	S.	32

2.4.2.2 Job Coaching	S.	32
3 Übergänge in Biographie und Lebenslauf	S.	33
3.1 Institutionelle Bildungsübergänge im Kontext von Behinderung	S.	33
3.2 Institutionelle Bildungsübergänge gestalten	S.	36
3.1.1 Der Übergang vom familiären Rahmen in den Kindergarten	S.	37
3.1.2 Der Übergang vom Kindergarten in die Schule	S.	38
3.1.3 Der Übergang von der Schule in den Beruf	S.	39
4 Zusammenfassung Theoretischer Teil	S.	40
II Empirischer Teil	S.	41
5 Forschungsdesign	S.	41
5.1 Zugang zum Forschungsfeld	S.	41
6 Die Darstellung der Forschungsmethode	S.	44
6.1 Grundlegendes zu Qualitativer Forschung	S.	46
6.1.1 Die wesentlichen Charakteristika von Qualitativer Forschung	S.	47
6.1.2 Die interpretative Sozialforschung	S.	47
6.1.2.1 Die beiden wesentlichen Prinzipien interpretativer Sozialforschung	S.	51
6.2 Die Erhebungsmethode	S.	53
6.2.1 Das narrative Interview nach Fritz Schütze (1977)	S.	53
6.2.2 Allgemeine Ausführungen zur Biographieforschung	S.	54
6.2.3 Die erzählte und die erlebte Lebensgeschichte	S.	55
6.2.3.1 Das Verhältnis von Erlebnis und Erinnerung	S.	57
6.2.3.2 Das Verhältnis von Erinnerung und Erzählung	S.	57

6.2.4 Zur Durchführung von biographisch-narrativen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	S. 59
6.3 Die Auswertungsmethode	S. 60
6.3.1 Die Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (⁴ 2014)	S. 60
6.3.2 Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials	S. 61
6.3.2.1 Die sequenzielle Analyse der Ereignisdaten	S. 61
6.3.2.2 Die Textanalyse und die thematische Feldanalyse	S. 143
6.3.2.2.1 Fünf Faktoren als Wendepunkte biographischer Selbstpräsentation	S. 253
6.3.2.2.2 Die Verknüpfung des Datenmaterials mit den Gestaltungsfaktoren der dargebotenen Lebensgeschichte	S. 254
6.3.2.3 Die erlebte Lebensgeschichte rekonstruieren	S. 257
6.3.2.4 Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte	S. 279
6.3.2.5 Ausführungen zur Typenbildung	S. 285
7 Die Darstellung der Ergebnisse	S. 286
7.1 Individuelle Übergänge gestalten	S. 286
8 Zusammenfassung Empirischer Teil	S. 293
III Schlussfolgerung & Ausblick	S. 295
IV Literaturverzeichnis	S. 297
V Anhang	S. 305

Einleitung

Muche (2013, S. 167) stellt fest, dass viele Menschen mit Behinderung trotz „des bestehenden umfassenden Hilfesystems mit dem Ziel der Teilhabe und Integration“ von der Gesellschaft ferngehalten werden und sich in einer sogenannten „Parallelstruktur, in der entlang des Lebenslaufes von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter für sie gesorgt wird“, befinden. Menschen mit Behinderung werden häufig von „normalen schulischen und beruflichen Einrichtungen“ (Metzler/Wacker 2001, S. 129f.) ausgeschlossen. Sie werden in sogenannten institutionellen Sondersystemen untergebracht. Das hat für Menschen mit Behinderung Risiken in der Übergangsgestaltung ihres Lebenslaufs zur Folge. (vgl. Muche 2013, S. 158) Muche (2013, S. 158) beschreibt Übergänge von Menschen mit Behinderung als erschwert und risikobehaftet. Die Signalwörter „Besonderung“ (Muche 2013, S. 159) und „Sonderwelten“ (Muche 2013, 159) verweisen darauf, dass der Lebenslauf von Menschen mit Behinderung „institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden“ (Muche 2013, S. 159) folgt. Vorwiegend die Lebensläufe und Übergänge von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sind standardisiert und es gibt kaum alternative Möglichkeiten, als einen automatisierten Einstieg in Sonderbereiche. (vgl. Muche 2013, S. 158ff.) Das bedeutet für die schulische Ausbildung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, dass sie zumeist in speziellen Schulformen, wie Sonderschulen, unterrichtet werden (vgl. Muche 2013, S. 166). Muche (2013, S. 166) schreibt von einer „Institutionenlandschaft entlang des Lebenslaufs“ (Muche 2013, S. 166).

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung folgen häufig institutionellen Selektionsprozessen und es werde ihnen oftmals der Zugang zum regulären Schulsystem und zu regulären Ausbildungs- und Arbeitsplätzen verwehrt (vgl. Muche 2013, S. 171). Das wird auf die fehlenden schulischen Qualifikationen in Sonderschulsystemen zurückgeführt (vgl. Muche 2013, S. 166). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Lebenslauf sowie die Gestaltung der Übergänge des Lebenslaufs von den meisten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vorgegebenen Wegen folgt und demnach automatisiert und strukturiert abläuft.

Diese Ausführungen werden zum Anlass genommen, mich in der vorliegenden Masterarbeit mit dieser Thematik näher auseinanderzusetzen. Es wird die Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung im Zentrum dieser Masterarbeit stehen. An dieser Stelle gilt anzumerken, dass der Bildungsbegriff mehrdimensional ist und bei Seibert (2009) als lebenslanger und „intrapersonaler Prozess“ (Seibert 2009, S. 76) bezeichnet wird, der

„durch institutionelle Rahmenbedingungen begünstigt werden sollte, nicht aber auf die Schule begrenzt werden kann.“ (Seibert 2009, S. 76) Der Bildungsbegriff wird in dieser Masterarbeit bewusst im Kontext von vorschulischen, schulischen und nachschulischen Erlebnissen verwendet. Es soll herausgefunden werden, welche Bildungserfahrung eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung gemacht hat. Neben der Auseinandersetzung mit den Bildungserfahrungen dieser jungen Frau, werden auch die Gestaltung und die Bewältigung ihrer Bildungsübergänge zwischen den jeweiligen Institutionen zentrale Themenstränge dieser Arbeit darstellen.

Nachstehend wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gewährt.

Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

In diesem Subkapitel wird ein Forschungsüberblick zu Ergebnissen vorangegangener Forschungsarbeiten zum Thema Gestaltung und Bewältigung von Übergängen im Leben von Menschen mit Behinderung dargestellt.

In ihrer Studie zum Thema „Transition from Special Education into Postschool Services for Young Adults With Intellectual Disability“ beschäftigen sich die AutorInnen Gillan/Coughlan (2010) mit den Übergangserfahrungen von Eltern, deren Kinder von Lernbehinderung betroffen sind. Zentral ist die Erfahrung des Übertritts von Sonderschulen in nachschulische Unterstützungsmaßnahmen, um den Kindern mit Lernbehinderung den späteren Einstieg ins Berufsleben erleichtern zu können. Der Fokus eben genannter Studie liegt auf dem Übergang von der Schule in den Beruf. Im Zentrum stehen dabei nicht die Wahrnehmungen der Betroffenen selbst, sondern jene ihrer Eltern. (vgl. Gillan/Coughlan 2010, 198f.) Auch Strnadová und Evans (2013) widmen sich in ihrer Studie mit dem Titel „Schooling Transitions Within the Lifespan of People With an Intellectual Disability“ einer ähnlichen Thematik. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht die Erfassung der mütterlichen Wahrnehmungen mit australischer und tschechischer Herkunft in Hinblick auf den Übergang vom schulischen Bereich zur Nutzung von sogenannten „postschool options“ (Strnadová/Evans 2013, S. 67) – womit nachschulische Unterstützungsangebote für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, um sich im späteren Berufsleben besser zurecht finden zu können, gemeint sind. Diese Beschreibung lässt der Endeavour Foundation (2014) entnehmen. Weder in der Studie von Gillan und Coughlan (2010) noch in jener von Strnadová und Evans (2013) werden die Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung persönlich zu ihren Wahrnehmungen und Empfindungen in Hinblick auf ihren Bildungsverlauf sowie auf ihre

Erfahrungen hinsichtlich der jeweiligen Übergänge ihrer Bildungsgeschichte befragt. Koenig et al. (2014, S. 5f.) hingegen haben sich im Zuge eines, vom Österreichischen Wissenschaftsfonds geförderten Forschungsprojekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Speziellen mit den Erfahrungen der/des jeweils Betroffenen beschäftigt, die/der sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung am Übergang von der Schule zum Beruf oder bereits im Arbeitsleben befunden hat. Zudem wurden auch die Eltern mittels Fragebögen zum Thema Verlauf von Bildung und Unterstützung ihres Kindes mit intellektueller Beeinträchtigung befragt. In dieser Studie wurde untersucht, welchen Einfluss Beratung, die Art und der Aufbau von Lehrplänen sowie die Beschulung des Kindes mit intellektueller Beeinträchtigung auf den Übergangsverlauf von der Schule in den Beruf haben könnte. (vgl. Koenig et al. 2014, S. 7) Im Zentrum dieser Studie standen die persönlichen Teilhabe-Erfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an der Schnittstelle Schule/Beruf. Oliver Koenig (2014) hingegen setzt sich in seiner Dissertation mit dem Titel „Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.“ mit der Untersuchung von Lebensläufen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auseinander. In seiner Forschungsarbeit wurden die Lebensgeschichten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung untersucht. Es sollten mögliche Ursachen benannt werden können, die dafür verantwortlich waren, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in einer Werkstätte für Menschen mit Behinderung untergebracht, nicht jedoch einer bezahlten Erwerbsarbeit nachgegangen sind, um für ihren Lebensunterhalt vorwiegend selbst finanziell aufkommen zu können. Im Fokus stand die Untersuchung von Faktoren, die einen Einfluss auf die, zum Zeitpunkt der Untersuchung, aktuelle Lebenssituation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, ausgeübt haben könnten (vgl. Koenig 2014, S. 107f.). Das Thema Teilhabeerfahrung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Berufswelt stand im Zentrum dieser qualitativen Studie (vgl. Koenig 2014, S. 107f.). Bei dieser Studie wurden die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung persönlich zu ihren Erfahrungen befragt. Fokussiert wurde nicht der schulische Bildungsverlauf, sondern der Lebenslauf der befragten Personen „entlang der drei generationalen Lebensabschnitte Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter.“ (Koenig 2014, S. 113)

Muche (2013, S. 158ff.) legt dar, dass vorwiegend die Lebensläufe und Übergänge von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung standardisiert seien und es kaum alternative Möglichkeiten, als einen automatisierten Einstieg in Sonderbereiche gebe. Der Lebenslauf sowie die Gestaltung der Übergänge des Lebenslaufs der meisten Menschen mit

intellektueller Beeinträchtigung folge demnach vorgefertigten Wegen und laufe automatisiert und strukturiert ab. (vgl. Muche 2013, S. 158ff.) Auch bei Biewer/Fasching/Koenig (2009, [Online]) ist nachzulesen, dass SchulabsolventInnen mit intellektueller Beeinträchtigung mit Barrieren konfrontiert sind, wenn ein direkter Übertritt von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt erfolgen soll. Muche (2013, S. 171) merkt an, dass innerhalb der jeweiligen Segmente des Bildungssystems die Umsetzung von Integration in Form von Integrationskindergärten oder integrativer Beschulung erfolgt, jedoch die Frage nach der Gestaltung des weiteren Bildungswegs im Zusammenhang mit Behinderung weitgehend offen bleibt.

So auch in umgekehrter Perspektive: obwohl es Untersuchungen zur Übergangsgestaltung der Nahstelle Schule/Beruf gibt, bleibt die Frage nach dem ‚davor‘ weitgehend offen.

Jene Ausführungen weckten mein Interesse und wurden zum Anlass genommen, um mit Recherchearbeiten zum Thema persönliche Übergangserfahrungen während des gesamten Bildungswegs von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung am ersten Arbeitsmarkt beruflich tätig gewesen sind, zu beginnen. Eine systematische Vorgehensweise hat zum Identifizieren einer Forschungslücke beigetragen. Nachstehend soll die Relevanz der zu bearbeitenden Forschungsfrage dargelegt werden.

Relevanz der Forschungsfrage

Übergänge stellen „prinzipiell Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (Walther/Stauber 2013, S. 30) dar und treten „insbesondere auch im Rahmen schulischer Bildungsprozesse auf“ (Kramer/Helsper 2013, S. 589).

In dieser Masterarbeit stellen diese schulischen Bildungsprozesse einen zentralen Aspekt dar. Es wird versucht, die Perspektive einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung einzunehmen, indem der Fokus auf die subjektive Wahrnehmung ihres schulischen Lebenswegs und auf die institutionalisierten Übergänge gerichtet wird.

Demnach befasst sich die vorliegende Masterarbeit mit der Fragestellung:

„Wie beschreibt eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ihre Bildungserfahrungen?“

Die Übergangsforschung der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Soziologie beschäftigt sich erst seit jüngerer Zeit mit dem Thema der Gestaltung der

Übergänge von Menschen mit Behinderung. Dabei stellen Übergänge sowohl in der Bildungsgeschichte von Menschen ohne Behinderung als auch in der Bildungsgeschichte von Menschen mit Behinderung zentrale Momente im Lebenslauf dar. (vgl. Muche 2013, S. 158-160).

Für Menschen mit Behinderung bedeuten Übergänge ein Spannungsverhältnis zwischen dem individuellen Erleben und Handeln und den institutionellen, gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Muche 2013, S. 158). Ein Entkommen dieser Struktur sei häufig schwierig, so Muche (2013, S. 159). Der Bildungsverlauf von Menschen mit Behinderung werde oftmals „durch den Institutionen-Aufbau eines Bildungssystems“ (Wagner 2007, S. 130) beeinflusst. Neben der Ausgrenzungserfahrung sind Sonderstrukturen wie zum Beispiel der Besuch von Sonderkindergärten sowie dem Sonderschulsystem in Hinblick auf das Erlangen eines qualifizierten Schulabschlusses problematisch. Der Zugang zu einem allgemeinen Bildungssystem bleibt Menschen mit intellektueller Behinderung oftmals verwehrt. (vgl. Muche 2013, S. 167ff.) Das Risiko der Ausbildungslosigkeit ist für AbsolventInnen von Sonderschulen besonders hoch und meist vorprogrammiert. Speziell die Mehrheit der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung tritt nach dem Schulabschluss in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung ein. Infolge der meist nahtlosen Überleitung von der Sonderschule in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung, wird dieser Übergang mit dem Wort Automatismus beschrieben. Ein Verlassen des Sonderarbeitsmarktes ist folglich mit vielen Hürden verbunden. Statistischen Belegungen zufolge lässt sich festhalten, dass Übergänge aus Werkstätten in andere Arbeitsmärkte selten sind. Demnach verbleiben viele Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bis zum Pensionsantritt in einer Werkstatt. (vgl. Muche 2013, S. 167ff.) Muche (2013, S. 168) weist darauf hin, dass Forschungen zum Thema Übergänge und Behinderung bloß vereinzelt vorliegen und dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vom regulären Schulsystem und Arbeitsmarkt oftmals ausgeschlossen werden und deshalb in Übergangslösungen verweilen. Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, die Erfahrungen dieser jungen Frau zur Sprache zu bringen. Schilderungen über das individuelle Erleben zu ihrem schulischen Bildungsverlauf sowie den bildungsspezifischen Übergangsverläufen wird im Zentrum stehen. Es wird die Perspektive von dem institutionell vorgegebenen, vorstrukturierten und als automatisiert beschriebenen Lebenslauf auf die Perspektive der Biographie dieser einen jungen Frau gerichtet.

Um einen Überblick gewähren zu können, wird nachstehend der Aufbau dieser Masterarbeit näher beschrieben.

Der Aufbau dieser Masterarbeit

Diese Masterarbeit ist in einen Theoretischen Teil und in einen Empirischen Teil gegliedert. Zunächst erfolgt die Darstellung des Theoretischen Teils. Innerhalb dieses Theoretischen Teils werden zentrale Begriffsbestimmungen dieser Masterarbeit dargelegt. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Themen *Lebenslauf*, *Biographie* und *Übergänge*.

Daran anschließend wird der mehrdimensionale Begriff *Bildung* näher erläutert. Zunächst erfolgt die Darstellung von allgemeinen Ausführungen zum Bildungsbegriff, um im Anschluss der Frage nachgehen zu können, ob Bildung eine primäre Aufgabe von Schule sei. Nachstehend wird der Begriff Behinderung vorgestellt sowie das Begriffsverständnis dieser Arbeit transparent gemacht. Infolge dessen, dass die junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung von einer Lernbehinderung mit autistischen Zügen betroffen ist, erfolgt in diesem Kapitel eine Diskussion der Themen *Autismus*, *Lernen & Lernbehinderung*.

Innerhalb des nächsten Subkapitels werden die beiden thematisierten Begriffe *Bildung* und *Behinderung* den vorangegangenen Subkapiteln zufolge miteinander verknüpft. Diese Verknüpfung scheint erforderlich, um eine Umrahmung für den *Sonderpädagogischen Förderbedarf* als zentralen Begriff herstellen und diesen näher erläutern zu können. In Kapitel 2 des Theoretischen Teils wird das Österreichische Bildungssystem ausführlich dargestellt. Des Weiteren erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf. Danach wird erläutert, welche Möglichkeiten SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht haben. Anschließend werden die Berufsbildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf näher erläutert. Innerhalb dieses Subkapitels werden die beiden Begriffe *Berufsausbildungsassistenz* und *Job Coaching* in knapper Ausführung beschrieben.

In Kapitel 3 des Theoretischen Teils erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Übergängen in Biographie und Lebenslauf im Kontext von Behinderung. Mit Muche (2013, S. 158) lässt sich festhalten, dass die Übergänge von Menschen mit und die Übergänge von Menschen ohne Behinderung kaum integriert betrachtet worden sind. Demnach soll in diesem Kapitel 3 dieser Masterarbeit eine entsprechende thematische Integration vorgenommen werden. Bevor diese Integration vorgenommen wird, erfolgt eine Auseinandersetzung mit einer Studie von Strnadová/Evans (2013), in welcher die Wahrnehmung von Müttern intellektuell beeinträchtigter Kinder – im Kontext von Bewältigung der jeweiligen Bildungsübergänge ihrer Kinder – zentral ist. Nachstehend erfolgt eine integrierte Betrachtung der Gestaltung institutioneller Übergänge von Menschen mit und ohne Behinderung. Es werden drei

institutionell gestaltete Übergänge dargestellt. In Kapitel 4 werden die wesentlichen Informationen aus den vorangegangenen Kapiteln dargestellt.

In Kapitel 5 wird beschrieben, wie der Zugang zu der befragten Person hergestellt werden konnte. Anschließend wird in Kapitel 6 die Forschungsmethode dieser Masterarbeit vorgestellt. Zunächst werden grundlegende Informationen zur Qualitativen Forschung angeführt, um in einem weiteren Schritt spezifischer vorgehen und die interpretative Sozialforschung näher erläutern zu können.

Anschließend wird die verwendete Auswertungsmethode in ihrer Beschaffenheit näher beschrieben. Bevor in einem nächsten Subkapitel die Vorgehensweise der jeweiligen Analyseschritte erläutert werden kann, scheint es zunächst erforderlich, die Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (⁴2014), mit welcher das transkribierte Datenmaterial ausgewertet wird, vorzustellen. Anschließend werden die jeweiligen Analyseschritte kurz vorgestellt und die vorgenommene Analyse dargelegt.

In Kapitel 7 werden die wesentlichen Ergebnisse in Hinblick auf die eingangs formulierte Forschungsfrage dargestellt. Es wird die individuelle Gestaltung der Bildungsübergänge innerhalb des schulischen Lebenslaufs der jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung präsentiert. Diese Ergebnisse werden anschließend mit Ausführungen aus dem Theoretischen Teil verknüpft.

In Kapitel 8 erfolgt eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Empirischen Teil dieser Masterarbeit. Das scheint erforderlich, um die wesentlichen Aspekte und Erfahrungen pointiert darstellen zu können.

Innerhalb des Kapitels III dieser Masterarbeit wird ein allgemeines Résumé gezogen und ein Ausblick auf mögliche Forschungen im Kontext dieses Themenbereiches gewährt.

Die beiden Kapitel VI Literaturverzeichnis und V Anhang stellen den Schlussteil dieser Masterarbeit dar.

Bitte um Berücksichtigung, dass alle Personen-, Firmen- sowie Ortsnamen durch frei erfundene Fantasiebegriffe ersetzt worden sind, um die Persönlichkeitsrechte der befragten Personen schützen und deren Anonymität wahren zu können.

Des Weiteren scheint es erforderlich anzumerken, dass es sich bei dieser Masterarbeit um eine Einzelfallstudie handelt und deshalb die Reflexionen zum Forschungsprozess in der Ich-Perspektive (meistens im Schriftschnitt *kursiv* formatiert) dargestellt werden.

I Theoretischer Teil

Dieser Teil der Masterarbeit ist in vier Kapitel eingeteilt. Zunächst erfolgt die Klärung zentraler Begriffe dieser Arbeit. Anschließend wird das österreichische Bildungssystem näher erläutert. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Übergängen in Biographie und Lebenslauf. Das Kapitel vier stellt eine Zusammenfassung der vorangegangenen Kapitel dar.

1 Die Klärung zentraler Begriffe

In diesem Kapitel 1 erfolgt eine Darstellung der zentralen Begriffe dieser Masterarbeit. Zunächst werden die Begriffe *Lebenslauf*, *Biographie* und *Übergänge in Biographie und Lebenslauf* erläutert. Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Bildung*. Anschließend werden Ausführungen zum Begriff *Behinderung* dargelegt. Diese Vorgehensweise erscheint erforderlich, um im letzten Subkapitel dieses Kapitels 1 die beiden zentralen Begriffe *Bildung & Behinderung* miteinander verknüpfen und dadurch eine Basis für gemeinsame Begriffe schaffen zu können.

1.1 Die zentralen Begriffe Lebenslauf, Biographie und Übergang

Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen *Lebenslauf*, *Biographie* und *Übergang in Lebenslauf und Biographie*.

1.1.1 Der Lebenslauf

Der Begriff *Lebenslauf* wird als „allgemeine Kennzeichnung und zeitliche Untergliederung des Lebens eines Individuums von der Konzeption bis zum Tod durch normative altersbezogene und andre Lebensereignisse sowie historische und soziale Bedingungen“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 449) definiert. Bei dem Begriff Lebenslauf handelt es sich um einen zentralen Begriff der Biographieforschung (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 449). Das Thema Biographieforschung wird in Kapitel 6.2.2 dieser Masterarbeit dargestellt.

Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit *Biographie*.

1.1.2 Die Biographie

Mit *Biographie* ist komplementär zum *Lebenslauf* „die subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion die subjektive stimmige, sinnvolle und

kontinuierliche Lebensgeschichte“ (Walther 2014, S. 20) gemeint. Der Begriff *Biographie* stammt aus dem Griechischen, bedeutet übersetzt Lebensbeschreibung und ist sowohl philosophisch, literarisch als auch wissenschaftlich geprägt (vgl. Sandkühler 1990, S. 405)

Alltagssprachlich wird unter dem Begriff Biographie die verschriftlichte Nacherzählung der eigenen Lebensgeschichte verstanden. Im wissenschaftlichen Kontext sind Biographien Gegenstand verschiedener Disziplinen; sie sind auch Gegenstand der Pädagogik (vgl. Truschkat 2013, S. 44f.). Biographie „stellt den äußeren Lebensablauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des →Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Verwobenheit dar.“ (Sandkühler 1990, S. 405) Biographien erzählen eine zusammenhängende Lebensgeschichte, indem sie Ereignisse eines Lebenslaufs rekonstruieren und interpretieren (vgl. Maschke/Stecher 2009, S. 217). Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine direkte Wiedergabe des Lebenslaufs, sondern um die Thematisierung des eigens Erlebten (vgl. Truschkat 2013, S. 47). Biographien werden vor allem dann ausgeführt, wenn das „eigene So-Geworden-Sein“ (Walther/Stauber 2013, S. 27) eines Individuums von Interesse ist. Das bedeutet für diese Masterarbeit, dass sich die junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung auf Erlebtes in der Vergangenheit konzentrieren und darüber erzählen wird.

In Hinblick auf Pädagogik und Erziehungswissenschaft nehmen die beiden Orientierungsgrößen *Lebenslauf* und *Biographie* einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7).

Nachstehend werden die beiden Einheiten *Lebenslauf* und *Biographie* miteinander verknüpft und im Fokus von Übergängen thematisiert.

1.1.3 Übergänge in Lebenslauf und Biographie

Übergänge sowie der synonym verwendete Begriff *Transitionen* treten während des gesamten *Lebenslaufs* eines Individuums als mehrheitlich „vorstrukturierte institutionelle Ereignisse“ (Kramer/Helsper 2013, S. 589) auf. Diese Übergänge stellen im Lebenslauf eines Menschen sogenannte „Positionswechsel“ (Scherger 2009, S. 532) dar. Die Gestaltung des Lebensverlaufs¹ erfolgt jedoch nicht individuell, sondern orientiert sich an bestimmten Erwartungen und Strukturierungen. Demnach ist der Zusammenhang von Institutionalisierung und individueller Praxis bedeutsam (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25). Die institutionellen

¹ Sequenzen eines Lebenslaufs bestehen aus mindestens zwei Übergängen und Verläufe bestehen aus mehreren Sequenzen (vgl. Scherger 2009, S. 532).

Angebote einerseits, die darin vorgesehenen Übergänge und das jeweilige Lebensalter des Individuums sind charakteristisch für das Konzept Lebenslauf (vgl. Maschke/Stecker 2009, S. 216). Übergänge bedeuten neue Anforderungen und eine Konfrontation mit bisher Unbekanntem (vgl. Schröder et al. 2013, S. 14; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 31). Demnach stellen Übergänge „prinzipiell Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (Walther/Stauber 2013, S. 30) dar. Übergänge treten „insbesondere auch im Rahmen schulischer Bildungsprozesse auf“ (Kramer/Helsper 2013, S. 589).

Es sind mehrheitlich die Übergänge im Lebenslauf Taktgeber pädagogischen Handelns. Dazu zählt sowohl die Vorbereitung auf einen bevorstehenden Übergang als auch die Unterstützung der Bewältigung im Falle des Scheiterns an bestimmten Schnittstellen im schulischen Lebenslauf. (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7)

Mit dem Bildungsbegriff lässt sich eine Brücke zwischen den beiden Konzepten *Lebenslauf* und *Biographie* konstituieren (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 28). Bildungsprozesse sind sowohl an die Eigenaktivität des Subjekts als auch an gesellschaftliche Strukturen gebunden. Die Schule als Bildungsinstitution ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, die einer gesellschaftlichen Rahmung (verändernde Normen, Gesetze, Sanktionen) unterliegen. Einerseits ist Bildung an Strukturen wie Bildungsziele und Bildungsstationen, die institutionell geprägt und vorgegeben sind, orientiert. Andererseits wird Bildung als biographisch reflexiver Prozess verstanden. (vgl. Maschke/Stecker 2013, S. 218)

Im nächsten Kapitelabschnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem mehrdimensionalen Bildungsbegriff.

1.2 Der zentrale Begriff Bildung

In diesem Subkapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Bildung*. Zunächst werden allgemeine Ausführungen hinsichtlich dieses Begriffes getätigt. Anschließend wird die Frage diskutiert, ob es sich beim Bildungsbegriff um eine primäre Aufgabe von Schule handle.

1.2.1 Allgemeine Ausführungen zum Bildungsbegriff

Bei dem Begriff *Bildung* handelt es sich um einen pädagogischen Grundbegriff, dessen Wurzeln ins 14. Jahrhundert zurückreichen und „als Aktualisierung der Gottebenbildlichkeit verstanden“ (Böhm ¹⁶2005, S. 90) wurde. Dieses Bildungsverständnis dominierte bis in die

Neuzeit. Seit dem 18. Jahrhundert zählt der Bildungsbegriff zum pädagogischen Sprachrepertoire. (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 90) Bei Ehrenspeck (²2006, S. 66) ist nachzulesen, dass im beginnenden 19. Jahrhundert unter Bildung ein Zustand zusammengefasst wird, der die menschliche Geistes- und Herzensbildung beschreibt, durch welche der Mensch „Geschicklichkeiten und feine Sitten aufnimmt und zeigt.“ (Ehrenspeck ²2006, S. 66) Im beginnenden 20. Jahrhundert wurde der Bildungsbegriff im pädagogischen Diskurs „im weitesten Sinne als Bildungslehre des Menschen“ verstanden (Ehrenspeck ²2006, S.66).

Der Bildungsbegriff wird auch in anderen Disziplinen außer der Erziehungswissenschaft verwendet. Sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch erfolgt die Verwendung dieses Begriffs „zumeist inflationär und mehrdeutig und in einer spezifischen Überdeterminiertheit unbestimmt“ (Ehrenspeck ²2006, S. 65).

In dieser Masterarbeit wird der Bildungsbegriff im Zusammenhang mit schulischer Bildung verwendet. Demnach erfolgt im nächsten Kapitelabschnitt eine kurze Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung im Kontext von Schule.

1.2.2 Bildung – Eine primäre Aufgabe von Schule?

Ohne auf die beiden Begrifflichkeiten Erziehung und Unterricht näher einzugehen, wird Bildung häufig als Erziehungs- oder Unterrichtsziel definiert. In vorherrschender Fachliteratur werde keine eindeutige Trennung der jeweiligen Begriffe vorgenommen. (vgl. Seibert 2009, S. 73) Es handelt „sich um hochkomplexe theoretische Konzeptionen mit ungewissem Ausgang“ (Seibert 2009, S. 73). Durch Unterricht und Erziehung werden Informationen didaktisch aufbereitet und „in einen intendierten Selbstbildungsprozess des Lernenden[/der Lernenden ; Anm. PW] münden, der[/die ; Anm. PW] durch sein [/ihr ; Anm. PW] persönliches und unverwechselbares Bildungsprofil entfaltet.“ (Seibert 2009, S. 75) Somit wird Bildung zum aktiven Prozess des/der jeweiligen SchülerIn. Seiberts (2009, S. 75) Ausführungen lässt sich folgern, dass nicht die Schule diejenige ist, die bildet. Findet die Heterogenität der jeweiligen SchülerInnen Berücksichtigung, „wird deutlich, dass Bildung nicht in dem Sinne standardisierbar ist, erst ab einem bestimmten Niveau von Bildung zu sprechen oder aber, dass der eine oder andere gebildeter wäre, da er einen höheren Bildungs- oder Schulabschluss vorweisen kann.“ (Seibert 2009, S. 75)

Demnach gilt festzuhalten, dass Können und Wissen nicht per se als unverzichtbare Charakteristika des Bildungsbegriffs zu verstehen sind (vgl. Seibert 2009, S. 75).

Bildung muss nicht „notwendigerweise auf die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen im Sinne einer grundlegenden Allgemeinbildung beschränkt sein“ (Seiber 2009, S. 76). Des Weiteren führt Seibert (2009, S. 76) an, dass sich SchülerInnen, die von einer geistigen Behinderung oder einer Lernbehinderung betroffen sind, manche Lerninhalte gar nicht aneignen können. Es sei darauf verwiesen, dass der Bildungsbegriff mehrdimensional ist und bei Seibert (2009) als lebenslanger und „intrapersonaler Prozess“ (Seibert 2009, S. 76) bezeichnet wird, der „durch institutionelle Rahmenbedingungen begünstigt werden sollte, nicht aber auf die Schule begrenzt werden kann.“ (Seibert 2009, S. 76) Es gilt anzumerken, dass in dieser Masterarbeit der Bildungsbegriff bewusst im Kontext von vorschulischen, schulischen und nachschulischen Erlebnissen verwendet, jedoch nicht als reiner Auftrag von Schule verstanden wird. Ziel ist es herauszufinden, wie diese junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ihren eigenen schulischen Bildungsverlauf sowie die Gestaltung der Übergänge in diesem schulischen Bildungsverlauf retrospektiv wahrnimmt. Im folgenden Kapitelabschnitt wird der Begriff Behinderung näher beschrieben.

1.3 Der zentrale Begriff Behinderung

Zunächst werden allgemeine Ausführungen zum Thema Behinderung getätigt. Anschließend wird das Begriffsverständnis des Behinderungsbegriffs dieser Masterarbeit transparent gemacht.

1.3.1 Allgemeine Ausführungen zum Behinderungsbegriff

Der Behinderungsbegriff hat sich in der Alltagssprache durchgesetzt. Die Verwendung erfolgt in Verbindung mit körperlichen, kognitiven und Sinnesbeeinträchtigungen. Bis zum Jahr 1960 hat der Begriff *Behinderung* in der Pädagogik kaum Anwendung gefunden. Erst 1970 ist dieser Begriff für die Pädagogik zentral geworden. (vgl. Biewer 2009, S. 38f.)

Dem „Wörterbuch der Pädagogik“ von Winfried Böhm (¹⁶2005, S.) lässt sich zum Phänomen *Behinderung* folgende Definition entnehmen:

„Beeinträchtigung eines Menschen hinsichtlich seiner [ihrer ; Anm. PW] Personalisation und Sozialisation von umfänglicher (d. h. mehrere Lern- und Lebensbereiche betreffend), schwerer (mehr als ein Fünftel unter dem Regelbereich liegend) und langfristiger (nicht im Laufe von zwei Jahren dem Regelbereich anzugleichen) Art. Der Begriff B. kann nicht als Oberbegriff für alle im Bereich der → Sonderpädagogik zu berücksichtigenden Aufgaben verwendet werden. Er bedarf der Ergänzung durch die Begriffe Störung und Gefährdung. Als Oberbegriff für B.,

Störung und Gefährdung eignet sich Beeinträchtigung, denn nicht alle Personen mit Störungen (Lern- und Verhaltensstörungen, Gefährdungen) können als behindert bezeichnet werden. (...) Zu den Hauptformen von B. gehören: Blindheit, Sehbehinderung, Taubheit, Gehörbehinderung (Schwerhörigkeit), geistige B., Lernbehinderung, Körperbehinderung (einschließlich der motorischen B. bei schweren chronischen Erkrankungen), Sprachbehinderung, seelische B.“ (Böhm¹⁶2005)

Zahlreiche Versuche, den Begriff Behinderung klar zu fassen und zu den Begriffen Beeinträchtigung und Störung abzugrenzen, scheiterten. Heinz Bach (2001) verwendet anstelle des Begriffs *Behinderung* den Oberbegriff *Beeinträchtigung*. Demnach wird in vielen sonderpädagogischen Publikationen der Begriff *Behinderung* durch den Begriff *Beeinträchtigung* ersetzt. (vgl. Biewer 2009, S. 39)

Jedem Fachgebiet liegt ein anderes Verständnis des Behinderungsbegriffs zugrunde. Der sozialrechtliche Zugang orientiert sich am Ausmaß der Erwerbsminderung, die Medizin spricht von *Behinderung* im Kontext von Krankheitsfolgen, die Soziologie verwendet diesen Begriff, wenn die soziale Eingliederung scheitert und in der Heilpädagogik wird der Begriff *Behinderung* im Zusammenhang mit gestörten Bildungsprozessen verwendet. (vgl. Biewer 2009, S. 39) Die junge Frau, welche von einer intellektuellen Beeinträchtigung betroffen ist, weist eine Lernbehinderung mit autistischen Zügen auf. Des Weiteren gilt anzumerken, dass sie in jungen Jahren massive Schwierigkeiten mit dem Spracherwerb hatte.

In einem nächsten Schritt soll das Begriffsverständnis von Behinderung dieser Masterarbeit transparent gemacht werden.

Der Begriff Behinderung wird in dieser Masterarbeit als Oberbegriff von Menschen mit Beeinträchtigungen verstanden. Alle gesundheitlichen Probleme und Krankheiten sind in der ICD-10, der internationalen Klassifikation von Krankheiten, eingestuft (vgl. Biewer 2009, S. 35). Im Kontext dieser Masterarbeit werden die Kategorien „F7 (Intelligenzminderungen), F8 (Entwicklungsstörungen)“ (Biewer 2009, S. 36) herangezogen. Es gilt anzumerken, dass in heil- und sonderpädagogischer Literatur zwischen geistiger Behinderung, Lernbehinderung und Sprachbehinderung unterschieden wird (vgl. Biewer 2009, S. 43). Die beiden Begriffe *Autismus* und *Lernbehinderung* lassen sich auf den ersten Blick unter keiner einheitlichen Begriffsbestimmung zusammenfassen. Der „Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete“ (1992, S. 323) entnehmend, lassen sich unter dem Begriff Intelligenzschädigung die Begriffe geistige Behinderung sowie Lernbehinderung zuordnen. Dabei gilt jedoch zu berücksichtigen, dass geistige Behinderung und Lernbehinderung keine synonym verwendbaren Begriffe sind; jedoch Autismus sei trotz

einhergehenden Sprachstörungen auf keine geistige Behinderung, sondern auf „eine tiefgreifende Entwicklungsstörung“ (Böhm ¹⁶2005, S. 52) zurückzuführen.

Phoebe Caldwell (2004, S. 7) merkt in ihrem Werk mit dem Titel „Du weißt nicht, wie das ist!“ an, dass „Menschen mit Störungen im autistischen Spektrum“ schwer integrierbare und herausfordernde Verhaltensmuster aufweisen. Des Weiteren wird angemerkt, dass Menschen, die von einer Störung im autistischem Spektrum betroffen sind, nicht per se eine Lernbehinderung aufweisen. Allerdings gibt es „viele Menschen mit Lernbehinderung, die gleichzeitig in das autistische Spektrum fallen.“ (Caldwell 2004, S. 7) Auch die Hauptperson in dieser Masterarbeit ist von einer Lernbehinderung mit autistischen Zügen betroffen.

Nachstehend wird erläutert, wie die beiden zentralen Begriffe Lernbehinderung und Autismus in dieser Masterarbeit zusammengefasst werden.

1.3.2 Ausführungen zum Begriff intellektuelle Beeinträchtigung

Ein Zusammenfassen dieser beiden Begriffe Autismus und Lernbehinderung erfolgt mit der Verwendung des Begriffs *intellektuelle Beeinträchtigung*.

In Anlehnung an Biewer/Fasching/Koenig (2009, S. 392 [Online]) wird in dieser Masterarbeit der Begrifflichkeit *intellektuelle Beeinträchtigung* folgende Bestimmung zugewiesen: „Der Begriff bezieht sich auf Menschen, deren kognitive Leistungsfähigkeit in Kombination mit unzureichendem Anpassungsverhalten zu lebenslangem Unterstützungsbedarf führt.“ Bei Biewer/Fasching/Koenig (2009, S. 392 [Online]) ersetzt *intellektuelle Beeinträchtigung* die Begrifflichkeit *geistige Behinderung*. Es gilt jedoch anzumerken, dass in dieser Masterarbeit Begrifflichkeit

Nachstehend wird auf die beiden eigenständigen Begriffe *Lernbehinderung* und *Autismus* näher eingegangen, um sie anschließend einer Verknüpfung unterziehen zu können.

1.3.2.1 Autismus

Der Begriff *Autismus* stammt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt Selbstbezogenheit. In der Medizin wird mit dem Begriff *Autismus* eine hochgradige Entwicklungsstörung bezeichnet. Diese ist durch „Insichgekehrtheit, Kontaktunfähigkeit, Objektfixiertheit“ (Böhm ¹⁶2005, S. 52) und Veränderungsangst charakterisiert. Frühkindlicher Autismus ist mehrheitlich mit einer verzögerten geistigen Entwicklung, speziell im Zusammenhang mit der Entwicklung von Sprache verbunden. (vgl. Böhm ¹⁶2005,

S. 52) *Autismus* wird dem Abschnitt Entwicklungsstörungen (F80-F89) in der ICD-10 zugeordnet (vgl. ICD-10 2015 [Online]).

Zum Thema Autismus im Zusammenhang mit schwerer Lernbehinderung lässt sich bei Caldwell (2004, S. 9) nachlesen, dass auf Veränderungen mit Stress reagiert wird. „Wenn sich die Dinge anders als erwartet entwickeln, sind sie nicht flexibel genug, um damit angemessen umzugehen. Sie sind oft nicht fähig, die Vorstellung von dem, was erwartet wird und dem, was dann tatsächlich geschieht, problemlos verarbeitet.“

Nachstehend wird das Thema Lernen und Lernbehinderung näher erläutert.

1.3.2.2 Lernen und Lernbehinderung

Der Begriff *Lernen* ist von zwei einander diametral gegenüberstehenden Denkansätzen geprägt und geht zur Geschichte des Abendlandes zurück. Platon vertrat die Auffassung, dass die Seele schon immer Ideen in sich getragen habe und diese Ideen bloß der Reaktivierung, im Sinne von Wiedererinnerung bedürfen. (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 407) In diesem Fall ist die „Bemühung um Selbsterkenntnis“ (Böhm ¹⁶2005, S. 407) zentral. Bei Aristoteles hingegen wird die Seele als ‚tabula rasa‘ bezeichnet; das übersetzt ‚leere Tafel‘ bedeutet. Auf dieser werden Sinneseindrücke gespeichert. (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 407) Hierbei geht es um die „technisch-praktische Verarbeitung und Nutzung von Informationen.“ (Böhm ¹⁶2005, S. 407) Alltagssprachlich wird unter dem Begriff *Lernen* die Aneignung von Wissen bzw. Kenntnissen und Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten zusammengefasst. In der wissenschaftlichen Sprache wird Lernen als „eine Form flexibler Anpassung lebender Systeme an ihre (wechselnden) Umweltbedingungen durch Veränderung ihrer Möglichkeiten, sich zu verhalten“ verstanden. Diese Anpassung erfolgt „in Form von individuellen Erfahrungen, der Speicherung erfolgreicher Anpassung und der Fähigkeit, das gespeicherte Können wieder in Verhalten umsetzen zu können.“ (Tremel 2006, S. 288)

Eine Voraussetzung für *Lernen* besteht im Vorhandensein eines Speichers, in welchem Informationen abgelegt und bedarfsgerecht aktiviert werden können. Das Gedächtnis übernimmt die Aufgabe des Speichers (vgl. Tremel 2006, S. 289). Wenn „nicht nur vorhandene Kompetenzen durch Erfahrungen modifiziert, sondern auch bei Bedarf wieder aktiviert und in Verhalten übersetzt werden können“, kann von *Lernen* gesprochen werden.

Sind diese Lernprozesse langdauernd, schwerwiegend und umfänglich beeinträchtigt, wird von einer *Lernbehinderung* gesprochen. Nachstehend erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit diesem Begriff.

Lernbehinderung stelle einen „umstrittenen, problematischen, sachlogisch ungenauen Begriff dar, denn es fehlen präzise medizinische, psychologische, pädagogische und soziologische Bestimmungsmerkmale.“ (Böhm ¹⁶2005, S. 406) Im Jahr 1960 wurde der Begriff *Hilfsschulbedürftigkeit* von dem Begriff *Lernbehinderung* abgelöst. Mit *Lernbehinderung* wird „das Phänomen der schwerwiegenden, umfänglichen und langdauernden Beeinträchtigung von Lernprozessen eines Menschen, zumeist verbunden mit deutlich normabweichenden Leistungs- und Verhaltensformen“ (Böhm ¹⁶2005, S. 406) bezeichnet. Kinder und Jugendliche werden als lernbehindert bezeichnet, wenn, der Altersnorm betreffend ein schulischer Rückstand von mehr als zwei Jahren gegeben ist und deren Intelligenzquotient unter dem Wert 90 liegt. (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 406)

Jene Kinder und Jugendliche, bei welchen ein auffälliges soziales, motorisches, emotionales und kognitives Verhalten sowie eine Beeinträchtigung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung – ohne sichtbarer Körper- oder Sinnesschäden – besteht, werden in gesonderten Einrichtungen beschult (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 405).

Demnach soll nachstehend ein Überblick gewährt werden, welche Möglichkeiten der Beschulung für Kinder und Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich vorhanden sind. Diese Ausführungen werden in dem nachstehenden Kapitelabschnitt, welcher dem österreichischen Bildungssystem gewidmet ist, eingebettet dargestellt – zuvor werden jedoch noch die Begriffe *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, der *Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan)* sowie der *Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (S-Lehrplan)* erläutert.

1.4 Zentrale Begriffe zu Bildung & Behinderung

1.4.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf

In diesem Subkapitel erfolgt die Thematisierung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Jugendliche und Kinder mit Behinderung werden „beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechenden Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung“ (BMUKK 2010, S. 9 [Online]) unterstützt. Es erfolgt eine Orientierung an der jeweiligen sozialen und individuellen Situation der/der SchülerIn. Kann ein Kind dem Schulunterricht (Volks-, Haupt-, Neue Mittel- oder in der Polytechnischen Schule) wegen einer Beeinträchtigung nicht folgen, gilt festzustellen, ob ein Sonderpädagogischer Förderbedarf

erforderlich ist. Entweder erfolgt ein Antrag zur Feststellung bereits vor dem Schuleintritt oder während der Schulzeit. (vgl. BMBF 2015, [Online]) Gemäß dem § 8 des Schulpflichtgesetzes 1985 ist ein *Sonderpädagogischer Förderbedarf* gegeben, wenn der/die SchülerIn wegen psychischer oder physischer Behinderung dem Volksschul-, Hauptschul- oder Polytechnischen Schulunterricht nicht folgen kann, jedoch keine Befreiung vom Schulbesuch nach § 15 des Schulpflichtgesetzes 1985 gegeben ist. (vgl. BMUKK 2010, S. 9 [Online]) Wird ein *Sonderpädagogischer Förderbedarf* nach § 8 Absatz 1 des Schulpflichtgesetzes 1985 festgestellt, entscheidet der Bezirksschulrat nach welchem Lehrplan welcher Schulart der Unterricht des/der SchülerIn zu erfolgen habe. Weiters wird von der Schulkonferenz gemäß § 17 Absatz 4 des Schulunterrichtsgesetzes entschieden, ob und wenn ja in welchen Unterrichtsfächern der/die SchülerIn nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden müsse. (vgl. BMUKK 2010, S. 9 [Online])

Um einen Einblick in verschiedene Lehrplanarten gewähren zu können, wird nachstehend der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule und anschließend der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder erläutert.

1.4.1.1 Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan)

Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule bildet die Grundlage für die Durchführung und Planung des Unterrichts durch die jeweilige Lehrperson. Er besteht aus acht Schulstufen und ist in die Grundstufe I (bezieht sich auf die 1. und 2. Schulstufe), Grundstufe II (bezieht sich auf die 3. und 4. Schulstufe) und in die Sekundarstufe I (bezieht sich auf die 5. bis 8. Schulstufe) eingeteilt. Das allgemeine Ziel besteht darin, die jungen Menschen heranzubilden, ihnen Wissen und Werte zu vermitteln und Bedingungen zu schaffen, um die bestehenden Barrieren ihrer Lernbeeinträchtigung zu durchbrechen, damit sie individuell gefördert werden können. Ziel ist es, den Kindern und Jugendlichen eine der Volks- oder Hauptschule entsprechende Bildung zu vermitteln. Die Dauer einer Unterrichtseinheit ist an die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen und an den jeweiligen Lehrstoff orientiert. Es ist für ein tägliches umfangreiches Sport- und Bewegungsausmaß zu sorgen. (vgl. CisOnline, 2010 S. 1f. [Online]) Ein therapeutisches Üben und Arbeiten zählt zu einem bedeutsamen Bestandteil sonderpädagogischer Förderung. Mit dem Einsatz von individuellen Förderplänen soll eine Anpassung an die individuelle Entwicklung der SchülerInnen ermöglicht werden. Eine Aufgabe der Lehrpersonen bestehe darin, die individuellen Unterschiede der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Lern- und Kommunikationsfähigkeit, ihres

Entwicklungsstandes, ihrer Arbeitshaltung und ihrer Motivation zu erkennen, um den SchülerInnen ein individuelles Lernangebot ermöglichen zu können. (vgl. CisOnline 2010, S. 11 [Online]) Das grundlegende Ziel sonderpädagogischer Förderung besteht darin, „das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Lernbehinderung auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung. Sie orientiert sich an der jeweiligen individuellen und sozialen Situation und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein.“ (CisOnline 2010, S. 11 [Online])

Im Vergleich zum Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan), wird im nachstehenden Subkapitel der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (S-Lehrplan) thematisiert.

1.4.1.2 Der Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (S-Lehrplan)

Dieser Lehrplan findet bei SchülerInnen mit einem erhöhten Sonderpädagogischen Förderbedarf Anwendung. Die Gliederung erfolgt in eine Eingangsstufe (umfasst zwei Schulstufen), in eine Kernstufe (umfasst fünf Schulstufen) und in eine Übergangsstufe (umfasst zwei Schulstufen). Diese Stufen werden von jedem/r SchülerIn durlaufen. (vgl. CisOnline 2013, S. 1 [Online]) Es wird das allgemeine Bildungsziel verfolgt, SchülerInnen „mit besonderen Erziehungs- und Lernbedürfnissen vor allem schülerorientierte Eingliederungshilfen in menschliche Gemeinschaften zu geben und sie zu persönlicher Lebenserfülltheit zu führen.“ (CisOnline 2013, S. 12 [Online]) Die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ansprüche des/der jeweiligen SchülerIn stellen die Basis der Inhalte und Ziele des Unterrichts dar. In erster Linie sollen Kinder mit einem erhöhten Sonderpädagogischen Förderbedarf lernen, ihr Leben zu bewältigen. (vgl. CisOnline 2013, S. 12 [Online])

Innerhalb des nächsten Kapitels wird das österreichische Bildungssystem vorgestellt.

2 Das österreichische Bildungssystem

Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit Ausführungen zur Rechtsgrundlage des österreichischen Bildungssystems. Anschließend werden die Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und SchülerInnen ohne

Sonderpädagogischem Förderbedarf näher erläutert. Im darauffolgenden Subkapitel werden die Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht präsentiert. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit den beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf.

2.1 Rechtliches zum österreichischen Bildungssystem

Das Schulgesetzwerk von 1962 bildet die rechtliche Grundlage des gegenwärtigen Schulwesens. Wenn eine Änderung wesentlicher Schulgesetze erfolgen soll, ist eine Zweidrittelmehrheit im Nationalrat erforderlich. Das Schulgesetz ist auf Bundesebene einheitlich geregelt. (vgl. BMBF 2014, [Online]) Nachstehend wird näher erläutert, mit welchem Alter die gesetzliche Schulpflicht für Kinder in Österreich beginnt und welche verschiedenen Möglichkeiten es in Hinblick auf die Schulwahl gibt.

Vorneweg gilt anzumerken, dass der Besuch eines Kindergartens freiwillig und der Zugang ab der Vollendung des dritten Lebensjahres möglich ist. Erst mit dem fünften Lebensjahr ist ein halbtägiger Besuch verpflichtend. Kindergärten unterliegen in Österreich nicht dem Schulsystem.² (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) In Österreich haben Kinder mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres das schulpflichtige Alter erreicht (vgl. BMBF 2014, [Online]). Die Schulpflicht beginnt für das Kind mit dem 1. September nach der Vollendung des sechsten Lebensjahres (vgl. RIS 2014, [Online]). Der Besuch von öffentlichen Schulen ist „allgemein zugänglich“ (BMBF 2014, [Online]) und kostenfrei. Fällt die Entscheidung anstelle einer öffentlichen, sogenannten staatlichen Schule, auf den Besuch einer Privatschule, so ist dafür ein Schulgeld zu entrichten. Die allgemeine Schulpflicht in Österreich dauert neun Schuljahre. (vgl. BMBF 2014, [Online]) Ein Schuljahr dauert zehn Monate, das umfasst den Zeitraum von September bis Juni (vgl. IBW ⁴2011, S. 2).

Das österreichische Bildungssystem lässt sich in die *Primarstufe*, die *Sekundarstufe I*, die *Sekundarstufe II*, die *Postsekundär-* und *Tertiärstufe* unterteilen. (vgl. BMBF 2014, [Online]). Nachstehend wird die soeben genannte Primarstufe des österreichischen Schulwesens näher erläutert sowie die jeweils schulischen Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf thematisiert.

² An dieser Stelle gilt anzumerken, dass die Institution Kindergarten in Österreich nicht zum Schulsystem, jedoch zum österreichischen Bildungssystem zählt. In dieser Masterarbeit wird die Kindergartenzeit bewusst dem „schulischen Bildungsverlauf“ als zugehörig verstanden. (vgl. Oesterreich.com 2014a, [Online])

Gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes Absatz 1 sind Kinder, bei denen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist, „berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (...) zu erfüllen.“ (BMUKK 2010, S. 19 [Online]) Jene schulpflichtigen Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine „Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule gemäß § 8a oder nicht die Polytechnische Schule im Rahmen des Schulversuchs gemäß § 131a des Schulorganisationsgesetzes in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 327/1988 besuchen, haben ihre allgemeine Schulpflicht in ihrer Eigenart und Schulfähigkeit entsprechenden Sonderschule oder Sonderschulklasse zu erfüllen“ (BMUKK 2010, S. 19 [Online]).

Infolge des schulischen Bildungsverlaufs der befragten jungen Frau wird auf die Beschreibung der *Allgemein Bildenden Höheren Schule* (AHS) sowie auf die Beschreibung der *Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schule* (BHS) im Kontext des Sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet. Nachstehend werden die jeweiligen Schultypen beschrieben und mit Ausführungen zum Sonderpädagogischen Förderbedarf und zur Integrativen Beschulung verknüpft. Mit integrativer Schulausbildung ist der gemeinsame Unterricht und die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung gemeint (vgl. BMUKK 2007, S. 28). Bevor auf das schulische Bildungssystem näher eingegangen werden kann, wird zunächst die Elementarebene kurz beschrieben.

2.2 Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und SchülerInnen ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf

In diesem Kapitelabschnitt werden die *Elementarstufe*, die *Primarstufe*, die *Sekundarstufe I* sowie die *Sekundarstufe II* des österreichischen Bildungssystems beschrieben. In diesen Ausführungen ist jeweils die Beschulung von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eingebettet. Eine Ausführung im Kontext des Sonderpädagogischen Förderbedarfs folgt bis zur *Sekundarstufe II*, da die befragte Person mit intellektueller Beeinträchtigung ihren Schulabschluss mit der Polytechnischen Schule beendet hat. Des Weiteren werden in diesem Kapitelabschnitt allgemeine Ausführungen zur Sonderschule getätigt.

Der Vollständigkeit entsprechend, erfolgt daran anschließend die Darstellung der *Postsekundär- und Tertiärstufe* des österreichischen Bildungssystems.

2.2.1 Die Elementarstufe des österreichischen Bildungssystems

Der Kindergarten kann von Kindern des dritten bis zum sechsten Lebensjahr besucht werden. Die Sozialisation der Kinder sowie eine die Vorbereitung auf den Schulbesuch stellen zentrale Aufgabenbereiche des Kindergartens dar. (vgl. Oesterreich.com 2014a, [Online])

Der Kindergarten im Sinne einer Bildungseinrichtung unterstützt und fördert die Kinder beim aktiven Erkunden ihrer Umwelt und beim gegenseitigen Interagieren mit anderen Kindern (vgl. Viernickel/Lee 2004, S. 73). „Die soziale und dingliche Umwelt bilden das notwendige Anregungspotential für diese kindlichen Selbstbildungsprozesse.“ (Viernickel/Lee 2004, S. 73) Demnach wird der Institution Kindergarten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf kindliche Bildungsprozesse zugesprochen. In Integrationskindergärten werden Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam unterstützt und gefördert (vgl. Ratz/Stein/Faas 2009, S. 189). Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Primarstufe des österreichischen Bildungssystems.

2.2.2 Die Primarstufe des österreichischen Bildungssystems

Regulär beginnt in Österreich jedes Kind mit der *Volksschule*, die eine Dauer von vier Jahren umfasst. Wenn das Kind bereits ein Alter von sechs Jahren erreicht hat und er/sie dem Unterricht der Volksschule nicht aufmerksam und aktiv folgen kann, erfolgt der Eintritt nicht in die erste Klasse Volksschule, sondern in eine Vorschulstufe. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Kann das Kind wegen psychischer oder physischer Beeinträchtigung am Unterricht nicht aktiv teilnehmen, ist die Einholung eines sonderpädagogischen, gegebenenfalls eines ärztlichen sowie, mit der Zustimmung der Eltern des Kindes, auch die Einholung eines psychologischen Gutachtens erforderlich. Dem § 8 des Schulpflichtgesetzes 1985 lässt sich entnehmen, dass die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs vom Bezirksschulrat vorzunehmen ist. Wenn das Kind bereits eine Schule besucht, fällt diese Entscheidung in den Zuständigkeitsbereich jenes Bezirksschulrates, in dem sich die Schule des Kindes befindet; besucht das Kind noch nicht die Schule, orientiert sich die Zuständigkeit nach dessen Wohnort. Ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dürfe jedoch erst dann erfolgen, wenn die pädagogischen Möglichkeiten wie zum Beispiel

Nachhilfeunterricht, das Repetieren einer Klasse oder Beratungssettings in Anspruch genommen wurden. (vgl. BMUKK 2007, S. 27)

Nachstehend wird der Begriff *Sonderpädagogischer Förderbedarf* im Kontext der Primarstufe näher erläutert.

2.2.2.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Primarstufe

Diejenigen Kinder, die noch keine Schule besuchen, können – auf Wunsch ihrer Eltern – für eine Dauer von ca. fünf Monaten versuchsweise an eigens, an der Volksschule eingerichteten Kursen teilnehmen, in denen bestimmte Übungen mit den Kindern durchgeführt werden. Diese spezielle Maßnahme kann gegebenenfalls dazu beitragen, von einer Sonderpädagogischen Förderung Abstand zu halten und das Kind regulär zu unterrichten. Die Eltern jener schulpflichtigen Kinder, bei denen die Notwendigkeit eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs festgestellt wird, können zwischen dem Besuch einer *Sonderschule* oder einer *Regelschule*, in der es in einer Volksschule eine integrativ geführte Klasse gibt, wählen. Das bedeutet, dass Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam in einer regulären Volksschule unterrichtet werden. Erst wenn die Kinder mit Behinderung jene, im Lehrplan der Regelschule vorgesehenen Aufgaben und Übungen nicht erfüllen können, erfolge ein Unterricht nach dem Lehrplan der Sonderschule. (vgl. BMUKK 2007, S. 28f.) Sonderschulen hingegen werden entweder als eigenständige Schulen oder als Sonderschulklassen geführt. Die Anzahl der SchülerInnen pro Sonderschulklasse beläuft sich auf acht bis fünfzehn. (vgl. BMUKK 2007, S. 30) Von der ersten bis zur vierten Schulstufe hat die Volksschule die Aufgabe, SchülerInnen mit und SchülerInnen ohne Behinderung eine Elementarbildung zu vermitteln. Der Bildungsauftrag von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf besteht darin, deren/dessen jeweiligen Grad der Behinderung zu berücksichtigen. Der Lehrplan der Volksschule findet für Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf „insoweit Anwendung, als erwartet werden kann, daß ohne Überforderung die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird; im Übrigen findet der der Behinderung entsprechende Lehrplan der Sonderschule Anwendung.“ (BMUKK 2010, S. 21 [Online]) In einer Integrationsklasse werden Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam von einem/r FachlehrerIn und einem/r SonderpädagogIn unterrichtet (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014, [Online]).

In einem nächsten Schritt wird, gemäß dem Aufbau des österreichischen Bildungssystems, die *Sekundarstufe I* näher erläutert.

2.2.3 Die Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems

Beim Eintritt in die Sekundarstufe I stehen drei Schulen zur Auswahl. Dazu zählen die *Hauptschule*, die *Neue Mittelschule* oder die *Unterstufe einer Allgemein Bildenden Höheren Schule*. Die Dauer der soeben genannten Schulen beträgt umfasst jeweils vier Jahre. (vgl. BMBF 2014, [Online]) Mit dem Besuch einer *Hauptschule* wird erzielt, dem/der SchülerIn Allgemeinwissen zu vermitteln, um ihn/sie auf den Übertritt in die Sekundarstufe II, sowie andernfalls auf die Berufswelt vorzubereiten (vgl. IBW ⁴2011, S. 2).

Bei der *Neuen Mittelschule* handelt es sich um eine – seit 1. September 2012 – anerkannte Regelschule. In der Neuen Mittelschule werden die 10- bis 14-jährige SchülerInnen nach dem Lehrplan der Unterstufe einer Allgemein Bildenden Höheren Schule unterrichtet. (vgl. BMBF 2014, [Online]) Das Angebot der Unterstufe der Allgemein Bildenden Höheren Schule reicht vom klassischen Gymnasium mit Latein über den naturwissenschaftlichen bis zum wirtschaftskundlichen Zweig eines Realgymnasiums. Die Vermittlung von Allgemeinwissen ist ein zentrales Ziel dieses Schultyps. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2)

Nachstehend erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit dem Thema *Sonderpädagogischer Förderbedarf* in der Sekundarstufe I.

2.2.3.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Sekundarstufe I

Die Vorgehensweise zur Feststellung eines *Sonderpädagogischen Förderbedarfs* erfolgt gleich wie in der Primarstufe. Die Beschulung der Kinder erfolgt nach der Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs dann entweder in einer Sonderschule, in einer Sonderschulklasse, in einer Hauptschule oder in einer Allgemein Bildenden Höheren Schule, in denen ein Angebot an erforderlichen Fördermaßnahmen für das Kind vorhanden ist (vgl. BMUKK 2007, S. 27). Für SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ist die Aufnahmevoraussetzung für eine Hauptschule erfüllt, wenn die 4. Klasse Volksschule oder die 4. Klasse der Sonderschule besucht worden ist (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014, [Online]). Der Lehrplan der Hauptschule wird insoweit angewendet, dass die Bildungs- und Lehrziele des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes erreicht werden können – sonst werden die

SchülerInnen nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet. In den Unterrichtsgegenständen, die einen Pflichtcharakter aufweisen, werden die SchülerInnen in Leistungsgruppen eingestuft. In der Hauptschule wird der Unterricht von FachlehrerInnen geführt. Der zusätzliche Einsatz einer ausgebildeten Fachlehrkraft ist erforderlich, wenn SchülerInnen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. In manchen Unterrichtsgegenständen ist es auch möglich, Lehrpersonen einzusetzen, die über keine sonderpädagogische Fachausbildung verfügen. (vgl. BMUKK 2010, S. 21f.)

Einer aus dem Jahr 2001 stammenden Informationsbroschüre des Zentrums für Schulentwicklung wird der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung in Integrationsklassen der Sekundarstufe I näher erläutert.

Im Kontext der Praxis im Unterrichtsgeschehen wird von einer „Differenzierung im Unterricht“ (BM:BWK 2001, S. 21) gesprochen. Mit dem Begriff *äußere Differenzierung* ist die „die Einteilung einer Klasse nach Leistung in relativ homogene Lerngruppen, die räumlich getrennt unterrichtet werden.“ (BM:BWK 2001, S. 21) Damit sind zum Beispiel sogenannte Leistungsgruppen gemeint. Mit *innerer Differenzierung* sind „hingegen Unterrichtsmaßnahmen innerhalb einer heterogen zusammengesetzten, gemeinsam unterrichteten Klasse“ (BM:BWK 2001, S. 21) gemeint. Dadurch soll auf die individuellen Lernschwierigkeiten und -bedürfnisse der jeweiligen SchülerInnen besser reagiert werden können. Demnach könne in Integrationsklassen gemäß § 8 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes ein Entfall von Leistungsgruppen erfolgen und SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. (vgl. BM:BWK 2001, S. ; vgl. RIS 2015 [Online]) Dieser Broschüre lässt sich herauslesen, dass eine Unterrichtsgestaltung nach einer inneren Differenzierung dieser Art mangels Übereinstimmung zwischen den Lehrpersonen nur selten Anwendung findet (vgl. BM:BWK 2011, S. 23). Vielleicht hat das damit zu tun, dass der Titel dieser Broschüre „Anregungen und Tipps zum gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen der Sekundarstufe I“ lautet.

Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik Sonderschule.

2.2.3.2 Allgemeine Ausführungen zur Sonderschule

Die Entwicklung des Sonderschulwesens geht auf das 16. Jahrhundert (Pedro Ponce de León) sowie auf das 19. Jahrhundert (Gotthard Guggenmoos) zurück. Bis ins 20. Jahrhundert erfolgte für Menschen mit Behinderung eine Kopplung schulischer Einrichtungen mit

Heimen. Demnach fand in diesem Kontext häufig der Begriff Anstalten Anwendung. Später wurde der Ausbau von privaten Initiativen gefördert. (vgl. Böhm ¹⁶2005, S. 593)

In einer aktuellen Broschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird beschrieben, dass Kinder und Jugendliche, die von einer psychischen und/oder physischen Beeinträchtigung betroffen sind, in einer Sonderschule ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. Die Dauer der Sonderschule umfasst acht Schulstufen. (vgl. BMUKK 2010, S. 22f.) Zu Beginn der 1990er Jahre gab es in Österreich ein umfassendes Sonderschulangebot. Seit dem Jahr 1993 wurde den Eltern von Kindern mit Behinderung in der Primarstufe und seit dem Jahr 1997 in der Sekundarstufe ein Wahlrecht eingeräumt, zwischen einer Beschulung in einer Regelklasse oder in einer Sonderschule entscheiden zu können. Seither gibt es einen Rückbau der Sonderschulen (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009, S. 392f. [Online]) Einem Online-Artikel der STANDARD Medien AG entnehmend, soll der Unterricht in Sonderschulen, wegen der im Jahr 2008 ratifizierten UN-Konvention, generell ab dem Jahr 2020 die Ausnahme darstellen (vgl. derStandard.at 2014, [Online]).

Nachfolgend wird der Begriff *Sonderpädagogisches Zentrum* beschrieben.

Das Sonderpädagogische Zentrum (SPZ) ist eine Sonderschule, welcher die Aufgabe zukommt, „durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, daß Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können.“ (BMUKK 2010, S. 23) Lehrpersonen sowie Eltern soll dadurch eine Unterstützung der Förderung ihrer Kinder in Regelschulen ermöglicht werden. Die regionalen Regelschulen sind dem Sonderpädagogischen Zentrum zugeordnet. (vgl. Lebenshilfe Wien 2015 [Online])

Nachstehend wird die Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems näher erläutert.

Nach dem Besuch einer Sonderschule wäre es theoretisch möglich, in eine *Berufsbildende Mittlere* oder in eine *Berufsbildende Höhere Schule* einzutreten.

Diese beiden Schulformen sind der Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems zugehörig. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2)

2.2.4 Die Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems

Zur Auswahl stehen eine *Berufsbildende* und eine *Allgemein Bildende Ausbildung*. Eine berufsbildende Ausbildung erfolgt entweder in einer *Lehrlingsausbildung*, in einer *Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS)* oder in einer *Berufsbildenden Höheren Schule (BHS)*. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Nachstehend sollen die jeweiligen Möglichkeiten einer berufsbildenden Ausbildung näher erläutert werden. Im Zusammenhang mit einer Lehrlingsausbildung wird der Begriff duale Berufsausbildung verwendet. Das bedeutet, dass die Ausbildung sowohl im Lehrbetrieb als auch in der Berufsschule stattfindet. (vgl. BMWFJ ¹³2012, S. 4) Für die Berechtigung, eine Lehrlingsausbildung beginnen zu können, ist zunächst die Absolvierung der neunten Schulstufe der Pflichtschulzeit erforderlich. Dazu fällt mehrheitlich die Entscheidung auf die Polytechnische Schule, welche eine Dauer von einem Jahr umfasst. Ein auf die zukünftige Ausbildung abgestimmtes Angebot ermöglicht eine gezielte Vorbereitung auf die darauffolgende Lehrlingsausbildung. Dazu zählen Schnuppertage, bei denen erste berufspraktische Erfahrungen gesammelt werden können. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Polytechnischen Schule, kann die Lehrlingsausbildung begonnen werden. Diese dauert zwischen zwei und vier Jahren. Die praktische Ausbildung erfolgt im jeweiligen Lehrbetrieb und die Vermittlung von Allgemein- und Fachwissen in der Berufsschule. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Die Lehre wird mit einer Lehrabschlussprüfung beendet. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Seit dem Jahr 2012 haben auch SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, ihre Schulpflicht an einer Polytechnischen Schule zu absolvieren (vgl. CisOnline 2014, [Online]). Anschließend wird kurz erläutert, welche Möglichkeiten es in der Sekundarstufe II für Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf gibt.

2.2.4.1 Der Sonderpädagogische Förderbedarf im Kontext der Sekundarstufe II

Werden die SchülerInnen in Integrationsklassen unterrichtet, findet der Lehrplan der 9. Stufe von Sonderschulen des sogenannten Berufsvorbereitungsjahres Anwendung. Nach dem positiven Abschluss der Polytechnischen Schule besteht für SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit einer Integrativen Beruflichen Ausbildung. (vgl. CisOnline 2014, [Online]) Mit einer Integrativen Berufsausbildung wird jenen Jugendlichen, die keinen regulären Zugang zu einer Berufsausbildung in einer Lehre erhalten, eine berufliche Ausbildung ermöglicht, um im Arbeitsleben Fuß fassen zu können

(vgl. AK.portal 2015, [Online]). Durch getroffene Vereinbarungen zwischen dem Lehrling und dem Betrieb kann auf dessen/deren spezielle Bedürfnisse näher eingegangen werden. Die junge Person wird von einer Berufsausbildungsassistenz begleitet. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2)

Eine detaillierte Darstellung zum Thema Integrative Berufsausbildung ist dem Kapitel 2.4.2 dieser Masterarbeit zu entnehmen. Zunächst wird das österreichische Bildungssystem in seiner Gesamtgestalt vorgestellt, um in einem weiteren Kapitelabschnitt näher auf die nachschulischen Möglichkeiten von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingehen zu können.

Nachstehend werden weitere, berufsbildende Formen auf Ebene der Sekundarstufe II näher erläutert (vgl. IBW ⁴2011, S. 2):

Handelsschulen (HASCH) sowie die unterschiedlichen Fachschulen zählen zur Schulform der Berufsbildenden Mittleren Schulen. Die Vermittlung von beruflichen Qualifikationen ist eine Aufgabe von Berufsbildenden Mittleren Schulen. Dadurch soll den SchulabsolventInnen ein direkter Eintritt in das Berufsleben ermöglicht werden. (vgl. Oesterreich.com 2014, [Online])

Ebenso wie in den Berufsbildenden Mittleren Schulen erfolgt in den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) eine schulische Berufsausbildung für das spätere Berufsleben. Im Gegensatz zu Berufsbildenden Mittleren Schulen schließen die AbsolventInnen von Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) mit der Reifeprüfung ab. Schüler und SchülerInnen der Berufsbildenden Höheren Schulen erhalten eine berufliche Ausbildung sowie eine Zugangsberechtigung für das allgemeine Hochschulwesen. (vgl. Oesterreich.com 2014b, [Online] ; vgl. IBW ⁴2011, S. 3) Nach erfolgreicher Absolvierung der zehnten Schulstufe, können Schulen für die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege besucht werden. Der Abschluss erfolgt mit einer Diplomprüfung (vgl. IBW ⁴2011, S. 2).

Seit 1997 ist es für AbsolventInnen der Lehrlingsausbildung, der drei- und vierjährigen Berufsbildenden Mittleren Schulen sowie von Gesundheits- und Krankenpflegeschoolen möglich, die Berufsreifeprüfung zu absolvieren (vgl. IBW ⁴2011, S. 2). Diese Berufsreifeprüfung berechtigt auch den Eintritt in eine postsekundäre oder in eine tertiäre Bildungseinrichtung (Hochschulreife). (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Die Hauptmerkmale von postsekundären Bildungseinrichtungen sind Institutionen, deren Studium ein Ausmaß von mindestens sechs Semestern umfasst, bei denen die Voraussetzung der allgemeinen Universitätsreife erfüllt ist bzw. bei künstlerischen Studien der Nachweis über eine künstlerische Eignung erbracht wird und jene, die vom Staat als solche anerkannt werden. (vgl. OEAD 2014, S. 8) Die Hochschulreife kann auch durch die

Studienberechtigungsprüfung erlangt werden; das ermöglicht das Studium eines bestimmten Fachbereichs. Eine weitere Möglichkeit zur Berechtigung des Übertritts in eine postsekundäre oder tertiäre Bildungseinrichtung stellt die Absolvierung des Aufbaulehrgangs dar. Der Abschluss erfolgt durch eine Reife- oder Diplomprüfung. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2)

Nachstehend wird näher auf die *Allgemein Bildende Ausbildung* eingegangen. In der AHS—Oberstufe erhalten die SchülerInnen eine Allgemein Bildende Ausbildung. Es kann zwischen dem klassisch humanistischen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen, wirtschaftlichen oder musisch-künstlerischem Zweig gewählt werden. (vgl. IBW ⁴2011, S. 2) Die Dauer umfasst vier Jahre und die Ausbildung schließt mit einer Reifeprüfung ab. Ziel ist es, die SchülerInnen auf den Eintritt in eine Universität vorzubereiten. (vgl. IBW ⁴2011, S. 3) Anschließend erfolgt eine kurze Darstellung der *Postsekundär- und Tertiärstufe* des österreichischen Bildungssystems.

2.2.5 Die Postsekundär- und Tertiärstufe des österreichischen Bildungssystems

Zuerst wird der postsekundäre Bereich des österreichischen Bildungssystems beschrieben. Eine positiv absolvierte Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung sowie der erfolgreiche Abschluss einer Allgemeinbildenden Höheren oder einer Berufsbildenden Höheren Schule ermöglicht den Zutritt zu postsekundären Bildungseinrichtungen – dazu zählen Akademien, Kollegs und Fachhochschulen. Akademien ermöglichen die Qualifikation zu bestimmten Tätigkeiten im Gesundheits- und Sozialbereich, Kollegs werden meist von AbsolventInnen einer Allgemein Bildenden Höheren Schule besucht, die den Abschluss einer Berufsbildenden Höheren Schule erlangen möchten und Fachhochschulen bieten die Möglichkeit an, eine tertiäre Ausbildung für ausgewählte, medizinische Berufe zu erhalten. (vgl. IBW ⁴2011, S. 3) Ein dreijähriges Bachelorstudium bildet SchülerInnen zu PflichtschullehrerInnen aus (vgl. IBW ⁴2011, S. 3). Nachstehend wird kurz erläutert, was unter dem Tertiärbereich verstanden wird. Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen können dreijährige Bachelorstudiengänge mit dem anschließenden Besuch eines zweijährigen Masterstudienganges absolviert werden. Nach erfolgreicher Absolvierung des Masterstudienganges, kann das Erlangen des Doktorakts angestrebt werden. (vgl. IBW ⁴2011, S. 3).

All jene Personen, welche das 18. Lebensjahr erreicht und eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) oder ihre Lehre erfolgreich abgeschlossen haben, können ihr Fachwissen in Werkmeisterschulen und Bauhandwerkerschulen erweitern (vgl. IBW ⁴2011, S. 3).

Beginnt man nach dem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung im Sekundär-, Postsekundär- oder Tertiärbereich des Österreichischen Bildungssystems, wird der Begriff berufliche Weiterbildung verwendet. Das österreichische Weiterbildungsangebot ist umfangreich. (vgl. IBW ⁴2011, S. 3).

Nachstehend wird kurz thematisiert, welche schulischen Möglichkeiten es für junge Personen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Erreichen der gesetzlichen Schulpflicht gibt (vgl. BMUKK 2010, S. 20):

2.3 Die Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht

In diesem Kapitelabschnitt erfolgt eine Darstellung der Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht. Zunächst erfolgt die Beschreibung des Besuchs eines möglichen 9. Schuljahres und anschließend erfolgt die Beschreibung der Möglichkeit eines 10. Schuljahres. Im Anschluss daran wird die Möglichkeit eines Berufsvorbereitungskurses näher erläutert. Nachstehend wird beschrieben, was mit einer Beschäftigung in einer Werkstätte und Tagesstruktur gemeint ist.

2.3.1 Der Besuch des 9. Schuljahres

Wird das Lehrziel der Volks-, der Haupt- oder der Sonderschule nicht erreicht, sind die SchülerInnen berechtigt, das 9. Schuljahr durch den Besuch eines weiteren Jahres in einer Volks-, Haupt-, oder Sonderschule (anstelle der Polytechnischen Schule) zu absolvieren (vgl. BMUKK 2010, S. 20).

2.3.2 Der Besuch des 10. Schuljahres

Jene SchülerInnen, die ihre allgemeine Schulpflicht durch den Weiterbesuch einer Volksschule, Hauptschule oder einer Sonderschule ohne Erreichen des Lehrziels absolviert haben, dürfen die Volksschule, Hauptschule oder Sonderschule für ein weiteres Jahr besuchen

(vgl. BMUKK 2010, S. 20). Unabhängig davon, ob das Lehrziel der Volksschule, der Hauptschule oder der Sonderschule erreicht worden ist, können SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach der gesetzlichen Schulpflicht von neun Jahren die Polytechnische Schule besuchen (vgl. BMUKK 2010, S. 20).

2.3.3 Die Teilnahme an einem Berufsvorbereitungskurs

Mit der Teilnahme an einem Berufsvorbereitungskurs wird das Ziel angestrebt, die Person in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Lebenshilfe Wien 2015, [Online]).

Eine weitere Bildungsmöglichkeit nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht stellt die Unterbringung in sogenannten Tagesstrukturen von Werkstätten für Menschen mit Behinderung dar.

2.3.4 Die Beschäftigung in Tagesstrukturen und Werkstätten

Dabei handelt es sich um einen geschützten, vom Arbeitsmarkt getrennten Arbeitsbereich. Die Menschen mit Behinderung gehen handwerklichen Tätigkeiten nach, führen Dienstleistungen aus und haben geregelte Anwesenheitszeiten. Bei dieser Tätigkeit handelt sich um keine Erwerbsarbeit. Dass Menschen in Tagesstrukturen und Werkstätten nicht kollektivvertraglich entlohnt werden, hat zur Folge, dass sie weder arbeits- noch sozialversichert sind und der Anspruch auf Krankenstand, Urlaub und ArbeitnehmerInnenschutz entfällt. In Arbeitslosenstatistiken scheinen die Beschäftigten einer Tagesstruktur und Werkstätte nicht auf. (vgl. MonitoringAusschuss.at 2010, [Online])

Nachstehend werden die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten für SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf vorgestellt.

2.4 Die Möglichkeiten beruflicher Ausbildung von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf

In Österreich wird zwischen dem *ersten*, dem *zweiten* und dem *dritten* Arbeitsmarkt unterschieden (vgl. Diakonie Österreich 2011, S. 3f.). Beim *ersten Arbeitsmarkt* handelt es sich um den regulären Arbeitsmarkt, auf dem ein Austausch zwischen ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen infolge von Angebot und Nachfrage stattfindet. Die Arbeitsplätze des *zweiten Arbeitsmarktes* unterliegen einer zeitlichen Befristung, werden staatlich gefördert und dienen der Vorbereitung zur Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt (vgl. BDV Austria

2014, [Online]). Der *dritte Arbeitsmarkt* wird auch als Ersatzarbeitsmarkt bezeichnet. Jene Menschen, die weder auf dem ersten noch auf dem zweiten Arbeitsmarkt beruflich eingegliedert werden können, werden in Werkstätten, in dem dritten Arbeitsmarkt untergebracht. Die dort eingegliederten Menschen gehen einfachen, zumeist handwerklichen Tätigkeiten nach. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, bei diesen Tätigkeiten nicht von Arbeit sondern von Beschäftigung und nicht von ArbeitnehmerInnen sondern von KlientInnen zu sprechen. (vgl. Diakonie Österreich 2011, S. 4ff.) Speziell Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind auf diesem dritten Arbeitsmarkt überrepräsentiert (vgl. Lebenshilfe 2013).

Nachstehend sollen die jeweiligen beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt werden.

2.4.1 Die Lehrlingsausbildung in Lehrwerkstätten

Jene jugendlichen Personen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, die am freien Arbeitsmarkt keine Lehrstelle gefunden haben, können ab ihrem 15. Lebensjahr in einer Lehrwerkstätte eine Lehrlingsausbildung absolvieren (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2015, [Online]). Diese Lehrlingsausbildung ist einer Ausbildung in einem Betrieb ähnlich. Berufspraxis erfolgt nicht in einem Betrieb, sondern in einer Lehrwerkstätte. Die Jugendlichen ebenso die Berufsschule und erhalten eine Ausbildungsentschädigung. (vgl. Kümmer-Nummer 2015 [Online])

Nachstehend wird der Begriff Integrative Berufsausbildung näher erläutert.

2.4.2 Die Integrative Berufsausbildung (IBA)

Jene SchulabsolventInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, die infolge ihrer Beeinträchtigung keine reguläre Lehre absolvieren können, erhalten somit eine berufliche Ausbildung, um ihnen den Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen. (AK.portal 2015, [Online])

Es gibt zwei Varianten von Integrativer Berufsausbildung (IBA):

- (1) Die Berufsausbildung erfolgt entweder mit einer maximal zweijährigen Verlängerung in einem Lehrberuf. Diese Möglichkeit wird mit einer Lehrabschlussprüfung abgeschlossen. (vgl. AK.portal 2015, [Online])
- (2) Die zweite Variante bezieht sich auf eine berufliche Ausbildung in einer Teilqualifikation. Das bedeutet eine Beschränkung der Ausbildung auf bestimmte Teile des Lehrberufs. (vgl. AK.portal 2015, [Online])

Die Ausbildung findet in den Lehrbetrieben und bei einer verlängerten Lehrzeit auch in der Berufsschule statt (vgl. AK.portal 2015, [Online]).

Nachstehend wird die Begrifflichkeit *Berufsausbildungsassistenz* sowie die Begrifflichkeit *Job Coaching* kurz erläutert.

2.4.2.1 Die Berufsausbildungsassistenz

Die junge Person wird sowohl während der Lehrlingsausbildung im Betrieb als auch in der Berufsschule von der Berufsausbildungsassistenz bei „sozialpädagogischen, psychologischen und didaktischen Probleme im Rahmen der Ausbildung“ (AK.portal 2015, [Online]) unterstützt.

2.4.2.2 Jobcoaching

Im Zuge des Jobcoachings werden Menschen mit Behinderung an ihrem Arbeitsplatz unterstützt. Jobcoaching stellt eine Instanz zwischen dem/der MitarbeiterIn und dem Unternehmen dar. MitarbeiterInnen werden im Zuge ihrer Einschulung, beim Organisieren von Arbeitsabläufen sowie hinsichtlich der Kommunikation mit KundInnen, KollegInnen und Vorgesetzten unterstützt (vgl. Caritas Wien 2015, [Online]).

Bis jetzt wurden die jeweiligen Bildungssegmente für sich dargestellt – nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Verbindung dieser einzelnen Segmente, den sogenannten Bildungsübergängen.

3 Übergänge in Biographie und Lebenslauf

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit den institutionellen Bildungsübergängen in Biographie und Lebenslauf. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit den institutionellen Bildungsübergängen im Kontext von Behinderung. Dazu wird eine Studie von Strnadová und Evans (2013) vorgestellt. Anschließend wird die Gestaltung der institutionellen Bildungsübergänge von SchülerInnen mit und ohne Behinderung integriert betrachtet.

3.1 Institutionelle Bildungsübergänge im Kontext von Behinderung

„Die Übergänge vieler Menschen mit Behinderung heben sich heute gerade aufgrund ihrer häufig standardisierten Verläufe (vor allem bei jungen Menschen mit geistiger Behinderung, die vielfach automatisch in Sonderbereiche wie Werkstätten und Wohnheime gelangen) und ihrem Mangel an Optionen ab (besonders deutlich bei den sogenannten Lernbehinderten, die systematisch von regulären Schul- und Berufsausbildungen ausgeschlossen werden“ (Muche 2013, S. 170f.).

Übergänge im Kontext von Behinderung wurden rückblickend betrachtet erst zu einem späten Zeitpunkt zum Thema in der Forschung (vgl. Muche 2013, S. 171). „Eine Differenzierung der unterschiedlichen Bereiche des Lebens wurde behinderten Menschen zwar schrittweise zugebilligt, allerdings wurden dabei die Übergänge in andere gesellschaftliche Bereiche als die von ihnen vorgehaltenen Sondersphären häufig eher als illusorische Annahme thematisiert bzw. als fiktiv unterstellt.“ (Muche 2013, S. 171)

Nachstehend wird eine Studie von Strnadová und Evans (2013) vorgestellt, in welcher sie sich mit der Thematik *Schulübergänge und Übergänge in den Beruf im Leben von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auseinandersetzen*. Im Zentrum stehen Befragungen zu den Gefühlen und Wahrnehmungen von 20 tschechischen und australischen Müttern, deren Kinder eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweisen. Der Fokus wird auf die Gefühle der Mütter gerichtet, die im Kontext des Übertritts ihrer Kinder von der Schule in den Beruf wahrgenommen worden sind. Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass eine rechtzeitig beginnende Übergangsplanung erheblich dazu beitrage, die spätere Auswahl an beruflichen Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erhöhen zu können.

Jene Mütter von Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung, die an dieser Studie teilgenommen haben, kritisieren, dass es für ihre Kinder nach dem Abschluss ihrer

schulischen Ausbildung nur wenige Möglichkeiten gebe, ihr eigenes Geld verdienen zu können.

„Accessing postschooling options was a source of criticism by mothers. Mothers, for example, reported a chronic shortage of opportunities for their child to gain appropriate employment.“ (Strnadová/Evans 2013, S. 74)

Deshalb plädieren die beiden AutorInnen dafür, mit dem Prozess der Übergangsplanung bereits vor dem Schuleintritt zu beginnen. Jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die für das nachschulische Berufsleben von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erforderlich und von Bedeutung sind, seien bereits vor dem Schulstart zu berücksichtigen. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 75) Die Mütter berichteten über Ängste, Herausforderungen sowie über positive und negative Erfahrungen hinsichtlich der verschiedenen schulischen sowie nachschulischen Übergänge im Leben ihres Kindes. Fokussiert wird die Zeit vom Schuleintritt bis zum Eintritt in das Berufsleben der Kinder. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 70)

Nachstehend werden die wesentlichen Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst dargestellt: Der Übergang bzw. der Eintritt in die Schule wurde von vielen Müttern als belastend wahrgenommen. Im Zusammenhang mit Gedanken hinsichtlich des *Eintritts in eine Sonderschule* wurden Signalwörter wie Vorurteile und Stigmatisierung von den Müttern als Stressquelle genannt. Einerseits waren die Mütter über die eingeschränkten Möglichkeiten einer Sonderschule besorgt und andererseits erhielten sie den Ratschlag, durch eine besondere Beschulung das Beste für ihr Kind zu tun. Die Mütter fühlten sich in ihrer Entscheidung, die für ihr Kind richtige Schule zu wählen, hin- und hergerissen. Manche Mütter tendierten dazu, ihr Kind in einer Regelschule einzuschreiben und andere Mütter hingegen hatten die Befürchtung, dass sie ihr Kind in einer Regelschule vor Angriffen und seelischen Verletzungen nicht beschützen könnten. Des Weiteren wurde das soziale Umfeld der Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung von den Müttern als besonders einflussreich auf die Bildungsaktivität des Kindes beschrieben. Eine Mutter erzählt über die Eingewöhnungsphase in der Vorschule, welche durch die Freundschaft zu einem anderen Kind ohne intellektueller Beeinträchtigung positiv beeinflusst wurde. Der Erfolg in der Vorschule war aus der Sicht der Mutter auf die Beziehung zwischen den beiden Kindern zurückzuführen. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 70ff.) Eine andere Mutter betont im Gespräch die Wichtigkeit der praktischen Anwendbarkeit des gelernten Wissens. Das Wissen ihres intellektuell beeinträchtigten Kindes erstreckte sich von den Einwohnerzahlen bestimmter Länder über die Mündungen verschiedener Flüsse bis zum Wissen, welche Farbe die Ampel haben müsse, um

eine Straße überqueren zu dürfen. Das Kind sei fähig, viele Fragen richtig beantworten zu können. Es könne jedoch das theoretisch angeeignete Wissen nicht im praktischen Leben umsetzen. Das werde darin deutlich, dass das Kind beim Überqueren der Straße beispielsweise nicht auf die Farbe der Ampel achte. Des Weiteren könne das Kind einerseits Multiplikationen wie 3×1 lösen, es wisse jedoch nicht, wie viel Geld es bezahlen müsse, wenn es drei Muffins zum Preis von 1 Euro kaufen möchte. Auch der Eintritt in das Berufsleben ihres Kindes war für manche Mütter mit Herausforderungen verbunden. Denn aus der Perspektive der Mütter sei es nicht ausreichend, sich im Zuge der Schulzeit bloß Fähigkeiten und Wissen zu eigen zu machen, um später die erforderliche Arbeit ausüben zu können, sondern auch soziale Fähigkeiten auszubilden, um beispielsweise Situationen wie Mobbing am Arbeitsplatz zukünftig angemessen begegnen und richtig reagieren zu können. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 72)

Außerdem verstehen manche Mütter eine Aufgabe von Schule darin, Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung auf deren Zukunft vorzubereiten. Damit ist gemeint, die Kinder in der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten zu unterstützen, um Freundschaften eingehen, diese pflegen und aufrecht erhalten zu können. Weiters nennen manche Mütter den Wunsch, die sozialen Kompetenzen der Kinder in Bezug auf die spätere Arbeitswelt zu bilden und zu fördern. Auch Fähigkeiten zur Selbsthilfe auszubilden, wird von manchen Müttern als wünschenswerte Aufgabe von Schule genannt. Als Ursache für soziale Isolation im Alter nennen Mütter die nicht ausgebildeten sozialen Fähigkeiten und die fehlenden zugehörigen Freundschaften während der Schulzeit. Manche Mütter schildern außerdem einen wahrgenommenen Zusammenhang zwischen dem ausgebildeten Sozialverhalten der Kinder mit harmonischen Übergängen in das Berufsleben des Kindes. Sowohl die Mütter tschechischer als auch australischer Herkunft sind sich einig, dass die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen für ein, über den Schulalltag hinausreichendes Leben wichtig sei. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 7f.) Neben der Wissensvermittlung in der Schule plädieren die Mütter dafür, auch im Unterricht die sozialen Fähigkeiten der Kinder zu fördern. Obwohl die Mütter der Integration in den Lehrplan, den Kindern soziale Kompetenzen anzueignen, kritisch gegenüberstehen, betonen sie die Relevanz deren Einbettung. Diese Studie bringt die wichtige Erkenntnis hervor, die Bedeutung der Ausbildung sozialer Fähigkeiten sowie die Bedeutung von Freundschaften für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Hinblick auf deren Schulübergänge nicht zu unterschätzen. Die befragten Mütter betonen, dass der Ausbildung jener Kompetenzen zu wenig Beachtung geschenkt und diese zumeist vernachlässigt werden. Die Mütter sehen in einer Ausbildung dieser

Fähigkeiten eine Prävention vor sozialer Isolation sowie eine Maximierung der späteren beruflichen Möglichkeiten, sowie mehr finanzielle Unabhängigkeit zu erlangen. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 74) Als Ideal dieser Studie lässt sich entnehmen, dass eine Förderung dieser Kompetenzen für Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung bereits im Vorschulalter dinglich sei. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 74) Damit dies ermöglicht werden könne, schlägt Dempsey (2008) eine enge Kooperation zwischen SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen vor. Die Erfahrungen der interviewten Mütter, im Zusammenhang mit den schulischen Übergängen ihrer Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung würden Aufschluss über Erkenntnisse geben, die sowohl für Schulen als auch für andere Mütter in ähnlichen Lebenssituationen hilfreich sein können. Um die Entwicklung, der für das Berufsleben der Kinder erforderlichen Fähigkeiten planen und fördern zu können, gebe es in der Literatur theoretisch vorzufindende Konzepte, welche in der Praxis jedoch noch nicht Fuß gefasst hätten. (vgl. Strnadová/Evans 2013, S. 75)

Soeben dargestellte Studie von Strnadová/Evans (2013) befasst sich mit der Perspektive der Mütter von jugendlichen Personen mit intellektueller Beeinträchtigung. In dieser Masterarbeit steht das Erleben und Wahrnehmen des Bildungsverlaufs einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung im Zentrum. Im Gegensatz zur Studie von Strnadová/Evans (2013) wird in dieser Masterarbeit die Bildungsgeschichte aus ihrer eigenen Perspektive erzählt.

Bevor näher auf diese Einzelfallstudie eingegangen werden kann, erfolgt eine Auseinandersetzung mit allgemeinen Ausführungen zur Gestaltung institutioneller Übergänge, um anschließend die einzelnen Übergänge zwischen den jeweiligen Bildungssegmenten thematisieren zu können.

3.2 Institutionelle Bildungsübergänge gestalten

Die jeweiligen Übergänge im Lebenslauf lassen sich als „die Vermittlung zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur“ (Stauber/Walther 2004, S. 47) beschreiben. Übergänge sind einerseits gesellschaftlich strukturiert und institutionalisiert und andererseits subjektiv und individuell. (vgl. Stauber/Walther 2004, S. 47)

Übergänge werden einerseits als Chancen und andererseits als Belastung wahrgenommen (vgl. Niesel 2004, S. 89).

Die Gestaltung von Übergängen als ein bloßes „in die Schule hinein, im Laufe der Schulzeit zwischen Schulen sowie aus der Schule heraus, ist allerdings in den letzten Jahren größer geworden, insbesondere für sonderpädagogische Kontexte.“ (Ratz/Stein/Faas 2009, S. 182) In

Anlehnung an Ratz/Stein/Faas (2009, S. 182) werden nachstehend drei institutionalisierte Übergangsphasen thematisiert und dargestellt.

3.1.1 Der Übergang vom familiären Rahmen in den Kindergarten

Mit dem Eintritt in den Kindergarten, sind die Kinder mit der Bewältigung des ersten institutionellen Übergangs konfrontiert (vgl. Viernickel/Lee 2004, S. 69). Viernickel/Lee (2004, S. 73) verwenden im Zusammenhang mit dem Übergang vom gemeinsamen Leben in der Familie in diese erste pädagogische Institution den Begriff „Einschnitt“. Die Kinder müssen den Anforderungen des Kindergartens entsprechen und sich an bestimmten Vorgaben orientieren. (vgl. Viernicke/Lee 2004, S. 71) Mit Niesel (2004, S. 95) lässt sich Folgendes festhalten: „Erfolgreiche Interaktionen zwischen Kindern – die pädagogisch gefördert werden können – führen zur Ausbildung sozialer Kompetenz, die als wesentlich für eine erfolgreiche Schullaufbahn angesehen werden kann.“ Viernickel/Lee (2004, 85) weisen daraufhin, dass eine Auseinandersetzung mit bisherigen Übergangsschwierigkeiten, die dann entstehen können, wenn Kinder mit Behinderung in pädagogischen Institutionen eintreten, zu berücksichtigen seien, um zukünftig auf potentielle Fehlerquellen besser reagieren zu können. Andresen/Seddig/Künstler (2014, S. 44) beschäftigen sich in ihren Ausführungen mit der Frage, wer für den Erwerb notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten zukünftiger Schulkinder zuständig ist, damit ein erfolgreicher Übergang vom Kindergarten in die Schule gelingen kann. Zwischen der Institution Kindergarten und der Institution Schule werden verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder als wesentlich für einen erfolgreichen Schuleintritt verstanden – das wirke sich auf die Übergangsgestaltung aus. (vgl. Andresen/Seddig/Künstler 2014, S. 44f.) Obwohl Niesel (2004, S. 95) dem Kindergarten einen bedeutenden Stellenwert in Hinblick auf den Erwerb von Basiskompetenzen, die den Kindern zum Bewältigen von Übergangspassagen behilflich sein können, bemisst, betrachtet sie auch noch einen weiteren Aspekt. Nicht nur der Kindergarten sei von Bedeutung; auch dem Interaktionsverhalten der Mütter sei eine wesentliche Bedeutung auf das Verhalten ihres Kindes in der Schule beizumessen. (vgl. Niesel 2004, S. 95).

Demnach plädiert Niesel (2004, S. 97) neben einer Zusammenarbeit zwischen den KindergartenpädagogInnen und den zukünftigen Lehrpersonen der Kinder, auch die Eltern in die Übergangsgestaltung miteinzubeziehen. „Das impliziert, dass der Kindergarten in seinen eigenständigen Bildungsauftrag die Förderung der Kompetenzen zur Übergangsbewältigung einschließt und jedes Kind so ausstattet, dass es bereit ist, ein Schulkind zu werden.“ (Niesel 2004, S. 97) Wenn Eltern, Kindergarten und Schule miteinander kooperieren und

kommunizieren, kann ein gegenseitiger Informationsaustausch über das Kind stattfinden (vgl. Niesel 2004, S. 97).

Den nächsten Übergang stellt der Eintritt in die Volksschule dar.

3.1.2 Der Übergang vom Kindergarten in die Schule

Das beim Schuleintritt im Zentrum stehende Kind wird von vielen Mitwirkenden begleitet. Demnach gilt es, das Zusammenwirken dieser Beteiligten zu berücksichtigen (vgl. Niesel 2004, S. 89). Das Kind ist in diesem Kontext mit individuellen, interaktionalen und kontextuellen Anforderungen konfrontiert. erstmalig mit dem pädagogischen Konzept Lehrplan konfrontiert. Mit individueller Anforderung ist gemeint, dass ein Wandel vom Kindergartenkind zum Schulkind vollzogen wird. Mit interaktionaler Anforderung ist gemeint, dass Beziehungsabbrüche (zwischen FreundInnen, KindergartenpädagogInnen) zu bewältigen sind. Mit kontextueller Anforderung ist gemeint, dass das Kind mit dem pädagogischen Konzept Lehrplan in Berührung kommt. (vgl. Niesel 2004, S. 94f.) Der Eintritt in die Volksschule ist mit vielen An- und Herausforderungen verbunden. Eine Herausforderung bestehe darin, „sich einen neuartigen sozialen Raum zu erschließen und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.“ (Ratz/Stein/Faas 2009, S. 183) Auch eine Auseinandersetzung mit neuen

Kinder mit Behinderung sind auf Unterstützung angewiesen, um den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule erfolgreich bewältigen zu können. (vgl. Ratz/Stein/Fass 2009, S. 183) Muche (2013, S. 168) bezieht sich auf Ginnold (2008, S. 327) und merkt an, dass integrativ beschulte Jugendliche, die von einer Lernbehinderung betroffen sind, schulische sowie berufliche Höherqualifikationen erlangen konnten, als jene lernbehinderten Jugendlichen, die in einer Sonderschule unterrichtet worden sind. SonderschulabgängerInnen „geraten häufiger in behindertenspezifische Maßnahmen und tragen ein höheres Risiko der Ausbildungslosigkeit.“ (Muche 2013, S. 168) Das lässt den Rückschluss zu, speziell Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung frühzeitig bei der Auswahl von schulischen Bildungsentscheidungen zu unterstützen, um nicht den „Mechanismen der Lenkung in das Sondersystem“ (Muche 2013, S. 168) zu erliegen. Damit ist ein automatischer Übertritt von SchulabgängerInnen von Sonderschulen in den Sonderarbeitsmarkt gemeint (vgl. Muche 2013, S. 168).

Folgend wird der Eintritt in das Berufsleben näher beschrieben.

3.1.3 Von der Schule in den Beruf

Die Schnittstelle Übergang Schule/Beruf bedeutet für jugendliche Personen eine wichtige Lebensphase. Sie sind mit einem Herauslösungsprozess aus der bisher sozialen und räumlich vertrauten, schulischen Umgebung konfrontiert. (vgl. Jungmann 2004, S. 171) Jungmann (2004, S. 172) weist darauf hin, dass die Begriffe ‚Übergang‘ und ‚Schritt‘ im Kontext vom Schulwechsel in die Arbeitswelt den Charakter eines „einmaligen (punktuellen) Entscheidungsakt[es ; Anm. PW]“ implizieren, „der sich an den Besuch einer allgemein bildenden Schule anschließt und sich ansonsten aber darin erschöpft, aus einem klar und übersichtlich strukturierten Feld von Entscheidungsalternativen die (subjektiv) richtige Wahl zu treffen. (Jungmann 2004, S. 172) Damit möchte Jungmann (2004) vermutlich verdeutlichen, dass es sich beim Eintritt in die Arbeitswelt um einen herausfordernden Prozess und nicht um ein einmaliges Erlebnis handelt. Jene Prozessgestalt lässt sich auch erkennen, wenn man die Situation von Menschen mit Behinderung beim Eintritt ins Berufsleben betrachtet.

Der Lebenslauf von Menschen mit Behinderung ist an institutionell vorgegebenen Sondersystemen orientiert, sodass die Umsetzung einer Entkopplung dieses Automationsmechanismus ‚von der Sonderschule in die Behindertenwerkstatt‘ schwer realisierbar zu sein scheint. Übergänge von Werkstätten für Menschen mit Behinderung in reguläre Einrichtungen sind Statistiken zufolge marginal. (vgl. Muche 2013, S. 169) Obwohl „als wichtigstes Ziel der Werkstätten die Ermöglichung und Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt genannt wird, „ist die Übergangsquote aber letztlich marginal“ (Muche 2013, S. 171). Die Übergänge von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verlaufen häufig standardisiert. Demnach werden sie vermehrt in Sonderbereichen wie Wohnheimen und Werkstätten untergebracht und es wird ihnen der Zugang zum regulären Arbeitsmarkt verwehrt.

In dieser Masterarbeit soll die individuelle Bildungsgeschichte dieser jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung analysiert werden. Bevor dies jedoch vorgenommen werden kann, erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte des soeben dargestellten Theoretischen Teils.

4 Zusammenfassung Theoretischer Teil

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ausführungen des Theoretischen Teils zusammengefasst. Wie eingangs erwähnt, sind die Lebensläufe von Menschen mit Behinderung häufig standardisiert und vorstrukturiert. Zumeist erfolgt ein Unterricht in gesonderten Schulen, wodurch ein Zugang zu regulären Arbeitsplätzen verwehrt wird. (vgl. Muche 2013, S. 158ff.) Das Ziel dieser Masterarbeit bestand darin, eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung, welche zum Zeitpunkt der Datenerhebung am ersten Arbeitsmarkt beruflich tätig gewesen ist, zu ihren Bildungserfahrungen narrativ zu befragen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden mit theoretischen Ausführungen – welche aus diesem ersten Kapitel hervorgegangen sind, verknüpft. Bevor eine Auseinandersetzung mit Bildungsverläufen von Menschen mit Behinderung in Lebenslauf und Biographie erfolgen konnte, sollte zunächst die Bedeutung der Begriffe *Lebenslauf*, *Biographie* und *Übergänge* geklärt werden. Im Anschluss daran wurden die zentralen Begriffe *Bildung* und *Behinderung* beschrieben, um darauffolgend gemeinsame Ausführungen zu diesen beiden Phänomenen vornehmen zu können. Nachstehend wurden das Österreichische Bildungssystem sowie die jeweiligen Bildungsmöglichkeiten von Menschen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf näher beschrieben. Des Weiteren erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten von Menschen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nach Erreichung der gesetzlichen Schulpflicht. In diesem Zusammenhang gilt anzumerken, dass speziell Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf dem dritten Arbeitsmarkt überrepräsentiert sind und in sogenannten Werkstätten und Tagesstrukturen untergebracht werden (vgl. Lebenshilfe 2013).

Im anschließenden Kapitel *Übergänge in Biographie und Lebenslauf* wurde zunächst die Gestaltung der institutionellen Bildungsübergänge von Menschen mit Behinderung thematisiert. Dazu wurde eine Studie von Strnadová und Evans (2013) vorgestellt, in welcher sie sich mit der Wahrnehmung von Müttern intellektueller Beeinträchtigung im Kontext von Schulübergängen und Übergängen in den Beruf auseinandergesetzt haben. Im nachfolgenden Kapitel erfolgte eine integrierte Darstellung der Gestaltung institutioneller Übergänge von Menschen mit und ohne Behinderung. Bei den Ausführungen von Niesel (2004, S. 97) und jenen von Strnadová/Evans (2013, S. 74) lassen sich Gemeinsamkeiten erkennen. Es wird jeweils die Bedeutung der Kooperation zwischen Lehrpersonen, Kindergarten und Eltern im Hinblick auf eine erfolgreiche Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Schule thematisiert. Innerhalb des Empirischen Teils werden Ausführungen des Theoretischen Teils

herangezogen und mit den individuellen Erfahrungen hinsichtlich Bildungsverlauf sowie der individuellen Gestaltung der Bildungsübergänge dieser befragten jungen Frau verknüpft. Nachstehend wird der zweite Teil dieser Masterarbeit – der Empirische Teil – dargestellt.

II Empirischer Teil

In diesem Empirischen Teil erfolgt zunächst in Kapitel 5 eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign. Innerhalb dieses Subkapitels wird der Zugang zum Forschungsfeld beschrieben. Anschließend wird in Kapitel 6 die Erhebungs- sowie die Auswertungsmethode dieser Masterarbeit erläutert. In Kapitel 7 erfolgt eine Darstellung der wesentlichen Ergebnisse in Hinblick auf die eingangs erwähnte Forschungsfrage „*Wie beschreibt eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ihre Bildungserfahrungen?*“. Kapitel 8 dieses Empirischen Teils stellt eine Zusammenfassung sowie eine Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen im Forschungsprozess dar.

Im Folgenden Kapitelabschnitt wird der Zugang zum Forschungsfeld näher erläutert.

5 Forschungsdesign

5.1 Zugang zum Forschungsfeld

In diesem Kapitelabschnitt wird das Zustandekommen des Zugangs zum Forschungsfeld transparent gemacht.

Für diese Masterarbeit war ich auf der Suche nach einem/r InterviewpartnerIn mit intellektueller Beeinträchtigung, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung am ersten Arbeitsmarkt beruflich tätig gewesen ist

Zur Wahrung der Anonymität – der befragten Person und ihrer Familie – wird der Verein, über welchen die Kontaktherstellung erfolgte, in dieser Masterarbeit mit dem Namen ‚Ensemble‘ bezeichnet. Vor ca. eineinhalb Jahren habe ich mich im Rahmen eines Seminars mit Frau Mag.^a Christin Krons – einer Mitarbeiterin dieses Vereins – ein Interview geführt. Diese Mitarbeiterin habe ich in der Hoffnung kontaktiert, mich bei meiner Suche nach einer jugendlichen Person mit intellektueller Beeinträchtigung, die aktuell am ersten Arbeitsmarkt beruflich tätig ist, zu unterstützen. Sie hat mich an ihre Kollegin Frau Mag.^a Marina Ebres verwiesen und mir mitgeteilt, dass diese als Bildungs- und Berufsorientierungsberaterin tätig sei und mir vermutlich behilflich sein könnte. Am 5. November 2014 habe ich mit Frau Mag.^a

Ebres telefonischen Kontakt aufgenommen. Daraufhin wurde nachstehendes Schreiben am 5. November 2014 an Fr. Mag.^a Ebres via Email versandt:

„Sehr geehrte Fr. Mag.^a Ebres,

mein Name ist Patricia Wegscheider, ich bin 28 Jahre alt und studiere im 11. Semester die Studienrichtung Bildungswissenschaft (Schwerpunkt: Sonder- und Heilpädagogik) an der Universität Wien. Aktuell verfasse ich das Konzept meiner Masterarbeit zum Thema *Bildungsverlauf und Bildungsübergänge von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Im Zuge dieser Masterarbeit möchte ich gerne untersuchen, wie der Bildungsverlauf und die jeweiligen Übergänge eines Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erfolgt sind. Das Interesse erstreckt sich auf den Zeitraum vom Eintritt in den Kindergarten bis zum späteren Übergang in das Berufsleben. Dazu möchte ich gerne eine jugendliche Person, welche sich aktuell im Berufsleben am ersten Arbeitsmarkt befindet, sowie deren Eltern zu diesem Thema befragen. Dabei würden die Erzählungen in Hinblick auf ihre eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Gefühle im Zentrum stehen. Damit ich mit den Erzählungen arbeiten kann, würden die Gespräche aufgezeichnet, anonymisiert und anschließend verschriftlicht werden. Hiermit ersuche ich Sie höflich, mich bei der Suche nach einem/r InterviewpartnerIn und dessen/deren Eltern zu unterstützen.

Vielen Dank im Vorhinein!

Freundliche Grüße, Patricia Wegscheider“

Daraufhin habe ich am 11. November 2014 ein Antwortschreiben von Fr. Mag.^a Ebres erhalten, in welchem sie mir mitgeteilt hat, dass sich ihre Kollegin Frau Sandrin Meliss dazu bereit erklärt, mit mir ein Interview zu führen. Am 28. November 2014 hat mich Frau Sandrin Meliss erstmals telefonisch kontaktiert. Sie hat mich darüber informiert, dass sie bei Ensemble beruflich tätig und eine Tochter habe, die von einer intellektuellen Beeinträchtigung betroffen sei. Bei diesem Telefonat haben wir einen ersten Kennenlern-Termin für Samstag, den 6. Dezember 2014 vereinbart.

Am 6. Dezember 2014 haben wir einander um 10:00 Uhr vormittags getroffen. Bei diesem Treffen habe ich mich bei Frau Meliss vorgestellt und ihr mein Masterarbeitsthema präsentiert und sie über den Begriff ‚narratives Gespräch‘ informiert. Zunächst bestand die Idee darin, die Tochter von Frau Meliss im Beisein ihrer Mutter narrativ zu befragen. Des Weiteren wurde Frau Meliss darüber in Kenntnis gesetzt, dass in der Masterarbeit aus Transparenzgründen darauf hingewiesen werden muss, dass Frau Meliss selbst bei einem namhaften Verein beruflich tätig ist. Der Verein Ensemble berätet und informiert Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder intellektueller Beeinträchtigung sowie deren Eltern.

Frau Meliss hat erzählt, dass ihre Kollegin Frau Mag.^a Egres bei der letzten Teambesprechung mein Ansuchen vorgetragen habe. Daraufhin habe sich Frau Meliss, nicht als Mitarbeiterin von Ensemble, sondern als Mutter einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung freiwillig gemeldet und sich für dieses Interview bereit erklärt.

Bei diesem ersten Treffen hat Frau Meliss ein wenig aus dem Leben ihrer Tochter Carolin Meliss erzählt:

- Die junge Frau habe zu Beginn ihrer Schulzeit in der Volksschule von jungen Studentinnen eine individuelle Betreuung erhalten.
- Carolin Meliss hatte in der ersten Klasse Hauptschule massive Schwierigkeiten beim Lesen.
- In der Hauptschule durfte die junge Frau – durch den Einsatz ihrer Mutter – in den Skikurs mitfahren.
- Die Zeit während des Berufsvorbereitungskurses sei sehr schwer für Carolin Meliss gewesen.
- Carolin soll unter keinen Umständen in eine Tagesstruktur eingegliedert werden.

Des Weiteren hat Frau Meliss erzählt, dass sie unter keinen Umständen für ihre Tochter Carolin Meliss die Beschäftigung in einer Tagesstruktur in Erwägung gezogen habe.

Unser Treffen hat bis ca. 11:15 Uhr gedauert. Wir haben vereinbart, Frau Meliss Bedenkzeit zu geben und mit ihrer Tochter Carolin Meliss Rücksprache halten zu können. Sie werde mich in Kenntnis setzen, ob ein gemeinsames Arbeiten vorstellbar wäre oder nicht.

Daraufhin hat mich Frau Meliss am 15. Dezember 2014 telefonisch kontaktiert und mir mitgeteilt, dass sie mit ihrer Tochter Carolin Rücksprache gehalten habe und sich die Beiden dazu bereit erklären, mit mir gemeinsam zu arbeiten. Ein erster Kennenlern-Termin zwischen Frau Carolin Meliss und mir wurde für den 8. Jänner 2015 vereinbart.

Bei diesem Treffen waren Frau Carolin Meliss, Frau Sandrin Meliss und ich anwesend. Als mir Frau Carolin Meliss das erste Mal gegenüber gestanden ist, hat sie mir ihre Hand entgegengestreckt und sich mit ihrem Vornamen Carolin vorgestellt. Daraufhin habe auch ich mich mit meinem Vornamen Patricia vorgestellt. Dieses Treffen hat von ca. 16:00 Uhr bis ca. 17:30 Uhr gedauert. Zunächst wurde Carolin über das Thema meiner Masterarbeit informiert und darüber, wie das narrative Gespräch erfolgen und dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird. Wir haben vereinbart, dass zwei narrative Interviews – jeweils im Beisein ihrer Mutter Frau Sandrin Meliss geführt werden. Das erschien erforderlich, um mögliche

Erinnerungslücken füllen zu können und einen lückenlosen Bildungsverlauf rekonstruieren zu können. Die narrativen Gespräche sollen mit Carolin geführt werden und erst im Nachfrageteil soll die Mutter befragt werden.

Nachdem die Formalitäten geklärt worden sind, hat mir auch Frau Sandrin Meliss angeboten, sie mit ihrem Vornamen anzusprechen. Es wurde vereinbart, dass wir in den nächsten Tagen miteinander telefonieren werden, um den Termin für das erste Interview fixieren zu können.

Bei diesem Gespräch ist mir aufgefallen, dass immer dann, wenn Carolin nicht schnell auf eine von mir formulierte Frage geantwortet hat, Sandrin Ausführungen zu dieser Frage gemacht hat und ich mich von Carolin abgewandt und Sandrin zugewandt habe. Meine Bedenken, dass dies im Interview auch so sein könnte, habe ich beim Telefonat mit Sandrin am 10. Jänner 2015 offen gelegt. Sandrin entgegnete, dass ihr das gar nicht aufgefallen sei und machte mir den Vorschlag (vorbehaltlich dessen, dass das auch für Carolin okay ist), mit Carolin alleine das Interview führen zu können. Am 22. Jänner 2015 habe ich die Zustimmung erhalten, dass das Gespräch am 24. Jänner 2015 mit Carolin alleine stattfinden wird. Im Bewusstsein dessen, dass vermutlich nicht alle Fragen beantwortet oder Informationen eingeholt werden können, habe ich mich auf diese Gespräche gefreut, gänzlich der jungen Frau meine Aufmerksamkeit schenken zu dürfen. Es wurde die Entscheidung getroffen, das narrative Interview mit der jungen Frau ohne Anwesenheit einer dritten Person zu führen, um die Erlebnisse aus ihrer Perspektive versuchen verstehen zu können. Diese junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung soll eine Stimme bekommen und ihre eigene Bildungsgeschichte erzählen dürfen.

Der Verlauf des ersten Interviews, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, ist in Gestalt einer Reflexion dem Anhang zu entnehmen.

Im nachstehenden Kapitelabschnitt erfolgt die Darstellung der Forschungsmethode, mit welcher die Daten dieser Masterarbeit eingeholt werden. Zunächst scheint jedoch erforderlich, grundlegende Informationen zur qualitativen Sozialforschung darzulegen.

6 Die Darstellung der Forschungsmethode

In diesem Kapitelabschnitt wird die Forschungsmethode dieser Masterarbeit näher beschrieben. Zunächst wird kurz auf die ethischen Aspekte im Forschungsprozess eingegangen. Danach erfolgt die Darstellung grundlegender Ausführungen zu Qualitativer Forschung, um in einem weiteren Schritt auf die interpretative Sozialforschung näher

eingehen zu können. Anschließend wird die Erhebungsmethode – das narrative Interview nach Fritz Schütze (1977) – näher erläutert. Danach wird die Auswertungsmethode – die Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (⁴2014) beschrieben. Nach dieser Beschreibung, wird die Analyse des transkribierten Datenmaterials dargestellt.

Ethische Aspekte im Forschungsprozess

Hella von Unger und Petra Narimani (2012) beschäftigen sich mit ethischen Aspekten, mit denen man in der Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Menschen im Kontext von partizipativer Forschungspraxis konfrontiert ist. Mit partizipativer Forschung ist ein Forschungsansatz gemeint, dessen Ziel darin besteht „soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (Von Unger 2014, S. 1) Ein zentrales Anliegen partizipativer Forschung besteht demnach darin, „durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (Von Unger 2014, S. 1) Das Hauptziel partizipativer Forschung ist nicht, Wissen hervorzubringen, sondern neues Wissen zu generieren und mögliche Handlungsansätze zu formulieren (vgl. Von Unger 2014, S. 46). Infolge der Nähe der Forschungsteilnehmenden ist partizipative Forschung mit ethischen Herausforderungen konfrontiert (vgl. Von Unger/Narimani 2012, S. 13). Die Anonymität zu wahren, sowie die Daten der Forschungsteilnehmenden vertraulich zu behandeln, zählen zur Ethik sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis (vgl. Von Unger/Narimani 2012, S. 7). Gleichsam gilt in diesem Kontext auf eine mögliche Antinomie hinzuweisen: einerseits soll dem forschungsethischen Aspekt der Anonymisierung und andererseits dem Konzept Empowerment – im Verständnis von Selbstbestimmung, Befähigung und Ermächtigung – gerecht werden. (vgl. Von Unger/Narimani 2012, S. 19 ; vgl. Von Unger 2014, S. 46) Von Unger/Narimani (2012, S. 19) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Burgois und Schonberg, die sich mit dem Thema Anonymisierung im Forschungsprozess intensiv beschäftigt haben. Sie weisen darauf hin, dass die ForschungsteilnehmerInnen mehrheitlich nicht anonym bleiben wollten. Möchte man jemanden, der/die bislang ungehört geblieben ist, eine Stimme geben, kann diesem Ziel infolge der Anonymisierung nicht gänzlich entsprochen werden (vgl. Von Unger/Narimani 2012, S. 19). Eine ähnliche Erfahrung durfte ich auch machen: In dieser Masterarbeit wurde zu Beginn mit der jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung sowie mit ihrer Mutter vereinbart, sämtliche Namen mit Pseudonymen zu versehen. Am Ende des zweiten Interviews wurde die junge Frau noch einmal auf die Anonymisierung hingewiesen und über ihr Pseudonym in dieser Masterarbeit informiert.

Daraufhin entgegnete sie, dass ihr Name aber anders laute und sie anders heiße. Gemäß der zu Beginn getroffenen Vereinbarung haben wir die Anonymisierung beibehalten.

Ein weiterer forschungsethischer Grundsatz besteht in der Freiwilligkeit der Teilnahme. Des Weiteren gilt zu gewährleisten, dass die Ergebnisse ohne Verzerrung hinsichtlich spezieller Interessen dargestellt werden. (vgl. Von Unger/Narimani 2012, S. 7)

Nachstehend erfolgt die Auseinandersetzung mit grundlegenden Ausführungen zu Qualitativer Forschung.

6.1 Grundlegendes zu Qualitativer Forschung

In den beiden Disziplinen *Sozialwissenschaften* und *Psychologie* hat sich zur Untersuchung von sozialen Zusammenhängen die *qualitative Forschung* etabliert.

Zunächst waren die Naturwissenschaften das Vorbild dieser beiden Disziplinen und der Fokus wurde auf *quantitative Methoden* gelegt. Die Exaktheit der Naturwissenschaften erlaubt die Formulierung von Aussagen mit einem allgemein gültigen Charakter. Damit die Objektivität einer solchen Untersuchung gewährleistet werden kann, ist die subjektive Perspektive des/der ForscherIn ebenso wie jene der untersuchten Personen außen vor zu lassen. Empirische Sozialforschung bedient sich experimentellen Versuchsanordnungen, standardisierten Fragebögen und standardisierten Umfragen. Dadurch war es für die beiden Disziplinen Sozialwissenschaften und Psychologie möglich, soziale Phänomene wie zum Beispiel bestimmte Einstellungen in ihrer Häufigkeit zu erheben. Die Ergebnisse aus empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung haben keinen „Eingang in politische und alltägliche Zusammenhänge gefunden.“ (Flick ⁶2002, S. 15) Die Ergebnisse konnten nicht für die Lösung von Praxisproblemen genutzt werden. Des Weiteren lasse „sich nicht vermeiden, dass die Forschung und ihre Ergebnisse von Interessen, sozialen und kulturellen Hintergründen der Beteiligten mitbestimmt wird.“ (Flick ⁶2002, S. 15) Bonß und Hartmann (1985) stellten fest, dass demzufolge die Objektivität der Untersuchung nicht mehr gewährleistet sei. Die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Hintergrundes sowie die Berücksichtigung von subjektiven Aussagen der Beteiligten sind für qualitative Forschung charakteristisch. (vgl. Flick ⁶2002, S. 11ff.) Die Qualitative Forschung ist von anderen Kennzeichen als die quantitative Forschung geprägt. Die drei wesentlichen Charakteristika qualitativer Forschung werden nachstehend kurz erläutert (vgl. Flick ⁶2002, S. 16 ff.).

6.1.1 Die wesentlichen Charakteristika von Qualitativer Forschung

○ Die Gegenstandsangemessenheit von Theorien und Methoden

Zur Gültigkeitsbestimmung einer qualitativen Untersuchung zählt, ob die empirischen Erkenntnisse begründet sind und ob die Angemessenheit der zur Verfügung stehenden Methoden zur Erforschung des zu untersuchenden Gegenstandes vorhanden ist (vgl. Flick ⁶2002, S. 16ff.). Untersuchungsgegenstand von qualitativer Forschung ist nicht eine künstlich hergestellte Situation sondern das „Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag.“ (Flick ⁶2002, S. 17) Bei qualitativer Forschung geht es mehr um die Generierung neuer, empirisch begründbarer Theorien als darum, bereits bekannte Theorien zu überprüfen (vgl. Flick ⁶2002, S. 18).

Als weiteres Kriterium von qualitativer Forschung kann die entstehende Vielschichtigkeit durch die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten genannt werden (vgl. Flick ⁶2002, S. 18).

○ Die Vielschichtigkeit und unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten

Ergebnisse aus quantitativen Forschungen tätigen keine Aussagen über die subjektive Wahrnehmung von Betroffenen. Die subjektive Bedeutung bleibt bei quantitativen Forschungen ausgeklammert. Qualitativen Forschung hingegen berücksichtigt sowohl die subjektive Perspektive des/der Betroffenen als auch jene seiner Angehörigen und der Professionellen wie zum Beispiel der behandelnden Ärzte oder begleitenden Lehrpersonen. Das Handeln und Wissen der Beteiligten wird analysiert und am konkreten Fall beschrieben und erklärt. (vgl. Flick ⁶2002, S. 18f.)

Als drittes, wesentliches Charakteristikum wird die Reflexion des/der ForscherIn zum Forschungsprozess genannt. Dieses Charakteristikum wird nachstehend kurz beschrieben (vgl. Flick ⁶2002, S. 19).

○ Die Reflexion des/der ForscherIn im Forschungsprozess

Statt die Reflexion des/der ForscherIn im Forschungsprozess als Störfaktor zu betrachten, werden seine/ihre Eindrücke, Handlungen und Gefühle zum Bestandteil der Forschung und fließen in die Interpretation der Ergebnisse ein (vgl. Flick ⁶2002, S. 19).

Qualitative Forschung arbeitet mit Erhebungsverfahren wie Beobachtungen oder Interviews. Dadurch werden Daten produziert, welche den weiteren Arbeitsschritten als Grundlage dienen. In diesem Kontext wird zwischen visuellen und verbalen Daten unterschieden. (vgl. Flick ⁶2002, S 28)

Visuelle Daten entstehen bei Beobachtungsverfahren und verbale Daten konstituieren sich im Zuge von Leitfaden-Interviews oder Erzählungen (vgl. Flick ⁶2002, S 28). An dieser Stelle gilt kurz anzumerken, dass in der vorliegenden Masterarbeit mit verbalen Daten gearbeitet wird, die durch Erzählungen erhoben werden.

Die Daten werden im Zuge ihrer Erhebung aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert; das bedeutet, dass die Daten in Texte überführt werden. Diese Transkription ist für die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten erforderlich. Qualitative Forschung setzt sich mit der Konstruktion von Wirklichkeit auseinander. Demnach ist die Überführung der Daten in Texte ein wesentlicher Schritt für die Konstruktion dieser Wirklichkeit. (vgl. Flick ⁶2002, S 29)

Die Texte werden in einem weiteren Schritt interpretiert, indem die Daten entweder kategorisiert und kodiert oder sequenziell analysiert werden. Anschließend beschäftigt sich qualitative Forschung mit Begründungen zur Gültigkeit und Angemessenheit der im Forschungsprozess entstandenen Daten.

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden gibt es bei qualitativer Forschung kein einheitliches „Verständnis hinsichtlich und methodologischen Grundannahmen. Es lässt sich unterscheiden zwischen denjenigen Erhebungs- und Auswertungsmethoden qualitativer Forschung, die sich in ihren Regeln und Kriterien noch an der Logik quantitativer Verfahren mit dem Ziel einer numerischen Verallgemeinerung orientieren und jenen, dezidiert qualitativen Methoden, deren Interpretationen und Verallgemeinerungen nicht auf der Häufigkeit des Auftretens bestimmter sozialer Phänomene beruhen, sondern vielmehr auf der Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall (ob nun einer einzelnen Biographie oder einer Organisation oder eines bestimmten Milieus)“ (Rosenthal ⁴2014, S. 13). In der quantitativen Forschung werden bestehende Hypothesen untersucht und überprüft. Im Vergleich zu qualitativer Forschung bedient sie sich standardisierter Methoden. Die „Logik des Entdeckens“ (Rosenthal ⁴2014, S. 13) ist charakteristisch für qualitative Sozialforschung. Demnach werden keine bestehenden Hypothesen überprüft, sondern neue generiert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 13). Es gilt neben den Differenzen zwischen qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden auch jene, innerhalb der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Methoden zu nennen (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 15).

Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den wesentlichen Charakteristika der interpretativen Sozialforschung.

6.1.2 Die interpretative Sozialforschung

Die kommunikative Sozialforschung, die rekonstruktive Sozialforschung, die interpretative Sozialforschung, die sozialwissenschaftliche oder wissenssoziologische Hermeneutik, die Grounded Theory, die Objektive Hermeneutik, die ethnomethodologische Konversationsanalyse sowie ethnomethodologische Forschungsansätze sind Richtungen, die einer „konsequenten interpretativen oder rekonstruktiven Forschungslogik“ (Rosenthal ⁴2014, S. 14) folgen. Diesen unterschiedlichen Richtungen ist gemein, dass sie „eine konsequente Umsetzung des Prinzips der Offenheit“ (Rosenthal ⁴2014, S. 15) hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung verfolgen. In dieser Masterarbeit wird die Bezeichnung interpretative Methode oder interpretative Sozialforschung, zurückgehend auf Thomas Wilson (1970/1973) verwendet. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 14)

Nachstehend werden die Charakteristika interpretativer Sozialforschung dargestellt (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 18):

- Das Unbekannte und Neue untersuchen

Im Vergleich zu quantitativer Sozialforschung untersucht die interpretative Sozialforschung soziale Phänomene, die noch unbekannt oder Lebenswelten, die bislang kaum erforscht worden sind. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 18) In dieser Master-Arbeit soll erforscht werden, wie eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ihren schulischen Bildungsweg erlebt hat.

- Den subjektiv gemeinten Sinn nachvollziehen und den latenten Sinn rekonstruieren

Subjektiv gemeinter Sinn bedeutet nicht, innerpsychische oder private Prozesse nachzuvollziehen, sondern die Realität der erzählenden Person zu interpretieren, welche den Bedeutungszuschreibungen ihrer Handlungen und ihrer sozialen Wirklichkeit entspringt. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 19)

Rosenthal (⁴2014, S. 39) schreibt zu diesem Kontext passend, Folgendes: „Das Individuum greift bei seinen [bzw. ihren ; Anm. PW] Deutungen, bei seinen [bzw. ihren ; Anm. PW]

Sinnsetzungen auf kollektive Wissensbestände zurück, deren Ausbuchstabieren und Anwendung je nach lebensgeschichtlichen Erfahrungen variiert und vor allem der kreativen, reflexiven Umsetzung in der konkreten Handlungssituation bedarf.“

Mit latentem Sinn ist gemeint, dass wir „aufgrund des jeweiligen Handlungsdrucks in der Situation des Handelns und Sprechens immer mehr an Sinn, als uns im Moment zugänglich ist“ (Rosenthal ⁴2014, S. 20), erzeugen. Obwohl sich die interpretative Sozialforschung zur Rekonstruktion des latenten Sinns eignet, stößt sie in Hinblick auf das Wissen und das Handeln von ForscherInnen an ihre Grenzen. Obwohl das implizite Wissen der ForscherInnen immer ihr Handeln beeinflusst, kann es nie gänzlich bewusst gemacht und folglich nicht reflektiert werden. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 20f.)

- Das soziale Handeln und die sozialen Milieus beschreiben

Dieses Charakteristikum besagt, dass mittels interpretativer Sozialforschung die Lebenswelt möglichst detailliert beschrieben wird, um das Handeln der jeweiligen AkteurInnen besser verstehen zu können (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 21f.).

- Die Handlungsstrukturen am Einzelfall rekonstruieren

Es geht nicht darum, in der Analyse verallgemeinernde Aussagen abzuleiten, sondern wie beispielsweise in der Biographieforschung, den Verlauf der Lebensgeschichte zu rekonstruieren. Dabei steht die Frage wie es dazu gekommen ist, im Zentrum. In dieser Masterarbeit ist die Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung zentral. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 23f.)

- Das Überprüfen von Theorien und Hypothesen am Einzelfall

Rosenthal (⁴2014, S. 24) hält fest, dass im Zuge der Textanalyse Hypothesen generiert und am erhobenen Datenmaterial überprüft werden. Diese Überprüfung erfolgt an einem Einzelfall, nicht jedoch „nach der Logik einer numerischen Überprüfung, ob bei gleichen Komponenten in einem anderen Fall eine ähnliche Wirkung zu beobachten ist.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 24)

- Das Bilden von empirisch begründeten Theorien und Hypothesen

In der interpretativen Sozialforschung werden Theorien und Hypothesen generiert und überprüft. Beim abduktiven Vorgehen, dass im nachstehenden Kapitelabschnitt näher erläutert und angewandt wird, „werden Hypothesen am empirischen Material formuliert, überprüft, verifiziert, verworfen oder erweitert.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 25) Im Unterschied zur quantitativen Sozialforschung macht die interpretative Sozialforschung keine Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens eines bestimmten sozialen Phänomens (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 25).

In dieser Masterarbeit wird zur Erhebung der Daten ein narrativ-biographisches Interview gewählt. Eine nähere Erläuterung dieser Erhebungsmethode erfolgt in Kapitel 6.2.1 dieser Masterarbeit.

Nachstehend sollen die beiden wesentlichen Prinzipien interpretativer Sozialforschung dargelegt werden.

6.1.2.1 Die beiden wesentlichen Prinzipien interpretativer Sozialforschung

In der interpretativen Sozialforschung sind zwei wesentliche Prinzipien von Bedeutung: „Das Prinzip der Kommunikation“ (Rosenthal ⁴2014, S. 43) und das „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal ⁴2014, S. 43). Diese beiden Prinzipien werden nachstehend kurz erläutert.

- Das Kommunikationsprinzip in der interpretativen Sozialforschung

Tritt man in der Datenerhebungssituation (zum Beispiel in einer Interview-Situation) mit der befragten Person in einen Kommunikationsprozess, so gestaltet der/die Interviewern gemeinsam mit der befragten Person „die Wirklichkeit dieser Erhebungssituation“ (Rosenthal ⁴2014, S. 43). Die befragte Person erhält die Möglichkeit, über die Forschungssituation reflektieren zu können. Der interviewten Person sowie der Forschungssituation wird im Forschungsprozess seitens der befragten Person eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Der Interviewverlauf sei davon abhängig, wer das Interview zu welchem Zweck mit der befragten Person führt. Werden mehrere Gespräche mit derselben Person geführt und diese sogenannten Rahmenbedingungen womöglich verändert, lassen sich im Interview dafür Hinweise erkennen. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 43f.)

An dieser Stelle gilt anzumerken, dass die beiden Gespräche mit Carolin – so wie die junge Frau von mir genannt wird – in zwei unterschiedlichen Räumlichkeiten stattgefunden und die Rahmenbedingungen geringfügig verändert wurden. Das erste Gespräch vom 24.01.2015 hat in einem ca. 40m² großen Aufenthaltsraum stattgefunden. Dieser Raum und die beschriebene Situation kann das Gefühl eines Beratungs-Settings hervorrufen. An diesem Tag wurde Carolin von ihrer Mutter Sandrin mit dem Auto gebracht. Beim zweiten Gespräch, am 24.02.2015 durfte ich Carolin von ihrem Arbeitsplatz abholen. Wir waren noch gemeinsam kurz einkaufen und sind danach gleich an den Ort gefahren, an dem das Gespräch stattgefunden hat. Das zweite hat in einem offen gestaltetem Esszimmer, welches lediglich durch ein Regal von der Küche getrennt ist, stattgefunden. Ein Hund und eine Katze haben uns während dem Gespräch Gesellschaft geleistet. Die beiden beschriebenen Räumlichkeiten sind ca. 200 Meter voneinander getrennt.

Carolin hat beim zweiten Termin einen weniger angespannten Eindruck als beim ersten Termin auf mich gemacht. Das könnte einerseits daraus resultieren, dass das Interview-Setting für sie bereits bekannt und gewohnt war, aber auch damit, dass die Räumlichkeiten beim zweiten Gespräch in Carolin ein heimeliges, gemütliches Gefühl hervorgerufen haben.

Jede Rahmung einer Interviewsituation „verweist auf andere ähnlich gerahmte Situationen bzw. ähnliche Realitäten.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 47) Zu diesem Prinzip der Kommunikation zählt auch die Art und Weise, wie sich die befragte Person im Zuge des Gesprächsverlaufs präsentiert und ob ihm/ihr von der interviewten Person das Gefühl vermittelt bekommt, an seinem/ihren persönlich Erlebtem interessiert zu sein. (Rosenthal ⁴2014, S. 43ff.)

Nachstehend wird auf das zweite Prinzip, jenes der Offenheit, eingegangen.

○ Das Offenheitsprinzip in der interpretativen Sozialforschung

Für den Forschungsprozess bedeutet das, mit einer möglichst offen gestalteten Fragestellung und ohne vorgefertigten Hypothesen ins Forschungsfeld zu gehen. Ziel ist es, die Hypothesen im Zuge des erhobenen Datenmaterials „zu generieren, zu überprüfen, zu verändern und zu verwerfen.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 49) Erst ein offenes Vorgehen in der Interviewgestaltung ermöglicht das Entdecken von Neuem, indem sich der/die ForscherIn auf etwas Unbekanntes einlässt. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 49)

In dieser Masterarbeit wird versucht, dem soeben beschriebenen „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal ⁴2014, S. 49) gerecht zu werden. Demnach wird zunächst die Forschungsfrage „Wie beschreibt eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ihre

Bildungserfahrungen?“ offen gestaltet. Ein weiteres Charakteristikum besteht darin, dem erhobenen Datenmaterial offen gegenüberzutreten und die Hypothesen erst im Zuge des Forschungsprozesses zu bilden. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 47)

Dieses Offenheitsprinzip findet sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung Anwendung. Auf dieses Prinzip wird an einer späteren Stelle dieser Masterarbeit, an welcher die Vorgehensweise der Datenerhebung sowie die Vorgehensweise der Datenauswertung beschrieben werden, näher eingegangen.

Nachstehend wird zunächst die Methode, mit welcher die Daten für diese Masterarbeit generiert werden, vorgestellt und beschrieben. Die Datenerhebung erfolgt mittels narrativ-biographischer Interviews. Demnach erscheint es erforderlich, die Begrifflichkeit *narrativ* zu erläutern, um in einem weiteren Schritt auf die Biographieforschung näher eingehen zu können. Anschließend wird die Durchführung von narrativ-biographischen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu führen, in den Blick genommen.

6.2 Die Erhebungsmethode

In diesem Kapitelabschnitt wird zunächst das narrative Interview nach Fritz Schütze (1977) beschrieben. Anschließend werden allgemeine Ausführungen zur Biographieforschung vorgenommen. Danach wird auf die Differenz zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte hingewiesen. In einem weiteren Subkapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Durchführung von biographisch-narrativen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

6.2.1 Das narrative Interview nach Fritz Schütze (1977)

Erzählte Biographien können Aufschluss über das individuelle Erleben von Bildungsverläufen und Übergängen geben. Um die angeführte Forschungsfrage beantworten zu können, wird die Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung mit einer Methode erhoben, die viel Freiheit in der Gestaltung ermöglicht. Es wird die Methode des sogenannten *narrativen Interviews* nach Fritz Schütze (1977) gewählt. (vgl. Köttig 2013, S. 1000ff.)

Das aus dem Lateinischen stammende Wort *narrare* bedeutet übersetzt *erzählen*. Erzählen impliziert etwas Emotionales und wird „als eine Form des Nacherlebens“ (Alheit 1984, S. 1)

bezeichnet. (vgl. Alheit 1984, S. 1) Es wird über Gefühle, Gedanken, Erfahrungen und Eindrücke im Kontext von Ereignissen erzählt. Eine Geschichte setzt sich aus mehreren Erzählungen zusammen. (vgl. Gruntz-Stoll 2013, S. 10)

Die Grundidee des narrativen Interviews besteht darin, einen längeren Erzählfluss anzuregen. Dabei übernimmt der/die GesprächspartnerIn eine aktive Rolle und präsentiert ohne weiteres Intervenieren des/der InterviewerIn autonom – zum Beispiel – seine/ihre Lebensgeschichte. In dieser Master-Arbeit liegt der Fokus auf dem Erzählen der Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung. Erst im Nachfrageteil des narrativen Interviews, dabei handelt es sich um den zweiten Teil des narrativen Interviews, fragt der/die InterviewerIn gezielt nach und kann dadurch den/die InterviewpartnerIn zu weiteren Erzählungen motivieren. Mit einem narrativen Interview wird der interviewten Person Platz zur Präsentation ihrer/seiner Biographie gegeben. In den 1970er Jahren wurde die Methode des narrativen Interviews von Fritz Schütze (1976; 1977) entwickelt. Das Ziel besteht darin, das Erlebte der interviewten Person rekonstruieren zu können. Erzählungen befassen sich mit Ereignissen, die in der Vergangenheit liegen und sind an eine bestimmte Zeit, Ort und Person gebunden. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 151f.)

In dieser Masterarbeit wird die Methode eines biographisch-narrativen Interviews gewählt. Bei biographischen Erzählungen ist das subjektive Erleben des/der ErzählerIn sowie seine/ihre gesamte Lebensgeschichte zentral. (vgl. Alheit 1984, S. 1) Nachstehend werden allgemeine Ausführungen zur Biographieforschung angeführt.

6.2.2 Allgemeine Ausführungen zur Biographieforschung

Die Biographieforschung ist um 1920 an den Universitäten in der Soziologie und Psychologie eingezogen. In der Psychologie war dies vor den biographischen Forschungen zunächst die Psychoanalyse. Es gilt anzumerken, dass auch psychoanalytische Gespräche zu den biographischen Verfahren zählen. Sigmund Freud hat die historischen, biographischen Quellen von Leonardo da Vinci und Moses analysiert und interpretiert. Der Fokus wurde speziell auf ihre Kindheitserlebnisse gelegt. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 174) In den 1970er Jahren gibt es einen forschungsmethodischen Aufschwung in der interpretativen Biographieforschung; Rosenthal (⁴2014, S. 175) spricht in diesem Zusammenhang von „einem regelrechten Boom“. Auch in den Erziehungswissenschaften hat diese Methode Einzug gefunden. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 175f.) Bei „sozialwissenschaftlichen oder historischen Fragestellungen, die sich auf soziale Phänomene beziehen, die an die

Erfahrungen von Menschen gebunden sind und für diese eine biographische Bedeutung haben, [wird; Anm. PW] die Bedeutung dieser Phänomene im Gesamtzusammenhang ihrer Lebensgeschichte interpretiert“ (Rosenthal ⁴2014, S. 177). Sowohl vergangene biographische Verläufe zu rekonstruieren als auch die Konstruktion der gegenwärtigen Biographie vorzunehmen, wird „sowohl bei der Untersuchung von Gesundheits- und Krankheitserleben als auch bei der Erforschung des Erlebens der Ausbildungs- und Berufswelt als auch bei der Analyse von Einstellungen zum Gesundheitssystem oder zum Ausbildungssystem“ (Rosenthal ⁴2014, S. 177) notwendig. Es erfolgt eine Annäherung zwischen dem Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, indem „Biographie als soziales Gebilde, das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebnisswelten der Subjekte konstituiert und das in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern sich ständig neu affirmiert und transformiert“ (Rosenthal 1995, S. 12) verstanden wird.

Damals Ereignetes soll heute untersucht werden. In diesem Zusammenhang gilt Folgendes zu berücksichtigen:

„Wer sich nur auf die Suche nach dem damals tatsächlich Ereignetem begibt, erkennt ebenso wie der, der nur das damals Erlebte erfassen will, den konstitutiven Anteil der aktuell erzählten Lebensgeschichte. Leben und Text werden bei solch verkürzter Betrachtung als zwei voneinander trennbare Dinge gesehen, wobei dem Text die Funktion zukommt, Auskunft über das zu geben, worauf er verweist: über die Wirklichkeit außerhalb des Textes. (Rosenthal 1995, S. 14)

In dieser Masterarbeit steht die Untersuchung des individuellen Erlebens der Ausbildungs- und Berufswelt dieser einen jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung im Zentrum. Bevor auf die Vorgehensweise der Datenerhebung näher eingegangen werden kann, werden in einem nächsten Kapitelabschnitt Ausführungen zur erlebten und erzählten Lebensgeschichte vorgenommen.

6.2.3 Die erzählte und die erlebte Lebensgeschichte

Rosenthal (1995) unterscheidet zwischen einem Gegenstand oder einem Ereignis „der Wahrnehmung des Subjekts Darbietenden“ (Rosenthal 1995, S. 14) sowie dessen Wahrnehmung. In diesem Kontext werden drei mögliche Ursachen für die Entstehung von Fehlerquellen genannt (vgl. Rosenthal 1995, S. 14):

- Einerseits können sogenannte Fehlerquellen bereits im Zuge des Erlebens eines Ereignisses entstehen (vgl. Rosenthal 1995, S. 14).
- Eine weitere Ursache für die Entstehung einer Fehlerquelle kann sein, dass der/die ErzählerIn Erlebnisse nicht speichert oder vergisst und sich deshalb in der Gegenwart nicht daran erinnern kann (vgl. Rosenthal 1995, S. 14).
- Auch in der Erzählsituation selbst, in welcher sich der/die ErzählerIn „dem im Gedächtnis Gespeicherten zuwendet und es – je nach Einstellung gegenüber diesem konstanten Objekt – in der Erzählung gefärbt oder verfälscht wiedergibt.“ (Rosenthal 1995, S. 14)

Es wird angenommen, dass das Leben des/der BiographIn nicht immer so wahrgenommen wird, wie es gewesen ist, sondern dass es Gründe gibt, die zu einer Fehlleitung der Wahrnehmung führen. Das Wahrgenommene bleibt unverändert, jedoch verändert sich dessen Zuwendung bzw. Betrachtung. Das könnte in direktem Zusammenhang mit dem Bedürfnis, das eigene Leben von der schönsten Seite präsentieren zu wollen, stehen, aber auch die Folgen eines defizitären Gedächtnisses sein. (vgl. Rosenthal 1995, S. 14f.)

Zum Zeitpunkt des Wahrnehmens eines Ereignisses, wird ein ‚subjektives Etwas‘ mitgespeichert und im Zuge des Rückblicks auf dieses Ereignis wiederum von einem ‚subjektiven Etwas‘ begleitet. Wird dieses ‚subjektive Etwas‘ abgezogen, dann kommt man „zu den Ereignissen, wie sie wirklich waren.“ (Rosenthal 1995, S. 15)

Die biographischen Vergangenheit manifestiert sich in gegenwärtigen Erzählungen (vgl. Rosenthal 1995, S. 17).

Rosenthal (1995) bezieht sich in ihren Ausführungen auf Analysen von Fritz Schütze (1981, 1984) und merkt an, dass zwischen Erzähltem und Erlebtem Differenzen vorzufinden seien (vgl. Rosenthal 1995, S. 17). Die „Darbietung des Lebens“ (Rosenthal 1995, S. 20) wird mit dem Begriff ‚Noema‘ bezeichnet und die „Zuwendung zum Leben“ (Rosenthal 1995, S. 20) als ‚Noesis‘ (vgl. Rosenthal 1995, S. 20). Mit Rosenthal (1995, S. 20) lässt sich Folgendes festhalten:

„Die erzählte Lebensgeschichte konstituiert sich wechselseitig aus dem sich dem Bewußtsein in der Erlebenssituation Darbietenden (Wahrnehmungsnoema) und dem Akt der Wahrnehmung (Noesis), aus den aus dem Gedächtnis vorstellig werdenden und gestalthaft sedimentierten Erlebnissen (Erinnerungsnoemata) und dem Akt der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens. Erlebte und erzählte Lebensgeschichte stehen in einem sich wechselseitig konstituierenden Verhältnis.“ (Rosenthal 1995, S. 20)

Nachstehend wird das Verhältnis von Erleben und Ereignis und von Erinnern und Erzählung diskutiert.

6.2.3.1 Das Verhältnis von Erlebnis und Erinnerung

Wird die Vergangenheit rekonstruiert, bedeutet das nicht, dass der Prozess des Erinnerns „allein aus der Gegenwart in Gang gesetzt“ (Rosenthal 1995, S. 81) wird. Im Erinnerungsprozess werden auch Gefühle, Bilder und Eindrücke aus der Vergangenheit aktiviert, an welche man schon lange Zeit nicht mehr gedacht hat. (vgl. Rosenthal 1995, S. 80)

Welches Ereignis der/die ErzählerIn im gegenwärtigen Erinnern auswählt, stellt das Thema, welches in ein, in der Gegenwart konstituierendes thematisches Feld eingebettet ist, dar. „Um mich an etwas zu erinnern oder um etwas aus der Erinnerung Auftauchendes überhaupt wahrzunehmen, bedarf es einer Zuwendung, die aus meiner gegenwärtigen Situation mit meinem gegenwärtigen Relevanzsystem und Interesse entsprang“, so Rosenthal (1995, S. 85).

Die gegenwärtige Relevanz der vorstellig werdenden Erinnerungen ist von den aktuellen Gefühlen und Empfindungen geprägt. (vgl. Rosenthal 1995, S. 86)

Nachstehend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob es sich bei einer Erzählung um die Verbalisierung einer Erinnerung handelt.

6.2.3.2 Das Verhältnis von Erinnerung und Erzählung

Zunächst gilt anzumerken, dass nicht jede Erzählung einer eigens erlebten Erinnerung entspringt. In der Gegenwart kann eine Geschichte, welche auf Phantasien basiert oder aus den Erzählungen anderer übernommen worden ist, erzählt werden. Demnach kann von einer Variation des Erinnerungsanteils beim Darlegen von Erzählungen die Rede sein. Der/die ErzählerIn begnügt sich im Erzählprozess oftmals mit vagen Ausführungen, welche es dem/der am damaligen Geschehen nicht beteiligten ZuhörerIn erschwert, die Erzählung in ihrer Gesamtgestalt erfassen und folglich nachvollziehen zu können. (vgl. Rosenthal 1995, S. 87f.)

Während des Erzählprozesses wird nicht alles erzählt, an das sich der/die ErzählerIn aktuell erinnert. Rosenthal (1995, S. 90) spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten

Ausgelassenen. Nachstehend werden mögliche Ursachen für dieses Ausgelassene genannt (vgl. Rosenthal 1995, S. 90):

- Unstimmig erlebte Bestandteile von erzählten Geschichten können als eine mögliche Ursache genannt werden (vgl. Rosenthal 1995, S. 90).
- Eine weitere Ursache für ausgelassene Bestandteile, können mit Schamgefühl oder Peinlichkeit behaftete Erlebnisse sein (vgl. Rosenthal 1995, S. 90). Für den/die ZuhörerIn werden jene Auslassungen durch das „Überspringen von Details, dem Wechsel vom Erzählschema auf das Argumentations- oder Beschreibungsschema und – parasprachlich – durch Stockungen und Abbrüche bemerkbar.“ (Rosenthal 1995, S. 90)
- Verleugnungen oder Verdrängungen können auch eine Ursache für ausgelassene Bestandteile sein (vgl. Rosenthal 1995, S. 90).
- Wenn Bestandteile von dem/der ErzählerIn als nicht der Erzählung zugehörig verstanden werden, kommen diese nicht sprachlich sondern parasprachlich zum Ausdruck (vgl. Rosenthal 1995, S. 90).

Diese Differenzen zwischen Erzählung und Erinnerung werden im Zuge der Auswertungsmethode in Kapitel 6.3.2.4 dieser Masterarbeit verdeutlicht.

Neben dem Ausgelassenen werden weiters auch „Bestandteile in die Erzählung miteinbezogen, die nicht zum Erinnerungsnoema des Erlebnisses gehören.“ (Rosenthal 1995, S. 90) In diesem Zusammenhang wird das Wort Einfügungen verwendet. Werden dem/der ErzählerIn im Moment der Erzählung Unklarheiten oder Lücken bewusst, so können diese mit Erinnerungen zu anderen Situationen geschlossen werden. Einfügungen müssen nicht bewusst intendiert sein – Kindheitserinnerungen beispielsweise sind schwer von Fremderzählungen zu trennen. Jene Bestandteile werden in die Erzählung eingefügt, als hätten sie der/die ErzählerIn selbst erlebt. (vgl. Rosenthal 1991, S. 91) Je nachdem, mit welchem Interesse sich der/die ErzählerIn seiner/ihrer Vergangenheit zuwendet, wie es um die aktuelle Lebenssituation des/der ErzählerIn beschaffen ist und mit welchem Aufmerksamkeitsgrad sich der/die ErzählerIn erinnert, „konstituiert die Zuwendung zur Vergangenheit.“ (Rosenthal 1995, S. 93) Außerdem eröffnet sich die Frage, ob der/die ErzählerIn eine statisch fixierte Geschichte erzählt, oder ob er/sie sich auf den Erzählprozess einlassen kann (vgl. Rosenthal 1995, S. 94).

Des Weiteren macht (Rosenthal 1995, S. 95) deutlich, dass sich ein Erinnerungsnoema in der Gegenwart anders, als das Erlebniskoema zum damaligen Zeitpunkt darbietet. Es wird nicht das damalige Erlebnis verändert, sondern aus heutiger Sicht anders verstanden. Gefühle können in der Erzählsituation entweder unterdrückt oder reaktiviert werden. Die aufkommenden Gefühle können anderen Erlebnissen zugehören, die infolge eines Abwehrmechanismus verschoben werden. (vgl. Rosenthal 1995, S. 95f.)

In dieser Masterarbeit sind die Erzählungen einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung zentral. Demnach erfolgt nachstehend eine Auseinandersetzung mit der Thematik, narrative Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu führen.

6.2.4 Zur Durchführung von biographisch-narrativen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Mit einem narrativen Interview wird der interviewten Person Platz zur Präsentation ihrer/seiner Biographie gegeben. Das Ziel besteht darin, das Erlebte der interviewten Person rekonstruieren zu können. Erzählungen befassen sich mit Ereignissen, die in der Vergangenheit liegen und sind an eine bestimmte Zeit, Ort und Person gebunden. (vgl. Rosenthal 2014⁴, S. 151f.)

Wenn wir „rekonstruieren wollen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre gegenwärtigen Perspektiven und Handlungsorientierungen konstituiert, dann empfiehlt es sich, Erinnerungsprozesse und deren sprachliche Übersetzung in Erzählungen hervorzurufen.“ (Rosenthal 2014⁴, S. 155) Auch die individuellen Erfahrungen zu Erlebnissen von Menschen mit Behinderung können narrativ erhoben werden – das lange Zeit verabsäumt wurde. Fasching/Biewer (2014, S. 295 [Online]) merken in diesem Zusammenhang Folgendes an: „Die Erzählungen intellektuell beeinträchtigter Menschen wurden bislang auch in qualitativer Forschung nur eingeschränkt als Datenquelle akzeptiert. Intellektuell beeinträchtigte Menschen als Forscher/innen zu betrachten stieß und stößt nach wie vor auf Sekspis“. In der Heil- und Sonderpädagogik geht es um Theorie und Praxis von Bildung unter erschwerten Bedingungen. Das „Erschliessen, Verorten und Verstehen literarischer Texte von und über Menschen mit Behinderung“ (Gruntz-Stoll 2012, S. 11) stellt ein zentrales Charakteristikum von narrativer Heilpädagogik dar. (vgl. Gruntz-Stoll 2012, S. 11)

Mit Hilfe Datenmaterials, welches im Zuge von zwei biographisch-narrativen Interviews erhoben wird, soll die Lebensgeschichte dieser jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung rekonstruiert werden. Bevor die praktische Anwendung dargestellt werden kann, erscheint es erforderlich, die Auswertungsmethode nach Gabriele Rosenthal (2014) theoretisch zu erläutern.

6.3 Die Auswertungsmethode

Bevor die jeweiligen Analyseschritte des transkribierten Datenmaterials dargestellt werden können, erfolgt eine Erläuterung der Bezeichnung *Biographische Fallrekonstruktion*.

6.3.1 Die Biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2014)

Im Zuge Biographischer Fallrekonstruktion soll „in analytisch getrennten Auswertungsschritten sowohl die Gegenwartsperspektive als auch die Perspektiven des[der ; Anm. PW] Handelnden in der Vergangenheit“ (Rosenthal 2014, S. 186) rekonstruiert werden. Die Besonderheit besteht darin, die Person nicht nach bestimmten Ereignissen zu befragen, sondern das Ziel besteht darin, „aus dem Gesamtzusammenhang der erzählten Lebensgeschichte“ (Rosenthal 2014, S. 182) zu rekonstruieren und herauszufinden, welche Bedeutung die jeweiligen Lebensbeschreibungen damals und heute für die befragte Person hatten bzw. gehabt haben könnten. Die analytische Vorgehensweise des erhobenen Datenmaterials erfolgt rekonstruktiv und sequenziell (vgl. Rosenthal 2014, S. 182ff.)

Mit dem Begriff *rekonstruktiv* ist gemeint, dass die „die Bedeutung einzelner Passagen aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews erschlossen wird.“ (Rosenthal 2014, S. 186) Mit dem Begriff *sequenziell* ist gemeint, dass „der Text bzw. kleine Texteinheiten entsprechend ihrer sequenziellen Gestalt, also in der Abfolge ihres Entstehens, interpretiert werden.“ (Rosenthal 2014, S. 186) Für die Anwendung der Analyseschritte gilt zu berücksichtigen, dass die eigentliche Forschungsfrage zunächst in den Hintergrund gestellt wird (vgl. Rosenthal 2014, S. 182ff.).

Nachstehend erfolgt die Auswertung im Kontext der Biographischen Fallrekonstruktion.

6.3.2 Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials

Die Auswertungsmethode nach Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 187) ist in sechs Analyseschritte eingeteilt. Es gilt anzumerken, dass die ‚Feinanalyse‘ bei Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 187) unter dem vierten Arbeitsschritt abgehandelt wird. In dieser Masterarbeit wird die Feinanalyse jedoch nicht als eigenständiger Punkt verstanden, sondern erfolgt innerhalb der anderen Analyseschritte. Nachstehend wird der erste Analyseschritt vor- sowie die Analyse dargestellt.

6.3.2.1 Die sequenzielle Analyse der Ereignisdaten

Bei diesem ersten Auswertungsschritt werden zunächst die biographischen Daten der interviewten Person in eine zeitliche Abfolge gebracht und analysiert. Dabei ist es wichtig, jedes biographische Datum, unabhängig vom noch folgenden biographischen Verlauf der interviewten Person zu interpretieren. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 188) An dieser Stelle gilt anzumerken, dass in der vorliegenden Master-Arbeit die Reihung nach dem Begriff *Ereignissen* und nicht nach dem Begriff *Datum* erfolgt – das hat damit zu tun, dass im Gesprächsverlauf nur wenige Daten genannt worden sind.

Die jeweiligen damaligen Situationen, mit denen der/die BiographIn konfrontiert war, werden zu rekonstruieren versucht, indem die daraus resultierenden Handlungsprobleme „sowie die Alternativen, die ihnen in der Situation zur Verfügung standen“ (Rosenthal ⁴2014, S. 188) aufgegriffen und zu Ideen formuliert werden, wie der/die BiographIn in der jeweiligen Situation hätte handeln können. Dabei ist es in der Rolle des/der InterpretIn bedeutsam, das bereits gesammelte Wissen über den weiteren Interviewverlauf stetig auszublenden. Der Auslegung eines Datums³ folgt die Interpretation des nächsten Datums bzw. Ereignisses. Zu jedem Datum bzw. Ereignis werden Hypothesen und Gegenhypothesen gebildet, die anschließend überprüft werden. Dieses schrittweise Interpretieren wird als sequenzielles oder abduktives Vorgehen bezeichnet. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 188f.) In dieser Masterarbeit werden die jeweiligen Gegenhypothesen mit einem * ausgewiesen.

Die Grundlage für diesen Analyseschritt stellt das transkribierte Datenmaterial, welches aus den narrativen Gesprächen mit Carolin hervorgeht, dar. Die Gespräche mit Carolin wurden am 24. Jänner 2015 und am 24. Februar 2015 geführt. Als weitere Quelle wird das teilstrukturierte

³ In dieser Masterarbeit: eines jeden Ereignisses

rierte Interview, welches mit Carolins Mutter namens Sandrin⁴ geführt wurde, herangezogen. Das Interview mit Sandrin hat am 10. März 2015 stattgefunden. Ein Email, welches von Sandrin am 8. April 2015 beantwortet worden ist, wird als weitere Quelle hinzugezogen.

Nachstehend werden die Hypothesen, Gegenhypothesen und Folgehypothesen zu den jeweiligen Ereignissen gebildet.

- Die Hypothesen-, Gegenhypothesen und Folgehypothesenbildung

Erstes Ereignis

1.
Carolyn wird am 21. März 1991 in Aquamarin-Stadt geboren. Sie lebt gemeinsam mit ihrem eineinhalb Jahre älteren Bruder Olivier⁵, ihrer Mutter Sandrin und ihrem Vater Lucas⁶ in einem Haus in Diamant-Stadt². Carolyn hat eine Lernbehinderung mit autistischen Zügen. Zu dieser Zeit wissen Carolins Eltern über Carolins Beeinträchtigung noch nicht Bescheid. Im Alter von 2 ½ Jahren erhält Carolyn für ein Jahr eine logopädische Therapie.

1.1

Vermutlich hat Carolyn wegen dem geringen Altersunterschied eine enge Bindung zu ihrem Bruder Olivier.

1.1a

Das könnte für Carolins zukünftigen schulischen Bildungsweg zur Folge haben, dass ihr Bruder Olivier eine Vorbildfunktion einnimmt.

1.1b

Vermutlich möchte Carolyn deshalb später denselben Kindergarten besuchen, den ihr Bruder besucht.

1.1c

Ihre enge Bindung zu Olivier kann sich intrinsisch motivierend auf Carolyn auswirken und ihr in späteren, schwierigen Lebenssituationen, die es zu meistern gilt, vielleicht Kraft geben.

⁴ So wird Carolins' Mutter in dieser Masterarbeit genannt.

⁵ So wird Carolins' Bruder in dieser Masterarbeit genannt.

⁶ So wird Carolins' Vater in dieser Masterarbeit genannt.

*1.1

Es könnte sein, dass Carolins Bruder Olivier auf seine jüngere Schwester Carolin eifersüchtig ist und dadurch keine enge Bindung zu Carolin aufbauen kann.

*1.1a

Oliviers Eifersucht könnte sich auf die Harmonie des gesamten Familienlebens auswirken.

1.2

Es wird angenommen, dass Carolin in ihrer Kindheit viel mit ihrem Bruder Olivier spielt.

1.2a

Dass Carolin viel Zeit mit ihrem Bruder verbringt, könnte sich auf die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen auswirken, da sie bereits in frühen Kindheitstagen zu teilen und auf andere Rücksicht zu nehmen, lernt.

*1.2

Es kann sein, dass Olivier mit Carolin nicht spielen will und sie permanent ausschließt.

*1.2a

Wenn Olivier seine Schwester im Kindesalter bereits permanent ausschließt und nicht mit ihr spielen will, kann das eine Entwicklungshemmung von Carolins Selbstwertgefühl bedeuten.

1.3

Es wird angenommen, dass sich Olivier auf die Geburt seiner Schwester gefreut hat.

1.3a

Es lässt sich vermuten, dass Olivier für seine jüngere Schwester eine Beschützerrolle übernimmt.

*1.3

Vermutlich ist Olivier mit eineinhalb Jahren zu jung, um die Geburt seiner jüngeren Schwester Carolin bewusst mitzuerleben bzw. wahrzunehmen.

1.4

Carolyn hat vermutlich eine enge Beziehung zu ihren Eltern, da sie bei diesen aufwächst.

1.4a

Dass Carolins Eltern gemeinsam mit Carolyn in einem Haus leben, kann eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung von Carolins späterem Sozialverhalten haben.

*1.4

Es kann sein, dass Carolyn keine enge Beziehung zu ihren Eltern aufbauen kann, da diese in Carolins Kindheit viel arbeiten und somit nur selten zu Hause sind.

1.5

Es wird angenommen, dass sich Carolyn im Kreise ihrer Eltern und ihres Bruders wohl fühlt.

*1.5

Es könnte sein, dass Carolyn lieber bei ihren Großeltern aufwachsen würde.

1.6

Vermutlich schenken Carolins Eltern Carolyn und ihrem Bruder Olivier gleich viel Aufmerksamkeit.

1.6a

Das könnte für Carolins späteres Leben bedeuten, dass sie nicht davon abhängig ist, *besonders* behandelt werden zu müssen.

*1.6

Es kann sein, dass Carolins Eltern Carolyn infolge ihrer intellektuellen Beeinträchtigung mehr Aufmerksamkeit schenken als ihrem Bruder Olivier.

1.7

Das Zusammenleben von Carolyn mit ihren Eltern kann dazu beitragen, dass Carolins Eltern für sie zu Vorbildern werden.

1.7a

Dass Carolins Eltern eine Vorbildfunktion einnehmen, kann sich auf ihre spätere berufliche Tätigkeit auswirken.

1.7b

Dass Carolins Eltern eine Vorbildfunktion einnehmen, kann Carolins spätere Arbeitsmoral beeinflussen.

*1.7

Es kann sein, dass Carolins Eltern für Carolin keine Vorbildfunktion einnehmen.

1.8

Es wird angenommen, dass Carolins Mutter Sandrin bei Carolin und ihrem Bruder Olivier zu Hause bleibt und ihr Vater Lucas arbeiten geht.

1.8a

Dass Carolins Mutter Sandrin bei ihren Kindern zu Hause bleibt, könnte für Carolins weiteren Lebenslauf ein Gefühl von Sicherheit bedeuten.

*1.8

Es könnte sein, dass sowohl Carolins Vater als auch Carolins Mutter berufstätig ist und Carolin bereits frühzeitig eine Kinderkrippe oder einen Hort besucht.

1.9

Es könnte sein, dass Carolin die gesamte Liebe und Aufmerksamkeit ihrer Eltern in Anspruch nimmt.

1.9a

Dass sich ihre Eltern nur auf Carolin konzentrieren, könnte für ihr späteres Leben bedeuten, einmal nur schwer ein *Nein* akzeptieren zu können.

Zweites Ereignis

2.

Im Alter von viereinhalb Jahren, im Jahr 1995, beginnt Carolin mit dem Eintritt in den Kindergarten in Diamant-Stadt¹. Das ist ein privater Integrationskindergarten. Die Einteilung erfolgt in zwei Gruppen zu jeweils zehn Kindern. In jeder Gruppe gibt es ca. drei Kinder mit Behinderung, eine Sonderkindergärtnerin und eine Helferin. Carolin hat in diesem Kindergarten zwei Freundinnen: die beiden Mädchen heißen Carina und Kristin. Carolin spielt im Kindergarten und am Spielplatz, nimmt an gemeinsamen Ausflügen und an einer Übernachtung im Kindergarten teil.

Diamant-Stadt¹ befindet sich ca. 22 km von Carolins Wohnort Diamant-Stadt² entfernt.

Im Nachgespräch des Interviews mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, wurde ich darüber informiert, dass Carolin von ihrem Bruder Olivier gefordert wurde. Das deutet auf eine innige, wenn auch nicht immer harmonisch-liebliche, Bruder-Schwester-Beziehung hin.

2.1

Es wird angenommen, dass sich Carolin in ihrer Gruppe wohl fühlt.

2.1a

Dass Carolin sowohl mit Kindern mit als auch mit Kindern ohne Behinderung gemeinsam spielen kann, könnte Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl nehmen und ihr nicht das Gefühl *besonders hilfsbedürftig* zu sein, vermitteln.

*2.1

Es kann sein, dass sich Carolin in diesem Integrationskindergarten nicht wohl fühlt.

2.2

Vermutlich sind die anderen Kinder lieb zu Carolin und lassen sie mitspielen.

2.2a

Dass die anderen Kinder lieb sind zu Carolin und sie mitspielen lassen, könnte die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen beeinflussen.

*2.2

Es könnte sein, dass Carolin (obwohl es sich um einen Integrationskindergarten handelt) das Gefühl von Ausschluss verspürt und nicht überall mitspielen darf.

*2.2a

Bereits frühkindliche Ausschlusserfahrungen könnten einen Einfluss auf Carolins späteres Selbstwertgefühl haben.

*2.2b

Es könnte sein, dass frühe Ausschlusserfahrungen Carolin für das spätere Leben stärker machen und sie mit negativ-Erfahrungen bereits im jungen Alter umzugehen lernt.

2.3

Der Besuch des Integrationskindergartens könnte Carolin das Gefühl vermitteln, gleich wie alle anderen Kinder und nicht *besonders* zu sein und deshalb *besonders* behandelt werden müssen.

2.3a

Das könnte Einfluss auf ihr späteres Verhalten haben, indem sie sich selbst als Person mit intellektueller Beeinträchtigung wahrnimmt, jedoch ein selbstbewusstes Auftreten hat; frei nach dem Motto: Und das ist gut so!

Drittes Ereignis

3.

Im Jahr 1996 ist Sandrin in Kontakt mit der Österreichischen Autistenhilfe und besucht regelmäßig Informationsabende für interessierte Eltern. Sandrin und andere Eltern werden vom Schulinspektor der Aquamarin-Stadt in die Österreichische Autistenhilfe zu einer Informationsveranstaltung eingeladen.

3.1

Carolins Eltern wissen nicht, warum sie zu einem Informationsabend eingeladen werden.

3.2

Carolins Eltern freuen sich auf diesen Informationsabend.

3.3

Carolins Mutter Sandrin freut sich auf diesen Informationsabend und wird ihn besuchen.

3.4

Carolins Vater Lucas freut sich auf diesen Informationsabend und wird ihn besuchen.

3.5

Sowohl Carolins Mutter als auch Carolins Vater werden diesen Informationsabend besuchen.

*3.5

Weder Carolins Mutter noch Carolins Vater wird diesen Informationsabend besuchen.

*3.5a

Dass Carolins Eltern den Informationsabend nicht besuchen, könnte sich massiv auf den schulischen Lebenslauf ihrer Tochter Carolin auswirken.

3.6

Carolins Eltern haben eine Vermutung, welches Thema in diesem Vortrag behandelt wird.

3.7

Carolins Kindergartenfreundinnen Sophie und Kristin gehen in die selbe Schule wie Carolin.

Viertes Ereignis

4.

Carolines Mutter Sandrin kann diesem Vortrag beiwohnen. Bei diesem Vortrag wird ein wissenschaftliches Projekt vorgestellt, welches von Dr. Becredi vom Aquamarin-Hügel und Herrn Finker aus Bernstein-Stadt begleitetet wird. Das Thema dieses Vortrags ist die Beschulung von Kindern mit Autismus in Integrationsklassen. In Aquamarin-Land gibt es bereits eine Unterrichtsgestaltung dieser Art, in Diamant-Land bislang nicht.

4.1

Sandrin kann sich zunächst nur wenig vorstellen, dass eine Unterrichtsform dieser Art in Diamant-Land umgesetzt wird.

4.2

Sandrin hofft, dass eine Unterrichtsform dieser Art auch in Diamant-Land Anwendung findet.

4.3

Sandrin setzt sich dafür ein, dass auch in Diamant-Land Kinder mit Autismus und Kinder ohne Autismus gemeinsam unterrichtet werden können.

4.4

Sandrin möchte, dass ihre Tochter in einer Integrationsklasse unterrichtet wird.

4.5

Sandrin weiß nicht, welche Schulform die beste Schulform für ihre Tochter ist.

4.6

Sandrin informiert sich über die Schulangebote für ihre Tochter und ist gut in die Materie eingearbeitet.

*4.6

Sandrin weiß nicht, welche Schulformen es gibt.

4.7

Dass Carolin in einer Integrationsklasse beschult wird, könnte eine Auswirkung auf ihren zukünftigen schulischen Bildungsweg haben.

*4.7

Sandrin möchte, dass ihre Tochter in einer Sonderschule unterrichtet wird.

*4.7a

Wenn Carolin in einer Sonderschule unterrichtet wird, könnte das für ihr zukünftiges Leben bedeuten, dass sie in einer Tagesstruktur untergebracht sein wird.

4.8

Sandrin ist gleichgültig, in welcher Schule ihre Tochter unterrichtet wird.

4.9

Sandrin möchte die für Carolin beste Schulform.

4.10

Sandrin lässt sich von jemandem beraten, was die beste Schulform für ihre Tochter sein könnte.

4.11

Sandrin hört auf ihr Gefühl und ist mit massivem Widerstand seitens ihres sozialen Umfelds konfrontiert.

Fünftes Ereignis

5.

Carolin darf an dem Projekt von Hr. Finker und Dr. Becredi teilnehmen. Sandrin ist davon überzeugt, ihre Tochter in eine Integrationsklasse einschreiben zu wollen. In der Volksschule in Diamant-Stadt² gibt es keine eigenen Integrationsklassen. In Diamant-Dorf² gibt es ein sonderpädagogisches Zentrum mit Integrationsklassen, die zur Volksschule Diamant-Stadt² zugehörig sind.

5.1

Sandrin hofft auf die Unterstützung ihrer Familie.

5.2

Carolin hat die Schulreife erlangt.

*5.2

Carolin hat die Schulreife nicht erlangt.

5.3

Sandrin überschätzt Carolins Fähigkeiten.

5.4

Sandrin glaubt an ihre Tochter.

5.5

Sandrin übt mit Carolin zu Hause.

5.6

Sandrin überfordert Carolin, indem sie zu viel von ihr verlangt

*5.6

Sandrin überfordert Carolin nicht.

5.7

Sandrin setzt sich für ihre Tochter ein.

*5.8

Sandrin setzt sich für ihre Tochter nicht ein und überlässt den Schuleintritt Carolins dem Zufall/Schicksal.

5.9

Carolin wird stetig mit offenen Händen und freundlich empfangen.

*5.9

Sandrine stößt permanent auf Widerstand.

*5.9a

Wenn sich Carolin von dem permanenten Widerstand entmutigen lässt, könnte das für Carolins zukünftiges Leben bedeuten, dass sie in einer Tagesstruktur untergebracht wird.

Sechstes Ereignis

6.

Carolin besucht zwei Jahre lang – das muss bis zum Jahr 1997 gewesen sein – den Kindergarten in Diamant-Stadt¹. Für ihr soziales Umfeld ist es infolge ihrer Lernbehinderung unvorstellbar, dass sie jemals die Schule besuchen und mit anderen Kindern unterrichtet werden kann. Carolin kann zu dieser Zeit nicht ruhig bei Tisch sitzen. Zu dieser Zeit hat Carolin auch große Angst vor Hunden. Beim Queren der Straße ist Carolin unaufmerksam. Die Direktorin der Volksschule in Diamant-Stadt² belächelt Sandrins Antrag auf

sonderpädagogischen Förderbedarf für ihre Tochter Carolin. Sandrin erhält an dem Tag, an dem sie Carolin für die Schule einschreibt die Information, dass Sandrin die Einzige sei, die für ihre Tochter eine Integrationsklasse beantrage und es demnach keine Möglichkeit einer integrativen Beschulung für Carolin geben werde.

6.1

Carolin muss viele Schulreifetests absolvieren.

6.2

Carolin wird bereits im Kindergarten häufig beobachtet.

6.3

Carolin ist egal, ob sie die Schulreife erlangt oder nicht.

6.4

Carolin möchte gerne in die Schule gehen.

6.4a

Carolins Wunsch, in die Schule gehen zu dürfen, könnte ihr späterer Schlüssel für die Berufswelt sein.

*6.4

Carolin möchte gar nicht in die Schule gehen.

6.5

Carolin möchte gerne in die selbe Schule, welche ihr Bruder Olivier besucht, gehen.

6.6

Carolin nimmt bewusst wahr, dass sie vielleicht gar nie eine Schule besuchen darf.

6.7

Carolin wird infolge ihrer Lernbehinderung mit autistischen Zügen eine Sonderschule besuchen.

*6.7

Carolin wird trotz ihrer intellektuellen Beeinträchtigung in einer integrativen Schulklasse unterrichtet.

6.8

Carolin spürt, dass ihr die wenigsten Leute aus ihrem Umfeld eine schulische Laufbahn in einer Integrationsklasse zutrauen.

6.9

Sandrin hofft auf die Unterstützung der Direktorin der Volksschule in Diamant-Stadt².

6.10

Sandrin fühlt sich von der Direktorin unverstanden.

6.11

Für Sandrines Umfeld ist es selbstverständlich, dass Carolin eine Sonderschule und nicht eine Integrationsklasse besuchen wird.

6.12

Vermutlich ist Carolin ein zurückhaltendes Kind.

*6.12

Es könnte sein, dass Carolin ein verhaltensauffälliges und lautes Kind ist.

6.13

Sandrin kämpft für ihre Tochter Carolin, dass sie eine Integrationsklasse besuchen kann.

Siebttes Ereignis

7.

Sandrin kämpft für eine integrative Beschulung ihrer Tochter. Sie setzt sich mit dem Bezirksschulrat in Verbindung und gibt nicht nach.

Zu dieser Zeit kommt eine Sonderpädagogin zu Carolin nach Hause, um sie kennenlernen und Aussagen über ihre Schulreife tätigen zu können.

7.1

Carolins Eltern lassen sich einschüchtern und überlegen, Carolin in einer Sonderschule unterrichten zu lassen.

7.1a

Das könnte für Carolin bedeuten, dass sie in ihrem späteren Leben in einer Tagesstruktur untergebracht wird.

7.2

Carolins Mutter und Vater beratschlagen gemeinsam, wie sie nun am besten weiter vorgehen könnten.

7.3

Carolin ist traurig, als sie erfährt, dass sie vielleicht nie eine Schule besuchen kann.

7.4

Carolins Eltern sagen ihr nicht, dass sie vielleicht nie in eine Schule gehen kann.

7.5

Carolins Eltern glauben an die Fähigkeiten ihrer Tochter und vermitteln ihr dadurch das Gefühl von Sicherheit.

7.6

Carolins Eltern entscheiden sich dazu, externe Hilfe und fremde Ratschläge hinzuzuziehen.

7.6a

Externe Hilfe und Ratschläge hinzuziehen, könnte dabei behilflich sein, besser auf Carolins Bedürfnisse eingehen zu können.

7.7

Carolin hat eine klare und deutliche Aussprache.

*7.7

Carolin spricht nur sehr wenig.

7.8

Carolin hat viele FreundInnen.

*7.8

Carolin ist eine Einzelgängerin.

7.9

Sandrin hofft, dass die Sonderpädagogin zustimmt, dass Carolin in einer Integrationsklasse unterrichtet werden kann.

Achtes Ereignis

8.

Die Sonderpädagogin ist davon überzeugt, dass Carolin ohne zusätzlicher Unterstützung nicht unterrichtet werden könne. Carolins Sprachschatz ist nicht gänzlich ausgeprägt und ihre Sprache ist „verwaschen“ (I3_Sandrin 2015, [9/4]). Mit verwaschener Sprache meint Sandrin, dass Carolin eine undeutliche Aussprache und Silben verschluckt hat.

8.1

Carolin besucht einen Sprachkurs.

*8.1

Carolin besucht keinen Sprachkurs.

8.2

Sandrin liest viel mit Carolin.

*8.2

Sandrin hat keine Zeit, um mit ihrer Tochter Carolin zu lesen und sie zu fördern.

*8.2a

Wenn Sandrin zu Hause mit Carolin nicht lesen übt, kann sie in ihrem späteren Leben nicht gut lesen und dadurch bestimmte Tätigkeiten nicht selbstständig ausüben.

*8.2b

Wenn Carolin nicht lesen und über einen geringen Wortschatz verfügt, ist sie zukünftig in vielen Situationen, die sie alleine verrichten könnte, immer auf fremde Hilfe angewiesen.

8.3

Wenn Carolin bereits in Kindheitstagen viel liest, kann das zur Verbesserung ihres Wortschatzes beitragen.

8.4

Carolin erhält eine logopädische Therapie.

*8.4

Carolin erhält keine logopädische Therapie.

Neuntes Ereignis

9.

Carolins Mutter wendet sich nach dem Besuch der Sonderpädagogin an die Österreichische Autistenhilfe. Im Alter von sechs Jahren tritt Carolin in die Volksschule in Diamant-Dorf² ein. Es handelt sich dabei um eine Integrationsklasse in einem Sonderpädagogischen Zentrum in Diamant-Dorf², welches der Volksschule Diamant-Stadt² zugehörig ist. Ungefähr zu dieser Zeit bezeichnet Carolins Familie Carolins Beeinträchtigung als Lernbehinderung.

9.1

Die Kontaktaufnahme mit der Österreichischen Autistenhilfe hat keine Auswirkung auf die Beschulung von Carolin.

*9.1

Sandrins Kontaktaufnahme mit der Österreichischen Autistenhilfe bewirkt, dass Carolin eine individuelle Betreuung erhält.

*9.1a

Die individuelle Betreuung bewirkt, dass sich Carolins Lesekompetenz und ihr soziales Verhalten verbessert.

9.2

Carolin erhält eine/n BetreuerIn, die ausschließlich für sie zuständig ist.

9.3

Auch Carolins Freundinnen Kristin und Sophie werden in der selben Schule wie Carolin unterrichtet.

*9.3

Carolins Freundinnen Kristin und Sophie werden in einer anderen Schule als Carolin unterrichtet.

Zehntest Ereignis

10.

Am ersten Schultag in der Volksschule bekommt Carolin eine Schultüte. An diesem Tag gehen die Schulkinder gemeinsam mit ihren PädagogInnen in eine Kirche.

Dass sich Carolin an die Österreichische Autistenhilfe wendet und um Hilfe bittet, bewirkt, dass Carolin eine Stützkraft zur Verfügung gestellt wird, die vom Pflegegeld ihrer Eltern bezahlt wird (sowohl die Fahrtkosten als auch die Dienstzeit der Praktikantinnen). Zunächst handelt es sich um junge Studentinnen, die aus Aquamarin-Stadt mit dem Zug anreisen. Sandrin trägt Sorge dafür, dass die jeweiligen Studentinnen vom Zug abgeholt, in das Sonderpädagogische Zentrum und von dort wieder zum Bahnhof gebracht werden. In der Anfangszeit begleitet Carolins Mutter ihre Tochter in die Schule. Sandrin nimmt in der Anfangszeit im Unterricht eine Art Übersetzungsfunktion zwischen Carolin und ihren Lehrpersonen ein. Carolin wird nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet.

In dieser Integrationsklasse gibt es eine Volksschullehrerin und eine Sonderpädagogin. Die Anzahl der unterrichteten SchülerInnen beträgt 16; davon sind vier Kinder, die eine Behinderung aufweisen und die anderen Kinder, die keine Behinderung aufweisen. Speziell in der Anfangszeit ist die individuelle Betreuung, die sogenannte „Eins-zu-Eins-Betreuung“ (I3_Sandrin 2015, [8/29] für Carolins Lernfortschritte von großer Bedeutung. Nur Carolin erhält diese individuelle Betreuung – die anderen Kinder aus Carolins Schule erhalten diese Betreuung nicht. Carolins Kindergarten-Freundinnen Sophie und Kristin werden nicht in dieser Schule unterrichtet.

10.1

Carolin ist stolz darauf, ein Schulkind zu sein.

10.1a

Dass Carolin die Schule besuchen darf, kann zur gesteigerten Entwicklung ihres Selbstwertgefühls beitragen.

10.2

Carolin freut sich, dass sie eine Schultüte bekommt.

10.3

Carolin nimmt bewusst wahr, dass sie eine Klasse besuchen wird, in der Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden.

*10.3

Carolin nimmt nicht bewusst wahr, dass sie eine Klasse besuchen wird, in welcher Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden.

10.4

Carolin geht gerne in die Schule.

10.5

Carolin liest gerne.

10.6

Carolin liest viel.

10.7

Carolin spielt mehrheitlich mit den Kindern ohne Behinderung.

*10.7

Carolin spielt gar nicht mit den Kindern ohne Behinderung.

10.8

Carolin spielt mehrheitlich mit den Kindern mit Behinderung.

*10.9

Carolin spielt gar nicht mit den Kindern mit Behinderung

10.10

Carolin spielt sowohl mit Kindern mit als auch mit Kindern ohne Behinderung.

10.10a

Wenn Carolin sowohl mit Kindern mit als auch mit Kindern ohne Behinderung spielt, könnte das eine Bereicherung für ihr zukünftige Sozialverhalten bedeuten. Wenn Carolin später eine integrative Lehrlingsausbildung absolvieren würde, könnte sie sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne Behinderung aufgeschlossen gegenüberstehen, da sie diesbezüglich mit gewohnten Situationen konfrontiert sein könnte.

10.11

Carolin wird von ihren SchulkollegInnen liebevoll aufgenommen.

*10.12

Carolin wird von ihren SchulkollegInnen ausgeschlossen.

10.13

Carolin macht das Lernen in der Schule Spaß.

*10.14

Carolin lernt ungerne.

10.15

Die studierenden Praktikantinnen aus Aquamarin-Stadt unterstützen Carolin, wenn sie bei der Schulübung Hilfe benötigt.

10.16

Vor allem die Anfangszeit in der Schule bedeutet für Carolin ein *sich-neu-Orientieren-müssen*.

10.17

Carolin fühlt sich vor allem in der Anfangszeit sicher, da sie von ihrer Mutter begleitet wird.

10.18

Sandrin gibt den PädagogInnen Ratschläge, das zu Spannungen führen könnte.

10.19

Sandrin hält sich im Hintergrund.

10.20

Die Lehrpersonen fühlen sich beobachtet, wenn Sandrin dem Unterricht beiwohnt.

10.21

Den Lehrpersonen macht das nichts, dass Sandrin am Unterricht teilnimmt.

10.22

Die Lehrpersonen sind daran erfreut, dass Sandrin am Unterricht teilnimmt.

10.23

Carolin tanzt gerne.

*10.23

Caorlin tanzt nicht gerne, sondern sitzt lieber und zeigt introvertiertes Verhalten.

10.24

Carolin singt gerne.

*10.25

Carolin bereitet es keine Freude, zu singen.

10.26

Die anderen Eltern aus Carolins Schule hätten auch gerne für ihre/n Tochter/Sohn mit Behinderung eine individuelle Betreuung.

10.26a

Dass die anderen Eltern für ihre Kinder mit Behinderung auch gerne eine individuelle Betreuung hätten, könnte für Carolin bedeuten, dass die jeweiligen Praktikantinnen nicht ihre volle Aufmerksamkeit Carolin, sondern auch den anderen Kindern ihre Aufmerksamkeit schenken müssten. Das könnte für Carolin eine Verlangsamung ihrer Lernfortschritte bedeuten.

10.27

Carolin freut sich über ihre Eins zu Eins Betreuung.

10.27a

Dass Carolin eine individuelle Betreuung erhält, könnte unterstützend dazu beitragen, auf ihr weiteres Leben und auf ihren weiteren schulischen Bildungsverlauf gut vorbereitet zu werden.

10.28

Eine individuelle Betreuung bedeutet für Carolin, dass sie viel Zeit hat, sich entwickeln zu dürfen.

10.29

Carolin schließt die jeweiligen studierenden Praktikantinnen aus Aquamarin-Stadt in ihr Herz.

*10.29

Carolin kann leider keine Sympathie für die studierenden Praktikantinnen aus Aquamarin-Stadt entwickeln.

*10.29a

Wenn Carolin für die studierenden Praktikantinnen keine Sympathie entwickeln könnte, könnte das für Carolins Lernfortschritte nachteilig sein, da vermutlich keine Eins zu Eins Betreuung möglich wäre.

10.30

Carolin weiß, dass sie etwas anderes lernt als ihre SchulkollegInnen.

10.31

Carolin möchte gerne dasselbe lernen wie ihre SchulkollegInnen.

10.32

Carolins SchulkollegInnen wissen, dass Carolin etwas anderes als sie lernt.

10.32a

Es könnte sein, dass sich Carolins SchulkollegInnen deshalb benachteiligt fühlen und Carolin ausschließen.

10.33

Carolin übt zu Hause viel und häufig mit ihrer Mutter.

*10.33

Carolin übt zu Hause gar nicht mit ihrer Mutter.

10.34

Carolin übt zu Hause gar nicht für die Schule.

10.35

Carolin übt gerne zu Hause für die Schule.

*10.35

Carolin übt zu Hause nicht gerne für die Schule.

Elftes Ereignis

11.

In der Schule wird Carolin von den Assistentinnen unterstützt, wenn sie Hilfe benötigt und zu Hause unterstützt sie ihre Mutter Sandrin. Wenn es Sandrin zeitmäßig nicht bewerkstelligen kann, mit Carolin die Hausübung zu erledigen, wird sie von ihrem Mann Lucas oder von Carolins Großeltern entlastet. In der Volksschule nimmt Carolin an den

Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik, Englisch, Werken, Turnen, Malen und Zeichnen und Singen teil.

Carolins Lieblingsunterrichtsgegenstände in der Volksschule sind Turnen, Zeichnen und Werken. Sie lernt über Babies, Organe, die Unterschiede von Mann und Frau und über Strom.

11.1

Carolin nimmt freiwillig ihre Schulunterlagen und übt mit ihrer Mutter für die Schule.

*11.1

Es bedarf stetig Sandrins Überzeugungskraft, ihre Tochter zum Üben zu motivieren.

*11.1a

Wenn Carolin nicht freiwillig üben möchte, könnte das bei Sandrin ein Gefühl von Verzweiflung erzeugen und folglich zu Resignation führen.

Zwölftes Ereignis

12.

Carolin hat nicht immer Spaß an den Übungen zu Hause und arbeitet oftmals gegen ihre Mutter Sandrin. Carolin besucht im Alter von ca. neun Jahren für eine Dauer von zwei Jahren eine Logopädie-Therapie. Dabei erhält Sandrin wertvolle Ratschläge und Anregungen; sie lernt viele lustige Reime und Fingerspiele. Sandrin versucht Carolin stetig mit neuen Ideen zu motivieren. Sie liest ihr viel vor und versucht ihrer Tochter mit Gesang und Reim die deutsche Sprache näher zu bringen. Des Weiteren ist auch Sandrin sehr bemüht, jedes Wort klar und deutlich auszusprechen, um für Carolin eine Vorbildfunktion einzunehmen. Sandrin bastelt Fotobücher mit Bildern ihrer Familie und Bildern von Gegenständen, die Carolin gerne hat und versucht über die Bilder mit ihrer Tochter zu kommunizieren.

12.1

Carolin ist in der Schule unaufmerksam.

*12.1

Carolin ist in der Schule bemüht, mitzuarbeiten und sich zu konzentrieren.

Dreizehntes Ereignis

13.

In der ersten Schulunachricht steht, dass Carolin fähig ist, ein paar Minuten ruhig sitzen zu können.

13.1

Sandrin ist stolz auf ihre Tochter Carolin.

13.2

Sandrin freut sich darüber, dass in Carolins Schulunachricht steht, sie könne schon ein paar Minuten ruhig sitzen.

Vierzehntes Ereignis

14.

In der Volksschulzeit werden viele gemeinsame Ausflüge gemacht: die Schulkinder und die PädagogInnen gehen gemeinsam zur Burg in Diamant-Stadt² und fahren gemeinsam ins Theater. Sie gehen auch schwimmen in Diamant-Stadt² und in Diamant-Dorf³.

14.1

Carolin bereiten die gemeinsamen Ausflüge mit ihren SchulkollegInnen und ihren Lehrpersonen große Freude.

14.1a

Die gemeinsamen Ausflüge im Zuge ihrer Volksschulzeit können positiv zur Entwicklung von Carolins Sozialverhalten beitragen.

Fünfzehntes Ereignis

15.

Der Unterricht in bestimmten Unterrichtsgegenständen erfolgt in einer sogenannten „ABTEILUNG“ (I2_Carolin 2015, [33/16]). Carolin und die anderen Schulkinder mit Behinderung werden in einem separaten Raum, der sich hinter dem Klassenzimmer befindet, unterrichtet. Sandrin ist von diesem Vorgehen nicht begeistert, jedoch kompromissbereit. Die Kinder erhalten Übungsbeispiele und werden getrennt von den Kindern ohne Behinderung unterrichtet.

15.1

Carolin möchte gerne mit ihren SchulkollegInnen im selben Raum unterrichtet werden.

15.2

Carolin ist froh, dass der Unterricht an ihre Lerngeschwindigkeit angepasst wird.

15.3

Carolin ist traurig, dass sie in einen anderen Raum gehen muss und vermutlich von ihren SchulfreundInnen in der Klasse stundenweise getrennt wird.

*15.3

Für Carolin macht das keinen Unterschied, ob sie in dem Klassenraum oder in dem Nebenraum unterrichtet wird.

Sechzehntes Ereignis

16.

Carolin macht Lernfortschritte.

16.1

Dass Carolin Lernfortschritte macht, wird auf die Unterstützung durch die Assistentinnen der Österreichischen Autistenhilfe zurückgeführt.

16.2

Dass Carolin Lernfortschritte macht, wird auf das liebevolle Miteinander in der Klasse zurückgeführt.

16.3

Dass Carolin Lernfortschritte macht, wird auf die Anwesenheit von Sandrin zurückgeführt.

16.4

Dass Carolin Lernfortschritte macht, wird auf die intensiven Übungseinheiten zu Hause zurückgeführt.

16.5

Dass Carolin Lernfortschritte macht, wird auf die logopädische Therapie zurückgeführt.

Siebzehntes Ereignis

17.

Als sich Carolin ungefähr in der zweiten Klasse Volksschule befindet, nimmt der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums mit Sandrin Kontakt auf.

Sandrin führt Carolins Lernfortschritte auf das viele Lesen zurück.

17.1

Es könnte sein, dass Sandrin darüber informiert wird, dass die Praktikantin der Österreichischen Autistenhilfe Carolins Unterricht nicht mehr beiwohnen darf.

17.1a

Wenn Carolin ohne Assistentin unterrichtet wird und ihre Aufgaben mehrheitlich alleine lösen muss, könnte das für ihren zukünftigen, schulischen Bildungsweg bedeuten, dass sie nicht weiterhin in einer Integrationsklasse sondern in einer Sonderschule unterrichtet werden müsste.

17.2

Es könnte sein, dass Sandrin vom Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums darüber informiert wird, dass Carolin Lernfortschritte macht.

17.3

Es könnte sein, dass der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums nicht daran interessiert ist, dass Carolin Lernfortschritte macht.

*17.3

Es könnte sein, dass der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums darum bemüht ist, dass Carolin Lernfortschritte macht.

17.4

Es könnte sein, dass es dem Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums gleichgültig ist, ob Carolin Lernfortschritte macht oder nicht.

Achtzehntes Ereignis

18.

Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums führt Carolins Lernfortschritte auf eine intensive Betreuung zwischen Carolin und den jeweiligen PraktikantInnen der Österreichischen Lebenshilfe zurück. Sandrin wird bei dem Gespräch mit dem Leiter darüber informiert, dass zunächst die Fahrtkosten und später die Bezahlung der Kosten für die Praktikantinnen, welche Sandrin bislang vom Pflegegeld bezahlt hat, vom Sonderpädagogischen Zentrum übernommen werden.

18.1

Carolins Eltern freuen sich über die finanzielle Entlastung.

Neunzehntes Ereignis

19.

Carolins Lernfortschritte sind neben der intensiven individuellen Betreuung sowohl auf die privaten Logopädie-Stunden als auch auf die intensiven Übungseinheiten zwischen Carolin und Sandrin zurückzuführen.

Zwanzigstes Ereignis

20.

Auch die Eltern der anderen Kinder mit Behinderung hätten gerne für ihre Kinder eine individuelle Betreuung.

20.1

Dass auch die Eltern der anderen Kinder mit Behinderung gerne eine individuelle Betreuung für ihre Kinder hätten, könnte zu Diskussionen zwischen Sandrin und den anderen Eltern führen.

*20.1

Wenn die Eltern der anderen Kinder und Sandrin diskutieren, könnten diese Diskussionen unbewusst auf ihre Kinder übertragen werden und es folglich zu Disharmonien in Carolins Klassenzimmer führen.

Einundzwanzigstes Ereignis

21.

Carolyn befindet sich in der zweiten oder dritten Volksschulklasse, als beschlossen wird, keine Praktikantinnen mehr über die Österreichische Autistenhilfe aus Aquamarin-Stadt kommen zu lassen.

21.1

Sandrin ist traurig und enttäuscht, dass Carolyn keine individuelle Betreuung mehr über die Österreichische Autistenhilfe erhält.

21.2

Sandrin freut sich, dass Carolyn so lange Zeit eine individuelle Betreuung haben durfte.

21.3

Carolyn ist traurig, als sie erfährt, dass sie zukünftig keine individuelle Betreuung mehr erhalten wird.

Zweiundzwanzigstes Ereignis

22.

Es wird vereinbart, dass die SchülerInnen mit Behinderung anstelle der Praktikantinnen der Österreichischen Autistenhilfe, die einander im halbjährlichen Abstand abwechseln, eine Stützkraft über die schulerhaltende Gemeinde zur Verfügung gestellt bekommen. Davon können alle SchülerInnen mit Behinderung profitieren und es erfolgt eine Einsparung der Fahrtkosten.

22.1

Sandrin ist enttäuscht, dass Carolyn keine individuelle Betreuung mehr erhält.

*22.1

Sandrin ist glücklich, dass Carolyn in den ersten Jahren ihrer Volksschulzeit individuell betreut werden konnte.

*22.1a

Eine individuelle Betreuung könnte für Carolin bedeuten, dass sie schnellere Lernfortschritte als ohne individueller Betreuung macht und auch Zeit vorhanden ist, nicht nur die Unterrichtsgegenstände beizubringen, sondern ihr auch etwas über den Inhalt der Lehrbücher hinaus gehend, beizubringen.

22.2

Sandrin freut sich, dass Carolin weiterhin eine Stützkraft, wenngleich diese auch nicht ausschließlich für Carolin zuständig ist, erhält.

Dreiundzwanzigstes Ereignis

23.

Sandrin ist davon überzeugt, dass es speziell in der anfänglichen Schulzeit für Carolins Lernfortschritte wichtig war, eine individuelle Betreuung zu haben.

Vierundzwanzigstes Ereignis

24.

Carolin erhält anstelle eines Noten-Zeugnisses ein verbales Zeugnis.

24.1

Carolin verspürt demnach das Gefühl, anders zu sein.

*24.1

Carolin nimmt nicht bewusst wahr, dass sie ein anderes Zeugnis als die Kinder ohne Behinderung bekommt.

24.2

Carolin möchte gerne das gleiche Zeugnis haben wie ihre SchulkollegInnen.

24.3

Sandrin weiß nicht, ob man Carolin mit einem verbalen Zeugnis in eine Hauptschule mit Integrationsklasse einschreiben lassen kann.

24.4

Sandrin und ihr Mann Lucas beratschlagen, Carolin in eine Sonderschule einzuschreiben.

24.4a

Wenn sich Sandrin und ihr Mann Lucas dazu entscheiden würden, Carolin in eine Sonderschule einzuschreiben, würde das für Carolins weiteres Leben bedeuten, dass sie vermutlich später in einer Tagesstruktur untergebracht wird.

Fünfundzwanzigstes Ereignis

25.

Carolin tritt im Alter von zehn Jahren in die Hauptschule in Diamant-Stadt² ein. Diamant-Stadt² befindet sich von Diamant-Dorf² ca. 3,5 Kilometer entfernt. Jetzt müsste das Jahr 2001 sein. Bei dieser Schulform handelt es sich um eine Hauptschule mit Integrationsklassen. Carolin besucht eine Integrationsklasse und wird nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Der Unterricht erfolgt in der in bestimmten Gegenständen in einer sogenannten „Abteilung“ (I2_Carolin 2015, [33/16]). Es gibt eine erste, eine zweite und eine dritte Leistungsgruppe; jedoch Carolin wird in einer Abteilung unterrichtet. Dabei handelt es sich wieder – gleich wie in der Volksschule – um einen separaten Raum, in dem die Kinder mit Behinderung unterrichtet werden. Carolin befindet sich gemeinsam mit einem anderen Mädchen in dieser sogenannten Abteilung. Viele Kinder aus Carolins Volksschule in Diamant-Dorf² wechseln mit Carolin in die Hauptschule nach Diamant-Stadt². In Carolins erster Schulklasse befinden sich eine Sonderpädagogin, Carolins Klassenlehrerin sowie eine Stützkraft namens Estelle Karnhauser, die für alle Kinder mit Behinderung zuständig ist. In der Hauptschule lernt Carolin das Radfahren und hat eine Radprüfung. In der Hauptschule hat sie auch Schreibmaschinen-Unterricht.

25.1

Carolin geht gerne in die Hauptschule.

*25.1

Carolin geht nicht gerne in die Hauptschule.

25.2

Von Carolins SchulkollegInnen aus der Volksschule in Diamant-Dorf² begleiten Carolin viele Kolleginnen in Diamant-Stadt².

25.3

Carolin freut sich darüber, dass sie bereits Kinder aus der Volksschule kennt.

25.4

Carolins Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin arbeiten gut im Team-Teaching-Tandem zusammen.

*25.4

Carolins Klassenlehrerin und die Sonderpädagoginnen haben häufig Differenzen.

25.5

Carolin ist froh, Estelle als Stützkraft zu haben.

*25.5

Carolin hätte gerne eine andere Stützkraft.

25.6

Carolin hätte gerne eine Stützkraft, die ausschließlich für sie zuständig ist.

25.7

Sandrin hätte gerne eine Stützkraft, die ausschließlich für Carolin zuständig ist.

25.8

Sandrin freut sich über die finanzielle Entlastung, dass die Schule eine Stützkraft zur Verfügung stellt.

25.9

Carolin möchte mit ihren anderen SchulkollegInnen gemeinsam unterrichtet werden.

25.10

Carolin fühlt sich ausgeschlossen, wenn sie gemeinsam mit einem anderen Mädchen fernab ihrer KlassenkollegInnen unterrichtet wird.

Sechszwanzigstes Ereignis

26.

Carolins Sonderschulpädagogin und ihre Klassenlehrerin haben Differenzen und können nicht mehr miteinander arbeiten. Deshalb veranlasst der Schulinspektor einen Monat nach Schulbeginn, dass die Sonderpädagogin in die Volksschule in Diamant-Dorf² versetzt wird. Die Stelle der Sonderpädagogin wird von keiner Sonderpädagogin nachbesetzt. Sandrin wird davon in Kenntnis gesetzt und sie wird im Zuge dessen auf Folgendes hingewiesen: sollte sie damit ein Problem haben, könne Carolin ohnedies in eine Sonderschule gehen.

26.1

Carolins Eltern möchten, dass Carolin weiterhin in dieser Integrationsklasse der Hauptschule in Diamant-Stadt² unterrichtet wird.

*26.1

Carolins Eltern meinen, dass es für Carolin das Beste sei, wenn Carolin in einer Sonderschule unterrichtet wird.

*26.1a

Wenn Carolin in einer Sonderschule unterrichtet wird, könnte das für ihren weiteren schulischen Verlauf bedeuten, dass sie später in einer Tagesstruktur untergebracht wird und vermutlich nicht lernt, Eigenverantwortung zu übernehmen.

*26.1b

Würde Carolin in einer Sonderschule unterrichtet werden, könnte das eine fehlende individuelle Förderung für ihr weiteres Leben bedeuten.

26.2

Carolins Eltern sind ratlos.

26.3

Carolins Eltern wissen nicht, wie es zukünftig mit Carolins schulischer Bildungslaufbahn weitergehen wird.

Siebenundzwanzigstes Ereignis

27.

Sandrin ist davon überzeugt, Carolin weiterhin in der Hauptschule zu behalten und nicht in einer Sonderschule unterrichten zu lassen. Das bewirkt, dass der Direktor der Hauptschule eine Teambesprechung mit seinen KollegInnen ankündigt.

27.1

Bei dieser Teambesprechung wird beschlossen, dass zukünftig keine Kinder mit Behinderung unterrichtet werden können.

27.1a

Wenn keine Kinder mit Behinderung in der Hauptschule unterrichtet werden könnten, könnte das für Carolins berufliche Zukunft bedeuten, keine integrative Lehrlingsausbildung absolvieren zu können.

27.2

Bei dieser Teambesprechung wird beschlossen, dass manche Lehrpersonen eine Zusatzausbildung absolvieren müssen.

27.3

Bei dieser Teambesprechung wird beschlossen, dass ein/e neue SonderpädagogIn ins Lehrerteam aufgenommen wird.

Achtundzwanzigstes Ereignis

28.

Der Direktor fragt bei der Teambesprechung, welche Lehrpersonen sich dazu bereit erklären würden, gemeinsam mit Carolins Klassenlehrerin Carolins Klasse zu unterrichten. Nur wenige Lehrpersonen könnten sich vorstellen, gemeinsam mit einer anderen Lehrerin in einer Integrationsklasse zu unterrichten. Die meisten Lehrpersonen meinen, dass sie sich *so etwas* nicht vorstellen könnten und nehmen davor Abstand.

28.1

Wenn es für Carolins Klasse keine/n SonderschulpädagogIn gibt, ist ungewiss, ob Carolin weiterhin in dieser Schule bleiben kann oder ob sie die Schule wechseln muss und zukünftig in einer Sonderschule unterrichtet werden muss.

28.2

Carolins Eltern dauert die Entscheidungsfindung zu lange und sie entscheiden sich selbst dazu, dass Carolin zukünftig in einer Sonderschule unterrichtet wird.

28.3

Carolin wird in diese Gespräche nicht miteinbezogen.

28.4

Carolin möchte gerne in dieser Schule bleiben.

*28.4

Carolin möchte gerne in einer Sonderschule unterrichtet werden.

Neunundzwanzigstes Ereignis

29.

Carolin darf in der Integrationsklasse in der Hauptschule in Diamant-Stadt² bleiben. Carolin wird von zwei regulären (ohne sonderpädagogischer Ausbildung) Lehrpersonen unterrichtet. Die Lehrpersonen müssen durch das Tun Erfahrung sammeln. Carolin hat in der zweiten Klasse Hauptschule massive Schwierigkeiten beim Lesen. Sie kennt das gesamte Alphabet, kann jedoch die jeweiligen Buchstaben nicht aneinander reihen.

Sandrin versucht, manche ihrer Ideen bei zahlreichen Gesprächen mit Carolins Lehrpersonen, so zum Beispiel den Einsatz bestimmter Bücher, etc. den Lehrpersonen vorsichtig und mit viel Feingefühl näher zu bringen.

29.1

Carolin genießt die Zeit in der Hauptschule und geht gerne hin.

*29.1

Carolin geht nicht gerne in die Hauptschule.

29.2

Carolin ist es egal, welche Schule sie besucht.

29.3

Carolin darf bei allen Ausflügen, die ihre Klasse unternimmt, dabei sein.

*29.3

Carolin wird infolge ihrer Lernbehinderung von den Lehrpersonen und Schulkolleginnen ausgeschlossen, und darf nicht an den gemeinsamen Ausflügen teilnehmen.

*29.3a

Wenn Carolin ausgeschlossen wird und an den Aktivitäten mit ihrer Schulklasse nicht teilnehmen dürfte, könnte das eine Erniedrigung ihres Selbstwertgefühls bedeuten.

29.4

Die Lehrpersonen sind dankbar, dass Sandrin ihnen Tipps und Ratschläge gibt.

*29.4

Es könnte sein, dass sich Carolins Lehrpersonen kontrolliert fühlen und nicht gerne mit Sandrin kooperieren.

29.5

Es könnte sein, dass Sandrin die Fähigkeiten ihrer Tochter mit den Augen einer liebenden Mutter sieht und somit Carolins Fähigkeiten anders als Carolins Lehrpersonen wahrnimmt.

29.6

Die meisten Lehrpersonen glauben nicht daran, dass Carolin infolge ihrer Lernbehinderung jemals lesen kann.

29.6

Sandrin stößt auf Widerstand.

29.10

Bei Sandrin entsteht das Gefühl von Verzweiflung.

29.11

Sandrin findet bei ihrer Familie halt.

29.12

Zwischen Carolins Lehrpersonen und Sandrin entsteht ein angespanntes Verhältnis.

29.12a

Wenn eine Anspannung zwischen Carolins Lehrpersonen und Sandrin herrschen würde, könnten diese das unbewusst im Unterricht auf Carolin übertragen. Dadurch könnte Carolin das Gefühl von Nicht-Willkommen-Sein verspüren.

Dreißigstes Ereignis

30.

Sandrin stößt bei den Lehrpersonen zunächst auf massiven Widerstand.

Später bemerken die Lehrpersonen, dass man mit Carolin arbeiten kann und dass Carolin Lernfortschritte macht.

30.1

Carolins Lehrpersonen wenden sich mit positiven Rückmeldungen an Sandrin.

*30.1

Carolins Lehrpersonen wenden sich nicht an Sandrin.

Einunddreißigstes Ereignis

31.

Sandrin erhält zu Carolins Lernfortschritten positive Rückmeldung von Carolins Lehrpersonen. Auch diejenigen Lehrpersonen, die sich zu Beginn nicht hätten vorstellen können, Carolin zu unterrichten, könnten sich nun Gegenteiliges vorstellen.

31.1

Dass Sandrin von Carolins Lehrpersonen positive Rückmeldung erhält, könnte sie ermutigen und es könnte dazu beitragen, neue Kraft zu schöpfen.

31.2

Dass Sandrin von Carolins Lehrpersonen positive Rückmeldung erhält, bestätigt sie in ihrem Tun.

Zweiunddreißigstes Ereignis

32.

Von der ersten bis zur vierten Klasse wird Carolin nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Carolin muss keine schriftlichen Schularbeiten und auch keine schriftlichen Tests, wie ihre SchulkollegInnen absolvieren.

32.1

Carolin hat keine Lieblingsgegenstände in der Schule.

32.2

Carolin würde gerne, gleich wie ihre SchulkollegInnen, Schularbeiten und Tests absolvieren.

*32.2

Carolin ist froh über diese besondere Regelung, keine Tests und Schularbeiten absolvieren zu müssen.

Dreiunddreißigstes Ereignis

33.

Carolin nimmt in der Hauptschule auch am Computerunterricht teil. Carolins Lieblingsunterrichtsgegenstände sind Turnen und Biologie. In der Hauptschule besucht sie auch die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch Mathematik, Physik, Werken und Zeichnen.

Vierunddreißigstes Ereignis

34.

Während der Hauptschulzeit werden viele gemeinsame Ausflüge unternommen. Carolin fährt mit ihren SchulkollegInnen und mit ihren Lehrpersonen gemeinsam auf Skikurs, auf einen Bauernhof ins Diamant-Viertel und nach Saphir-Stadt. Diese Ausflüge bereiten Carolin große Freude. Auch Sandrin nimmt manchmal an den Ausflügen teil.

34.1

Carolin freut sich darüber, mit ihren SchulkollegInnen gemeinsam etwas zu unternehmen.

34.2

Carolin freut sich, dass ihre Mutter manchmal bei den Ausflügen dabei sein kann.

Fünfunddreißigstes Ereignis

35.

Es muss das Jahr 2002 oder 2003 sein. Zu dieser Zeit müsste sich Carolin in der zweiten bzw. dritten Hauptschulklasse befinden. Sandrin und ihr Mann Lucas fassen gemeinsam für Carolins Zukunft den langfristigen Entschluss, Carolin eine integrative Berufsausbildung zu ermöglichen. Sandrin beginnt bei dem Unternehmen Ensemble in Aquamarin-Stadt zu arbeiten. Dabei handelt es sich um eine berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich (Sandrin hat vor Carolins Geburt einen kaufmännischen Beruf ausgeübt). Bis zu diesem Zeitpunkt war Sandrin bei ihrer Tochter Carolin zu Hause.

35.1

Dass Sandrin nun berufstätig ist, bedeutet für die gesamte Familie eine Umstellung des Tagesablaufs.

35.2

Dass Sandrin nun berufstätig ist, bedeutet vor allem für Carolin eine Umstellung des Tagesablaufs.

*35.2

Für Carolin hat es keinerlei Auswirkungen, dass Sandrin berufstätig ist.

35.3

Carolyn fühlt sich benachteiligt, da Sandrin nun weniger Zeit für Carolyn aufbringen kann.

Sechsenddreißigstes Ereignis

36.

Carolyn absolviert die ersten vier Jahre in der Integrationsklasse in der Hauptschule in Diamant-Stadt² erfolgreich. Sandrins Wunsch besteht darin, Carolyn die Gelegenheit zu geben, sich weiter entwickeln zu können und dadurch weitere Lernfortschritte machen zu können. Eine Möglichkeit besteht für Sandrin darin, dass Carolyn ein Schuljahr wiederholt. Sandrin macht diesen Vorschlag in Carolyns Schule.

Das langfristige Ziel von Sandrin und ihrem Mann Lucas besteht für Carolyn in einer integrativen Lehrlingsausbildung. Sandrin wird hinsichtlich dieses Wunsches von Carolyns Lehrpersonen stets belächelt.

36.1

Sandrin lässt sich von der Meinung von Carolyns Lehrpersonen überzeugen und nimmt Abschied von ihrem Wunsch für Carolyn, ihr einmal eine integrative Lehrlingsausbildung ermöglichen zu können.

*36.1

Sandrin lässt sich von ihrem Wunsch für ihre Tochter, Carolyn später einmal eine integrative Lehrlingsausbildung ermöglichen zu wollen, nicht abbringen.

*36.1a

Das könnte bedeuten, dass Sandrin eine Kämpferin ist, ihr gesetztes Ziel stets verfolgt und dadurch eine Vorbildfunktion für ihre Tochter Carolyn übernimmt.

Siebenunddreißigstes Ereignis

37.

Zunächst wird angedacht, dass Carolyn die vierte Klasse der Hauptschule wiederholen kann. Es gibt jedoch unterhalb keine Integrationsklasse; es gibt nur eine dritte Integrationsklasse, die von einer Sonderpädagogin, die Carolyn bereits aus der Volksschule in Diamant-Dorf² kennt, geführt wird. Es macht den Anschein, dass keine Kapazitäten vorhanden sind, Carolyn

ein weiteres Schuljahr in der Hauptschule in Diamant-Stadt² unterrichten zu können, da die Schüleranzahl bereits ausgeschöpft ist.

37.1

Die Sonderpädagogin, welche Carolin seit der Volksschulzeit kennt, setzt sich für Carolin ein.

*37.1

Die Sonderpädagogin, welche Carolin seit der Volksschulzeit kennt, kann sich für Carolin nicht einsetzen, da keine Kapazitäten mehr vorhanden sind.

37.2

Alle Lehrpersonen setzen sich für Carolin ein, dass sie noch zwei Klassen an der Hauptschule in Diamant-Stadt² wiederholen kann.

*37.2

Für Carolin setzen sich keine Lehrpersonen ein. Dadurch ist die Familie mit ihrer Entscheidungsfindung auf sich alleine gestellt.

37.3

Sandrin spürt, dass Carolins Entwicklung noch Zeit erfordert. Sie weiß jedoch nicht, welche Alternative es, als eine Integrationsklasse zu wiederholen, geben könnte.

Achtunddreißigstes Ereignis

38.

Obwohl die Schüleranzahl der Klasse bereits erreicht ist, kann sich die Sonderpädagogin, welche Carolin bereits seit der Volksschule in Diamant-Dorf² kennt, vorstellen, mit ihr zu arbeiten und willigt ein. Carolin wiederholt jetzt die dritte Klasse Hauptschule. Es müsste das Jahr 2005 sein.

Sowohl der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums, als auch die LehrerInnen setzen sich für Carolin ein, dass sie die dritte und die vierte Klasse Hauptschule noch einmal wiederholen kann.

38.1

Carolin freut sich, dass sie in die Klasse der bereits bekannten Sonderpädagogin eintreten darf.

38.2

Carolin wäre es lieber, wenn sie nicht noch länger in die Hauptschule gehen müsste, sondern gleich wie ihre SchulkollegInnen von der Schule abgehen hätte können.

38.3

Carolin erhält eine neue Stützkraft.

38.4

Carolin hat Schwierigkeiten dabei, sich in der neuen Klasse zurechtzufinden und sozial einzugliedern.

38.5

Carolin wird von ihren SchulkollegInnen freudig und mit offenen Armen empfangen.

Neununddreißigstes Ereignis

39.

Jetzt müsste das Jahr 2005 sein. Carolin wird wegen ihres Lernfortschritts ab jetzt nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet. Das bedeutet für Carolin, dass sie zukünftig, gleich wie alle anderen SchülerInnen Tests und Schularbeiten schreiben muss. Carolin muss auch Referate vortragen. Carolin wird wieder in einer Abteilung mit vier oder fünf anderen SchülerInnen unterrichtet. Carolin wird weiterhin von ihrer Stützkraft Estelle begleitet und unterstützt.

39.1

Carolins Stützkraft Estelle bereitet Carolin auf die bevorstehenden Tests und Schularbeiten vor.

*39.1

Carolins Stützkraft Estelle bereitet Carolin nicht auf die bevorstehenden Tests und Schularbeiten vor.

39.2

Carolin lernt selbstständig für die bevorstehenden Tests und Schularbeiten.

*39.2

Carolin lernt nicht selbstständig für die bevorstehenden Tests und Schularbeiten.

39.3

Sandrin lernt mit Carolin für die bevorstehenden Tests und Schularbeiten.

*39.3

Sandrin lernt nicht mit Carolin für die bevorstehenden Tests und Schularbeiten.

39.4

Carolins SchulkollegInnen könnten glauben, dass Carolin bevorzugt sei und weniger lernen müsse.

39.4a

Das könnte für Carolin zukünftig bedeuten, dass sie deshalb von ihren SchulkollegInnen ausgeschlossen wird.

39.5

Es bedarf viel Feingefühl seitens Carolins Klassenlehrerin.

39.6

Carolin freut sich darüber, dass Estelle weiterhin ihre Stützkraft ist.

*39.7

Carolin freut sich nicht darüber, dass Estelle weiterhin ihre Stützkraft ist.

39.8

Für Carolin bedeutet der neue Lehrplan eine große Herausforderung.

39.9

Carolin ist bemüht, den Anforderungen des neuen Lehrplans gerecht zu werden.

Vierzigstes Ereignis

40.

Sandrin lernt mit Carolin intensiv für die bevorstehenden Schularbeiten und Tests.

40.1

Carolin fällt das lernen leicht.

*40.1

Carolin macht nur langsam Lernfortschritte und die Vorbereitungen für die Tests und Schularbeiten sind mit einem enormen Zeitaufwand und vielen Diskussionen verbunden.

40.2

Für Sandrin bedeutet es viel Aufwand, trotz beruflicher Tätigkeit nachmittags oder abends mit Carolin für die bevorstehenden Schularbeiten zu lernen.

40.3

Carolin bereitet das Lernen zu Hause keine Freude.

40.3a

Dass Carolin keine Freude am Lernen hat, könnte bei Sandrin Stressgefühle hervorrufen und auch bei ihr zur Demotivation führen.

40.4

Es könnte sein, dass Carolin gerne den Leistungsanforderungen entsprechen möchte, jedoch dazu nicht fähig ist.

Einundvierzigstes Ereignis

41.

Nachdem Carolin die dritte Klasse ein zweites Mal erfolgreich absolviert hat, erhält sie ihr erstes Zeugnis mit Noten. Sie tritt anschließend in die vierte Klasse Hauptschule ein. Jetzt müsste das Jahr 2006 sein. In der dritten oder in der vierten wiederholten Hauptschule fährt Carolin mit ihren SchulkollegInnen in das Technische Museum, ins Kino, Skifahren und ins Diamant-Viertel.

41.1

Carolin freut sich, dass sie gleich wie ihre SchulkollegInnen auch ein Zeugnis mit Noten bekommt.

41.2

Dass Carolin ein Zeugnis mit Noten bekommt, könnte in ihr das Gefühl von Gleichberechtigung hervorrufen.

*41.1

Für Carolin hat das keine Bedeutung, ob sie ein verbales Zeugnis oder ein Zeugnis mit Noten bekommt.

41.3

Carolin ist glücklich darüber, bei den gemeinsamen Ausflügen mit ihren SchulkollegInnen dabei sein zu dürfen.

41.3a

Dass Carolin bei den Ausflügen dabei sein darf, könnte einen positiven Einfluss auf Carolins Selbstwertgefühl haben.

41.3b

Dass Carolin gleich wie alle anderen Schulkinder bei den Ausflügen teilnehmen darf, könnte ihr das Gefühl von Zugehörigkeit und Geborgenheit vermitteln. Das könnte in Carolin das Gefühl hervorrufen, einfach dazuzugehören und keiner *besonderen Behandlung* zu bedürfen.

Zweiundvierzigstes Ereignis

42.

Dass Carolin ein Zeugnis mit Noten und nicht wie bis dahin ein verbales Zeugnis bekommt, hat eine besondere Bedeutung für Carolin.

42.1

Carolin könnte das Gefühl verspüren, gleich wie alle anderen SchulkollegInnen behandelt zu werden.

42.2

Carolin könnte das Gefühl verspüren, einen bestimmten Reifegrad erreicht zu haben.

Dreiundvierzigstes Ereignis

43.

Carolin befindet sich jetzt in der wiederholten vierten Klasse Hauptschule. Carolin wird wieder in einer Abteilung mit vier oder fünf anderen SchülerInnen unterrichtet – ebenso nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. Während der Hauptschulzeit kann Carolin berufspraktische Erfahrungen sammeln. Am Hauptplatz in Diamant-Stadt² gibt es eine Blumenhandlung, in welche Carolin gerne geht, da es dort Vögel gibt. Sandrin erkundigt sich bei dieser Blumenhandlung, ob Carolin dort ein Berufspraktikum absolvieren dürfe.

43.1

Sandrin wird freundlich empfangen.

*43.1

Sandrin stößt auf Unverständnis.

43.2

Carolin darf in dieser Blumenhandlung am Hauptplatz berufspraktische Erfahrungen sammeln.

43.3

Carolin kann in der bevorzugten Blumenhandlung keine berufspraktische Erfahrung sammeln.

Vierundvierzigstes Ereignis

44.

Sandrin erhält hinsichtlich ihres Ansuchens, Carolin in dieser Blumenhandlung am Hauptplatz ein Berufspraktikum absolvieren zu dürfen, eine Absage.

44.1

Dass Sandrin eine Absage erhält, könnte dazu führen, dass sie aufgibt nach einem Praktikumsplatz für ihre Tochter zu suchen.

44.1a

Wenn Sandrin aufgibt, für ihre Tochter Carolin einen Praktikumsplatz zu suchen, könnte das für Carolins zukünftiges Leben bedeuten, dass sie infolge erster fehlender Berufserfahrungen später enorme Schwierigkeiten damit hat, einen Beruf auszuüben.

44.2

Es könnte sein, dass Sandrin vor weiteren Absagen Angst hat und in Hinblick auf Carolins Praktikums-Suche demotiviert ist.

*44.2

Sandrin schöpft aus der Absage Kraft und ergreift erneut die Initiative, indem sie bei einer anderen Blumenhandlung in Diamant-Stadt² nachfragt, ob Carolin ein Praktikum absolvieren dürfe.

*44.2a

Es könnte sein, dass Sandrin weiß, wie wichtig es für Carolins Zukunft ist, berufspraktische Erfahrung zu sammeln, um ihr Ziel, Carolin später eine integrative Lehrlingsausbildung ermöglichen zu können, weiterhin verfolgen zu können.

44.3

Dass Carolin eine Absage erhält, könnte eine Minderung ihres Selbstwertgefühls bedeuten.

44.3a

Dass Carolin ein *Nein* akzeptieren muss, könnte für ihr späteres Leben vorteilhaft sein und ihr zeigen, dass es immer wieder andere Wege und Möglichkeiten gibt und man einfach immer nach vorne blicken und das eigene Ziel stets verfolgen muss. Frei nach dem Motto: *Was mich nicht umhaut, macht mich nur stärker.*

Fünfundvierzigstes Ereignis

45.

Sandrin erkundigt sich in einer anderen Blumenhandlung, der Blumenhandlung Immergrün in Diamant-Stadt², ob Carolin dort Berufspraxis sammeln dürfe.

45.1

Carolin darf bei der Blumenhandlung Immergrün berufspraktische Erfahrungen sammeln.

*45.1

Carolin darf bei der Blumenhandlung Immergrün keine berufspraktischen Erfahrungen sammeln.

*45.1a

Dass Sandrin erneut eine Absage erhält, könnte zur Demotivation führen, einen Praktikumsplatz für ihre Tochter zu suchen.

45.2

Carolin möchte in der Blumenhandlung Immergrün kein Praktikum absolvieren.

45.3

Carolin möchte lieber in der Blumenhandlung mit den Vögeln, die sich am Hauptplatz befindet als bei Immergrün ein Praktikum absolvieren.

45.4

Es könnte sein, dass Carolin ein *Nein* einfach nie zu akzeptieren gelernt hat.

Sechshundvierzigstes Ereignis

46.

Bei der Blumenhandlung Immergrün in Diamant-Stadt² erhält Carolin die Gelegenheit, berufspraktische Erfahrungen zu sammeln. Zu ihrem Tätigkeitsbereich zählt Blumenstängel schneiden, Blumen binden und Blumen stecken.

46.1

Carolin liebt Blumen.

46.2

Carolin freut sich darüber, dass sie in der Blumenhandlung Immergrün berufspraktische Erfahrungen sammeln darf.

46.3

Carolin wird freundlich von ihren KollegInnen aufgenommen.

*46.3

Carolin spürt, dass sie bei ihren KollegInnen nicht willkommen ist.

46.4

Carolin wünscht sich, später ihr eigenes Geld verdienen zu können.

*46.4

Für Carolin ist es gleichgültig, ob sie später ihr eigenes Geld verdienen kann oder nicht.

46.5

Carolin geht gerne zur Arbeit.

46.6

Carolin hat Freude daran, diese berufliche Tätigkeit auszuüben.

*46.6

Dass Carolin an dieser Tätigkeit Freude hat, könnte dazu beitragen, dass Carolin später den Beruf der Blumenbinderin erlernen möchte.

46.7

Carolin ist bemüht, ihre Tätigkeit korrekt auszuführen.

46.8

Carolins KollegInnen sind mit ihrem Arbeitsstil unzufrieden.

*46.8

Carolins Kolleginnen sind mit ihrem Arbeitsstil zufrieden.

Siebenundvierzigstes Ereignis

47.

Sandrin setzt sich dafür ein, dass Carolin ein Clearing erhält. Das bedeutet, dass eine Beraterin mit Carolin ein Stärken-Fähigkeiten Profil erarbeitet, um ein Berufsprofil für Carolin erstellen zu können. Diese Profilerstellung findet in einem Beratungssetting statt. Das Clearing beginnt am 12.10.2006 und dauert über einen längeren Zeitraum an.

Während der Hauptschulzeit überlegt Carolin, welchen Beruf sie später gerne ausüben möchte. Sie könnte sich vorstellen, Blumenbinderin zu werden.

47.1

Es könnte sein, dass Carolins Wunsch, später den Beruf der Blumenbinderin erlernen zu wollen, infolge ihrer Clearing-Einheiten geweckt wird.

47.2

Es könnte sein, dass Carolins Berufswunsch, Blumenbinderin zu sein, infolge ihrer Praktikumstage bei Immergrün geweckt wurde.

Achtundvierzigstes Ereignis

48.

Nach diesen berufspraktischen Tagen besucht Carolin wieder die Hauptschule.

48.1

Carolin freut sich, dass sie wieder zur Schule gehen kann.

48.2

Carolin würde lieber weiterhin in der Blumenhandlung Immergrün arbeiten als zur Schule zu gehen zu müssen.

48.3

Dass Carolin nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wird, bereitet ihr keine Schwierigkeiten.

*48.3

Dass Carolin nach dem Allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wird, bereitet ihr große Schwierigkeiten.

*48.3a

Wenn Carolin dem Unterrichtsgeschehen nicht folgen kann, könnte das für Carolins Zukunft bedeuten, dass sie in eine Sonderschule wechseln muss.

48.4

In der vierten Klasse Hauptschule hat Carolin Lernschwierigkeiten und macht keine Lernfortschritte.

48.5

Carolin kann die Hauptschule nicht erfolgreich abschließen.

48.6

Carolin meistert die Situation, nach dem Allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet zu werden souverän und schließt auch die vierte Klasse Hauptschule erfolgreich ab.

48.6a

Wenn Carolin die vierte Klasse der Hauptschule erfolgreich abschließen würde, könnte das für ihre Zukunft bedeuten, dass sie mehr Möglichkeiten hat, einmal berufstätig zu sein und ihr eigenes Geld zu verdienen als wenn sie in einer Sonderschule unterrichtet worden wäre.

Neunundvierzigstes Ereignis

49.

Carolin schließt die vierte Klasse Hauptschule, die sie ein zweites Mal besucht hat, erfolgreich ab.

49.1

Carolin weiß noch nicht, was sie nach der Hauptschule machen soll.

49.1

Carolin kann sich noch nicht vorstellen, jemals arbeiten zu gehen und ihr eigenes Geld zu verdienen.

*49.1

Carolin freut sich darauf, ihr eigenes Geld zu verdienen.

Fünzigstes Ereignis

50.

Die Beraterin, die mit Carolin das Clearing durchführt, besucht Carolin auch ein paar Mal zu Hause in ihrer gewohnten Umgebung. Diese Frau schlägt Carolins Familie vor, Carolin in einen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 am Zirkonia-See einzuschreiben.

Zirkonia-Dorf1 befindet sich ca. 240 km von Carolins Wohnort Diamant-Stadt2 entfernt. Carolin würde von Montag bis Freitag dort sein.

50.1

Carolins Familie möchte, dass Carolin diesen Berufsvorbereitungskurs besucht.

*50.2

Für Carolins Familie ist es unvorstellbar, dass Carolin einen Berufsvorbereitungskurs so weit von ihrem zu Hause entfernt absolvieren soll.

50.3

Vielleicht möchten Carolins Eltern Carolin in ihrer Nähe haben und sind deshalb gegen diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1.

50.4

Es ist vermutlich mit hohem Zeitaufwand verbunden, pro Strecke 240 km zurückzulegen.

50.5

Carolins Familie schreckt vermutlich davor zurück, Carolin so weit weg fremdunterzubringen, um jederzeit, wenn erforderlich, bei ihr sein zu können.

50.6

Carolins Familie ist von der Idee der Betreuerin begeistert und möchte sich rasch das Geschehen vor Ort anschauen.

50.7

Carolin möchte gerne an diesem Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 teilnehmen.

50.8

Carolin hat Angst davor, von ihrer Familie so lange Zeit getrennt zu sein.

50.9

Carolins Eltern vertrauen Carolins Beraterin und möchten sie sofort in diesen Berufsvorbereitungskurs einschreiben.

Einundfünfzigstes Ereignis

51.

Carolins Beraterin drängt die Familie regelrecht dazu, Carolin in diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 am Zirkonia-See einzuschreiben. Diese Beraterin meint, dass Carolins Familie sie loslassen müsse und Carolin ohnehin am Wochenende nach Hause dürfe.

51.1

Carolins Eltern lassen sich von der Beraterin überzeugen und schreiben Carolin in diesen Berufsvorbereitungskurs ein.

51.2

Carolins Eltern sind davon überzeugt, dass dieser Berufsvorbereitungskurs nicht das Beste für die Entwicklung ihre Tochter Carolin ist.

51.3

Carolins Eltern möchten sich diesen Berufsvorbereitungskurs vor Ort ansehen.

51.4

Carolin wird in die Entscheidungsfindung in Hinblick auf den Besuch dieses Berufsvorbereitungskurses in Zirkonia-Dorf1 miteinbezogen.

*51.4

Carolin wird nicht in die Entscheidungsfindung in Hinblick auf den Besuch dieses Berufsvorbereitungskurses Zirkonia-Dorf1 miteinbezogen.

51.5

Carolin würde gerne diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 besuchen.

51.6

Carolin möchte diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 nicht besuchen.

Zweiundfünfzigstes Ereignis

52.

Carolin fährt gemeinsam mit ihrer Familie nach Zirkonia-Dorf1, um sich das Geschehen vor Ort ansehen zu können.

52.1

Carolin und ihren Eltern gefällt das Angebot des Berufsvorbereitungskurses in Zirkonia-Dorf1 sehr gut.

52.2

Carolin gefällt das Angebot in Zirkonia-Dorf1 sehr gut.

52.2a

Wenn es Carolin dort sehr gut gefällt, könnte das für ihre Zukunft bedeuten, dass ihre Eltern sie in diesen Berufsvorbereitungskurs einschreiben werden.

*52.2

Carolin gefällt das Angebot dieses Berufsvorbereitungskurses in Zirkonia-Dorf1 gar nicht.

52.3

Carolin hat Angst, dass sie in Zirkonia-Dorf1 mehrere Jahre ihres jungen Lebens verbringen muss.

52.4

Carolin hat Angst vor der Entscheidung ihrer Eltern.

52.5

Carolin ist gespannt auf die Entscheidung ihrer Eltern.

52.6

Wenn Carolin selbst entscheiden könnte, würde sie sich für diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 entscheiden.

52.7

Wenn Carolin selbst entscheiden könnte, würde sie sich gegen diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 entscheiden.

52.8

Carolin gefällt die Umgebung in Zirkonia-Dorf1.

*52.8

Carolin gefällt die Umgebung in Zirkonia-Dorf1 nicht.

52.9

Carolins Eltern sind von der Umgebung in Zirkonia-Dorf1 begeistert.

*52.9

Carolins Eltern sind von der Umgebung in Zirkonia-Dorf1 nicht begeistert.

Dreiundfünfzigstes Ereignis

53.

Sandrin nimmt die Umgebung in Zirkonia-Dorf1 als sehr schön wahr und es gibt viele eigenen Werkstätten für die jugendlichen Personen mit Behinderung. Von diesen Werkstätten aus gibt es einen Blick auf den Zirkonia-See.

53.1

Die Schönheit der Umgebung beeinflusst Carolins Eltern in der Entscheidungsfindung.

*53.1

Die Schönheit der Umgebung beeinflusst Carolins Eltern nicht in der Entscheidungsfindung.

Vierundfünfzigstes Ereignis

54.

Carolins Eltern und Carolin entscheiden sich gegen diesen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonien-Dorf¹. Die Entfernung von 240 km ist maßgebend an dieser Entscheidung beteiligt. Carolins Eltern möchten ihre Tochter Carolin nicht in einen Berufsvorbereitungskurs einschreiben, der sich in einer Entfernung von 240 km von ihrem Wohnort befindet.

Fünfundfünfzigstes Ereignis

55.

Das Clearing dauert bis 1. August 2007. Im Zuge dieses Clearings lernt Carolin ihre Fähigkeiten und Stärken kennen. Jetzt sind Sommerferien.

55.1

Carolins Bewusstsein in Hinblick auf ihren Berufswunsch wird geschärft.

Sechsfundfünfzigstes Ereignis

56.

Jetzt müsste September 2007 und Carolin müsste 16 Jahre alt sein. Carolin befindet sich in der Blüte ihrer Pubertät. Nach den Sommerferien der Hauptschule, tritt Carolin in die Polytechnische Schule in Diamant-Stadt² ein. Diese befindet sich im selben Gebäude wie die Hauptschule, die Carolin sechs Jahre lang besucht hat. Carolin wird nach dem Allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet.

56.1

Carolin muss sich neu orientieren.

56.2

Carolin hat neue KlassenkollegInnen.

56.3

Carolin hat ein gutes Verhältnis zu ihren KlassenkollegInnen.

56.4

Carolin wird von ihren KlassenkollegInnen gemobbt und ausgeschlossen.

56.5

Carolin ist mit neuen Lehrpersonen konfrontiert.

56.6

Carolin hat keine Stützkraft.

Siebenundfünfzigstes Ereignis

57

Carolin wird auch in der Polytechnischen Schule wieder von der Stützkraft Estelle Karnhauer begleitet.

57.1

Carolin geht gerne in die Polytechnische Schule.

*57.1

Carolin geht nicht gerne in die Polytechnische Schule.

57.2

Carolin hat viele FreundInnen in ihrer Klasse.

*57.2

Carolin hat gar keine FreundInnen in der Klasse.

57.3

Carolin wird von ihren KlassenkollegInnen herzlich aufgenommen.

*57.3

Carolin wird von ihren KlassenkollegInnen gemobbt.

Achtundfünfzigstes Ereignis

58.

Sandrine erzählt⁷, dass die Zeit in der Polytechnischen Schule für Carolin sehr schwer war, da sie von ihren Schulkollegen⁸ gemobbt wurde.

58.1

Carolin möchte wegen dem Mobbing nicht mehr in die Polytechnische Schule gehen.

58.2

Carolin erzählt Sandrin zu Hause, dass sie in der Schule gemobbt wird.

*58.2

Carolin erzählt Sandrin zu Hause nicht, dass sie in der Schule gemobbt wird.

58.3

Aus dem Mobbing schöpft Carolin Kraft und wird dadurch stärker.

Neunundfünfzigstes Ereignis

59.

Carolin leidet und erträgt zu dieser Zeit stillschweigend ihre innerlichen Schmerzen, welche auf das Mobbing ihrer Schulkollegen zurückzuführen sind. (Carolin erzählt ihrer Mutter Sandrin erst nachträglich, dass sie in der Polytechnischen Schule gemobbt wurde.)

59.1

Carolin verspürt ein Schamgefühl, dass sie von ihren Schulkollegen gemobbt wird und erzählt es deshalb ihrer Mutter erst im Nachhinein.

⁷ Bei unserem Gespräch am 10. März 2015, nachdem das Diktiergerät abgedreht worden ist.

⁸ Es wird vermutet, dass Sandrin bewusst die männliche Form verwendet hat, und Carolin von ihren Schulkollegen gemobbt worden ist.

Sechzigstes Ereignis

60.

Vom 8. Oktober 2007 bis zum 12. Oktober 2007 absolviert Carolin berufspraktische Tage bei der Gärtnerei Immergrün in Diamant-Stadt².

60.1

Carolin freut sich darüber, wieder bei derselben Gärtnerei Praktikumstage absolvieren zu dürfen.

*60.1

Carolin freut sich nicht darüber, wieder bei derselben Gärtnerei Praktikumstage zu absolvieren.

60.2

Carolin möchte lieber in einem anderen Unternehmen Praktikumstage absolvieren.

60.3

Carolin möchte gar keine Praktikumstage absolvieren.

60.3a

Wenn Carolin gar keine Praktikumstage absolvieren würde, könnte das für ihre Zukunft bedeuten, dass sie ohne jeglichen Berufserfahrungen eine integrative Lehrlingsausbildung beginnen würde und trivial Wirkendes, jedoch Wesentliches, erst dann mühevoll lernen müsste.

Einundsechzigstes Ereignis

61.

Carolin macht es Spaß, in der Blumenhandlung Immergrün Berufserfahrung sammeln zu dürfen. Nach diesen berufspraktischen Tagen, geht der Unterricht in der Polytechnischen Schule wieder weiter. Carolin nimmt während der Zeit in der Polytechnischen Schule mit ihren KollegInnen an Ausflügen teil: sie fahren gemeinsam auf Skikurs, zum Rubin-See und ins Technische Museum.

61.1

Carolin möchte lieber bei Immergrün bleiben als wieder in die Polytechnische Schule zu gehen.

61.2

Carolin freut sich, dass sie bei den Ausflügen mit ihren SchulkollegInnen mitfahren kann.

*61.2

Carolin möchte nicht an den Ausflügen mit ihren SchulkollegInnen teilnehmen.

Zweiundsechzigstes Ereignis

62.

Carolin muss in der Polytechnischen Schule auch Referate vortragen.

62.1

Carolin trägt gerne Referate vor.

62.1a

Wenn Carolin gerne Referate vorträgt, könnte das für ihre Zukunft bedeuten, dass es ihr leicht fällt, sich bei zukünftigen Vorstellungsgesprächen selbst zu präsentieren.

62.2

Carolin hat Sorge davor, sich bei den Referaten zu blamieren.

62.3

Carolin wird von ihren Schulkollegen ausgelacht, wenn sie Referate hält.

Dreiundsechzigstes Ereignis

63.

Carolins Eltern vermuten, dass Carolin unmittelbar nach der Polytechnischen Schule trotz der langen Schulzeit noch nicht ins Berufsleben einsteigen kann. Carolin hat zum Thema *arbeiten gehen* noch wenig Bezug. Sie sieht, dass ihre Eltern Sandrin und Lucas arbeiten gehen und ihr Geld dadurch verdienen. Carolins Eltern möchten ihr noch Zeit zum Entwickeln und Nachreifen geben. Zu der Zeit, als Carolin noch die Polytechnische Schule besucht, wird Carolin von ihren Eltern bereits beim Arbeitsmarktservice als arbeitssuchend angemeldet.

Vierundsechzigstes Ereignis

64.

Carolin bekommt im Zeugnis im Gegenstand Mathematik ein Genügend eingetragen. Im Unterrichtsgegenstand Deutsch bekommt Carolin ein Befriedigend.

64.1

Carolin sind ihre Noten egal.

*64.1

Carolin legt einen besonderen Wert auf ihre Noten.

64.2

Carolin stört massiv, dass die Note Genügend im Unterrichtsgegenstand Mathematik in ihrem Zeugnis steht.

64.3

Carolin freut sich, dass im Unterrichtsgegenstand Deutsch die Note Befriedigend in ihrem Zeugnis steht.

Fünfundsechzigstes Ereignis

65.

Carolin stört die Note Genügend, die sie im Unterrichtsgegenstand Mathematik ins Zeugnis eingetragen bekommt.

65.1

Die Note Genügend im Unterrichtsgegenstand Mathematik könnte sich negativ auf Carolins Selbstwertgefühl auswirken.

Sechsendsechzigstes Ereignis

66.

Am 1. September 2008 beginnt Carolin mit dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1. Diamant-Dorf1 befindet sich ca. 44 km von ihrem Wohnort Diamant-Stadt2 entfernt. Dabei handelt es sich um eine Maßnahme des Arbeitsmarktservices für junge Frauen, die nicht unmittelbar nach der Schule in den ersten Arbeitsmarkt eingegliedert werden können. Carolin

ist von Montag bis Freitag in diesem Berufsvorbereitungskurs in einem Landesjugendheim untergebracht. Ab diesem Zeitpunkt bezieht Carolin Geld vom Arbeitsmarktservice.

66.1

Carolin freut sich darüber, dass sie nicht unmittelbar nach der Polytechnischen Schule arbeiten gehen muss.

*66.1

Carolin möchte auch gerne wie ihre SchulkollegInnen nach der Polytechnischen Schule arbeiten gehen.

66.2

Carolin möchte nicht so weit von ihrer Familie entfernt sein.

66.3

Carolin möchte nicht so lange von ihrer Familie getrennt sein.

Siebenundsechzigstes Ereignis

67.

Carolins Eltern entscheiden, dass es für Carolins Entwicklung das Beste sei, diesen Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl, der sich im Vergleich zu dem Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorfl lediglich ca. 44 km von ihrem Wohnort entfernt befindet, zu besuchen. Die Einteilung der SchülerInnen erfolgt in zwei Gruppen. Carolin wird einer reinen Mädchen-Gruppe mit der Bezeichnung BVK zugeteilt. Das Ziel von Carolins Eltern für Carolin besteht darin, ihr später eine integrative Lehrlingsausbildung ermöglichen zu können.

Achtundsechzigstes Ereignis

68.

Carolin ist nicht gerne in Diamant-Dorfl. So weit von ihren Lieben entfernt zu sein, stimmt sie traurig. Carolins Eltern ermutigen sie, diese Zeit durchzuhalten. Die Zeit in Diamant-Dorfl ist sehr schwer für Carolin. Meistens weint sie, wenn sie sonntags von ihren Eltern mit dem Auto nach Diamant-Dorfl gebracht wird.

68.1

Carolin ist sehr traurig und weint, dass sie wieder nach Diamant-Dorf1 muss.

68.2

Carolin möchte lieber mit ihren Eltern wieder nach Hause fahren.

68.3

Carolins Eltern überlegen, Carolin nicht in den Berufsvorbereitungskurs nach Diamant-Dorf1 zu bringen.

68.4

Carolin versteht nicht, warum sie dort hin muss.

Neunundsechzigstes Ereignis

69.

Carolins Eltern meinen, dass dieser Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 für Carolins Zukunft das Beste sei und versuchen ihre Tochter stetig zu motivieren. Carolin lernt in Diamant-Dorf1 ihre Freundin Anna-Sophie kennen. Sie schließt sie gleich ins Herz. Anna-Sophie und Carolin sind auch heute noch gute Freundinnen.

69.1

Carolins Eltern fällt es nicht leicht, Carolin davon zu überzeugen, den Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 zu absolvieren.

Siebzigstes Ereignis

70.

Carolin hat in Diamant-Dorf1 häufig Heimweh und möchte bei ihrer Familie sein. Sie möchte am liebsten nach Hause und nicht in Diamant-Dorf1 sein müssen.

70.1

Carolins Eltern überlegen, alles abubrechen und Carolin nach Hause zu holen

*70.1

Würden Carolins Eltern, Carolin aus dem Berufsvorbereitungskurs herausnehmen, könnte das für ihre weitere Bildungslaufbahn bedeuten, dass sie ihr gemeinsames Ziel, an einer integrativen Lehrlingsausbildung teilnehmen zu können, unerreichbar bliebe.

Einundsiebzigstes Ereignis

71.

Auch die anderen Jugendlichen in Diamant-Dorf1 haben Heimweh. Durch das gegenseitige Trösten, lässt das Heimweh der Jugendlichen ein bisschen nach.

Während der Zeit in Diamant-Dorf1, kann Carolin ein Berufspraktikum in ihrem Wohnort Diamant-Stadt2 in einem Lebensmittelhandel namens Kulinarium absolvieren. Carolin fährt in dieser einen Woche nicht nach Diamant-Dorf1 sondern bleibt zu Hause in Diamant-Stadt2 und absolviert diese berufspraktischen Tage.

Sandrin erzählt bei unserem Gespräch, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, dass sie glaubt, dass Carolin dieses Praktikum erst später absolviert habe. Ich habe mich dazu entschieden, Carolins Erzählung in diese Auswertung einfließen zu lassen, da Sandrin meinte, dass sie es selbst es nicht mehr genau wisse ; weiters gilt anzumerken, dass sich auch Carolin nicht ganz sicher sei, wann und wie häufig sie bei Kulinarium Berufspraktika absolviert habe; in den beiden Sequenzen I1_Carolin 2015 [23/25—23/31] und I2_Carolin 2015 [30/28—30/34] lässt sich nachlesen, dass Carolin glaubt, auch im zweiten Jahr, in dem sie in Diamant-Dorf1 gewesen ist, bei Kulinarium gearbeitet zu haben. Carolin ist sich jedoch nicht sicher, deshalb habe ich es in die Auswertung nicht einfließen lassen.

Zweiundsiebzigstes Ereignis

72.

Carolin ist während ihrem Praktikum bei Kulinarium bei den Milchprodukten tätig.

72.1

Carolin findet ihre Tätigkeit bei den Milchprodukten langweilig.

*72.2

Carolin gefällt diese Tätigkeit bei den Milchprodukten.

72.3

Carolin wird von ihren KollegInnen herzlich aufgenommen.

72.4

Carolin fühlt sich bei ihren KollegInnen wie das dritte Rad am Wagen.

Dreiundsiebzigstes Ereignis

73.

Carolin bereitet ihre Tätigkeit bei Kulinarium große Freude.

73.1

Carolin fühlt sich sehr wohl bei Kulinarium.

Vierundsiebzigstes Ereignis

74.

Carolin hat ein gutes Verhältnis zu ihren KollegInnen und wird herzlich von ihnen aufgenommen. Carolin fühlt sich so wohl bei Kulinarium und ihr gefällt ihre Tätigkeit so gut, dass sie später gerne dort arbeiten möchte.

74.1

Carolin hofft, später bei Kulinarium arbeiten zu dürfen.

Fünfundsiebzigstes Ereignis

75.

Nach diesem Praktikum bei Kulinarium wird Carolin wieder nach Diamant-Dorfl zu ihrem Berufsvorbereitungskurs gebracht.

75.1

Carolin ist traurig darüber, dass das Berufspraktikum bei Kulinarium zu Ende ist.

Sechsundsiebzigstes Ereignis

76.

Das erste Jahr des Berufsvorbereitungskurses endet im August 2009.

76.1

Carolin hofft, dass die Zeit ihres Urlaubs langsam vergeht.

76.2

Carolin genießt die Zeit zu Hause.

76.3

Carolin geht während ihrem Urlaub arbeiten, um Berufserfahrung sammeln zu können.

Siebenundsiebzigstes Ereignis

77.

Sandrin erkundigt sich bei Werkprofi in Diamant-Stadt², ob ihre Tochter Carolin in diesem Sommer 2009 dort ein Berufspraktikum machen kann.

77.1

Die Geschäftsleitung lehnt Sandrins Ansuchen, dass Carolin bei Werkprofi ein Berufspraktikum machen kann, ab.

*77.1

Die Geschäftsleitung stimmt Sandrins Ansuchen zu.

77.2

Carolins Eltern hoffen auf eine Zusage der Geschäftsleitung.

77.3

Carolin hofft auf eine Zusage der Geschäftsleitung.

Achtundsiebzigstes Ereignis

78.

Die Geschäftsleitung von Werkprofi stimmt dem Ansuchen, dass Carolin ein Berufspraktikum absolvieren kann, zu. Im Sommer 2009 macht Carolin ein Berufspraktikum bei Werkprofi.

78.1

Carolins Tätigkeit bei Werkprofi bereitet ihr Freude.

*78.1

Carolin möchte lieber bei Kulinarium oder bei Immergrün als bei Werkprofi arbeiten.

78.2

Carolins KollegInnen sind nett zu Carolin.

*78.2

Carolin verspürt das Gefühl, bei ihren KollegInnen nicht willkommen zu sein.

78.3

Carolin bemüht sich, alles richtig zu machen.

78.4

Carolin ist zuverlässig und pünktlich.

*78.4

Carolin ist unordentlich und unpünktlich.

78.5

Carolin macht viele Fehler.

*78.5

Carolin macht wenige Fehler.

Neunundsiebzigstes Ereignis

79.

Carolin hinterlässt bei ihren KollegInnen und dem Marktleiter einen guten Eindruck. Sandrin erhält positives Feedback zu Carolins Arbeitsleistung. Es wird ihr vom Marktleiter mitgeteilt, dass er sich vorstellen könne, mit ihr gemeinsam zu arbeiten, sie jedoch momentan nicht auf der Suche nach MitarbeiterInnen oder Lehrlingen seien.

79.1

Sandrin ist stolz auf ihre Tochter Carolin.

79.2

Das positive Feedback der MitarbeiterInnen und des Marktleiters von Werkprofi wirkt sich förderlich auf Carolins Selbstwertgefühl aus.

79.2a

Dass der Marktleiter und die MitarbeiterInnen von Werkprofi mit Carolins Leistung zufrieden sind, könnte für ihr zukünftiges Leben bedeuten, dass sie sich selbst treu ist und an ihre eigene Leistung und Fähigkeiten glaubt.

Achtzigstes Ereignis

80.

Im September 2009 tritt Carolin wieder in den Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl ein. Carolins Freundin Anna-Sophie ist dieses Jahr nicht mehr in diesem Berufsvorbereitungskurs.

Es gilt anzumerken, dass Carolin glaubt, im zweiten Jahr, welches sie in Diamant-Dorfl verbracht hat, in dem Lebensmittelgeschäft Delikat & Co. und in einer Blumenhandlung ein Berufspraktikum absolviert zu haben – sie könne sich jedoch nicht mehr genau erinnern ; auch ihre Mutter Sandrin hat keine weiteren Praktikumsbestätigungen gefunden; eine lückenlose Rekonstruktion ist demnach nicht möglich.)

80.1

Carolin ist traurig darüber, noch ein Jahr den Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl besuchen zu müssen.

80.2

Carolin hätte gerne ihre Freundin Anna-Sophie bei sich.

80.3

Carolin möchte schon gerne arbeiten gehen.

80.4

Carolin weiß, dass sie nur noch ein Jahr diesen Berufsvorbereitungskurs besuchen muss und versucht, positiv zu denken und hofft, dass die Zeit schnell vergeht.

Einundachtzigstes Ereignis

81.

Durch den Besuch des Berufsvorbereitungskurses in Diamant-Dorf1 lernt Carolin viel Wertvolles für ihr Leben. Ihre Unterrichtsgegenstände heißen Betriebsküche, Schulküche, Ergonomie, EDV, Bügeln, Putzen, Lebensmanagement, Rechnen. Sie hat auch Ordnungs-, Verpflegungs- und Schlusssdienst. Beim Ordnungsdienst lernt Carolin, die Tische im Essbereich sauber zu halten und die Stühle auf die Tische zu stellen sowie die Tische für den nächsten Tag zu decken. Schlusssdienst bedeutet, dass die Toilettenböden gewischt werden müssen. Während dem Berufsvorbereitungskurs machen die SchülerInnen einen Ausflug in eine Bäckerei.

Zweiundachtzigstes Ereignis

82.

Im Juni 2010 beendet Carolin ihren Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 erfolgreich.

82.1

Carolin ist froh darüber, dass sie ihren Berufsvorbereitungskurs erfolgreich abgeschlossen hat.

82.2

Dass Carolin Durchhaltevermögen bewiesen hat, trägt vermutlich positiv zu ihrem Selbstwertgefühl bei.

82.3

Carolins Eltern sind stolz auf ihre Tochter, dass sie Durchhaltevermögen bewiesen und den Berufsvorbereitungskurs erfolgreich abgeschlossen hat.

Dreiundachtzigstes Ereignis

83.

Carolins Wunsch ist es, nach dem Berufsvorbereitungskurs bei Kulinarium zu arbeiten beginnen zu dürfen.

83.1

Carolin hofft auf eine Zusage, bei Kulinarium zu arbeiten beginnen zu dürfen.

83.2

Carolins Eltern hoffen auf eine Zusage, dass Carolin bei Kulinarium zu arbeiten beginnen darf.

Vierundachtzigstes Ereignis

84.

Bei Carolin fließen Tränen, als sie erfährt, dass sie nicht bei Kulinarium zu arbeiten beginnen darf.

Fünfundachtzigstes Ereignis

85.

Nachdem Carolin den Berufsvorbereitungskurs erfolgreich abgeschlossen hat, hat sie leider keinen Ausbildungsplatz.

85.1

Carolin langweilt sich zu Hause.

85.2

Sandrin überlegt, ihren Beruf aufzugeben, um bei Carolin zu Hause sein zu können.

85.3

Lucas überlegt, seinen Beruf aufzugeben, um bei Carolin zu Hause sein zu können.

85.4

Carolin verbringt viel Zeit bei ihren Großeltern.

85.5

Carolin hofft, dass ihre Eltern ihren Beruf aufgeben, um bei ihr zu Hause sein zu können.

85.6

Carolin hofft, bald arbeiten gehen zu können.

Sechshundachtzigstes Ereignis

86.

Sandrin und Lucas beschließen, ihren Beruf nicht aufzugeben. Indes bereitet Sandrin für Carolin To-Do-Listen vor, auf denen vermerkt wird, welche Hausarbeiten im Laufe des Tages zu verrichten sind. Das macht sie deshalb, damit Carolin einen strukturierten Tagesablauf hat und lernt, Eigenverantwortung zu übernehmen. Manchmal fährt Carolin auch mit ihrer Mutter Sandrin in die Arbeit nach Aquamarin-Stadt. Dort kuvertiert Carolin Briefe und klebt Adressetiketten.

86.1

Carolin erledigt die gestellten Hausaufgaben ihrer Mutter sorgfältig und gewissenhaft.

*86.1

Carolin hat keine Lust, die Hausaufgaben zu erledigen.

86.2

Carolin fehlt der Blick für das Wesentliche.

Siebenhundachtzigstes Ereignis

87.

Carolin geht der Hausarbeit sehr sorgfältig nach.

In der Zeit zwischen Juni 2010 und Dezember 2010 schnuppert Carolin bei diversen Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt.

87.1

Carolin möchte gerne in Aquamarin-Stadt den Beruf der Blumenbinderin ausüben.

*87.1

Carolin möchte nicht in Aquamarin-Stadt arbeiten.

87.2

Carolin möchte nicht den Beruf der Blumenbinderin in Aquamarin-Stadt ausüben.

87.3

Die Anreise nach Aquamarin-Stadt ist für Carolin mit großem Aufwand verbunden.

87.4

Carolin hofft auf eine Zusage der Betriebsleiter in Aquamarin-Stadt.

87.5

Sandrin hofft auf eine Zusage der Betriebsleitung in Aquamarin-Stadt.

Achtundachtzigstes Ereignis

88.

Der Betriebsleiter einer Blumenhandlung im Aquamarin-Bezirk unterhält sich lange und ausführlich mit Sandrin über Carolin. Schlussendlich meint er jedoch, dass sie durch ihre Körpergröße Schwierigkeiten mit der Arbeitstisch-Höhe haben könnte. Weiters wird die Befürchtung geäußert, dass speziell die Ballsaison für Carolin mit hohem Stressaufwand verbunden sein könnte, da sie dann auch nachts arbeiten müsse.

Letztendlich erhält Carolin bei allen Blumenhandlungen Absagen.

88.1

Carolin ist traurig über die vielen Absagen, da sie gerne den Beruf der Blumenbinderin ausüben möchte.

88.2

Carolin lässt sich durch die vielen Absagen entmutigen.

88.3

Sandrin lässt sich durch die vielen Absagen, die Carolin erhält, entmutigen.

88.4

Sandrin und ihr Mann Lucas überlegen, Carolin in eine Tagesstruktur einzuschreiben.

Neunundachtzigstes Ereignis

89.

Sandrin ist – im Nachhinein betrachtet – über die Absagen der Blumenhandlungen froh, da es sich dabei um eine einseitige und abwechslungsarme Tätigkeit für Carolin gehandelt hätte. Außerdem würden Carolins' Hände einer permanenten Belastung ausgesetzt sein.

Für Carolins Eltern steht das Einschreiben in eine Tagesstruktur unter keinen Umständen zur Debatte. Carolins Eltern lassen sich nicht entmutigen und glauben gemeinsam mit ihrer Tochter Carolin fest daran, einen integrativen Lehrlingsausbildungsplatz für Carolin finden zu können.

Carolin geht in regelmäßigen Abständen mit ihrer Mutter Sandrin zu Kulinarium Lebensmittel einkaufen. Sandrin ist erstaunt darüber, wie herzlich die MitarbeiterInnen Carolin empfangen. Speziell die Mitarbeiterin, die mit Carolin bei den Milchprodukten gearbeitet hat, ist ihr sehr gut gesinnt. Als Carolin einmal wieder mit ihrer Mutter einkaufen geht, wird sie von ihrer ehemaligen Kollegin aus der Milchabteilung gefragt, wie es ihr denn bei der Arbeitssuche ergehe. Carolin entgegnet, dass sie noch keinen Job gefunden habe. Daraufhin meint diese ehemalige Kollegin, sie und Sandrin sollen doch einmal vis a vis bei Werkprofi nachfragen, da diese angeblich auf der Suche nach Lehrlingen seien.

Neunzigstes Ereignis

90.

Gleich nachdem sie ihren Einkauf bei Kulinarium erledigt haben, gehen Sandrin und Carolin zu Werkprofi und erkundigen sich beim Marktleiter, ob aktuell Lehrlinge aufgenommen werden. Der Marktleiter ist nicht mehr der selbe Marktleiter wie damals im Sommer, als Carolin das Praktikum bei Werkprofi absolviert hat. Carolin und Sandrin wissen, dass es bereits einen Lehrling bei Werkprofi gibt, der eine integrative Lehrlingsausbildung macht. Carolin und Sandrin werden in das Büro des Marktleiters gebeten.

90.1

Sandrin befürchtet eine Absage, da es bereits einen Lehrling mit integrativer Berufsausbildung in diesem Unternehmen gibt.

90.2

Sandrin hofft, dass Carolin noch einmal schnuppern kommen darf.

90.3

Carolin hofft, dass sie noch einmal schnuppern kommen darf.

90.4

Carolin ist aufgeregt und gespannt, was ihnen der neue Marktleiter mitteilen wird.

90.5

Der Marktleiter teilt Carolin und Sandrin mit, dass er mit seinen KollegInnen sprechen müsse, da er im Sommer 2010, als Carolin das Praktikum bei Werkprofi absolviert hat, noch nicht im Unternehmen tätig gewesen sei.

Einundneunzigstes Ereignis

91.

Der Marktleiter teilt Carolin und Sandrin mit, dass er sich von Carolins Arbeitsleistung gerne selbst noch ein Bild machen möchte.

91.1

Carolin freut sich über die Nachricht des Marktleiters.

*91.1

Carolin freut sich nicht über die Nachricht des Marktleiters.

91.2

Sandrin freut sich über die Nachricht des Marktleiters.

*91.2

Sandrin freut sich nicht über die Nachricht des Marktleiters.

Zweiundneunzigstes Ereignis

92.

Carolin erhält die Nachricht, dass sie im Dezember 2010 bei Werkprofi noch einmal ein Berufspraktikum absolvieren darf.

92.1

Carolin hofft, dass sie bei Werkprofi eine integrative Lehrlingsausbildung beginnen kann.

*92.1

Carolin ist noch immer traurig, dass sie nicht bei Kulinarium zu arbeiten beginnen kann.

*92.1a

Wenn Carolin noch immer traurig darüber wäre, nicht bei Kulinarium zu arbeiten beginnen zu dürfen, könnte das für ihre Zukunft bedeuten, dass sie sich nicht für Neues öffnen kann und Verslossenheit ausstrahlt.

92.2

Carolins Eltern hoffen auf eine Zusage des Marktleiters von Werkprofi.

92.3

Carolin bemüht sich sehr bei der Arbeit.

*92.3

Carolin bemüht sich nicht bei ihrer Arbeit.

Dreiundneunzigstes Ereignis

93.

Nach Carolins Praktikum findet eine Besprechung statt. Der Marktleiter befragt auch seine KollegInnen, wie die Zeit im Sommer 2010 mit Carolin gewesen ist.

Vierundneunzigstes Ereignis

94.

Carolin erhält die Nachricht, dass sich der Marktleiter mit den MitarbeiterInnen von Werkprofi unterhalten habe und sich selbst in dieser Woche ein Bild von ihr machen konnte.

94.1

Carolin hofft auf eine Zusage von Werkprofi.

*94.1

Carolin ist noch immer traurig, dass sie nicht bei Kulinarium arbeiten darf und möchte nicht bei Werkprofi zu arbeiten beginnen.

94.2

Sandrin hofft, dass Carolin bei Werkprofi eine integrative Berufsausbildung beginnen darf.

Fünfundneunzigstes Ereignis

95.

Carolin erhält von Werkprofi die Zusage, dass sie dort im Jänner 2011 mit einer Integrativen Berufsausbildung beginnen könne. Für Carolin und ihre Familie ist das ein Weihnachtswunder; Carolin freut sich gemeinsam mit ihrer Familie über diese Nachricht.

Sechsendneunzigstes Ereignis

96.

Carolin beginnt im Jänner 2011, im Alter von 19 Jahren die Integrative Berufsausbildung bei Werkprofi. Mit Jänner 2011 wird Carolin vom Arbeitsmarktservice als arbeitsuchend abgemeldet. *Sandrin erzählt im Nachgespräch des Interviews, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, dass Carolins Dienstvertrag bis zum 30. Juni 2011 befristet gewesen sei. Sofern bis dahin nichts anderes vereinbart werde, gehe Carolins Dienstvertrag in ein unbefristetes Dienstverhältnis über. Des Weiteren erzählt Sandrin im Nachgespräch des unseres Interviews, dass Carolin für ihre gesamte Lehrzeit eine Berufsausbildungsassistentin zur Verfügung gestellt bekommen hat. Dem Email von Sandrin vom 8. April 2015 geht hervor, dass die Berufsausbildungsassistentin jeweils nach Bedarf als Koordinatorin im Betrieb, in der Berufsschule, bei den Lehrlingen oder den Eltern eingesetzt wird. Aus diesem Email geht auch hervor, dass Carolin im zweiten Halbjahr des letzten Lehrjahres für ein halbes Jahr einmal wöchentlich Job Coaching erhält. Damit ist gemeint, dass ihr im Zuge einer Fachausbildung Fachwissen vermittelt wird. Die restliche Zeit sei Carolin auf sich alleine gestellt. Weiters erzählt Sandrin, dass Carolin mit Personalrochaden ihrer Lehrlingsausbildung konfrontiert gewesen sei. Ihr neuer Ausbilder könne sich nur schwer in Carolin hineinversetzen und würde ein neues Zeitmodell umsetzen wollen. Für Carolin bedeutet das, dass sie flexible Dienstzeiten hat und nicht im Vorhinein wisse, an welchen Tagen und zu welcher Uhrzeit sie arbeiten müsse. Das bedeutet für Carolin Chaos. Carolin erhält daraufhin*

wieder geregelte Dienstzeiten und kann wieder gewohnt arbeiten. Sandrin meint, dass Carolin unter denkbar ungünstigen Voraussetzungen zu arbeiten begonnen hat.

96.1

Carolin und ihre Eltern freuen sich sehr darüber, dass Carolin bei Werkprofi zu arbeiten beginnen darf, sie blicken jedoch bereits mit gemischten Gefühlen auf den 30. Juni 2011.

96.2

Carolin ist fleißig und bemüht und denkt gar nicht an den 30. Juni 2011.

Siebenundneunzigstes Ereignis

97.

Im Februar 2011 beginnt Carolin mit der 10-wöchigen Berufsschulzeit in Diamant-Stadt3. Diamant-Stadt3 befindet sich von ihrem Wohnort Diamant-Stadt2 ungefähr 98 km entfernt. Montag bis Freitag ist Carolin nicht zu Hause, sondern in der Berufsschule in Diamant-Stadt3. Im Nachgespräch des ersten Interviews mit Carolin, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, erzählt sie mir, dass sie glaubt, die einzige junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung in der Berufsschule gewesen zu sein. Auch Sandrin meint das zu glauben.

97.1

Carolin ist traurig, dass sie wieder von zu Hause weg muss.

97.2

Für Carolin handelt es sich dabei, unter der Woche nicht zu Hause zu sein, um eine gewohnte Situation und sie weiß, dass die Zeit absehbar ist und vorübergeht.

97.3

Carolin hat Schwierigkeiten, dem Unterrichtsstoff in der Berufsschule zu folgen.

*97.3

Carolin hat keine Schwierigkeiten, dem Unterrichtsstoff in der Berufsschule zu folgen.

97.4

Carolin fühlt sich wohl in der Berufsschule.

*97.4

Carolin fühlt sich unwohl in der Berufsschule.

Achtundneunzigstes Ereignis

98.

Carolin trägt in der Berufsschule Referate vor und schreibt Tests. Während der Berufsschulzeit hat Carolin Religion, Mathematik, Deutsch, lernt, welche Berufe es gibt, lernt über Blumen, macht mit ihren SchulkollegInnen Ausflüge in Blumenhallen und –glashäuser, arbeitet im Garten und lernt Blumen zu binden. Carolin und ihre SchulkollegInnen werden auch manchmal gefilmt. Carolin wird nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet. Zu diesem individuellen Lehrplan zählen die Pflichtgegenstände Verkaufstechnik, Pflanzenkunde, Deutsch und Kommunikation sowie Pflanzenpraktikum. Die Unterrichtsgegenstände Rechnungswesen, Politische Bildung, Wirtschaftskunde, Betriebswirtschaftliches Praktikum, Englisch, Botanische Grundlagen und Warenkunde werden als verbindliche Übung bezeichnet, welche nicht beurteilt wird. Religion und Floristik stellen Freigegegenstände dar.

Am Abend nach dem Nachtmahl lernen Carolin und ihre SchulkollegInnen meistens und dürfen anschließend noch kurz ihre Unterkunft verlassen.

98.1

Carolin ist glücklich darüber, in der Berufsschule sein zu dürfen.

98.2

Carolin geht gerne in die Berufsschule.

98.3

Carolin hat Schwierigkeiten, dem Unterrichtsstoff in der Berufsschule zu folgen.

*98.3

Carolin kann dem Unterrichtsstoff folgen.

98.4

Carolin schreibt negative Noten in der Berufsschule.

98.5

Carolin schreibt gute Noten in der Berufsschule.

Neunundneunzigstes Ereignis

99.

Carolin geht weder gerne noch ungerne in die Berufsschule. Auf einen Test bekommt Carolin die Note eins oder zwei.

Hundertstes Ereignis

100.

Am Freitag fährt Carolin meistens mit dem Autobus alleine von der Berufsschule in Diamant-Stadt³ zu ihrem Wohnort nach Diamant-Stadt². Nach dem Wochenende am Montag fährt Carolin mit dem Bus wieder nach Diamant-Stadt³.

100.1

Carolins Eltern möchten ihr ein Gefühl von Vertrauen vermitteln und lassen sie deshalb alleine mit dem Autobus fahren.

100.2

Für Carolins Eltern ist es zeitlich nicht vereinbar, zwei Mal wöchentlich 98 km je Strecke zurückzulegen und Carolin immer mit dem Auto nach Diamant-Stadt³ zu bringen bzw. von dort abzuholen.

100.3

Carolin würde lieber mit dem Auto gebracht werden, als mit dem Autobus fahren zu müssen.

100.4

Carolin freut sich darüber, mit dem Autobus fahren zu dürfen.

100.4a

Für Carolins Zukunft könnte das bedeuten, dass sie lernt, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen.

100.5

Carolins Eltern fällt es gefühlsmäßig schwer, ihre Tochter alleine mit dem Autobus fahren zu lassen.

100.5a

Auch wenn es Carolins Eltern gefühlsmäßig schwer fällt, ihre Tochter alleine mit dem Autobus fahren zu lassen, könnte es für Carolins Zukunft bedeuten, dass sie selbstständiger bestimmte Dinge erledigen kann und nicht immer auf fremde Hilfe angewiesen sein wird.

100.6

Carolins Eltern überlegen permanent, welche Lösung sich finden lässt, um Carolin mit dem Auto persönlich nach Diamant-Stadt³ bringen zu können und sie von dort wieder abzuholen.

100.6a

Würden Carolins Eltern Carolin mit dem Auto nach Diamant-Stadt³ bringen, könnte das unbewusst von Carolin als Überfürsorge wahrgenommen werden und sie in ihrer eigenständigen Entwicklung hemmen.

100.7

Carolin fährt gerne mit dem Autobus, da auch ihre SchulkollegInnen mit demselben Autobus fahren.

Hunderterstes Ereignis

101.

Carolin meistert die 10-wöchige Berufsschulzeit. Im April 2011 ist Carolin wieder zurück in Diamant-Stadt² und arbeitet wieder bei Werkprofi. Carolins Dienstzeit dauert von 8:00 vormittags bis 15:00 Uhr nachmittags.

101.1

Carolin hofft, dass ihr Arbeitsverhältnis in ein unbefristetes Dienstverhältnis übergeht.

101.2

Carolins Arbeitsverhältnis geht nicht in ein unbefristetes Dienstverhältnis über.

Hundertzweites Ereignis

102.

Carolins Arbeitsverhältnis geht in ein unbefristetes Dienstverhältnis über. Zu Carolins Tätigkeitsbereich zählt das Staubwischen der Regale, Blumen gießen, verwelkte Blumen entsorgen und diese abzuschreiben, das Umsortieren der Waren innerhalb der Regale, putzen sowie die Tische, auf denen die Blumen platziert werden, sauber zu halten. Aktuell lernt Carolin das Preispickerl-Scannen sowie das Folieren der Preise.

102.1

Carolin bereitet ihr Tätigkeitsbereich Freude.

*102.1

Carolin hat nicht immer Freude an ihrer Tätigkeit.

Hundertdrittes Ereignis

103.

Carolin weiß, dass ihre Lehrabschlussprüfung am 13. Februar 2015 stattfinden wird.

103.1

Carolin ist sehr nervös hinsichtlich ihrer bevorstehenden Lehrabschlussprüfung.

*103.1

Carolin macht ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung nichts aus.

103.2

Carolins Eltern hoffen, dass Carolin ihre Lehrabschlussprüfung positiv abschließen wird.

103.3

Carolins Eltern sind aufgeregt in Hinblick auf Carolins bevorstehender Lehrabschlussprüfung.

103.4

Sandrin muss bei Carolin Überzeugungsarbeit leisten, damit sie für ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung lernt.

103.5

Carolin hat keine Lust, sich auf ihre Lehrabschlussprüfung vorzubereiten.

103.6

Sandrin muss Carolin motivieren, damit sie sich auf ihre Lehrabschlussprüfung vorbereitet.

Hundertviertes Ereignis

104.

Im zweiten Halbjahr des letzten Lehrjahres wird Carolin ein bis zwei Mal wöchentlich von einer Jobcoacherin vor Ort bei Werkprofi unterstützt.

Hundertfünftes Ereignis

105.

Carolin nimmt selbstständig ihre Lernunterlagen und bereitet sich auf ihre Lehrabschlussprüfung selbstständig vor. Sandrin ist stolz, dass ihre Tochter Carolin so strebsam ist. Für ihre Lehrabschlussprüfung lernt Carolin die verschiedenen Blumennamen, die verschiedenen Unfallarten, die Lehrhackenkontrolle, wo sich die Notausgänge und das Verbandmaterial befinden und wie man sich im Brandfall zu verhalten habe.

Hundertsechstes Ereignis

106.

Am 13. Februar 2015 findet Carolins Lehrabschlussprüfung statt. Sie muss die verschiedenen Blumenarten und Blumenkrankheiten kennen. Sie muss auch wissen, zu welcher Jahreszeit welche Pflanzenarten blühen, welche verschiedenen Waren es bei Werkprofi gibt und wo sich die Notausgänge befinden. Des Weiteren muss Carolin ihren Aufgabenbereich sowie die Gartenabteilung näher beschreiben. Weiters wird sie über mögliche, einzutretende Unfälle geprüft und sie muss wissen, was zu tun und zu unterlassen ist. Außerdem muss sie wissen, dass defekte Waren abgeschrieben werden müssen und wie die Anlieferung der Blumen erfolgt und dass Waren und die Leiter nicht in den Gängen stehen bleiben dürfen.

106.1

Carolin hat zu wenig gelernt und kann ihre Lehrabschlussprüfung nicht positiv abschließen.

*106.1

Carolin ist gut auf ihre Lehrabschlussprüfung vorbereitet und schließt diese positiv ab.

106.2

Carolin ist bei ihrer Lehrabschlussprüfung sehr nervös.

106.2a

Wenn Carolin bei ihrer Lehrabschlussprüfung sehr nervös ist, könnte sich das auf das Ergebnis ihrer Lehrabschlussprüfung negativ auswirken.

Hundertsiebtes Ereignis

107.

Carolin meistert ihre Lehrabschlussprüfung. Jetzt ist Carolin Einzelhandelskauffrau.

107.1

Carolin und ihre Eltern sind überglücklich, dass sie die Lehrabschlussprüfung erfolgreich bestanden hat.

107.2

Carolin ist stolz auf ihre Leistung.

107.3

Carolins Eltern sind stolz auf Carolins Leistung.

Hundertachtetes Ereignis

108.

Carolins Jobcoaching endet mit dem erfolgreichen Bestehen ihrer Lehrabschlussprüfung. Carolin verdient ihr eigenes Gehalt, welches dem Kollektivvertrag angepasst wird.

Hundertneuntes Ereignis

109.

Carolin weiß nicht, ob sie nach ihrer Lehrabschlussprüfung weiterhin bei Werkprofi bleiben kann, da es allgemeine unternehmensinterne Verhandlungen gibt.

Es wurden alle Hypothesen angeführt, die für diesen ersten Auswertungsschritt formuliert wurden. Nachstehend erfolgt der zweite Auswertungsschritt der Biographischen Fallrekonstruktion.

Nachstehend wird zunächst der zweite Analyseschritt der Biographischen Fallrekonstruktion vorgestellt, um anschließend die Analyse dieses zweiten Schrittes vornehmen zu können.

6.3.2.2 Die Textanalyse und die thematische Feldanalyse

Bei diesem zweiten Auswertungsschritt der biographischen Fallrekonstruktion ist die Selbstpräsentation des/der ErzählerIn zentral. Es wird analysiert, weshalb sich der/die ErzählerIn „ob nun bewusst intendiert oder latent gesteuert – so und nicht anders darstellt.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 196) Das Ziel besteht darin, die Gestaltung des Aufbaus der erzählten Lebensgeschichte zu interpretieren. Es wird angenommen, dass die Anordnung der jeweiligen Erlebnisse nicht willkürlich erfolgt, sondern dass die Erlebnisse nach einer bestimmten Reihenfolge geschildert werden. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 196f.)

Es scheint erforderlich, einen kurzen thematischen Ausflug zum Thema *Wahrnehmung von Ereignissen* vorzunehmen. Ob ein Ereignis überhaupt und wenn ja wie dieses Ereignis wahrgenommen wird, ist nicht von der Stärke der jeweiligen Empfindung abhängig, sondern „von der Bedeutung, die das Wahrgenommene für den [die ; Anm. PW] Wahrnehmenden hat.“ (Rosenthal 1995, S. 48) Wendet sich der/die ErzählerIn seinen/ihren Erlebnissen zu, fasst man Etwas aus dem Gesamten heraus. Dieses „abhebende Etwas steht in einem mehrdimensionalen Verweisungshorizont zum Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftigen.“ (Rosenthal 1995, S. 49) Die drei Bereiche *Thema*, *thematisches Feld* und *Rand* sind sowohl bei der unmittelbaren Wahrnehmung als auch bei der Erinnerung bedeutsam. Als *Thema* werden jene Ereignisse bezeichnet, die gegenwärtig, aktuell im Leben des/der ErzählerIn präsent sind. Ein Thema ist in ein *thematisches Feld* eingebettet. (vgl. Rosenthal 1995, S. 48ff.) Rosenthal (⁴2014, S. 196f.) schreibt, dass es sich bei der Gestaltung des thematischen Feldes nicht um eine willkürliche Aneinanderreihung bestimmter Erlebnisse handelt – die Gestaltung folgt einer bestimmten Anordnung und steht „in einer sachlichen Beziehung zum Thema.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 197). Dem Rand zugehörig sind die „zeitlich kopräsenten Gegebenheiten.“ (Rosenthal 1995, S. 50) Unter Hinzuziehung eines Beispiels, welches nachstehend angeführt wird, lässt sich ein anderer Zugang zu diesen drei Bereichen herstellen: Betrachtet man ein Gemälde und hört zeitgleich die Musik, die im Hintergrund gespielt wird, findet zwar ein zeitliches Miteinander statt, jedoch hängen diese musischen Klänge nicht innerlich mit dem Gemälde, wie beispielsweise die violette Färbung bestimmter Elemente des

Gemäldes, zusammen. Die musikalischen Geräusche sind demnach dem Rand zugehörig. Denkt man an andere Gemälde, bleibt das thematische Feld *Malerei* noch immer bestehen und es erfolgt eine Bewegung von Thema zu Thema; so auch zum Beispiel bei Erzählungen von Lebensgeschichten, die einem bestimmten thematischen Feld zugehörig sind. Im Gegensatz zur Bewegung von Thema zu Thema, also innerhalb eines Feldes, kann auch eine Bewegung von einem Feld zu einem anderen Feld erfolgen. Der Wechsel zu einem anderen thematischen Feld würde dann vollzogen werden, wenn die Hintergrundmusik bewusst als solche wahrgenommen würde. Sofern Musik und Malerei nicht miteinander verbunden werden und dadurch ein gemeinsames Feld eröffnet wird, rückt im Zuge des bewussten Wahrnehmens der musischen Klänge das Gemälde an den Rand. (vgl. Rosenthal 1995, S. 48ff.) Daraus folgt, dass sich während des Wahrnehmens „ständig Modifikationen von Thema, Feld und Rand vollziehen“ (Rosenthal 1995, S. 50) können.

In Hinblick auf den zweiten Analyseschritt der biographischen Fallrekonstruktion stellt sich die Frage, wie eine Bestimmung des Themas und wie eine Bestimmung des thematischen Feldes erfolgen kann. Soll die erzählte Handlung benannt werden, so muss ein Thema gewählt werden. Die Auswahl eines Themas ist im Vergleich zur „Rekonstruktion des Themas, wie es von der Erzählerin intendiert war“ (Rosenthal 1995, S. 58) weitaus einfacher. Wie bereits erwähnt, wird in dieser Masterarbeit die schulische Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung rekonstruiert.

Anschließend wird die Text- und Feldanalyse des transkribierten Datenmaterials vorgenommen.

In diesem Subkapitel erfolgt die Sequenzierung der beiden Interviews mit Carolin, welche am 24. Jänner 2015 und am 24. Februar 2015 stattgefunden haben. Ziel ist es herauszufinden, weshalb etwas in dieser und nicht in einer anderen Art und Weise präsentiert wird.

Textanalyse des transkribierten Datenmaterials zum 1. Interview mit Carolin,
am 24. Jänner 2015:

von [Seite/Zeile] bis [Seite/Zeile]	Textsorte	Erläuterung
[1/10—3/15]	Gegenseitige Frage- Antwort-Struktur	Zu Beginn dieses ersten Interviews unterhalten wir uns über unsere Handies.
[3/16—5/6]	Interviewerin Narrative Erzählaufforderung	Merke an, dass ich in Aquamarin-Stadt studiere und ich eine Arbeit über junge Menschen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, schreibe. Daraufhin merkt Carolin an, dass sie eine Lernbehinderung habe und ein bisschen autistisch sei. Carolin wird darüber informiert, dass über ihren schulischen Bildungsverlauf eine Masterarbeit geschrieben wird und ihr schulischer Bildungsverlauf im Zentrum stehe. Sie wird darauf hingewiesen, mit der Erzählung bei ihrer Geburt beginnen zu können und alle Bildungs-Stationen ihrer Lebensgeschichte miteinbeziehen zu können. Carolin wird darüber informiert, mit ihrer Erzählung beim Kindergarten beginnen und bis zur Arbeit bei Werkprofi erzählen zu können.
[5/7—5/9]	Beschreibung	Carolin beginnt mit der Erzählung ihrer Lebensgeschichte bei ihrer Geburt. Sie erzählt, dass sie am 21.03.1991 in Wien geboren sei.
(1.1) Dass Carolin ihre narrative Erzählung mit ihren Geburtsdaten beginnt, könnte damit zu tun haben, dass sie durch die narrative Erzählaufforderung, in welcher sie darauf hingewiesen wird, mit ihrer Erzählung bei ihrer Geburt beginnen zu können, beeinflusst worden ist.		

(1.2)

Dass sich Carolin sofort mit den benannten jungen Personen mit Lernbehinderung identifiziert, könnte damit zu tun haben, dass sie ihre Lernbehinderung mit autistischen Zügen akzeptiert und vermutlich aufgeschlossen damit umgeht.

[5/9—5/25]

Erzählung

Carolin stellt die einzelnen Stationen ihres schulischen Bildungsverlaufs vor. Sie verzichtet dabei auf Details. Carolin erzählt, dass sie den Kindergarten, die Volksschule und die Hauptschule besucht habe. Weiters erzählt sie, dass sie die dritte und die vierte Klasse Hauptschule wiederholt habe. Dann erzählt sie vom Besuch der Polytechnischen Schule und dass sie anschließend zwei Jahre in Diamant-Dorfl gewesen sei. Weiters erzählt Carolin in diesem Abschnitt, dass sie auch einmal bei Kulinarium gearbeitet, bei ein paar Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt geschnuppert und ungefähr im Jahr 2010 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe. Weiters erzählt Carolin, dass sie letzten Februar in der Berufsschule gewesen sei.

(2.1)

Es wird angenommen, dass Carolins Erzählung hinsichtlich der einzelnen Stationen ihres schulischen Bildungsverlaufs auf die narrative Erzählaufforderung zurückzuführen ist. Vermutlich hat sich Carolin strikt – im Verständnis von Vorgaben – an die narrative Erzählaufforderung gehalten, in welcher zunächst vorgeschlagen worden ist, bei ihrer Geburt beginnen und mit ihrem weiteren schulischen Bildungsverlauf fortfahren zu können.

(2.2)

Vermutlich macht Carolin keinerlei Ausführungen zu ihrer Familie, da sie sich strikt an die Ausführungen der narrativen Erzählaufforderung hält.

(2.3)

Es stellt sich die Frage, weshalb Carolin in dieser ersten Erzählung lediglich das Praktikum bei Kulinarium erwähnt. Es könnte damit zu tun haben, dass sich Carolin strikt an die Ausführungen

der narrativen Erzählaufforderung hält, in welcher sie darum gebeten wird, auch alle Praktika zu nennen, so zum Beispiel auch das Praktikum bei Kulinarium erwähnen zu können, von dem sie bei unserem ersten Kennenlernen, welches am 8. Jänner 2015 stattgefunden hat, erzählt hat.

Es ist fraglich, weshalb Carolin die Praktika bei den Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt erwähnt. Wie an späteren Stellen des transkribierten Datenmaterials und aus der Analyse der biographischen Daten hervorgeht, hat Carolin mehr, als die zwei genannten Praktika absolviert.

(2.4)

Dass Carolin nur diese beiden Praktika anführt, könnte damit zu tun haben, dass sie nicht weiß, ob eine ausführliche Darstellung ihrer anderen Praktika für das Thema dieser Masterarbeit relevant ist.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass ich diese Erzählaufforderung künftig umformulieren würde, da ich vermute, dass meine InterviewpartnerIn verunsichert war, zu viel oder etwas Falsches erzählen zu können.

(2.5)

Dass Carolin ihren schulischen Bildungsverlauf in jener Knappheit präsentiert, könnte auf ihre Nervosität und die ungewohnte Situation zurückgeführt werden.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Die unvollständige Wiedergabe meiner Bildungsgeschichte“*

[5/26—6/4]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	In dieser Frage-Antwort-Situation wird Carolin zu ihrer Kindergartenzeit befragt. Sie könne sich nur noch daran erinnern, dass sie im Kindergarten gespielt habe.

Um den Gesprächsfluss aufrecht halten zu können, wird nach dieser ersten Erzählung eine Frage zur Kindergartenzeit formuliert. Carolin könne sich kaum noch an ihre Kindergartenzeit erinnern.

Mit dieser Frage wird eine bestimmte Lebensphase von Carolin angesteuert (vgl. Rosenthal⁴2014, S. 162).

Das Thema könnte lauten: *„Gespielt zu haben, ist die einzige Erinnerung an meine Kindergartenzeit“*

[6/4—6/23]	Frage-Antwort-Struktur	In dieser Frage-Antwort-Situation wird Carolin

		zum Eintritt in die Volksschule befragt. Dann wird Carolin gefragt, ob sie im Kindergarten FreundInnen gehabt hat und ob diese mit ihr anschließend in dieselbe Volksschule gegangen sind. Carolin meint, dass ihre beiden Freundinnen namens Carina und Kristin in eine andere Schule gegangen seien.

Um den Gesprächsfluss aufrecht halten zu können, soll eine Frage zu Carolins Volksschulzeit formuliert werden.

Mit dieser Fragestellung wird eine bestimmte Lebensphase von Carolin angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S.162).

Diese Frage wird deshalb zur Volksschulzeit formuliert, da beim internen Nachfragen in der Reihenfolge der getätigten Notizen, welche der Reihenfolge der jeweiligen Erzählung entspringt, methodisch vorgegangen wird. Diese methodische Vorgehensweise wird bei Gabriele Rosenthal (⁴2014, S.162) näher beschrieben.

An dieser Stelle gilt anzumerken, dass viele Fragen auf einmal formuliert werden. Das könnte bei Carolin eine Irritierung hervorrufen.

Das Thema könnte lauten: *„Meine beiden Kindergarten-Freundinnen Carina und Kristin, die in eine andere Schule gegangen sind“*

[6/24—7/12]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	In dieser Frage-Antwort-Situation wird Carolin noch einmal zu ihrer Kindergartenzeit befragt. Carolin erzählt, dass sie am Spielplatz gewesen seien und dort gespielt und dass sie nette Kindergartenpädagoginnen gehabt und dass sie gemeinsam Ausflüge gemacht haben. An mehr könne sie sich nicht erinnern.

Um den Gesprächsfluss gewähren zu können, wird eine weitere Frage zu Carolins Kindergartenzeit formuliert. Es wird gefragt, ob sich Carolin noch an irgendwelche Ereignisse im Kindergarten erinnern könne.

Dabei handelt es sich wieder um den Fragetypus „Ansteuern einer Lebensphase“ (Rosenthal ⁴2014, S.162).

Sandrin erzählt in unserem Gespräch, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, dass Carolin einen Integrationskindergarten besucht habe.

(3.1)

Es stellt sich die Frage, weshalb Carolin nicht erzählt, dass es sich bei ihrem Kindergarten um einen Integrationskindergarten gehandelt habe. Vielleicht kann sie sich nicht mehr daran erinnern.

(3.2)

Es könnte sein, dass Carolin gar nicht weiß, dass ihr Kindergarten ein Integrationskindergarten gewesen ist.

[7/13—8/3]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	In dieser Frage-Antwort-Situation wird Carolin gebeten, zu ihrer Volksschulzeit etwas zu erzählen. Carolin erzählt vom Besuch einer Kirche, von Ausflügen zu einer Burg und ins Theater. Des Weiteren erzählt Carolin, dass es in der Volksschule Helferinnen gegeben habe.

Carolin wird gefragt, wo sie nach dem Kindergarten hingegangen sei und ob sie zu der Volksschulzeit noch etwas erzählen möchte.

(4.1)

Dass Carolin vom ersten Schultag erzählt, hat vermutlich damit zu tun, dass sie explizit danach gefragt wird.

Es ist überraschend, dass Carolin an dieser Stelle noch nicht erzählt, an ihrem ersten Schultag eine Schultüte bekommen zu haben, sondern an den Besuch einer Kirche denkt.

(4.2)

Vielleicht wurde Carolin religiös erzogen und erzählt deshalb von dem Besuch einer Kirche.

(4.3)

Dass Carolin an eine Kirche denkt, wenn sie sich an ihren ersten Schultag zurückerinnert, könnte damit zu tun haben, dass für sie der Glaube an eine höhere Macht bedeutsam sein könnte.

(4.4)

Dass Carolin keine Ausführung zum schulischen Geschehen tätigt, könnte damit zu tun haben, dass ihr die gemeinsamen Ausflüge mit ihren SchulkollegInnen die meiste Freude bereitet haben.

Das Thema könnte lauten: *„Wenn ich an die Volksschulzeit denke, kommen mir die gemeinsamen Ausflüge mit meinen SchulkollegInnen und Gedanken zu den Helferinnen in den Sinn“*

[8/3—8/13]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie in die erste, zweite, dritte und vierte Klasse Hauptschule gegangen sei und dass sie die dritte und die vierte Klasse Hauptschule in Form einer Integrationsklasse wiederholt habe.

Dem Gespräch mit Carolins Mutter Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, lässt sich entnehmen, dass Carolin die erste, die zweite, die dritte und die vierte Klasse der Hauptschule in einer Integrationsklasse nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet worden sei und dann die dritte und die vierte Klasse Hauptschule wiederholt habe und nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet worden sei.

(5.1)

Diesen Ausführungen zufolge lässt sich vermuten, dass Carolin lediglich die dritte und die vierte Klasse der Hauptschule als Integrationsklasse besucht habe. Das könnte damit zu tun haben, dass Carolin glauben könnte, dass die Begrifflichkeit Integrationsklasse immer im Zusammenhang mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule in Verbindung steht.

(5.2)

Vielleicht weiß Carolin gar nicht, dass sie nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet worden ist.

[8/13]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie ein Jahr in die Polytechnische Schule gegangen sei.

Sandrin erzählt am 10. März 2015 im Nachgespräch des Interviews, dass die Zeit in der Polytechnischen Schule für Carolin in Hinblick auf das soziale Umfeld besonders schwer gewesen sein muss. Sie sei von ihren Schulkollegen gemobbt worden.

(6.1)

Dass Carolin keinerlei Ausführungen zur Polytechnischen Schule tätigt, könnte damit zu tun haben, dass sie mit den Gefühlen von damals nicht konfrontiert werden möchte.

Das Thema könnte lauten: *„Es gelingt mir nicht, mehr über die Polytechnische Schule zu erzählen, da die Erinnerungen an diese Zeit mit schmerzhaften Gefühlen verbunden sind“*

[8/15]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie zwei Jahre in Diamant-Dorfl gegangen sei.

(7.1)

Carolin führt keine Beschreibung über Diamant-Dorfl an. Sie verwendet lediglich die – vielleicht etwas – unpersönliche Bezeichnung Diamant-Dorfl. Es könnte sein, dass sie in diesem Moment nicht mit Erinnerungen an diese Zeit konfrontiert werden möchte.

Das Thema könnte lauten: *„Die Erinnerungen an Diamant-Dorfl lösen in mir unangenehme Gefühle aus“*

[8/16—9/11]

Beschreibung

Carolin führt kurz die Jahreszahl 2010 und die ersten drei Anfangsbuchstaben ihres Praktikumsplatzes Kulinarium an. Gleich danach erzählt sie, dass sie im Zuge der Polytechnischen Schule eine Schnupperwoche absolviert habe. Anschließend erzählt Carolin, dass sie zwei Jahre in Diamant-Dorfl verbracht habe und dass sie glaubt, zwei oder drei Mal bei Kulinarium geschnuppert zu haben. Des Weiteren erzählt Carolin, dass sie, nachdem sie in Diamant-Dorfl gewesen sei, im Herbst in Aquamarin-Stadt in ein paar Blumenhandlungen geschnuppert habe. Anschließend erzählt Carolin vom Beginn ihrer Ausbildung bei Werkprofi und vom 10-wöchigen Berufsschulaufenthalt im Februar 2014. Daraufhin erzählt Carolin, dass sie im April wieder bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe.

Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht hervor, dass bei Carolin Tränen geflossen seien, als sie damals erfahren habe, bei Kulinarium keine Lehrlingsausbildung beginnen zu dürfen.

(8.1)

Es könnte sein, dass Carolin wegen meiner narrativen Erzählaufforderung glaubt, dass speziell der Praktikumsplatz bei Kulinarium für ihre Erzählung so bedeutsam und erwähnenswert sei.

(8.2)

Vielleicht werden diese Ausführungen zu Kulinarium unbewusst getätigt und sie stehen in keiner Beziehung zu der eingangs formulierten Erzählaufforderung.

(8.3)

Es könnte sein, dass Carolin das Praktikum bei speziell diesem Unternehmen als besonders einprägsam empfunden hat, da sie dort gerne eine Lehrlingsausbildung absolviert hätte.

(8.4)

Dass Carolin in diesem Moment nicht erzählt, dass sie gerne bei Kulinarium zu arbeiten begonnen hätte, könnte damit zu tun haben, dass sie glaubt, dass diese Information für diese Masterarbeit unwesentlich sei.

(8.5)

Dass Carolin in diesem Moment nicht erzählt, dass sie gerne bei Kulinarium zu arbeiten begonnen hätte, kann damit zu tun haben, dass sie noch immer traurig ist, dort nicht arbeiten zu dürfen und deshalb in diesem Moment vielleicht nicht in der Lage ist, ihre vermutlich verdrängten Gefühle bewusst wahrnehmen zu können.

Carolin erzählt an dieser Stelle nicht, dass es sich bei ihrer Arbeit um eine Integrative Lehrlingsausbildung handelt.

(8.6)

Dass Carolin an dieser Stelle nichts über die Integrative Lehrlingsausbildung erzählt, könnte damit zu tun haben, dass es für sie selbst vielleicht keine wesentliche Bedeutung hat.

(8.7)

Dass Carolin an dieser Stelle nichts über ihre Integrative Lehrlingsausbildung erzählt, kann damit zu tun haben, dass sie denkt, dass diese Information für diese Masterarbeit unwesentlich sein könnte.

(8.8)

Dass Carolin an dieser Stelle nichts über ihre Integrative Lehrlingsausbildung erzählt, könnte vermuten lassen, dass Carolin gar nicht darüber informiert ist, dass es sich um eine Integrative Lehrlingsausbildung handelt. Diese Hypothese kann jedoch gleich widerlegt werden, da Carolin im Nachfrageteil erzählt, dass es sich um eine Integrative Lehrlingsausbildung handle.

(8.9)

Dass Carolin nicht alle Berufspraktika und Schnuppertage anführt, könnte damit zu tun haben, dass sie vielleicht bloß über jene erzählt, die ihr die größte Freude bereitet haben.

Das Thema könnte lauten: *„Die unvollständige Aufzählung der Berufspraktika“*

9/12—9/19	Beschreibung	In dieser Sequenz erzählt Carolin, dass sie am letzten Tag in der Berufsschule von ihrer Mutter und ihrem Vater abgeholt worden und mit ihnen gemeinsam in die Therme gegangen sei.

(9.1)

Es lässt sich vermuten, dass Carolin das Ende der Berufsschule mit einem positiven Erlebnis – dem Erlebnis des gemeinsamen Thermenaufenthalts mit ihren Eltern assoziiert und deshalb an dieser Stelle davon erzählt.

(9.2)

Es könnte auch sein, dass das ‚mit dem Auto-abgeholt-Werden‘ für Carolin ein schönes Ereignis darstellt, da sie mehrheitlich ihre Reise in die Berufsschule mit dem Autobus antritt.

Das Thema könnte lauten: *„Meine Eltern und ich machen einen Ausflug in die Therme“*

[9/20—9/21]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie nach der Berufsschule wieder bei Werkprofi gearbeitet habe.
[9/21—9/23]	Argumentation	Carolin erzählt, dass sie wegen ihrer bevorstehenden Lehrabschlussprüfung lernen müsse.

(10.1)

Es scheint, als würde Carolin ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung in diesem Moment beschäftigen.

(10.2)

Vermutlich ist Carolin bereits in Hinblick auf die bevorstehende Lehrabschlussprüfung nervös, sodass sich ihre Gedanken permanent um ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung drehen und sie sich daran teilhaben lässt.

(10.3)

Es könnte sein, dass Carolin Angst hat, die Prüfung nicht bestehen zu können und dadurch permanent einem bestimmten Druck ausgesetzt sein könnte.

(10.4)

Es könnte auch sein, dass Carolin stolz ist, bald ihre Lehrabschlussprüfung absolvieren zu dürfen und deshalb davon erzählt.

Das Thema könnte lauten: *„Ich bin permanent mit Gedanken an meine Lehrabschlussprüfung konfrontiert“*

[9/26—9/32]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie hoffe, die bevorstehende Prüfung positiv absolvieren zu werden. Carolin erzählt über ihren Prüfungsstoff.
[10/1—10/10]	Beschreibung	Carolin erzählt über ihre Hobbies und ihre Freizeitaktivitäten. Freitags spielt Carolin immer Veeh-Harfe. An dem bevorstehenden Freitag wird Carolin bei einer Lesenacht dabei sein. Weiters erzählt sie, dass sie fast jeden Montag zu Escarda gehe und dass sie donnerstags meistens mit ihrer Mutter Sandrin einen Wirbelsäulengymnastik-Kurs besuche.

(11.1)

Es könnte sein, dass das Gespräch von Carolin als langweilig empfunden wird und sie mit ihren Gedanken bei Ereignissen ist, die sie in der Gegenwart gerne macht.

(11.2)

Es könnte sein, dass sie mir einfach etwas zu ihrer Person erzählen möchte.

(11.3)

Es könnte sein, dass sie nicht weiß, was sie zu ihrem schulischen Bildungsverlauf noch erzählen soll.

Es gilt anzumerken, dass mir Carolins Mutter Sandrin bei unserem ersten Kennenlernen, welches am 8. Dezember 2014 stattgefunden hat, erzählt hat, dass Carolin Teilnehmerin einer Tanz- und Schauspielgruppe namens Escarda ist, in welcher Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam interagieren.

(11.4)

Dass Carolin nicht erzählt, wer oder was Escarda ist, könnte damit zu tun haben, dass sie denkt, ich würde diese Schauspielgruppe ohnehin kennen.

(11.5)

Es könnte auch sein, dass Sandrin Carolin darüber informiert hat, worüber Sandrin mit mir bei unserem ersten Kennenlernen gesprochen hat.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Das sind meine liebsten Freizeitaktivitäten“*

Nach dieser kurzen Beschreibung wird versucht, Carolins Gedanken wieder in die Vergangenheit zu lenken, indem sie darum gebeten wird, sich noch einmal an ihre Schulzeit, an den ersten Schultag zurückzuerinnern.

[10/15—10/19]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie mit ihren SchulkollegInnen in der Hauptschule und auch in der wiederholten dritten und wiederholten vierten Hauptschulklasse noch einmal in den Skikurs mitgefahren sei.

Es gilt anzumerken, dass Sandrin bei unserem ersten gemeinsamen Kennenlernen am 6. Dezember 2014 erzählt hat, dass sie als Mutter mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert gewesen sei und sich für ihre Tochter Carolin eingesetzt habe, damit sie in der Hauptschule mit ihren SchulkollegInnen in den Skikurs mitfahren durfte. Das war nicht selbstverständlich. Somit war Carolins Erzählung hinsichtlich des Skikurses keine neue Information für mich und habe ich deshalb daraufhin die Frage „Mhm - und wie war das für dich - dass du da mitfahren durftest?“ (II_Carolin2015, [10/20]) gestellt. Ich war demnach infolge der Vorinformation bereits voreingenommen und formulierte demnach die Frage mit dem Wort dürfen.

(12.1)

Carolins Erzählung zufolge wird vermutet, dass die Teilnahme am Schulsikurs für sie eine besondere Bedeutung gehabt hat.

(12.2)

Es könnte sein, dass Carolin gar nicht darüber Bescheid weiß, dass sich ihre Mutter damals für sie eingesetzt hat, damit sie in den Schulsikurs mitfahren darf.

Das Thema könnte lauten: *„Die Teilnahme am Schulsikurs in der Hauptschule hat mir große Freude bereitet, jedoch wusste ich nicht, dass meine Mutter deshalb mit massiven Hindernissen konfrontiert war“*

[10/20—10/21]

Frage-Antwort-Struktur

Carolin antwortet mit „Schön schön schön wars“ (I1_Carolin 2015, [10/21]) auf die Frage, wie es für sie gewesen ist, mitfahren zu dürfen.

(13.1)

Es könnte sein, dass es Carolin unangenehm ist, zu erzählen, dass die Teilnahme am Schulsikurs nicht selbstverständlich war und sich ihre Mutter für sie einsetzen musste.

(13.2)

Es könnte sein, dass Carolin gar nicht weiß, dass sie nicht hätte mitfahren dürfen, um sie vielleicht zu schonen und nicht unnötig zu belasten.

(13.3)

Es könnte sein, dass Sandrin ihrer Tochter Carolin immer alles offen mitgeteilt hat und Carolin demnach weiß, dass sie nicht hätte mitfahren dürfen, jedoch an dieser Stelle des Interviews einfach nicht daran denkt.

[10/22—10/24]

Frage-Antwort-Struktur

Carolin antwortet auf die Frage, ob ihr zum Skikurs noch etwas einfalle, dass sie dort skigefahren sei. Sie sagt auch, dass sie glaube, dort spazieren gewesen zu sein.

[10/26—10/29]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie mit der Polytechnischen Schule im Skikurs gewesen sei.

(14.1)

Vermutlich erzählt Carolin an dieser Stelle vom Skiausflug in der Polytechnischen Schule, da sie

vermutlich gerade an die Skifahr-Ereignisse mit der Schule denkt.

(14.2)

Dass Carolin keine näheren Ausführungen zum Skiausflug mit der Polytechnischen Schule macht, könnte damit zu tun haben, dass sie zwar froh war, an diesem Ausflug teilnehmen zu können, jedoch infolge des Mobblings (über das ihre Mutter Sandrin am 10. März 2015 im Nachgespräch erzählt hat) damit keine schönen Erinnerungen assoziiert.

(14.3)

Vermutlich wurde Carolin in der Hauptschule der Weg geebnet, in der Polytechnischen Schule in den Schulsikurs mitfahren zu dürfen.

(14.4)

Es könnte sein, dass Carolin am Schulsikurs mit der Polytechnischen Schule teilgenommen hat, um dabei sein zu dürfen und das Mobbing ihrer Schulkollegen vermutlich stillschweigend aushält und erträgt.

(14.5)

Dass Carolin vermutlich fähig ist, das Mobbing ihrer Schulkollegen stillschweigend zu ertragen, deutet auf eine starke Persönlichkeit hin.

Das Thema könnte lauten: *„Ich bin froh, am Schulsikurs der Polytechnischen Schule teilnehmen zu dürfen und ertrage stillschweigend das Mobbing meiner Schulkollegen“*

[10/30—10/31]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie mit der Polytechnischen Schule im Sommerurlaub am Rubin-See gewesen sei.

(15.1)

Dass Carolin in ihrer Erzählung vom schulischen Winter- zum schulischen Sommerurlaub wechselt, könnte damit zu tun haben, dass sie keine weiteren Skikurse mit der Schule absolviert hat und nun vermutlich an das Pendant, den Sommer denkt.

(15.2)

Es könnte auch sein, dass Carolin lieber über die Ausflüge mit der Polytechnischen Schule erzählt, als vom Unterrichtsgeschehen zu erzählen, da sie während der Schulzeit gemobbt worden

ist und bei den Ausflügen ihren Frieden hatte.

(15.3)

Dass Carolin lediglich darüber erzählt, dass sie mit der Polytechnischen Schule Urlaub am Rubin-See gemacht hat, jedoch nicht erzählt, wie es dort gewesen sei, lässt vermuten, dass es ihr dort nicht gefallen haben könnte.

(15.4)

Es könnte auch sein, dass Carolin es nicht für relevant empfindet, den Sommerurlaub mit der Polytechnischen Schule detailliert zu beschreiben.

[10/33—11/5]	Beschreibung	Carolin erzählt von ihren Ausflügen in der Hauptschulzeit ins Diamant-Viertel.

Carolin macht in ihren Erzählungen einen zeitlichen Sprung. Der Erzählung über den Sommerurlaub mit den KollegInnen der Polytechnischen Schule folgt eine Erzählung mit Informationen über die Ausflüge in der Hauptschule ins Diamant-Viertel.

(16.1)

Es könnte sein, dass in der Polytechnischen Schule keine weiteren Ausflüge unternommen worden sind und dass Carolin über andere Ausflüge während der Schulzeit nachdenkt und deshalb an dieser Stelle vom Ausflug ins Diamant-Viertel mit der Hauptschule erzählt.

Das Thema könnte lauten: *„Ich erzähle lieber etwas über einen Ausflug mit der Hauptschule, als etwas vom Unterrichtsgeschehen zu erzählen“*

[9/11—10/11]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bejaht die Frage, ob ihre Volksschule in Diamant-Dorf ² gewesen sei.

Um wieder zum Bildungsverlauf zurückzukehren, wird es in diesem Moment als wichtig erachtet, Carolin eine Frage (der Reihenfolge ihrer narrativen Erzählung zufolge) zur Volksschulzeit zu stellen. Bei zukünftigen Interviews würde ich das anders machen. Denn im Nachhinein betrachtet, könnte es bei Carolin den Eindruck erwecket haben, dass mich ihre Erzählungen zu den Ausflügen während der Schulzeit nicht interessieren würden. Das könnte zur Folge haben, dass Carolin verunsichert wird und nicht weiß, was sie erzählen kann, erzählen soll oder erzählen darf. Bei zukünftigen Interviews würde ich, wie bei Gabriele Rosenthal (1995, S. 190ff.) nachzulesen ist, dem/der ErzählerIn so lange wie möglich die Steuerung des Interviewverlaufs überlassen. Vermutlich aus eigener Angst, zu wenig Informationen zu ihrem Bildungsverlauf zu erhalten, habe ich diesen Erzählfluss aus Eigeninteresse unterbrochen und dadurch riskiert, bei

Carolyn ein Gefühl der Verunsicherung und Ungewissheit entstehen zu lassen.

[10/11—10/16]

Frage-Antwort-Struktur

Carolyn wird gefragt, ob sie von der ersten Klasse an eine Integrationsklasse besucht hat. Carolyn beantwortet diese Frage mit nein. Sie erzählt, dass sie in der Volksschule die erste bis zur vierten Klasse gemacht habe. Dann sagt sie, dass sie in der Hauptschule in die erste, die zweite, die dritte und in die vierte Klasse gegangen sei und die dritte und die vierte Klasse der Hauptschule wiederholt habe und die wiederholte dritte und die wiederholte vierte Klasse Integrationsklassen gewesen seien.

Im Zuge der Gesprächsführung wusste ich nicht, ob Carolyn in einer Sonderschule oder in einer Integrationsklasse in Diamant-Dorf2 unterrichtet worden ist.

Dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, lässt sich entnehmen, dass es sich um ein Sonderpädagogisches Zentrum in Diamant-Dorf2 handelt, welches der Volksschule in Diamant-Stadt2 zugehörig ist. Carolyn sei in der Volksschule nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder in einer Integrationsklasse unterrichtet worden.

(17.1)

Dass Carolyn mit nein antwortet, könnte deshalb sein, da sie vielleicht gar nicht weiß, dass sie in einer Integrationsklasse in der Volksschule unterrichtet worden ist und sie vielleicht denkt, dass sie nur in der wiederholten dritten und vierten Klasse der Hauptschule in einer Integrationsklasse unterrichtet worden ist.

(17.2)

Vielleicht wurde Carolyn nie darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie in der Volksschule in einer Integrationsklasse und auch in der ersten bis zur vierten Klasse Hauptschule in einer Integrationsklasse (nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) und auch in der wiederholten dritten und in der wiederholten vierten Klasse Hauptschule in einer Integrationsklasse unterrichtet worden ist.

(17.3)		
Vielleicht könnte das auf Carolins Lernbehinderung zurückgeführt werden, dass sie Schwierigkeiten haben könnte, die exakten Unterschiede der jeweiligen Zusatz-Bezeichnungen zu kennen.		
[10/16]	Beschreibung	Carolyn erzählt, dass sie nach der Hauptschule in die Polytechnische Schule gegangen sei.
Carolyn erzählt auch in dieser Sequenz nichts vom Unterrichtsgeschehen in der Polytechnischen Schule.		
Das Thema könnte sein: <i>„Ich erzähle lieber, dass ich die Polytechnische Schule besucht habe, als dass ich etwas vom Unterrichtsgeschehen in der Polytechnischen Schule erzähle“</i>		
[10/18—10/26]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn werden drei Fragen auf einmal gestellt. Sie entscheidet sich dazu, die Frage nach den Lieblingsgegenständen zu beantworten. Carolyn erzählt, dass ihre Lieblingsgegenstände Werken, Biologie, Turnen und Zeichnen gewesen seien.
<i>In dieser Sequenz werden Carolyn drei Fragen auf einmal gestellt – das kann dazu führen, dass Carolyn den Überblick verliert. In zukünftigen Interviews würde ich versuchen, mich zu bemühen, jeweils eine Frage zu formulieren und nicht dem/der ErzählerIn so viele Fragen auf einmal zu unterbreiten.</i>		
[11/28—14/10]	Frage-Antwort-Struktur	Diese Sequenz impliziert einen Pausen-Charakter. Wir unterhalten uns über unsere Lieblingseisorten. Nebenbei essen wir Kuchen und pausieren ein bisschen.
<i>Um Carolyn Gelegenheit zum Durchatmen zu geben, erachte ich es für notwendig, eine kleine Pause einzulegen, indem wir uns über andere Themenstränge wie zum Beispiel über unsere Lieblings-Eisorten unterhalten.</i>		
<i>Nachdem wir unseren Kuchen fertig gegessen haben, stelle ich Carolyn – in der Hoffnung, einen Erzählfluss anzuregen – wieder (unbewusst) mehrere Fragen zu ihrer Volksschulzeit. Die Formulierung von mehreren Fragen auf einmal könnte bei Carolyn Verwirrung erzeugen und demnach kontraproduktiv für das Gesprächsergebnis sein. Sie entscheidet sich dazu, zunächst die Frage nach den Hilfskräften und gleich im Anschluss die Frage nach den Lehrpersonen zu beantworten. Bei zukünftigen Interviews würde ich mich bemühen, nur jeweils eine Frage zu</i>		

<i>formulieren.</i>		
[14/11—14/28]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolyn beantwortet in dieser Sequenz zwei Fragen. Zunächst die Frage nach den Lehrpersonen und anschließend die Frage nach den Stützkräften. Carolyn nennt die verschiedenen Namen der jeweiligen Stützkräfte und erzählt, dass sie von ihnen unterstützt worden sei.
<i>Aus dem Datenmaterial geht nicht eindeutig hervor, bei wem es sich um eine Lehrperson und bei wem es sich um eine Stützkraft handelt. Carolyn erzählt nicht explizit von den Stützkräften, die in den ersten Schuljahren ausschließlich für Carolins individuelle „Eins-zu-Eins-Betreuung“ (I3_Sandrin 2015, [8/29]) zuständig waren.</i> (18.1) Dass Carolyn nicht explizit von denjenigen Stützkräften erzählt, die ausschließlich für sie zuständig waren, könnte damit zu tun haben, dass sie sich daran nicht mehr erinnern kann. (18.2) Carolyn erzählt nichts über das Charakterbild der jeweiligen Stützkräfte. Das könnte bedeuten, dass es für Carolyn unwesentlich war, ob die Stützkräfte eine liebevolle oder keine liebevolle Art gehabt haben und es für sie zentral war, durch die individuelle Betreuung viel lernen zu können. (18.3) Es könnte auch sein, dass es Carolyn zu trivial erscheint, zu erzählen, dass alle Stützkräfte eine liebevolle Art gehabt haben.		
[15/1—15/11]	Frage-Antwort-Struktur Argumentation	Carolyn wird gefragt, ob sie sich an ihren ersten Schultag erinnern kann. Daraufhin erzählt sie über den ersten Schultag. Sie merkt auch an, dass sie – gleich wie alle anderen – eine Schultüte bekommen habe. Sie erzählt, dass man am ersten Schultag eine Schultüte bekomme.
Das thematische Feld könnte lauten: <i>„Gleich wie alle anderen SchülerInnen behandelt zu werden, ruft in mir ein Gefühl von Zugehörigkeit hervor“</i>		
[15/12—15/14]	Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur	Carolyn fragt mich, ob ich auch eine Schultüte bekommen habe. Diese Frage wird bejaht.
[15/15—16/15]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn wird gefragt, ob sie sich erinnern könne,

		was in der Schultüte drinnen gewesen ist. Diese Frage wird von Carolin verneint.
[15/17—15/23]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob ihr noch etwas zu der Volksschulzeit nach dem ersten Schultag einfällt. Carolin nennt das Zeichnen, das Lernen und meint dann, dass ihr „eigentlich nix - Besonderes“ (I1_Carolin 2015, [15/23]) mehr einfalle.
Bei dieser Frage wird eine Lebensphase angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S.162). <i>Bei zukünftigen Interviews würde ich nicht die Frage stellen, ob der Person noch etwas einfällt, sondern ‚was‘ der befragten Person zu den jeweiligen Ereignissen noch einfällt. Vermutlich ist dadurch die Wahrscheinlichkeit höher, eine ausführlichere Antwort zu erhalten.</i> (19.1) Dass Carolin in dieser Sequenz sagt, dass ihr eigentlich nix Besonderes mehr einfalle, könnte bedeuten, dass ihr etwas einfällt, sie jedoch nicht weiß, ob das für das Thema dieser Masterarbeit relevant sei. Das Wort eigentlich wird als Signalwort wahrgenommen.		
[15/26—15/32]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird darum gebeten, über ihre Stützkräfte in der Volksschule noch etwas zu erzählen. Carolin erzählt, dass ihr die Stützkräfte beim Aufgabemachen und beim Lernen behilflich gewesen seien.
[15/33—16/1]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der Hauptschule eine Stützkraft namens Estelle gehabt habe.
Carolin springt in ihrer Erzählung zeitlich zur Hauptschule - vermutlich hat das damit zu tun, dass sie an andere mögliche Stützkräfte denkt und ihr die Stützkraft namens Estelle in den Sinn kommt. (20.1) Estelle scheint zu einer wichtigen Bezugsperson für Carolin im Zuge der langjährigen Begleitung geworden zu sein. (20.2) Vielleicht ist Estelle Carolins Lieblingsstützkraft gewesen.		

(20.3)

Dass Carolin von ihrer Stützkraft namens Estelle erzählt, deutet darauf hin, dass diese eine besondere Bedeutung für Carolin während ihrer Hauptschulzeit gehabt haben könnte.

(20.4)

Dass Estelle auch für andere SchülerInnen mit Behinderung zuständig war, geht aus dieser Sequenz nicht hervor. Vermutlich hatte Carolin eine intensive Beziehung zu Estelle und vermutlich hat Carolin in diesem Moment nicht in Erinnerung, dass Estelle auch andere SchülerInnen betreut hat.

Das Thema könnte lauten: *„Meine Lieblingsstützkraft Estelle Karnhauser“*

[16/3—16/9]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird befragt, ob die jeweiligen Hilfskräfte neben Carolin gesessen sind und sie bei ihrer Hausübung unterstützt haben. Carolin erzählt, dass sie bei den Schulübungen Unterstützung erhalten und ihr zu Hause ihre Mutter geholfen habe. Weiters erzählt sie, dass ihr Vater ihr geholfen habe, wenn ihre Mutter verhindert gewesen sei. Wenn sowohl Carolins Mutter als auch Carolins Vater nicht verfügbar waren, habe sie Hilfe von ihren Großeltern erhalten.
[16/12—16/15]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin verneint die Frage nach einer individuellen Stützkraft.

Bei dem ersten Kennenlernen mit Sandrin am 6. Dezember 2014 erzählt sie mir, dass Carolin über die Österreichische Autistenhilfe individuelle Unterstützung erhalten habe. Es wurden studierende Praktikantinnen aus Aquamarin-Stadt, die einander halbjährlich abgewechselt haben, ausschließlich Carolin (und nicht den anderen Kindern mit Behinderung) zur Seite gestellt. Deshalb habe ich an Carolin die Frage „Und= e wer war die Stützkraft die genau für - also hattest du da jemanden diie - der für dich - die nur für DICH da war?“ (II_Carolin 2015 [12/16—13/16] gerichtet.

(21.1)

Dass Carolin die Frage nach der individuellen Stützkraft vereint, könnte damit zu tun haben, dass sie sich vielleicht nicht mehr erinnern kann.

(21.2)

Dass Carolin die Frage nach der individuellen Stützkraft verneint, könnte damit zu tun haben, dass sie die damaligen Hilfeleistungen nicht bewusst als individuelle Hilfeleistungen wahrgenommen haben könnte.

(21.3)

Es könnte sein, dass für Carolin die Erinnerungen an ihre individuellen Stützkkräfte zu schmerzhaft sind und deshalb nicht in Carolins Bewusstsein vordringen können.

[16/16—16/21]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird gefragt, ob die von ihr genannten Stützkkräfte Frau Blacher, Annika, Evelin und Catrin auch für die anderen SchülerInnen mit Behinderung in der Klasse zuständig gewesen oder ob sie ausschließlich bei Carolin gesessen sind. Carolin erzählt, dass die Stützkkräfte auch anderen MitschülerInnen geholfen haben.

[16/23—16/25]

Frage-Antwort-Struktur

Carolin wird gefragt, wie das Lernen für sie gewesen gewesen. Sie meint zu glauben, dass es manchmal schwer und manchmal leicht gewesen sei.

Dem Gespräch mit Sandrin vom 10. März 2015 lässt sich entnehmen, dass Carolin zu Beginn ihrer Volksschulzeit massive sprachliche Schwierigkeiten gehabt habe und Sandrin oftmals mit ihrer Tochter Carolin geübt habe. Sandrin erzählt, dass Carolin nicht immer Lust gehabt habe zu lernen und auch gegen ihre Mutter gearbeitet habe.

(22.1)

Vielleicht kann sich Carolin nicht mehr an diese Zeit, in welcher sie massive sprachliche Schwierigkeiten hatte, erinnern.

(22.2)

Vielleicht hat Carolin verdrängt, dass sie in der Volksschulzeit massive sprachliche Schwierigkeiten hatte.

(22.3)

Vielleicht hat Carolin damals gar nicht bewusst ihre sprachliche Schwäche als solche wahrgenommen.

(22.4)

Obwohl das Lernen nicht immer spaßig war, hat Carolin Ehrgeiz und Durchhaltevermögen bewiesen.

(22.5)

Es könnte sein, dass Carolins Mutter Sandrin ihr immer wieder sagt, wie wichtig das Lernen für ihre weitere (berufliche?) Zukunft sei.

Das Thema könnte lauten: *„Trotz dem mir das Lernen keine Freude bereitet, ist es für meine berufliche Zukunft wichtig“*

[16/27—16/32]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob es sich bei der Volksschule um eine Sonderschule gehandelt hat. Carolin entgegnet, dass sie das nicht wisse.
[16/33—17/2]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf die Frage, was nach den vier Jahren Volksschule gewesen ist, dass sie glaube, nach den Sommerferien in die Hauptschule gegangen zu sein.
[17/3—17/5]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie mit den Volksschulkindern manchmal in Diamant-Stadt ² oder in Diamant-Dorf ³ schwimmen gewesen sei.

(23.1)

Es wird vermutet, dass Carolin an den Sommer denkt und ihr ein – vermutlich für sie – schönes Erlebnis mit den Volksschulkindern in den Sinn kommt.

Das Thema könnte lauten: *„Mit den Volksschulkindern im Schwimmbad zu sein, bereitet mir Freude“*

[17/7—17/9]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass das Hallenbad in Diamant-Stadt2 längst zugesperrt sei.
<i>Carolin wechselt von Erinnerungen zur Volksschulzeit zu Ereignissen in der Gegenwart. Sie erzählt, dass das Hallenbad schon längst zugesperrt sei.</i> (24.1) Es könnte sein, dass Carolin schöne Gefühle mit den Erinnerungen an die Zeit im Schwimmbad verbindet und gerne im Hier und Jetzt auch ins Schwimmbad gehen möchte. Es könnte sein, dass ihr im Zuge dessen einfällt, dass aktuell die Jahreszeit Winter ist und das Schwimmbad deshalb geschlossen ist. (24.2) Andererseits könnte auch gemeint sein, dass das Hallenbad im Gegensatz zum Freibad in Diamant-Stadt2 längst geschlossen habe und es in Diamant-Stadt2 gar kein Hallenbad mehr gebe. Es könnte jedoch sein, dass es Carolins Wunsch ist, dass es noch ein Hallenbad gibt, um auch im Winter dort schwimmen gehen zu können und nicht bis zum Sommer warten zu müssen.		
[17/10—17/12]	Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur	Carolins Frage, ob ich das Schwimmbad in Diamant-Stadt2 kennen würde, wird bejaht.
[17/13—17/14]	Beschreibung	Carolin erzählt noch einmal, dass das Schwimmbad in Diamant-Stadt2 schon lange zugesperrt habe.
(25.1) Dass Carolin noch einmal erwähnt, dass das Hallenbad in Diamant-Stadt2 schon lange zugesperrt habe, deutet darauf hin, dass dieser Umstand für sie störend ist und sie gerne hätte, dass das Schwimmbad geöffnet hat. (25.2) Es kann auch sein, dass Carolin zwar weiß, dass das Hallenbad geschlossen ist, jedoch für sich selbst die Frage stellt, weshalb es nicht geöffnet ist, wenn sich das Schwimmbad ohnehin in einer Halle befindet.		
[17/15—17/25]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, was sie in der Volksschule gelernt hat. Sie erzählt, dass sie etwas über Strom, über die Unterschiede von Mann und Frau und über Babys gelernt habe. Zu ihren

		Unterrichtsgegenständen haben Deutsch, Mathematik, Englisch, Werken, Turnen, Malen und Zeichnen und Gesang gehört.
<i>Nach Carolins Ausführungen zum Schwimmbad in Diamant-Stadt², scheint es mir wichtig, Carolin erneut gedanklich zu ihrem schulischen Bildungsverlauf hinzuführen. Wie bereits oben angemerkt, würde ich bei zukünftigen Interviews dem/r ErzählerIn mehr Freiraum in der Gestaltung des Gesprächs gewähren und nicht aus Sorge, zu wenig Datenmaterial für das eigentliche Thema erhalten zu können, permanent die zu gedeihenden Gedankenstränge abschneiden. Die Formulierung der Frage wird an die narrative Erzählung Carolins angepasst.</i>		
[17/31—18/2]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bejaht die Frage nach dem vierjährigen Besuch der Volksschule in Diamant-Dorf ² .
[18/3—18/5]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bejaht die Frage, ob sie nach diesen vier Jahren Volksschulzeit (in Begleitung mancher Freundinnen aus der Volksschule) in die Hauptschule gewechselt hat.
[18/6—18/9]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, ob sie sich noch erinnern kann, wie das gewesen ist, dass ein paar Buben und ein paar Mädchen aus der Volksschule mit ihr in die Hauptschule gewechselt haben.
<i>Es werden wieder viele Fragen auf einmal formuliert. Das könnte bei Carolin Verwirrung oder das Gefühl von Überforderung hervorrufen. Sie könnte sich denken, ob sie jetzt alle Fragen beantworten müsse oder welche Frage sie jetzt zuerst beantworten solle oder ob alle Fragen gleich gewichtet seien. Bei zukünftigen Gesprächen würde ich versuchen mich zu bemühen, jeweils eine Frage nach der anderen und nicht so viele Fragen auf einmal zu formulieren.</i>		
[18/10—18/21]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie nach ihrem Schulabschluss in der Volksschule gefeiert und gegessen haben.
<i>Auch an dieser Stelle erfolgt erneut eine Anhäufung von Fragen. Wie bereits angemerkt, würde ich mich bei weiteren Interviews bemühen, die Fragen zu sortieren.</i>		
[18/23—18/28]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin kann sich nicht mehr genau erinnern, mit wem sie die Hauptschule vor dem Schuleintritt besichtigt hat – sie glaubt mit ihrer Mutter und ihrem Vater.
[18/29—18/31]	Frage-Antwort-Struktur	Die Frage, ob sie sich zum letzten Schuljahr an

		sonst noch etwas erinnern könne, wird von ihr verneint.
(26.1) Weshalb Carolin der Zugang zu ihren Erinnerung an das letzte Schuljahr der Hauptschule verwehrt bleibt, könnte damit zu tun haben, dass sie damals von der Sorge geplagt gewesen sein könnte, wie es nach der Hauptschule weitergehen werde. Das Thema könnte lauten: <i>„Ich habe Angst vor meinem zukünftigen Lebenslauf“</i>		
[18/32—18/33]	Frage-Antwort-Struktur	Die Frage, ob anschließend Ferien gewesen sind, wird von Carolin bejaht.
[19/1—19/3]	Frage-Antwort-Struktur	Die Frage, ob nach den Ferien die Hauptschule begonnen hat, wird von Carolin bejaht. Die Frage, ob auch einige Buben und Mädchen aus der Volksschule in dieselbe Hauptschule wie Carolin eingetreten seien, bejaht sie.
[19/4—19/13]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die formulierte Frage und erzählt, dass sie sich zu Beginn in der Hauptschule alles angeschaut haben und dass es auch Musik gegeben hat.
[19/14—19/16]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie auch in der Volksschule Musik gehabt hat.
<i>Carolin macht einen zeitlichen Sprung in ihrer Erzählung. Sie wechselt von dem Musikunterricht der Hauptschule zu einer Erzählung, die sich auf den Musikunterricht der Volksschule bezieht.</i> (27.1) Dass sich Carolin neben dem Musikunterricht in der Hauptschule auch an den Musikunterricht in der Volksschule zurückerinnert, deutet darauf hin, dass Carolin das Singen und das Musizieren Freude bereitet. <i>In diesem Moment nehme ich scheinbar nicht bewusst wahr, dass Carolin in ihrer Erzählung einen zeitlichen Sprung vornimmt und gedanklich zurück zur Volksschule geht. Deshalb bitte ich sie nicht darum, zu dieser, ihr in den Sinn kommenden Erinnerung noch etwas zu erzählen, sondern setze mit der Formulierung meiner neuen Fragestellung wieder bei den SchulkollegInnen an, die mit ihr von der Volksschule gemeinsam in die Hauptschule übergetreten sind.</i> <i>Abgesehen davon, dass durch diese Unachtsamkeitsfehler meinerseits verhindert wurde, Carolins</i>		

Erinnerungsfluss anzuregen, könnte es sein, dass ich ihr das Gefühl von Desinteresse vermittelt habe.

[19/17—19/21]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin meint, dass es sehr schön gewesen sei, bereits SchulkollegInnen aus der Volksschule zu kennen.
[19/22]	Erzählaufforderung	Carolin wird darum gebeten, etwas genauer zu erzählen.
[19/23—19/25]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der Hauptschule öfters bei Freundinnen zu Hause gewesen sei und umgekehrt. Carolin sei auch bei einer Party eingeladen gewesen.

(28.1)

Dass Carolin erzählt, dass sie bei FreundInnen zu Hause eingeladen gewesen sei, lässt vermuten, dass sie dadurch auch in der Schule das Gefühl von Zugehörigkeit verspürt haben könnte.

(28.2)

Dass Carolin ihre Freundinnen zu Hause besucht und von ihren Freundinnen besucht wird, könnte für Carolins Selbstwertgefühl einen positiven Beitrag leisten.

Denn die Aufforderung, mehr über dieses Schön-Sein, dass sie von manchen SchulkollegInnen aus der Volksschule in die Hauptschule begleitet worden ist zu beschreiben, führt dazu, dass Carolin diese Ausführungen zu außerschulischen Tätigkeiten macht.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Durch den Besuch und die Einladungen meiner Freundinnen verspüre ich das Gefühl von Zugehörigkeit“*

[19/25—19/27]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der Volksschule eine Geburtstagsparty veranstaltet habe.

Carolin macht in ihrer Erzählung erneut einen gedanklichen Sprung. Sie wechselt gedanklich von der Hauptschule in die Volksschule.

(29.1)

Vermutlich hat Carolin ihre letzte Geburtstagsfeier veranstaltet, als sie noch in der Volksschule war und macht deshalb diesen zeitlichen Sprung zurück in die Volksschule.

Auch dieser gedanklichen Sprung Carolins wird von mir während des Gesprächs nicht

<i>wahrgenommen.</i>		
[19/29—20/11]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin erzählt über ihre Stützkraft Estelle. Sie nennt auch den Familiennamen von Estelle. Carolin erzählt, dass sie auch in der wiederholten dritten, in der wiederholten vierten Klasse und in der Polytechnischen Schule von Estelle unterstützt worden sei.
(30.1) Dass Carolin sowohl den Vornamen als auch den Familiennamen ihrer Stützkraft nennt, deutet drauf hin, dass Carolin stolz ist, von dieser Stützkraft begleitet worden zu sein. (30.2) Es könnte auch sein, dass Carolin einfach das Bedürfnis verspürt, den vollständigen Namen ihrer Stützkraft mitzuteilen.		
[20/12—20/14]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob Estelle Karnhauser ausschließlich für sie oder auch für die anderen Kinder mit Behinderung zuständig war. Sie sagt, dass sie auch anderen SchülerInnen geholfen habe.
[20/15—20/19]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, wobei die anderen SchülerInnen Hilfe benötigt haben. Carolin erzählt, dass die anderen SchülerInnen zum Beispiel Hilfe erhalten haben, wenn „wenns was was wenn sie sich - glaub ich /nicht auskennen ((lauter gesprochen))/ glaub ich“ (I1_Carolin 2015, [20/16]—[20/17])
(31.1) Dass Carolin nur von den anderen SchülerInnen spricht könnte damit zu tun haben, dass sie nicht direkt nach ihrem eigenen Erleben gefragt worden ist. (31.2) Dass Carolin nicht von ihrem eigenen Erleben erzählt, könnte damit zu tun haben, dass für sie bedeuten würde, eine gewisse Form von Schwäche und Hilfsbedürftigkeit zeigen zu müssen.		

(31.3)

Es könnte auch sein, dass sich Carolin selbst nicht eingestehen möchte, Hilfe benötigt zu haben, und dass deshalb eine Verdrängung stattgefunden haben könnte.

(31.4)

Es könnte sein, dass sich Carolin in diesem Moment keinen Selbstbezug herstellt, sondern denkt, jetzt ausschließlich zu ihren SchulkollegInnen befragt zu werden.

Das Thema könnte lauten: *„Indem ich vom Hilfsbedarf meiner Schulkolleginnen erzähle, muss ich mich nicht mit meinen eigenen Schwächen auseinandersetzen“*

[20/20—20/23]	Interviewerin	Sage Positives zu Carolins ausgeprägtem Namensgedächtnis.
[20/23—20/28]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird befragt, ob sie bereits in der ersten, zweiten, dritten und vierten Hauptschulklasse auch von Estelle Karnhauser unterstützt worden ist. Carolin bejaht diese Frage.
<i>Zu diesem Zeitpunkt bin ich davon überzeugt, dass Carolin die erste, die zweite, die dritte und die vierte Hauptschulklasse in einer regulären und erst die wiederholte dritte und die wiederholte vierte Hauptschulklasse in einer Integrationsklasse verbracht habe. In dieser Sequenz wird meinerseits zwischen der Begrifflichkeit Hauptschule sowie der Begrifflichkeit Integrationsklasse unterschieden. Dass es sich dabei um einen Irrglauben handelt, weiß ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht.</i> <i>Bei der ersten bis zur vierten Klasse in der Hauptschule handelte es sich um eine Integrationsklasse – in diesen vier Jahren wurde Carolin nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Auch bei der wiederholten dritten und der wiederholten vierten Klasse in der Hauptschule handelte es sich um eine Integrationsklasse – in diesen beiden Jahren wurde Carolin nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet.</i>		
[20/29—21/4]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob es in der Hauptschule Berufsvorbereitungskurse gegeben hat. Carolin beantwortet diese Frage. Sie sagt, dass sie zu der Zeit, als sie die Integrationsklasse und die Polytechnische Schule besucht, bei der Blumenhandlung Immergrün in Diamant-Stadt2

		geschnuppert habe.
<i>Als Carolin sagt, dass sie in der Integrationsklasse geschnuppert habe, wird angenommen, dass sie damit entweder die dritte oder die vierte wiederholte Hauptschulklasse meint.</i>		
[21/6—21/7]	Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur	Carolin fragt mich, ob ich dieses Blumengeschäft kennen würde. Diese Frage wird bejaht.
[21/8—21/9]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, wie es ihr dort gefallen hat, antwortet Carolin mit dem Wort schön.
<i>Bei zukünftigen Interviews würde ich versuchen, Fragestellungen jener Art zu vermeiden, da sie (meiner Meinung nach) keinen Erzählfluss anregen. Deshalb wird Carolin daraufhin gebeten, diesbezüglich Näheres zu erzählen.</i>		
[21/10]	Interviewerin	Carolin wird um eine detailliertere Erzählung gebeten.
[21/11—21/16]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der Blumenhandlung Immergrün Blumenstängel geschnitten habe, ihr geholfen worden sei und es ihr dort sehr gut gefallen habe.
(32.1) Carolins kurze Ausführung zur Blumenhandlung Immergrün deutet darauf hin, dass es ihr dort vermutlich zwar gut gefallen hat, sie jedoch lieber einer anderen Tätigkeit nachgegangen wäre. (32.2) Es könnte sein, dass Carolin mit der Übertreibung sehr gut mitteilen möchte, dass sie zwar die Zeit bei Immergrün gut verbracht hat, jedoch keiner (vielleicht ihrer Empfindung zufolge) erfüllenden Tätigkeit nachgegangen ist. Das lässt sich vermuten, da sie nur eine sehr knappe Ausführung zu ihrer Zeit bei Immergrün macht.		
[21/21—21/24]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf die Frage, wie sie Zugang zu ihrer Schnupperwoche erhalten hat, dass sie glaubt, dass ihre Mutter und ihr Vater ihr diesen Zugang ermöglicht haben.
[21/26—21/28]	Interviewerin	Carolin wird gebeten, sich an ein schönes Erlebnis während der Hauptschulzeit zu erinnern und darüber zu erzählen.
[21/29—21/33]	Beschreibung	Carolin erzählt von einem Ausflug nach Saphir-Stadt, bei dem auch ihre Mutter mitgewesen sei.

(33.1) Dass Carolin speziell jenen Ausflug nennt, bei dem ihre Mutter dabei gewesen ist, deutet auf ein enges und harmonisches Verhältnis zwischen Carolin und ihrer Mutter Sandrin hin.		
[22/1—22/2]	Interviewerin	Carolin wird gebeten, diesen Ausflug detaillierter zu beschreiben.
[22/3—22/6]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie spazieren gegangen seien, Tiere untersucht und eine Ringelnatter gesehen haben.
[22/7—22/13]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie reiten gewesen seien, dass sie einen Ausflug zu den Lipizzanern gemacht haben und dass sie zum Schluss bei der Kirche gewesen seien.
(34.1) Es wird angenommen, dass Carolin gerne reitet.		
(34.2) Dass Carolin einfällt, dass sie zum Schluss in einer Kirche gewesen seien, weist darauf hin, dass eine Kirche eine besondere Bedeutung für Carolin haben könnte.		
(34.3) Es könnte sein, dass Carolin religiös erzogen worden ist.		
(34.4) Es könnte sein, dass Carolin einen Zugang zum Glauben hat und deshalb den Besuch der Kirche als einprägsames Ereignis wahrgenommen haben könnte.		
[22/17—22/21]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, ob sie die dritte und die vierte Klasse Hauptschule noch einmal wiederholt habe damit, dass sie das Wort Integrationsklasse nennt.
(35.1) Es macht den Anschein, als sei die Verwendung des Begriffs Integrationsklasse in Hinblick auf Carolins Hauptschulbesuch für sie bedeutsam.		
[22/22—22/33]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der wiederholten dritten Hauptschulklasse zum ersten Mal ein Zeugnis mit Noten bekommen habe. Weiters

		erzählt sie, dass sie auch ein Notenzeugnis in der Polytechnischen Schule, in der Berufsschule und in dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl bekommen habe.
(36.1) Dass Carolin ein Zeugnis mit Noten bekommen hat, scheint für ihr Selbstwertgefühl bedeutsam gewesen zu sein. (36.2) Es macht den Anschein, als wäre Carolin stolz darauf, ein Zeugnis mit Noten bekommen zu haben. (36.3) Es scheint, als hätte Carolin lange darauf gewartet, endlich ein Zeugnis mit Noten zu bekommen. (36.4) Dass Carolin gleich wie ihre Schulkolleginnen ein Zeugnis mit Noten bekommen hat, könnte ihr ein Gefühl von Zugehörigkeit vermitteln. Das Thema könnte lauten: <i>„Der Erhalt eines Notenzeugnisses gibt mir das Gefühl, gleich wie meine SchulkollegInnen behandelt zu werden“</i>		
[23/1—23/3]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Zusammenfassung, dass sie nach dem Wiederholen der dritten und vierten Klasse, ein Zeugnis mit Noten erhalten habe.
[23/4—23/9]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin bejaht die Frage, ob sie nach der dritten oder vierten Klasse bei Immergrün geschnuppert hat. Zusätzlich merkt sie an, dass sie glaube, auch in der Polytechnischen Schule bei der Blumenhandlung Immergrün gearbeitet zu haben.
<i>Mit der dritten oder vierten Klasse ist die wiederholte dritte oder vierte Hauptschulklasse gemeint.</i>		
[23/10—23/12]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, ob Carolin bei Immergrün während der Polytechnischen Schule geschnuppert hat,

		antwortet sie, dass sie auch mal bei Werkprofi geschnuppert habe, bei dem sie nach dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1, welcher zwei Jahre gedauert habe, zu arbeiten beginnen konnte. (Carolin sagt, dass sie glaube, im Jahr 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben)
<i>Carolin erwähnt an dieser Stelle nicht, dass sie bei Werkprofi eine Integrative Lehrlingsausbildung begonnen hat.</i> (37.1) Es könnte sein, dass Carolin die Information, dass es sich bei ihrer Ausbildung bei Werkprofi um eine Integrative Lehrlingsausbildung handelt, für unwesentlich hält. (37.2) Es könnte sein, dass Carolin in diesem Moment gar nicht daran denkt, zu erwähnen, dass es sich um eine Integrative Lehrlingsausbildung handelt.		
[23/18—23/26]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob sie während der Polytechnischen Schule bei Immergrün und bei Werkprofi geschnuppert hat. Sie sagt, dass sie glaube, nachdem sie ein oder zwei Jahre in dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 gewesen sei, bei Werkprofi in Diamant-Stadt2 geschnuppert zu haben. Des Weiteren merkt Carolin in dieser Sequenz an, dass sie glaube, im zweiten Jahr des Berufsvorbereitungskurses in Diamant-Dorf1 bei Kulinarium in Diamant-Stadt2 geschnuppert zu haben.
<i>Es gilt anzumerken, dass die Ausübung sowie die jeweiligen Zeiträume Carolins verschiedener Praktika im Zuge des Gesprächs bei mir für große Verwirrung gesorgt haben.</i>		
[23/27—24/4]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin beantwortet die Frage nach ihrem Tätigkeitsbereich bei Kulinarium. Sie erzählt, dass sie glaube, bei den Milchprodukten und dem Joghurt tätig gewesen zu sein. Außerdem habe sie

		immer mitgeholfen, wenn jemand Hilfe benötigt habe.
[24/5—24/11]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf die Frage, wie sie zu Kulinarium hingekommen ist, dass sie entweder zu Fuß gegangen oder ihre Mutter sie mit dem Auto hingebracht habe.
<i>An dieser Stelle gilt anzumerken, dass die Frage anders gemeint war, als sie in dem Moment formuliert wurde. Ich hätte von Carolin gerne gewusst, wie der Zugang, bei Kulinarium schnuppern zu können, hergestellt worden ist.</i>		
[24/12]	Beschreibung	Carolin meint, dass es bei Kulinarium sehr schön gewesen sei.
<i>Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht hervor, dass Carolin gerne nach ihren Schnuppertagen bei Kulinarium zu arbeiten begonnen hätte und sehr traurig über eine Absage war. Carolin erzählt das in dieser Sequenz jedoch nicht.</i>		
[24/13—24/19]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob sie in der Schule gelernt hat, Bewerbungsunterlagen zu gestalten. Carolin glaubt, dass sie in der wiederholten dritten und in der wiederholten vierten Hauptschulklasse, in der Polytechnischen Schule und in Diamant-Dorfl diesbezüglich unterrichtet worden sei.
[24/20—24/33]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob nach der Polytechnischen Schule Ferien gewesen sind, mit einer 10-zeiligen-Ausführung. Sie antwortet, dass sie glaube, im September in Diamant-Dorfl begonnen zu haben und im August Urlaub gehabt habe. Außerdem erzählt sie, dass sie ein weiteres Jahr in Diamant-Dorfl gegangen sei, welches im August beendet worden sei. Sie erzählt auch noch, dass sie glaube, im Jahr 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen und davor noch bei Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt gearbeitet habe. Carolin führt ein weiteres Mal an, dass sie im Jänner 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe.

Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht hervor, dass Carolin, nachdem sie das erste Jahr in Diamant-Dorfl verbracht hatte, bei Werkprofi ein berufliches Praktikum absolviert habe.

(38.1)

Es kann sein, dass Carolin in diesem Moment nicht daran denkt, dass sie zu dieser Zeit ein berufliches Praktikum bei Werkprofi gemacht hat und deshalb dieses Ereignis in ihrer Erzählung einfach weglässt.

Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht auch hervor, dass Carolin um die Weihnachtszeit des Jahres 2010 noch einmal bei Werkprofi schnuppern durfte.

(38.2)

Vielleicht glaubt Carolin, dass die Erzählung über das Praktikum bei Werkprofi in diesem Moment nicht relevant ist.

(38.3)

Vielleicht kann sich Carolin nicht mehr daran erinnern und lässt dieses Ereignis deshalb in ihrer Erzählung aus.

(38.4)

Dass Carolin in dieser Sequenz zwei Mal erwähnt, dass sie 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe, deutet darauf hin, dass sie vermutlich stolz darauf ist, dort arbeiten zu dürfen.

[24/34]	Interviewerin	Carolin wird gebeten, über die Zeit in Diamant-Dorfl etwas näher zu erzählen.
<i>Bei unserem ersten Kennenlernen mit Sandrin, am 6. Dezember 2014 hat sie mich darüber informiert, dass Carolin äußerst ungern nach Diamant-Dorfl gefahren sei. Carolin sei oft traurig gewesen und es seien viele Tränen geflossen, so Sandrin. Demnach hatte ich die Annahme, dass Carolins Gefühl in Hinblick auf diesen Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl negativ behaftet sein müsse. Trotzdem habe ich mich bemüht, dieses Vorwissen in den Hintergrund zu stellen und versucht, die Frage möglichst offen zu gestalten.</i>		
[25/1—26/23]	Erzählung	Carolin erzählt vom Berufsvorbereitungskurs in

		Diamant-Dorf1. Sie nennt die Begriffe Waschen, Bügeln, Schulküche, Objektreinigung, Putzen, Lebensmanagement, EDV. Weiters erzählt sie in dieser Sequenz, dass sie im Garten gewesen seien und Gartenpraxis gehabt haben. Sie sagt auch, dass sie nicht mehr genau wisse, wie das geheißen habe. Carolin erzählt auch, dass es Ordnungs-, Verpflegungs- und Schlussdienst gegeben habe. Carolin beschreibt, was unter Schlussdienst verstanden wird. Weiters erwähnt Carolin in dieser Sequenz die Begriffe Betriebsküche, Ergonomie und EDV. Carolin wechselt vom Alltag im Berufsvorbereitungskurs zur Freizeitgestaltung im Berufsvorbereitungskurs. Dazu erzählt Carolin, dass sie mit Diamant-Dorf1 im ersten Jahr Urlaub gemacht habe. Dann erzählt Carolin, dass sie einmal in einer Bäckerei gewesen seien.
<i>Carolin erzählt über 56-Zeilen lang von der Zeit in Diamant-Dorf1.</i> <i>Es ist auffallend, dass Carolin in dieser Sequenz erstmalig den Begriff Vorbereitungskurs (II_Carolin 2015 [25/1]) verwendet.</i> (39.1) Es könnte sein, dass es für Carolin unangenehm ist, einer fremden Person zu erzählen, dass sie damals häufig traurig war und Heimweh hatte und deshalb nichts über ihre Gefühlswelt erzählt. (39.2) Vielleicht hat Carolin mir gegenüber zu wenig Vertrauen, um mir ihre Gefühle zu offenbaren. (39.3) Vielleicht hat Carolin ihre negativen Gefühle zu Diamant-Dorf1 verdrängt, sodass diese in diesem Moment von Carolin nicht bewusst wahrgenommen werden können.		

(39.4)

Dass Carolin die Überbegriffe der jeweiligen Tätigkeiten nennt und diese nicht beschreibt, könnte damit zu tun haben, dass sie vermutlich denkt, ich wisse, was damit gemeint sei.

(39.5)

Dass Carolin anführt, dass sie nicht mehr wisse, wie der Gegenstand mit der Gartenpraxis genau geheißen habe, deutet darauf hin, dass sie die Meinung vertritt, dass es für dieses Gespräch bedeutender sei, richtige Formulierungen zu verwenden als eine inhaltliche Beschreibung abzugeben.

(39.6)

Dass Carolin beschreibt, was unter dem von ihr erwähnten Begriff Schlusssdienst gemeint ist, deutet darauf hin, dass sie mir vielleicht mitteilen möchte, wie aufwändig diese Dienstart war, da bei dieser Dienstart das gesamte Stiegenhaus geputzt werden musste.

(39.7)

Dass Carolin in dieser Sequenz zwei Mal den Begriff EDV verwendet, deutet darauf hin, dass Carolin Freude am EDV Unterricht gehabt haben könnte.

[26/23—26/32]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin antwortet auf die Frage, wie das nach der Polytechnischen Schule gewesen ist. Carolin erzählt, dass sie Ausflüge gemacht haben. Sie seien im Technischen Museum gewesen. Sie haben erklärt bekommen, welche verschiedenen Berufe es gibt. Sie seien auch in einem Gartencenter gewesen.

Carolin beantwortet die Frage, ob sie noch ein paar Ausführungen zur Polytechnischen Schule tätigen könne. Beim internen Nachfragen nach Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 157) ist es erforderlich, die jeweiligen Fragen der Reihenfolge der mitgeschriebenen Notizen zufolge, welche der narrativen Erzählung entspringen, zu formulieren. Dennoch habe ich mich in diesem Moment bewusst gegen diese Vorgehensweise entschieden. Ich habe mir gedacht, dass es besser sei, in diesem Moment einen Schritt zurückzugehen und Carolin zu ihrer Zeit in der Polytechnischen Schule zu befragen und ihr vielleicht dadurch beim Erinnern an die jeweiligen Übergänge behilflich sein könnte.

[26/33—27/27]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird gefragt, ob sie sich noch an den Unterricht in der Hauptschule sowie an ihre

		Stützkraft Estelle erinnern kann. Carolin erzählt, dass sie Biologie gehabt haben. Weiters nennt sie die Begriffe Zeichnen oder Malen, Werken, Mathematik, Deutsch, Englisch, Turnen, Maschineschreiben, Informatik, Religion. Anschließend erzählt sie, dass sie einen Test gehabt habe. Weiters erzählt Carolin, dass sie zu der Zeit, als sie die dritte und die vierte Klasse Hauptschule wiederholt habe, auch Referate gehalten habe. Anschließend erzählt Carolin, dass sie auch in der Polytechnischen Schule Referate gehalten habe.
Mit diesem Fragetypus wird einerseits eine bestimmte Lebensphase (die Frage nach dem Unterricht in der Hauptschule) sowie andererseits eine benannte Situation (die Frage nach ihrer Stützkraft namens Estelle) angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). (40.1) Dass Carolin nicht erzählt, in welchem Unterrichtsgegenstand sie einen Test gehabt habe, könnte damit zu tun haben, dass sie glaubt, dass ich darüber ohnedies in Kenntnis gesetzt sei. (40.2) Es könnte sein, dass Carolin nicht mehr weiß, in welchem Unterrichtsgegenstand sie einen Test geschrieben hat und deshalb den Unterrichtsgegenstand nicht erwähnt. (40.3) Vermutlich ist Carolin stolz darauf, Referate vorgetragen zu haben. (40.4) Es könnte sein, dass es Carolin Freude bereitet hat, Referate vorzutragen. (40.5) Es könnte sein, dass Carolin Angst oder Lampenfieber hatte, wenn sie Referate vortragen musste und deshalb aktuell froh darüber ist, dass diese Zeit vorbei ist.		

(40.6)

Dass Carolin einen gedanklichen Sprung zur Polytechnischen Schule macht und erzählt, dass sie auch dort Referate gehalten habe, könnte damit zu tun haben, dass das Vortragen von Referaten einen bedeutsamen Charakter für Carolin haben könnte.

(40.7)

Es könnte auch sein, dass Carolin immer dann, wenn sie Referate vortragen musste, sehr nervös geworden ist und dadurch keine schönen Erinnerungen damit verbindet.

(40.8)

Es könnte sein, dass Carolin nicht immer Gehör geschenkt worden ist und ihr aber dann, wenn sie ein Referat vortragen darf, alle ihren Erzählungen aufmerksam zuhören müssen. Es könnte sein, dass Carolin diese Situation genießt.

Das Thema könnte lauten: *„Dass mir alle aufmerksam zuhören, gefällt mir“*

[27/28—27/30]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird danach gefragt, wie das für gewesen ist, ein Zeugnis mit Noten zu bekommen. Carolin antwortet auf diese Frage, dass es ihr gefallen habe.
[27/32—28/5]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage nach dem Unterschied zwischen einem Zeugnis mit und einem Zeugnis ohne Noten, dass bei einem Zeugnis ohne Noten alles „zusammengeschrieben“ (I1_Carolin 2015, [28/1]) gewesen sei.

(41.1)

Es könnte sein, dass der Erhalt eines Zeugnisses mit Noten einen positiven Beitrag zu Carolins Selbstwertgefühl leistet.

(41.2)

Carolins Notenzeugnis könnte für Carolin bedeutsam in Hinblick auf ihr Zugehörigkeitsgefühl zu ihren MitschülerInnen zu sein.

Das Thema könnte lauten: *„Dass ich – gleich wie alle anderen ein Zeugnis mit Noten bekomme – löst in mir ein beruhigendes Gefühl aus“*

[28/6—28/8]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn bejaht die Frage, ob sie ein Zeugnis mit Noten in der dritten und vierten Integrationsklasse bekommen hat. Carolyn fügt dem noch hinzu, dass sie auch in der Berufsschule ein Zeugnis mit Noten erhalten habe.
<i>Es gilt anzumerken, dass mit dritter und vierter Integrationsklasse, die ,wiederholte dritte' Integrationsklasse und die ,wiederholte vierte' Integrationsklasse gemeint ist.</i> (42.1) Dass Carolyn anmerkt, auch in der Berufsschule ein Zeugnis mit Noten erhalten zu haben, deutet darauf hin, dass der Erhalt dieses Notenzeugnisses vermutlich wesentlich für sie war und deshalb diese Anmerkung tätigt. (42.2) Vermutlich bedeutet der Erhalt eines Notenzeugnisses für Carolyn gleich wie alle anderen SchulkollegInnen zu sein.		
[28/9—28/13]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolyn antwortet auf die Frage, ob sie weiß, warum sie bei Kulinarium ein Berufspraktikum gemacht hat, dass sie glaubt, dass ihr Vater oder ihre Mutter ihr diesen Zugang ermöglicht haben.
<i>Versuche in dieser Sequenz noch einmal die Frage mit dem Zugang zu Carolins Berufspraktikum bei Kulinarium zu formulieren. Obwohl Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 155) darauf hinweist, in narrativen Interviews auf „typische Meinungs- und Begründungsfragen“ zu verzichten und demnach keine ,Warum'-Fragen zu formulieren, ist mir das in diesem Moment dennoch ,passiert'.</i>		
[28/14—28/18]	Frage-Antwort-Struktur (ohne die formulierte Frage zu beantworten) Beschreibung	Carolyn werden Fragen zu dem vorhin erwähnten Test (vgl. II_Carolin 2015 [27/20]) gestellt: wie sie die Situation erlebt hat und ob sie sich noch erinnern könne. Carolyn sagt ja und erzählt jedoch über einen Test, den sie in der Berufsschule gehabt hat. In diesem Kontext merkt sie an, dass sie die Note Sehr gut oder die Note Gut erhalten habe.

Mit der Formulierung dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal⁴2014, S. 163).

(43.1)

Dass Carolin nicht die formulierte Frage beantwortet, sondern etwas anderes erzählt, könnte damit zu tun haben, dass es ihr bei dem Test nicht gut ergangen ist und eine vielleicht (für sie) nicht zufriedenstellende Note erhalten hat.

(43.2)

Es könnte auch damit zu tun haben, dass Carolin einfach die Frage bejaht, da meinerseits wieder zwei Fragen auf einmal formuliert worden sind und sich Carolin dazu entscheidet, ausschließlich die zweite Frage zu beantworten.

(43.3)

Dass Carolin von ihrem Test in der Berufsschule erzählt, könnte damit zu tun haben, dass sie auf ihre Leistung stolz ist, die Note Sehr gut oder die Note Gut erhalten zu haben.

(43.4)

Es könnte auch sein, dass Carolin jenen, unter I1_Carolin 2015 [27/20] erwähnten Test nicht die gewünschte Leistung erbracht haben könnte und deshalb den Test in der Berufsschule, bei dem sie die Note Sehr gut oder die Note Gut erhalten habe, erwähnt.

(43.5)

Vielleicht verbindet Carolin mit dem Test, von dem sie unter I1_Carolin 2015 [27/20] erzählt, unangenehme Gefühle.

[28/19]	Interviewerin	Es wird Carolins Erzählung mit den Worten sehr gut kommentiert.

(44.1)

Vielleicht fühlt sich Carolin dadurch in ihren Erzählungen bestätigt und es wird deshalb ein kurzer Erzählfluss angeregt.

[28/20—28/26]	Beschreibung	Dann sagt Carolin, dass es auch sein könne, die Note Befriedigend bekommen zu haben. Dann erzählt Carolin, dass sie in der Polytechnischen Schule im Unterrichtsgegenstand

		Deutsch die Note Befriedigend erhalten habe. Weiters erzählt sie, dass sie in Mathematik in der Polytechnischen Schule leider die Note Genügend bekommen habe.
<i>Carolin wechselt von Erzählungen über die Berufsschule zu Erzählungen, welche die Polytechnische Schule betreffen.</i> (45.1) Dass Carolin nach meiner getätigten Ausführung sehr gut sagt, dass es auch sein könne, die Note Befriedigend bekommen zu haben, deutet darauf hin, dass es sein könnte, sich nicht ‚mit fremden Lorbeeren schmücken zu möchten‘. (45.2) Das Wort ‚leider‘ in Carolins Ausführungen wird als Signalwort herangezogen, welches darauf hindeutet, dass Carolin über diese Note traurig sein könnte. (45.3) Es könnte auch sein, dass Carolin generell traurig wird, wenn sie näher mit Gedanken an die Zeit in der Polytechnischen Schule konfrontiert wird. Das Thema könnte lauten: <i>‚Es stimmt mich traurig, wenn ich mit Gedanken an die Polytechnische Schule konfrontiert werde‘</i>		
[28/27]	Interviewerin	Es wird versucht, auf Carolins Gefühle einzugehen.
<i>Mit den Worten „<u>Mhm</u> - - das stört dich heute auch noch - gell“ (II_Carolin 2015, [28/29]) wird in diesem Moment versucht, Gabriele Rosenthals (⁴2014, S. 164) Ausführungen als eine Art Leitfaden heranzuziehen und auf diese Situation zu übertragen.</i>		
[28/28]	Beschreibung	Carolin meint, dass die Note Genügend nicht so schön sei.
<i>In diesem Moment verspüre ich das Gefühl, dass mir Carolin einen kleinen Zugang zu ihrer Gefühlswelt gewährt. Demnach wird in diesem Moment bewusst die Entscheidung getroffen, entgegen der Vorgehensweise nach Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 157ff.), dass das interne Nachfragen der Reihenfolge der getätigten Notizen zu erfolgen habe, vorzugehen. Diese</i>		

Entscheidung wird deshalb getroffen, um den, in diesem Moment möglichen Zugang zu Carolins Gefühlswelt eventuell wahrnehmen zu können.

Wie bereits weiter oben beschrieben, wurde ich beim Kennenlernesgespräch mit Sandrin, welches am 6. Dezember 2014 stattgefunden hat, davon in Kenntnis gesetzt, dass es sich bei der Zeit in Diamant-Dorfl um eine für Carolin äußerst schwierige Zeit gehandelt habe. Deshalb wird Carolin gebeten, noch etwas genauer über die Zeit in Diamant-Dorfl zu erzählen.

28/33—29/19	Frage-Antwort-Situation Beschreibung	Carolin wird gebeten, zu der Zeit in Diamant-Dorfl noch etwas zu erzählen. Carolin erzählt, im September in Diamant-Dorfl begonnen zu haben. Darauf folgend erzählt Carolin, dass im August Pause gewesen sei. Weiters erzählt Carolin, dass sie im September ein zweites Jahr in Diamant-Dorfl gewesen sei. Dann erzählt Carolin, dass es im August wieder aus gewesen sei und sie dann in Aquamarin-Stadt bei ein paar Blumenhandlungen geschnuppert habe. Weiters erzählt Carolin, dass sie glaube im Jahr 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben.

(46.1)

Dass Carolin gleich, nachdem sie vom Eintritt in Diamant-Dorfl von der Pause im August erzählt, deutet darauf hin, dass sie gar nicht mit der Zeit in Diamant-Dorfl konfrontiert werden möchte.

(46.2)

Es könnte sein, dass die Erinnerungen an Diamant-Dorfl gefühlsmäßig zu schmerzhaft für Carolin sind, dass sie diese erfolgreich aus ihrem Bewusstsein verdrängt haben könnte.

Wäre ich von Sandrin bei unserem ersten Kennenlernen, welches am 6. Dezember 2014 stattgefunden hat, nicht darüber informiert worden, dass für Carolin die Zeit in Diamant-Dorfl gefühlsmäßig schwer zu bewältigen war, hätte mir Carolin das vermutlich von sich aus nicht erzählt.

(46.3)

Dass Carolin bis dato nicht erzählt hat, dass für sie die Zeit in Diamant-Dorfl sehr schwer zu

bewerkstelligen war, könnte damit zu tun haben, dass sie mir zu wenig Vertrauen entgegenbringt.

(46.4)

Dass Carolin bis jetzt nicht erzählt hat, nicht gerne in Diamant-Dorfl gewesen zu sein, könnte damit zu tun haben, dass sie mit den Gedanken und Gefühlen an die damalige Zeit nicht konfrontiert werden möchte.

(46.5)

Dass Carolin vermutet, erst 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben, könnte damit zu tun haben, dass sie nicht bewusst wahrgenommen hat, dass sie im Jahr 2010 um die Weihnachtszeit noch ein Probe-Schnupper-Praktikum absolviert hat. Es könnte sein, dass sie dachte, bereits im Dezember 2010 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben.

Carolin erzählt in dieser Sequenz nicht, dass sie in der Zeit nach Diamant-Dorfl und vor ihrer Lehre bei Werkprofi manchmal ihre Mutter in die Arbeit begleitet habe.

[29/20—29/25]

Frage-Antwort-Struktur
(ohne Beantwortung der
formulierten Frage)

Beschreibung

Carolin antwortet auf die Frage, ob sie sich selbst ausgesucht habe, in Diamant-Dorfl in den Berufsvorbereitungskurs zu gehen, dass sie sich die Gegebenheiten mit ihrer Mutter Sandrin dort angesehen und einmal geschnuppert habe.

(47.5)

Dass Carolin nicht auf die formulierte Frage antwortet, könnte damit zu tun haben, dass sie sich vermutlich selbst nie dafür entschieden hätte, diesen Berufsvorbereitungskurs zu absolvieren, jedoch in diesem Moment vielleicht ihre Eltern in einer gewissen Art und Weise schützen möchte.

(47.6)

Dass Carolin nicht erzählt, welchen Eindruck sie von Diamant-Dorfl damals gehabt habe, deutet darauf hin, dass sie nicht mit den möglichen Ängsten und Sorgen, die sie damals beim Schnuppern verspürt haben könnte, konfrontiert sein möchte.

[29/26—30/7]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird gefragt, ob ihr zu der Zeit in Diamant-Dorfl noch etwas einfällt und sie noch etwas erzählen möchte. Carolin erzählt, dass sie Heimweh gehabt habe. Sie erzählt, dass sie jeden

		Freitag von ihrer Mutter und ihrem Vater abgeholt worden und jeden Sonntag wieder hingbracht worden sei. Weiters merkt sie an, dass sie nicht hinfahren wollte.
(48.1) Vielleicht ist es Carolin unangenehm zu erzählen, dass sie nicht nach Diamant-Dorfl fahren wollte und tätigt deshalb erst an dieser Stelle des Gesprächs diese Ausführung zu diesem Thema. Das Thema könnte lauten: <i>„Ich will nicht an die Zeit in Diamant-Dorfl denken und erzähle deshalb sehr wenig aus eigener Initiative über diese Zeit“</i>		
[30/8—30/19]	Frage-Antwort-Situation Argumentation	Carolin beantwortet die Frage, wie die Hinfahrt nach Diamant-Dorfl für sie gewesen ist. Sie sagt, dass sie Heimweh bekommen und geweint habe. Sie sagt auch, dass sie sich immer auf den Freitag gefreut habe, weil sie an diesem Tag abgeholt worden sei.
(49.1) Dass Carolin auf die Frage, wie die Hinfahrt gewesen sei, nachdem sie sagt, dass sie Heimweh bekommen habe, gleich erzählt, dass sie immer freitags abgeholt worden sei, deutet darauf hin, dass sie in diesem Moment vielleicht ausschließlich mit Gedanken an schöne Erlebnisse konfrontiert sein möchte.		
[30/20—30/24]	Frage-Antwort-Situation Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, was sie gegen das Heimweh unternommen hat, dass alle Heimweh gehabt haben - sie glaubt, dass die meisten Mädchen Heimweh gehabt haben.
(50.1) Dass Carolin nicht direkt die Frage beantwortet hat, was sie gegen ihr Heimweh unternommen habe, deutet darauf hin, dass sie mit ihren Gefühlen nicht konfrontiert werden möchte und deshalb vom Heimweh der anderen Mädchen erzählt. (50.2) Es könnte sein, dass Carolin über ihr Heimweh nicht erzählen möchte, da es als Schwäche interpretiert werden könnte.		

(50.3)

Es könnte auch sein, dass Carolin, indem sie vom Heimweh der anderen Mädchen erzählt, aufzeigen möchte, dass Heimweh zu haben keine Schwäche ist, da auch die anderen Mädchen Heimweh gehabt haben.

(50.4)

Dass Carolin nicht erzählt, in welchen Situationen sie Heimweh gehabt habe, lässt vermuten, dass sie permanent von einem unwohlten Gefühl umgeben gewesen sein könnte.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Mein permanentes Gefühl von Heimweh während meines Aufenthalts in Diamant-Dorfl“*

[30/25—30/33]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, ob die Buben kein Heimweh hatten, dass es in ihrer Gruppe nur Mädchen gegeben habe. Weiters erzählt Carolin, dass es verschiedene Gruppen gegeben habe und sie der Gruppe BVK zugeordnet gewesen sei.
[30/34—31/4]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin kann die Frage, was BVK bedeutet, nicht beantworten.
[31/5—31/15]	Frage-Antwort-Struktur (ohne die formulierte Frage zu beantworten)	Carolin beantwortet die Frage, wie das für sie gewesen ist, dass sie in der Polytechnischen Schule Referate vortragen musste. Carolin beantwortet diese Frage nicht, sondern erzählt, dass sie auch in der Berufsschule Referate vorgetragen habe. Dann merkt sie an zu glauben, dass sie auch in Diamant-Dorfl Referate vorgetragen habe.

In diesem Moment wusste ich noch nicht, dass Carolin in der Polytechnischen Schule von ihren Schulkollegen gemobbt worden ist. Das hat mir Sandrin im Nachgespräch des Interviews, am 10. März 2015 erzählt.

(51.1)

Dass Carolin die Frage zu ihren Erfahrungen mit dem Vortragen von Referaten in der Polytechnischen Schule nicht beantwortet, könnte bedeuten, dass sie infolge des Mobbing nicht mehr an diese Zeit zurückdenken möchte.

(51.2)

Es könnte sein, dass Carolin beim Vortragen der Referate in der Polytechnischen Schule ausgelacht worden ist.

(51.3)

Es könnte sein, dass Carolin massive Schwierigkeiten beim Vortragen von Referaten in der Polytechnischen Schule hatte.

(51.4)

Es könnte sein, dass Carolin nicht über ihre Erfahrungen in Hinblick auf das Vortragen von Referaten in der Polytechnischen Schule erzählen möchte, da sie damit unangenehme Gefühle verbindet.

(51.5)

Es könnte auch sein, dass Carolin keine unangenehmen Gefühle empfindet, wenn sie an das Vortragen von Referaten in der Polytechnischen Schule zurückdenkt und einfach in diesem Moment das Vortragen von Referaten in der Berufsschule für bedeutsamer empfindet, zu erzählen.

(51.6)

Es könnte auch sein, dass Carolin, indem sie erzählt, dass sie sowohl in der Berufsschule als auch in dem Vorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 Referate vorgetragen habe, aufzeigen möchte, dass das Vortragen von Referaten keine Besonderheit darstellt.

[31/16—31/18]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, wie das für sie gewesen ist, dass die Zeit in Diamant-Dorf1 vorbei war, dass sie sich sehr darüber gefreut habe.
[31/19—31/22]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin bestätigt meine Frage, ob sie nach den Ferien in Aquamarin-Stadt in ein paar Blumenhandlungen geschnuppert hat.
[31/23—31/25]	Beschreibung	Carolin greift noch einmal den Gedanken auf und fasst zusammen, dass sie, nachdem das zweite Jahr in Diamant-Dorf1 vorbei gewesen sei, bei diesen Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt gearbeitet habe.

(52.1) Dass Carolin darauf hinweist, dass sie, nachdem das zweite Jahr in Diamant-Dorf1 vorbei gewesen sei, in den Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt gearbeitet habe, deutet darauf hin, dass es für Carolin in diesem Moment wichtig zu sein scheint, die Informationen in der korrekten zeitlichen Abfolge zu vermitteln.		
[31/26—31/31]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin führt meine Zusammenfassung, dass sie bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe, mit den Worten, im Jahr 2011 weiter aus.
[31/32—32/3]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf eine von drei formulierten Fragestellungen. Sie sagt, dass sie sich sehr gefreut habe.
<i>Auch in dieser Sequenz werden wieder drei Fragen auf einmal von mir formuliert. Carolin entscheidet sich dazu, die Frage nach dem ersten Arbeitstag zu beantworten.</i>		
[32/4—32/6]	Frage-Antwort-Struktur	Fasse Carolins Ausführungen noch einmal zusammen, dass sie vom Vortragen des Referates in der Berufsschule erzählt habe. Carolin bestätigt diese Zusammenfassung mit „Mmm mhm“ (I1_Carolin 2015 [32/6]).
[32/7—32/26]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie noch etwas zur Berufsschulzeit erzählen möchte. Sie erzählt, dass sie einen Test gehabt habe. Weiters erzählt Carolin, dass sie Mathematik und Rechnen gehabt habe. Sie glaubt auch, den Unterrichtsgegenstand Deutsch in der Berufsschule gehabt zu haben. Des Weiteren sagt Carolin, dass sie viel über Blumen gelernt habe. Sie merkt auch an, dass sie auch gelernt habe, welche Berufe es gebe – sie wisse jedoch nicht mehr, wie das heißen habe. Carolin erzählt, dass sie auch in einer Blumenhalle gewesen, im Garten gewesen seien und dass sie gelernt habe Blumen zu binden. Carolin erzählt auch, dass sie dort gebastelt habe.
<i>Carolin erzählt nicht, in welchem Unterrichtsgegenstand sie einen Test hatte. Es ist auffallend,</i>		

dass Carolin Mathematik und Rechnen als jeweils eigenständige Einheiten bezeichnet.

(53.1)

Vielleicht glaubt Carolin, dass ich darüber in Kenntnis gesetzt sei, in welchem Unterrichtsgegenstand sie einen Test gehabt habe.

(53.2)

Vielleicht hat Carolin keine schöne Erinnerung an die Testsituation und möchte deshalb schnell über ein anderes Thema sprechen.

(53.3)

Vermutlich glaubt Carolin, dass es wichtiger sei, die jeweiligen Unterrichtsgegenstände benennen zu können, als diese inhaltlich zu beschreiben. Das wird darauf zurückgeführt, dass sie anmerkt, nicht mehr zu wissen, wie ‚das‘ genau geheißen habe.

[32/27—33/2]	Frage-Antwort-Situation Beschreibung	Carolin wird gebeten, sich noch einmal an die Hauptschulzeit zurückzuerinnern. Sie wird gefragt, ob sie damals einen Berufswunsch gehabt habe. Carolin erzählt, dass sie glaubt, in der zweiten oder dritten Klasse Hauptschule überlegt zu haben, welchen Beruf sie später ausüben möchte.
Um den Ausführungen Gabriele Rosenthals (⁴ 2014, S. 161) in Hinblick auf die Reihenfolge der narrativen Vorgehensweise des internen Nachfragens gerecht zu werden, wird eine Frage nach Carolins Hauptschulzeit formuliert. Dieser Fragetypus steuert eine Zukunftsvorstellung an (vgl. Rosenthal ⁴ 2014, S. 163).		
[33/3—33/4]	Frage-Antwort-Situation	Carolin wird gefragt, was sie überlegt hat. Sie antwortet, dass sie überlegt habe, welchen Beruf sie ausüben möchte.
[33/5—33/6]	Frage-Antwort-Situation	Auf die Frage, welchen Berufswunsch sie hatte, antwortet Carolin, dass sie glaube, vielleicht den Beruf der Blumenbinderin ausüben zu wollen.
[33/9—33/14]	Frage-Antwort-Situation Beschreibung	Carolin wird gebeten, noch etwas über die Note Genügend im Unterrichtsgegenstand Mathematik in der Polytechnischen Schule zu erzählen. Sie

		meint, dass Mathematik nicht ihre Stärke sei.
Diese Frage wird gemäß den Regeln der Gesprächsführung nach Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 161) formuliert. <i>Die Reihenfolge der Fragen orientiert sich an der Reihenfolge der getätigten Notizen.</i> (54.1) Indem Carolin anmerkt, dass Mathematik nicht ihre Stärke sei, könnte es ihr leichter fallen, die Note Genügend im Unterrichtsgegenstand Mathematik zu akzeptieren. (54.2) Dass Carolin ihre eigene Schwäche in Mathematik erkennen kann und nicht jemand anderen dafür verantwortlich macht, deutet auf eine innere Stärke hin.		
[33/15—33/22]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie auch in der Polytechnischen Schule von ihrer Stützkraft Estelle begleitet worden und ob sie immer von ihr unterstützt worden ist, wenn sie Hilfe benötigt hat. Carolin bejaht diese Frage und meint, dass auch die anderen von ihr Unterstützung erhalten haben.
<i>Während des Gesprächs mit Carolin über die Note Genügend in Mathematik wird der Eindruck erweckt, dass sie im Moment des Gesprächs das Gefühl von Traurigkeit verspürt. Deshalb wird in dieser Sequenz versucht, eine Frage zu formulieren, die vermutlich bei Carolin positive Gefühle hervorrufen könnte.</i>		
[33/23—33/25]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung (ohne die formulierte Frage zu beantworten)	Es wird die Frage formuliert, ob Estelle auch bei den Tests anwesend gewesen ist. Carolin meint, dass sie die Tests mündlich und manchmal schriftlich gehabt habe.
[33/26—33/30]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin kann sich nicht mehr an eine/n LieblingslehrerIn erinnern.
[33/31—34/5]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung (ohne die formulierte Frage zu beantworten)	Carolin wird gefragt, woraus sie Kraft geschöpft hat – sie beantwortet diese Frage nicht, sondern erzählt, dass ihre Mutter und ihr Vater gemeint haben, dass sie trotzdem nach Diamant-Dorfl müsse.

Diese Frage wird wegen der Reihenfolge der Notizen formuliert.

(55.1)

Es könnte sein, dass Carolin nicht sagen möchte, woraus sie ihre Kraft geschöpft habe und deshalb eine andere Antwort auf die formulierte Frage gibt.

(55.2)

Dass Carolin die formulierte Frage negiert, könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie nicht weiß, was damit gemeint ist.

[34/6—34/8]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, wie das für sie war, meint sie, dass sie das leider nicht sagen könne.

(56.1)

Carolin könnte damit meinen, dass sie sich nicht mehr erinnern kann.

(56.2)

Carolin könnte damit meinen, dass sie ihre Gefühle nicht in Worte kleiden kann.

[34/9—34/13]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Es wird meinerseits die Aussage getätigt, dass sie in Diamant-Dorf1 etwas gelernt habe. Carolin bestätigt diese Aussage und meint, dass man dort geschlafen habe. Des Weiteren meint Carolin, dass sie auch während der Berufsschulzeit auswärts übernachtet habe.

(57.1)

Dass Carolin sagt, dass sie in Diamant-Dorf1 übernachten musste, deutet darauf hin, dass sie damit aussagen möchte, dass sie dort zwar viel Wertvolles gelernt habe, dies jedoch nicht in Relation damit stehe, nicht zu Hause übernachten zu dürfen.

Weshalb diese Aussage meinerseits formuliert worden ist, lässt sich im Nachhinein nicht nachvollziehen – bei zukünftigen Interviews würde ich versuchen, die eigene Meinung außen vor zu lassen und nicht in das Gespräch in Form von Aussagen einfließen zu lassen.

[34/14—34/15]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin beantwortet die Frage, ob sie gerne oder ungerne in die Berufsschule gegangen ist, mit den Worten „ist gegangen“ (I1_Carolin 2015 [34/15]).

Diese Frage wird deshalb formuliert, um den Erzählfluss anregen zu können, indem eine Anknüpfung an Carolins Ausführungen zur Berufsschule erfolgt.

[34/17—34/21]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin antwortet auf die Frage, ob sie sich an ganz besonders schöne Erlebnisse während der Schulzeit erinnern kann. Carolin erzählt, dass sie glaubt, bei einem Bauernhof im Diamant-Viertel gewesen zu sein.

(58.1)

Dass Carolin von einem außerschulischen Erlebnis erzählt, wenn sie dazu aufgefordert wird, an ein schönes Erlebnis während der Schulzeit zu denken, kann damit zu tun haben, dass Carolin bei den Ausflügen vermutlich gleich wie ihre MitschülerInnen und nicht gesondert behandelt wird.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Meine schönsten Erinnerungen an die Hauptschulzeit sind die gemeinsamen Ausflüge“*

[34/22—34/28]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie sich noch an etwas vom Skikurs in der Hauptschule erinnern kann. Sie sagt, dass sie dort Ski gefahren und spazieren gewesen seien.

[34/29—34/31]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob viele Lehrpersonen oder viele Freundinnen beim Skikurs mitgewesen sind.

Fragen dieser Art würde ich bei zukünftigen Interviews versuchen zu vermeiden.

[34/32—35/3]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie gleich nach der Zeit in Diamant-Dorf1 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen hat. Carolin meint, dass sie vorher noch bei Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt gearbeitet habe.

[35/4—35/5]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bejaht die Frage, ob sie bei Werkprofi eine Lehre begonnen hat.

[35/6—35/8]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, wie diese Lehre heißt. Carolin meint, dass es sich um eine Integrative Lehrlingsausbildung handle.

(59.1)

Dass Carolin erst auf die Frage, um welche Lehrlingsausbildung es sich handle, erzählt, dass das eine Integrative Lehrlingsausbildung sei, könnte damit zu tun haben, dass es für sie

selbstverständlich ist und deshalb denkt, dass ich darüber informiert bin.

(59.2)

Es könnte sein, dass es Carolin unangenehm ist, dass es sich um eine Integrative Lehrlingsausbildung handelt und das wegen einem möglichen ‚Besonderungs-Charakter‘ nicht erwähnt.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: ‚Meine Integrative Lehrlingsausbildung‘

[35/10—35/23]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird nach ihrem Tätigkeitsbereich bei Werkprofi gefragt. Carolin erzählt, dass sie Staub wische, Blumen gieße, verwelkte Pflanzen entsorge und diese abschreibe, Kunden berate, Regale schlichte, putze und die Tische, auf denen Blumen drauf stehen, sauber mache.
[35/24]	Interviewerin	Sage zu Carolin, dass sie fleißig sei und viel zu tun habe.

Diese Aussage scheint Carolin zu motivieren und bei ihr eine 42-zeilige Erzählung hervorzurufen.

[35/25—36/17]	Erzählung	Carolin erzählt, dass sie aktuell zu scannen lernt, Preise foliert und aktuell für ihre Abschlussprüfung am 13. Februar 2015 lernt. In diesem Zusammenhang erzählt sie, dass sie die Namen der Blumen kennen müsse, dass sie wissen müsse, wie der Müll getrennt werde und wo es Pflaster und Verband gebe. Des Weiteren müsse sie wissen, wo sich die Notausgänge befinden und dass Waren, die kaputt sind, abgeschrieben werden müssen.
[36/18—36/19]	Interviewerin	Sage zu Carolin, dass sie bestimmt schon nervös sein müsse wegen ihrer bevorstehenden Prüfung.

Versuche mich an Rosenthals Ausführungen (2014, S. 157 ff.) zu halten und gehe in dieser Sequenz nicht auf Carolins Ausführungen, die sie gegenwärtig beschäftigen, näher ein. In diesem Moment widerstrebt mir das, da man den Eindruck verspürt, dem Gegenüber das Gefühl von Desinteresse zu vermitteln. Das könnte dazu führen, dass künftige Erzählungen nur knapp ausgeführt werden, da dem/der ErzählerIn ohnehin das Gefühl von Desinteresse vermittelt wird.

Stattdessen wird versucht, die Reihenfolge der Fragen gemäß der Reihenfolge der Notizen einzuhalten und „in der Reihenfolge der Darstellung aufgreifen“ (Rosenthal ⁴2014, S. 161).

[36/21—36/26]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob es in der Hauptschule Leistungsgruppen gegeben hat. Sie meint, dass sie und ein anderes Mädchen nicht in Leistungsgruppen gewesen seien.

(60.1)
Dass Carolin erwähnt, dass sie und ein anderes Mädchen nicht in Leistungsgruppen gewesen seien, deutet darauf hin, dass sie damit sagen möchte, dass sie nicht alleine war, diesen Sonderstatus zu haben.

(60.2)
Vielleicht ist es Carolin unangenehm zu erzählen, dass sie (anders als ihre MitschülerInnen) in der Hauptschule keiner Leistungsgruppe zugewiesen war.

(60.3)
Es könnte sein, dass sich Carolin durch den separaten Unterricht ausgeschlossen gefühlt hat.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Wenn ich am regulären Unterricht nicht teilnehmen darf, fühle ich mich ausgeschlossen“*

[36/27—37/2]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, in welchen Fächern sie von den Buben getrennt gewesen ist. Carolin erzählt, dass nur ein Mädchen und sie von den anderen getrennt gewesen seien. Sie erzählt, dass sie in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch und wenn sie etwas gebastelt haben, getrennt gewesen seien. Sie sagt auch, dass sie es nicht mehr genau wisse. Anschließend erzählt Carolin von „Compötteräume“ (I1_Carolin 2015, [36/33]). Dass es diese in der Hauptschule gegeben habe.

(61.1)
Dass Carolin nicht den Namen des Mädchens nennt, mit dem sie von den anderen SchülerInnen getrennt war, könnte bedeuten, dass sie keine innige Freundschaft zu diesem Mädchen aufgebaut hat.

[37/3]	Interviewerin	Frage Carolin, ob sie ‚Computerräume‘ meint.
[37/4—37/5]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass es in der Hauptschule in Diamant-Stadt ² auch „Compötteräume“ (I1_Carolin 2015, [36/33]) gebe.
Es wird das Gefühl verspürt, das Gespräch langsam einem Ende zuzuführen; demnach wird abrupt das Thema gewechselt, indem sie nach ihrer Lieblingsblume gefragt wird.		
[37/7—37/8]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird nach ihrer Lieblingsblume gefragt. Sie meint, dass sie alle Blumen gern habe.
[37/10—37/11]	Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur	Carolin fragt mich, welche meine Lieblingsblume sei. Dass ich momentan besonders gern Orchideen mag, gebe ich Carolin zur Antwort.
[37/14—38/18]	Frage-Antwort-Struktur	Wir essen gemeinsam und unterhalten uns über Carolins Katzen.
[38/19—38/24]	Interviewerin	Carolin wird gefragt, ob das für sie in Ordnung ist, wenn wir das nächste Mal weitermachen würden und jetzt das Gespräch beenden.
[38/25]	Erzählerin	Carolin meint, dass ihr das alles recht sei.
[38/26—38/29]	Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur	Carolin erkundigt sich, ob sie den Teebeutel herausnehmen oder noch drinnen lassen soll.
[38/28—38/31]	Interviewerin	Entgegne Carolin, dass sie den Teebeutel noch ein bisschen drin lassen könne und frage sie, ob sie sich schon auf ihren Bruder Olivier freuen würde.
<i>Carolin hat mir vor unserem Gespräch erzählt, dass ihr Bruder Olivier überraschend mit seiner Lebensgefährtin in der Nacht angereist sei.</i>		
[38/32—39/1]	Beschreibung	Carolin meint, dass sie streiten nicht leiden könne.
(62.1) Es könnte sein, dass Carolin einen unbedeutenden Familienstreit mitbekommen haben könnte und deshalb diese Ausführung tätigt.		
[29/2—39/3]	Interviewerin	Bestätige Carolins Ausführungen und führe an, dass Friede besser als Streit sei.
[39/4]	Beschreibung	Carolin stimmt zu.
[39/7—39/9]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt, dass für sie die besonders schönen Erlebnisse in der Schulzeit die Ausflüge gewesen seien.

[39/11—39/12]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn bejaht die Frage, ob sie ihr eigenes Geld verdiene.
[39/13—39/14]	Frage-Antwort-Struktur	Frage Carolyn, wie das für sie sei, ihr eigenes Geld verdienen zu können. Sie meint, dass sie es nicht genau wisse, aber es toll sei.
[39/15—40/26]	Frage-Antwort-Struktur	Wir unterhalten uns über unsere Hobbies, über Bücher und Filme.
[40/27—40/31]	Interviewerin	Sage zu Carolyn, dass wir einander nächste Woche noch einmal treffen werden und dass das Diktiergerät abgedreht werde.
[40/32—41/1]	Erzählung	Carolyn erzählt noch, dass sie am Freitag Lesenacht habe und sich darauf bereits freue.

Textanalyse des transkribierten Datenmaterials zum 2. Interview mit Carolyn, am 24.02.2015:

In diesem zweiten Gespräch mit Carolyn sollen die, im ersten Gespräch aufgetretenen Störfaktoren in Hinblick auf die Art und Weise meiner Interviewführung berücksichtigt und zu verändern versucht werden. Ein erster Schritt besteht darin, die narrative Erzählaufforderung umzuformulieren, indem sie offener gestaltet wird und sich auf das gesamte Leben von Carolyn bezieht. Die Erzählaufforderung dieses zweiten Interviews wird sinngemäß folgendermaßen lauten:

Ich werde dir jetzt zu Beginn wieder zuhören und mir nebenbei Notizen machen. Anschließend werde ich dir wieder, so wie beim letzten Mal, Fragen stellen. Du weißt ja, dass ich in meiner Arbeit über deine Schulzeit und die Zeit dazwischen schreibe. Du hast das letzte Mal schon einiges über dein Leben und über deinen schulischen Weg, den du gegangen bist, erzählt. Mich interessiert alles von deiner Geburt weg bis zum heutigen Tag. Du kannst alles erzählen, auch mit der Anna-Sophie, die du in Diamant-Dorfl kennengelernt hast. Also wenn du jetzt an deine Schulzeit zurückdenkst, was fällt dir dann ein? Dadurch soll Carolyn vermittelt werden, dass mich ihr ganzes Leben interessiert, der Fokus jedoch auf ihren schulischen Bildungsverlauf gerichtet wird. Der Nachfrageteil soll den formulierten Regeln Gabriele Rosenthals (⁴2014, S. 163) entsprechen. Damit ist gemeint, dass beim internen Nachfragen dieses narrativen Interviews bewusst auf die Formulierung etwaiger Zwischenfragen verzichtet wird und die Fragen in jener Reihenfolge, in welcher die Notizen zur Haupterzählung getätigt worden sind, erfolgen werden (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163).

Außerdem soll versucht werden, vom gleichzeitigen Formulieren mehrerer Fragen Abstand zu nehmen. Dazu gilt anzumerken, dass es ungewiss ist, ob diese Angewohnheit binnen kurzer Zeit verändert werden kann. Des Weiteren möchte ich versuchen, die Pausen aktiv zuzulassen und Carolin Zeit zu gewähren, um nachdenken zu können. Demnach soll darauf verzichtet werden, permanent Fragen zu stellen, um das Aufrechterhalten des Erzählflusses garantieren zu können. Eine ständige Unruhe könnte Carolin daran hindern, ungestört nachdenken zu können. Um für Carolin ein angenehmes Gesprächsklima darbieten zu können, scheint es erforderlich, die Geschwindigkeit zu reduzieren. Weiters wird der Versuch, die entstehenden Pausen sowie das Schweigen aushalten zu können, selbst zu schweigen und abzuwarten, was passiert, zentral sein. Ziel ist es, Carolin Zeit zu gewähren und zu versuchen, die entstehenden Pausen auszuhalten, abzuwarten und offen sein – dem „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal⁴2014, S. 47) entsprechend vorzugehen.

[1/10—2/25]	Gegenseitige Frage-Antwort-Struktur	Zu Beginn dieses zweiten Interviews unterhalten wir uns über die Auswahl unseres Desserts und essen gemeinsam.
[2/26—3/20]	Narrative Erzählaufforderung	Carolin wird gebeten, alles für sie Wichtige aus ihrem Leben zu erzählen, beginnend bei der Geburt bis zum heutigen Tage. Sie wird auch gebeten, sich an ihre Schulzeit zurückzuerinnern.
[3/21—4/28]	Beschreibung	Carolin erzählt von einem Ausflug zu einer Burg und von einem Ausflug mit dem Schiff. Dann erzählt sie, dass sie einmal in Diamant-Dorf ³ und einmal in Diamant-Stadt ² schwimmen gegangen seien. Dann merkt sie an, dass sie mit der Schule auf Skikurs und Eislaufen gewesen sei. Dann erzählt Carolin, dass sie mit der Schule im Tiergarten gewesen sei. Anschließend erzählt Carolin, dass sie glaube, mit der Schule Rad fahren gewesen zu sein. Daraufhin merkt sie an, dass das am Anfang der ersten Klasse der Hauptschule gewesen sei. In diesem

		Zusammenhang erzählt Carolin, dass sie eine Radprüfung gehabt habe.
<i>Carolin erzählt zunächst nicht, in welchen Schulen die jeweiligen Ausflüge unternommen worden sind. Carolin lässt jegliche Details zu den jeweiligen Ausflügen aus. Sie gibt einen Überblick, beschreibt jedoch nicht die jeweiligen Ereignisse. Erst als sie vom Rad fahren erzählt, sagt sie, dass das in der ersten Klasse der Hauptschule gewesen sei.</i> (63.1) Dass Carolin nicht mit ihrer Geburt zu erzählen beginnt, könnte damit zu tun haben, dass sie mir bereits im ersten Interview ihre biographischen Daten mitgeteilt hat. (63.2) Dass Carolin mit den Ausflügen und nicht in chronologischer Reihenfolge mit dem ersten Schultag zu erzählen beginnt, könnte damit zu tun haben, dass Carolin die Ausflüge als besonders schöne Ereignisse wahrgenommen haben könnte und deshalb gerne über diese erzählen möchte. (63.3) Dass Carolin davon erzählt, mit der Schule irgendwo gewesen zu sein und keine Namen anderer SchulkollegInnen anmerkt, könnte darauf hindeuten, dass sie nur wenige FreundInnen während der Schulzeit hatte. (63.4) Dass Carolin auf manche Details verzichtet, könnte auch damit zu tun haben, dass sie bei dieser narrativen Erzählaufforderung nicht explizit darauf hingewiesen worden ist, nicht nur alles, sondern auch so genau und detailliert wie möglich zu erzählen. Das Thema könnte lauten: <i>„Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, kommen mir Erinnerungen zu Schulausflügen in den Sinn“</i>		
[4/29—5/1]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie auch Maschinenschreibunterricht gehabt habe und es in der Hauptschule auch einen „Kopetteraum“ (I2_Carolin 2015 [5/1] gegeben habe. Weiters merkt Carolin an,

		dass sie dort öfter gewesen seien.
<i>Carolyn wechselt in ihren Erzählungen zu den schulischen Ausflügen in der Sequenz [3/21—4/28] zur Fahrradprüfung und gelangt anschließend in ihrer Erzählung zum Maschinenschreibunterricht.</i> (64.1) Dass Carolyn über den Maschinenschreibunterricht und die Computerräume im Anschluss an die Ausflüge (von denen angenommen wird, dass ihr diese Freude bereitet haben) erzählt, könnte bedeuten, dass ihr die Arbeit am Computer ähnlich viel Freude wie die gemeinsamen Ausflüge mit ihren SchulkollegInnen bereitet hat. Das Thema könnte lauten: <i>„Ich arbeite gerne mit dem Computer“</i>		
5/8—5/18	Beschreibung	Carolyn erzählt, dass sie glaube, mit der Hauptschule im Skikurs gewesen zu sein und dass sie mit der dritten und mit der vierten Integrationsklasse in der Hauptschule im Skikurs gewesen sei. Weiters merkt sie an, dass das sehr schön gewesen sei.
<i>Carolyn scheint zu meinen, dass sie sowohl zu jener Zeit mit ihrer Hauptschulklasse im Skikurs war, als sie nach Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder als auch zu jener Zeit, als sie nach dem Allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet worden ist.</i>		
[5/19—5/22]	Beschreibung	Carolyn erzählt, dass sie auch in der Polytechnischen Schule im Skikurs gewesen sei.
Im Gegensatz zur Hauptschule erzählt Carolyn nicht, wie ihr der Skikurs mit den KollegInnen der Polytechnischen Schule gefallen hat. (65.1) Es wird angenommen, dass Carolyn der Skikurs mit ihren KollegInnen der Polytechnischen Schule weniger gut als der Skikurs mit ihren KollegInnen der Hauptschule gefallen haben könnte. Das wird darauf zurückgeführt, dass sie nicht erzählt, wie es ihr dort gefallen hat. Das Thema könnte lauten: <i>„Der Schulsikurs in der Polytechnischen Schule macht wegen</i>		

<i>dem Mobbing meiner Kollegen weniger Spaß'</i>		
[5/28—5/34]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie auch im Kindergarten Ausflüge gemacht haben. Sie erzählt auch, dass sie auswärts übernachtet haben und merkt an, nicht mehr zu wissen, wie das dort geheißen habe.
(66.1) Es könnte sein, dass Carolin in ihrer Kindheit ein gewisses Freiheitsgefühl verspürt haben könnte, wenn sie auswärts übernachten durfte. Es wird demnach vermutet, dass das auswärtige Übernachten-Dürfen mit schönen Gefühlen verbunden gewesen ist. (66.2) Vielleicht hat Carolin diesen Kindergarten-Ausflug mit anschließender Übernachtung als abenteuerliches Erlebnis in Erinnerung. (66.3) Dass für Carolin die korrekte namentliche Benennung bedeutsam ist, deutet darauf hin, dass sie glauben könnte, die richtige Formulierung sei für die Erzählung und das Nachvollziehen wichtiger, als eine detaillierte Beschreibung.		
[6/1—6/3]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie auch einmal im Kindergarten übernachtet habe.
(67.1) Das Übernachten im Kindergarten war für Carolin vermutlich mit viel Spaß verbunden. (67.2) Vielleicht haben sie am Abend, bevor sie zu Bett gehen mussten, noch eine Kinderparty veranstaltet.		
[6/4—6/6]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie früher eine Party veranstaltet habe.
<i>Carolin erzählt nicht, zu welchem Anlass diese Party veranstaltet worden ist.</i> (68.1) Dass Carolin von der Übernachtung im Kindergarten erzählt, könnte zur Folge haben, dass sie an ihre KindergartenfreundInnen denkt und vermutlich deshalb ihre Gedanken zum		

gemütlichen Beisammensein im privaten Rahmen mit ihren KindergartenfreundInnen gelenkt werden.

(68.2)

Dass Carolin mit ihren Kindergartenfreundinnen auch außerhalb des Kindergartens Zeit verbringt, könnte sich förderlich auf Carolins soziales Verhalten auswirken.

(68.3)

Dass Carolin mit ihren Kindergartenfreundinnen auch außerhalb des Kindergartens Zeit verbringt, könnte sich förderlich auf ihr Selbstwertgefühl auswirken.

(68.4)

Dass Carolin ihre KindergartenfreundInnen zu sich nach Hause einlädt, könnte zu einem harmonischen Miteinander im Kindergarten beitragen.

(68.5)

Es wird vermutet, dass die Mehrheit der geladenen Gäste zugesagt hat und erschienen ist.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Gemeinsam mit meinen KindergartenfreundInnen zu Hause eine Party zu veranstalten, trägt im Kindergarten-Alltag zu einem harmonischen Miteinander bei“*

[6/7]	Argumentation	Carolin erzählt, dass sie auch eine Party gemacht habe, als sie in der Schule gewesen sei. Carolin argumentiert, dass sie nämlich auch Freunde einlade, wenn sie Geburtstag habe.

Carolin macht in ihren Erzählungen zeitliche Sprünge, bleibt jedoch beim selben Thema Party.

(69.1)

Es wird angenommen, dass mit dem männlich konnotierten Wort Freunde auch Carolins Freundinnen gemeint sind.

(69.2)

Dass Carolin mit ihren SchulfreundInnen auch außerhalb der Schule Zeit verbringt, könnte sich förderlich auf Carolins soziales Verhalten auswirken.

(69.3)

Dass Carolin mit ihren Schulfreundinnen auch außerhalb der Schule Zeit verbringt, könnte sich förderlich auf ihr Selbstwertgefühl auswirken.

(69.4)

Dass Carolin ihre Schulfreundinnen zu sich nach Hause einlädt, könnte zu einem harmonischen Miteinander in der Schule beitragen.

(69.5)

Es wird vermutet, dass die Mehrheit der geladenen Gäste zugesagt hat und erschienen ist.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Gemeinsam mit meinen Schulfreundinnen zu Hause eine Party zu veranstalten, trägt zu einem harmonischen Miteinander im Schulalltag-Alltag bei“*

[6/13—6/16]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie bei Diamant-Berg essen gegangen seien.

(70.1)

Dass Carolin an ihre Geburtstagsparty denkt, scheint bei ihr ein Ereignis zu einem ihrer letzten Geburtstage in Erinnerung zu rufen.

Carolin erzählt nicht, um welchen Geburtstag es sich handelt.

[6/16—6/20]

Umgekehrte Frage-Antwort-Struktur

Carolins Frage, ob ich den Diamant-Berg kennen würde, wird bejaht.

[6/22—7/20]

Erzählung

Carolin erzählt über die Zeit in Diamant-Dorf1. Carolin erzählt, dass sie dort zwei Jahre nach der Polytechnischen Schule gewesen sei. Carolin erzählt, dass sie dort Bügeln, Putzen, Betriebsküche, Objektreinigung, Ergonomie, manchmal EDV, manchmal Lebensmanagement gehabt

		habe. Weiters erzählt sie, dass es eine Betriebsküche gegeben und sie manchmal beim Putzen geholfen habe.
<i>Carolyn lässt Erzählungen zu ihrer Gefühlswelt in Hinblick auf die Erinnerung in Diamant-Dorfl aus.</i> (71.1) Es könnte sein, dass sich Carolyn an die damaligen Gefühle nicht mehr erinnern kann. (71.2) Es könnte sein, dass Carolyn mit den damaligen Gefühlen nicht konfrontiert sein möchte und deshalb nicht darüber spricht. (71.3) Dass Carolyn das Wort manchmal im Zusammenhang mit dem EDV Unterricht anmerkt, könnte für Carolyn bedeuten, dass sie gerne EDV Unterricht hatte und es schade findet, nur manchmal EDV Unterricht gehabt zu haben. Diese Vermutung entsteht deshalb, da Carolyn bereits bei I1_Carolyn 2015, [25/1—26/23] zwei Mal erwähnt, dass sie EDV Unterricht gehabt habe. Auch unter I2_Carolyn 2015, [4/31] spricht Carolyn vom „Kopetteraum“.		
[7/21—7/23]	Beschreibung	Carolyn erzählt, dass sie glaubt, im Jahr 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben.
[7/24—7/27]	Beschreibung	Carolyn erzählt, dass sie, bevor sie bei Werkprofi zu arbeiten begonnen habe, in Aquamarin-Stadt bei Blumenhandlungen und bei Kulinarium gearbeitet hatte.
(72.1) Einerseits scheint es Carolyn zwar wichtig zu sein anzumerken, dass sie vor ihrer Zeit bei Werkprofi noch bei den Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt und bei Kulinarium gearbeitet hat, jedoch scheint die chronologische Reihenfolge in Hinblick auf diese Praktika in diesem Moment weniger bedeutsam für sie zu sein.		

(72.2)

Carolin erzählt nicht, wie es ihr bei den genannten Betrieben gefallen habe – vielleicht deshalb, da sie ohnehin bereits bei Werkprofi arbeitet und sie vielleicht denken könnte, dass genaue Erzählungen darüber ohnehin keine Relevanz hätten.

(7/29—7/34)

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie bei Werkprofi genommen worden sei. Carolin fügt hinzu, dass sie sich darüber gefreut habe.

Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht hervor, dass Carolin sehr gerne bei Kulinarium eine Lehre begonnen hätte und Carolin sehr traurig gewesen sei, als sie erfahren habe, dort keine Lehrlingsausbildung absolvieren zu dürfen.

(73.1)

Dass Carolin sagt, dass sie bei Werkprofi genommen worden sei, deutet darauf hin, dass sie lieber bei Kulinarium eine Integrative Lehrlingsausbildung begonnen hätte.

(73.2)

Dass Carolin die Worte „bin ich genommen worden beim Werkprofi“ (I2_Carolin 2015, [7/29]) verwendet, könnte bedeuten, dass es vielleicht nicht ihr eigener Herzenswunsch gewesen ist, dort eine Integrative Lehrlingsausbildung zu beginnen.

(73.3)

Es könnte sein, dass Carolin die Worte „bin ich genommen worden beim Werkprofi“ (I2_Carolin 2015 [7/29]) verwendet hat, da sie von anderen Unternehmen Absagen erhalten hat.

(73.4)

Es könnte auch sein, dass den Worten „bin ich genommen worden beim Werkprofi“ (I2_Carolin 2015, [7/29]) keine tiefere Bedeutung beizumessen ist, da Carolin vielleicht diese Worte eher zufällig und umgangssprachlich verwendet hat und sich freut, bei Werkprofi arbeiten zu dürfen.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Obwohl ich mich über die Zusage von Werkprofi sehr gefreut habe, hätte ich lieber bei Kulinarium eine Integrative*

<i>Lehrlingsausbildung begonnen'</i>		
[8/1—8/28]	Erzählung	Carolyn erzählt über Erlebnisse im Zusammenhang mit der Berufsschule. Carolyn erzählt, dass sie im Februar 2014 mit der Berufsschule begonnen habe und ungefähr bis April 2014 dort gewesen sei. Im April 2014 um die Osterzeit habe sie eine Woche bei Werkprofi gearbeitet und dann sei sie an einem Mittwoch wieder in die Berufsschule gefahren. Am Freitag sei sie dann von ihrer Mutter und von ihrem Vater abgeholt worden. Carolyn erzählt, dass sie dann in die Therme gefahren seien. Weiters erzählt Carolyn, dass sie sonst immer mit dem Bus in die Berufsschule gefahren sei.
<i>Carolyn erzählt nicht vom Unterricht in der Berufsschule.</i> (74.1) Dass Carolyn erzählt, dass sie sonst immer mit dem Bus in die Berufsschule gefahren sei, aber an diesem Freitag von ihren Eltern abgeholt worden sei, scheint bei Carolyn ein schönes Gefühl hervorgerufen zu haben. Das Thema könnte gleich wie unter I1_Carolyn 2015, [9/12–9/19] lauten: <i>„Meine Eltern und ich machen einen Ausflug in die Therme“</i>		
[8/29—9/14]	Gegenseitige Frage-Antwort-Struktur	Nach einer kurzen Toilett-Pause unterhalten wir uns über das kochende Tee-Wasser und über Süßigkeiten.
[9/15—9/18]	Interviewerin	Carolyn wird gebeten, sich noch einmal an ihre Schulzeit zu erinnern und danach gefragt, ob es noch etwas gibt, dass ihr einfällt. Weiters wird Carolyn darüber informiert, dass alles, was sie bis jetzt gesagt habe, schon sehr interessant gewesen sei.

Mit der Frage nach Carolins Schulzeit wird eine bestimmte Lebensphase angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴ 2014, S. 162).		
[9/20—9/22]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie manchmal „Test[s ; Anm. PW] ghabt“ (I2_Carolin 2015 [9/21]) habe.
Carolin erzählt nicht, in welcher Schule, in welcher Klasse und in welchem Unterrichtsgegenstand sie Tests gehabt habe. (75.1) Dass Carolin nicht anmerkt, von welcher Schule sie gerade spricht, kann damit zu tun haben, dass es für sie unbedeutend sein könnte, wann sie wo einen Test geschrieben habe und bloß die Tatsache, dass sie einen Test geschrieben habe, bedeutsam sei.		
[9/23—9/26]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie sowohl in der wiederholten dritten Klasse, der wiederholten vierten Klasse und auch in der Polytechnischen Schule Referate gehalten habe.
<i>Carolin erzählt nicht, wer ihr bei der Vorbereitung der Referate und bei der Recherche geholfen hat.</i> (76.1) Vermutlich ist Carolin stolz darauf, in der wiederholten dritten Klasse, der wiederholten vierten Klasse und auch in der Polytechnischen Schule trotz ihrer Lernbehinderung Referate vorgetragen zu haben. (76.2) Vermutlich hat Carolin ihre Referate zu Themen vorgetragen, die ihr Interessensgebiet abgedeckt haben. Das Thema könnte lauten: <i>„Trotz meiner Lernbehinderung kann ich Referate vortragen“</i>		
[9/27—10/13]	Beschreibung	Carolin nennt verschiedene Unterrichtsgegenstände. Sie sagt, sie habe Deutsch, Biologie, Physik, Geographie,

		Turnen, Englisch, Werken und Zeichnen gehabt. Weiters sagt Carolin, dass sie auch gebastelt haben. Carolin erzählt auch, dass sie Religion gehabt habe.
<i>Carolin erzählt nicht, in welcher Schule sie diese Unterrichtsgegenstände gehabt habe. Carolin nennt die jeweiligen Unterrichtsgegenstände, beschreibt sie jedoch nicht näher.</i>		
[10/14—10/23]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie in der Volksschule über Strom, übers Baby, über Organe und über die Unterschiede zwischen Mann und Frau gelernt habe.
<i>In dieser Sequenz merkt Carolin an, dass es sich um Unterrichtsgegenstände in der Volksschule handle. Carolin merkt zum Unterricht in der Volksschule die Themen Strom, Baby, Organe sowie die Unterschiede zwischen Mann und Frau an.</i> <i>Bei diesen vier erwähnten Themen könnten die Themen Baby, Organe und die Unterschiede zwischen Mann und Frau zu einem Thema zusammengefasst werden. Das Thema Strom ist diesem Themenstrang nicht zugehörig.</i> (77.1) Dass sich Carolin in dieser Sequenz an das Thema Baby erinnert und darüber erzählt, könnte vermutlich mit der etwas später angeführten Sequenz I2_Carolin 2015, [34/10—35/10] verknüpft sein. An jener Stelle erzählt sie nämlich, dass ihre Stützkraft namens Alissa wegen ihrer Schwangerschaft, also wegen ihres Babys von der Stützkraft namens Béatrice abgelöst worden sei.		
[10/27—11/9]	Beschreibung	Carolin erzählt über ein Ereignis in den Ferien. Sie erzählt von einer Sommersportwoche. Sie erzählt, dass bei dieser Sommersportwoche Kinder mit Behinderung und Leute ohne Behinderung teilgenommen haben. Sie erzählt auch, dass sie zu Diamant-Berg gefahren seien und auch machen konnten, was sie wollten.
<i>Carolin erzählt von dieser Sommersportwoche. Die kurze Anmerkung, in welcher sie sagt, dass sie dort machen haben können, was sie wollen, deutet darauf hin, dass Carolin vielleicht meinen könnte, dass sie nicht immer machen konnte, was sie wollte. Carolin erzählt</i>		

nicht, ob in dieser Sommersportwoche auch FreundInnen dabei gewesen seien.

(78.1)

In Hinblick auf Carolins Ausführung, dass dort Kinder mit Behinderung und Leute ohne Behinderung dabei gewesen seien, kann angemerkt werden, dass vielleicht nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene teilgenommen haben.

(78.2)

In Hinblick auf Carolins Ausführung, dass dort Kinder mit Behinderung und Leute ohne Behinderung dabei gewesen seien, kann angemerkt werden, dass Carolin unbewusst auch jene Kinder, die von keiner Behinderung betroffen sind, zu ihrer Bezeichnung Leute ohne Behinderung dazuzählen könnte.

(78.3)

Es könnte auch sein, dass bei dieser Sommersportwoche ausschließlich Kinder mit Behinderung – demnach auch Kinder mit körperlicher Behinderung – teilgenommen haben.

(78.4)

Es könnte sein, dass Carolin in diesem Moment vielleicht kurz an die Zeit in Diamant-Dorfl zurückdenkt und damit ihr Gefühl verknüpft, dass sie nicht immer machen konnte, was sie selber wollte.

(78.5)

Dass Carolin erwähnt, dass sowohl Kinder mit als auch Leute ohne Behinderung bei dieser Sommersportwoche dabei gewesen seien, deutet darauf hin, dass sie zwar einerseits vermutlich das Gefühl von Zugehörigkeit verspürt haben könnte, jedoch andererseits auch im Zuge der Bezeichnung Kinder mit Behinderung und Leute ohne Behinderung auf eine (vielleicht auch gefühlte) Differenz verweisen möchte.

(78.6)

Es könnte sein, dass Carolins Lernbehinderung in diesem Moment in den Hintergrund rückt und ihre körperlichen Fähigkeiten in den Vordergrund rücken.

(78.7)

Es könnte auch sein, dass sich Carolin körperlich mit den von ihr bezeichneten Leuten ohne Behinderung messen kann.

(78.8)

Es wird vermutet, dass Carolin körperliche Fitness beweisen kann – sie erzählt in der Sequenz I2_Carolin 2015, [15/17—15/27], dass sie walken, Rad fahren, schwimmen, Eis laufen und Ski fahren kann. Auch unter I1_Carolin 2015, [10/8] erzählt Carolin, dass sie donnerstags manchmal mit ihrer Mutter zur Wirbelsäulengymnastik gehe.

(78.9)

Es könnte sein, dass Carolin bemerkt, dass auch Kinder mit körperlicher Behinderung an ihre Grenzen stoßen können und es könnte sein, dass demnach jene Situationen für Carolin einen Lerncharakter implizieren und sie daraus wertvolle Erfahrungen für ihr eigenes weiteres Leben mitnehmen könnte.

(78.10)

Vermutlich wird Carolin von ihrer Umgebung im Bereich des Sports anders wahrgenommen und demnach nicht besonders behandelt.

Das Thema könnte lauten: ‚Ich bin gerne sportlich aktiv und die Teilnahme an dieser Sommersportwoche bereitet mir deshalb große Freude‘

[11/13—14/9]

Beschreibung

Carolin erzählt über verschiedene Urlaube mit ihrer Familie. Sie erzählt, dass sie mit ihren Eltern ein paar Mal in der Türkei, auf Kreta, in Kroatien und in Griechenland gewesen sei. Dann erzählt Carolin, dass sie im März mit ihrer Mutter und ihrem Vater und ein paar Leuten in den Skiurlaub fahren werde. Dann erzählt Carolin, dass sie auch um die Weihnachtszeit Skifahren gewesen sei.

Carolin erzählt nicht, in welchem Jahr zu Weihnachten sie Ski fahren gewesen sei.

(79.1)

Dass Carolin einerseits erzählt, dass sie auf Kreta gewesen sei und andererseits anmerkt, dass sie in Griechenland gewesen sei, deutet darauf hin, dass Carolin gerne in Griechenland Urlaub macht.

(79.2)

Es könnte auch sein, dass Carolin nicht weiß, dass die Insel Kreta Griechenland zugehörig ist.

(79.3)

Die Gedanken an die vergangenen sowie an die bevorstehenden Urlaube, könnten bei Carolin mit schönen Gefühlen verbunden sein.

(79.4)

Die gemeinsamen Urlaube mit Carolins Eltern könnten für Carolin einen motivierenden Charakter bedeuten.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Die gemeinsamen Urlaube mit meinen Eltern bereiten mir Freude und motivieren mich, immer nach vorne zu blicken, weiterzumachen und nicht stehen zu bleiben“*

[12/11—12/21]

Beschreibung

Carolin erzählt über den 13. Februar 2015. Sie erzählt, dass sie am 13. Februar 2015 ihre Abschlussprüfung geschafft habe. Sie erzählt, dass sie sich sehr gefreut habe. Carolin erzählt, dass sie an diesem Tag mit ihrer Mutter walken und um fünf Uhr Veeh-Harfe gespielt habe.

Carolin macht keine Ausführungen zu ihrem Prüfungsstoff.

(80.1)

Vielleicht lassen Carolins angenehme Gefühle, die in Verbindung mit den Erinnerungen an die Urlaube mit ihren Eltern entstanden sein könnten, sie an ein weiteres Ereignis, welches kürzlich angenehme Gefühle in ihr hervorgerufen haben könnte, erinnern.

[12/22—12/34]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie am Samstag mit ihrer Mutter in Aquamarin-Stadt Eislaufen gewesen sei und dass sie in Diamant-Landeshauptstadt Einlagen machen lassen habe und anschließend mit dem Zug nach Aquamarin-Stadt gefahren sei, um dort Eislaufen gehen zu können. Anschließend habe sie gemeinsam mit ihrer Mutter ihren Großvater im Krankenhaus in Aquamarin-Stadt besucht, der dort eine Untersuchung gehabt habe.
Carolin erzählt nicht, welchen Samstag sie meint. Es wird davon ausgegangen, dass sie vom Samstag, den 14. Februar 2015 – von dem Tag nach ihrer Lehrabschlussprüfung – gesprochen hat. (81.1) Dass sie auch vom Besuch ihres Großvaters im Krankenhaus erzählt, deutet darauf hin, dass für Carolin ihre Familie einen wichtigen Stellenwert hat. (81.2) Vielleicht ist Carolin im Moment der Erzählung auch ein bisschen um ihren Großvater besorgt.		
[13/5—13/19]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie sich auf den Frühling freue und am 21. März Geburtstag habe und 24 Jahre alt werde.
[13/20—13/29]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie am Sonntag anlässlich ihrer bestandenen Prüfung mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem Bruder chinesisch essen gewesen sei.
(82.1) Dass Carolin von dem gemeinsamen Essen mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem Bruder erzählt, deutet auf ein harmonisches Familienleben hin.		

(82.2)

Dass Carolin gemeinsam mit ihrer Familie anlässlich ihrer bestanden Prüfung essen gehen kann, scheint für Carolin ein freudiges Erlebnis gewesen zu sein.

(82.3)

Es könnte sein, dass Carolin darauf stolz ist, mit ihrer Familie anlässlich ihrer bestanden Prüfung essen gehen zu dürfen.

Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: *„Meine Liebsten um mich zu haben, bedeutet mir sehr viel“*

[13/31—14/7]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie glaube, am Samstag ihre Omi, ihren Opa, ihre Tante, ihren Onkel und ihre Cousinen zu treffen. Weiters merkt sie an, dass ihre Mutter freitags zu einem Seminar fahren und sonntags wieder nach Hause kommen werde.

Carolin erzählt von einem bevorstehenden Ereignis, das sie aktuell zu beschäftigen scheint. Sie erzählt jedoch nicht, von welchem Samstag sie spricht. Es ist anzunehmen, dass sie den nächstfolgenden Samstag meint.

(83.1)

Dass Carolin die verniedlichte Form Omi verwendet, wenn sie über ihre Großmutter spricht, deutet darauf hin, dass sie eine liebevolle Beziehung zueinander haben.

(83.2)

Vielleicht beschäftigt Carolin die Tatsache, dass ihre Mutter zu einem Seminar fahren muss und deshalb bei dem Familientreffen nicht dabei sein kann. Es könnte sein, dass Carolin ihre Mutter gerne dabei haben würde.

[14/11—14/27]

Erzählung

Carolin erzählt, dass sie in der Schule Religion gehabt habe. Dann erzählt Carolin, dass sie über Blumen gelernt und manchmal rechnen gehabt habe. Weiters erzählt sie, dass sie auch manchmal in einem „Kopötteraum“ (I2_Carolin 2015 [14/19])

		gewesen sei. Carolin erzählt in dieser Sequenz etwas, das nicht identifizierbar ist. Dann erzählt Carolin auch, dass sie Deutsch und Englisch gehabt habe.
Carolin erzählt nicht, in welcher Schule sie diese Unterrichtsgegenstände gehabt habe. Bei Gabriele Rosenthal (1995, S. 189) ist nachzulesen, wenn dem/der ErzählerIn die Gelegenheit zur Selbstpräsentation und auch die Möglichkeit gegeben wird, über gegenwärtige Ereignisse erzählen zu können, wird im Anschluss daran von dem/der ErzählerIn zumeist wieder das eigentliche Thema fokussiert und die Gedanken wandern wieder zu den Ereignissen in die Vergangenheit. Das führt Rosenthal (1995, S. 189) auf die „unvermeidbare Verknüpfung von Gegenwart und Vergangenheit“ zurück.		
14/28—15/13	Erzählung	Carolin erzählt in dieser Sequenz von der Berufsschule. Dass sie dort Blumenpflege gehabt habe, in einem Glashaus und in einer Blumenhalle gewesen sei. Weiters erzählt Carolin, dass sie in der Berufsschule noch manchmal nach dem Nachtmahl noch gelernt haben und noch kurz hinausgehen durften. Anschließend seien sie zu Bett gegangen. Carolin erzählt auch, dass sie absperrbare Kästen und Laden gehabt haben.
[15/14—15/27]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie gut walken, gut Rad fahren, schwimmen, klettern, Eis laufen und Skifahren könne.
(84.1) Vielleicht kann sich Carolin auspowern, wenn sie körperlichen Aktivitäten nachgeht. (84.2) Vermutlich trägt Carolins Körperbewusstsein auch positiv zu ihrem Selbstwertgefühl bei. (84.3) Wenn Carolin sportlich aktiv ist, ist ihre Lernbehinderung vermutlich im Hintergrund platziert.		

<i>Das thematische Feld dieser Sequenz könnte lauten: ‚Meine Lernbehinderung hindert mich nicht an meiner körperlicher Fitness‘</i>		
[15/28—15/30]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie aktuell von acht bis drei arbeite.
[15/32—16/2]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie nicht wisse, wohin sie mit ihrer Mutter und ihrem Vater außer jetzt im März in den Skiurlaub noch in Urlaub fahren werde.
(85.1) Es könnte sein, dass für Carolin die jeweiligen Urlaube mit ihren Eltern als Meilensteine betrachtet, auf die sie sich freuen kann. Das Thema könnte lauten: <i>‚Ich freue mich schon darauf zu erfahren, wohin die nächste Reise gehen wird‘</i>		
[16/7—16/9]	Interviewerin	Bedanke mich bei Carolin für ihre Erzählungen und sage ihr, dass das bisher Erzählte sehr interessant gewesen sei.
[16/10]	Erzählerin	Carolin sagt Bitte.
<i>Bis zu diesem Moment des Interviews habe ich mich bemüht, die Pausen auszuhalten und Carolins narrative Haupterzählung nicht durch Zwischenfragen zu unterbrechen.</i>		
[16/11—16/16]	Interviewerin	Carolin wird gebeten, über Anna-Sophie zu erzählen.
Mit der Fragestellung wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). <i>In dieser Sequenz wird die erste Frage in diesem Interview formuliert. Carolin hat, bevor das Diktiergerät aufgedreht worden ist erzählt, dass sie letztes Wochenende bei ihrer Freundin Anna-Sophie, welche sie im Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl kennengelernt, übernachtet habe.</i>		
[16/17—18/20]	Erzählung	Carolin erzählt ausführlich über Anna-Sophie. Sie erzählt, dass sie öfter bei Anna-Sophie übernachtet und auch Anna-Sophie öfter bei ihr übernachtet habe. Dann erzählt Carolin, dass sie dieses Wochenende bei ihr

		übernachtet und was sie gemeinsam unternommen haben. Des Weiteren erzählt sie von gemeinsamen Unternehmungen und von Anna-Sophies Schwester. Des Weiteren erzählt Carolin wieder von gemeinsamen Unternehmungen mit Anna-Sophie. Carolin erzählt, dass Anna-Sophie am 30. November Geburtstag habe und 26 Jahre alt geworden sei. Dann erzählt Carolin, dass sie glaube, dass Anna-Sophie zwei Hunde und eine Katze als Haustiere habe.
(86.1) Anna-Sophie scheint eine wesentliche Bedeutung im Leben von Carolin zu haben. Das wird deshalb vermutet, da sich die Erzählung über Anna-Sophie über 68 Zeilen erstreckt. <i>Es ist auffallend, dass Carolins Erzählfluss eher angeregt wird, wenn es um eine Erzählung zu einer anderen Person als wenn eine Erzählung ihre eigene Person betrifft.</i> (86.2) Vermutlich vertraut Carolin ihrer Freundin Anna-Sophie. (86.3) Wenn Anna-Sophie nicht im ersten Jahr mit Carolin in Diamant-Dorfl gewesen wäre, wäre die Zeit für Carolin dort vermutlich noch schwieriger gewesen, als sie ohnehin schon für sie war. (86.4) Es wird vermutet, dass auch Anna-Sophie eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung ist und dass sich die Beiden gemeinsam über ihre Gefühlswelt austauschen. (86.5) Es wird vermutet, dass die beiden jungen Frauen sehr ähnliche Interessen und Spaß am Leben haben.		

(86.6)

Es könnte sein, dass sich die beiden gegenseitig Kraft spenden und durch ein unsichtbares Band miteinander verbunden sind.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Meine beste Freundin Anna-Sophie“*

[18/20—18/27]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sie ungefähr sieben Cousinen habe und eine dieser sieben Cousinen Wüstenrennmäuse als Haustiere habe.

Carolin bleibt zwar beim selben Thema, verändert jedoch in ihrer Erzählung die Person.

(87.1)

Dass Carolin an die Haustiere ihrer Cousine denkt, als sie von Anna-Sophies Haustieren erzählt, könnte damit zu tun haben, dass ihre Familie für Carolin sehr wichtig ist. Familie könnte für sie Familie Rückhalt, Liebe und Unterstützung bedeuten könnte.

[18/28—18/33]

Beschreibung

Carolin erzählt, dass sich diesen Monat ihre Tante und ihr Onkel getrennt haben.

(88.1)

Es könnte sein, dass es sich bei Carolins Tante und Carolins Onkel, welche sich haben scheiden lassen, um die Eltern von Carolins Cousine mit den Wüstenrennmäusen handeln könnte.

(88.2)

Vermutlich beschäftigt Carolin dieses Ereignis, dass sich ihre Tante und ihr Onkel haben scheiden lassen, da für Carolin Zusammenhalt innerhalb der Familie vermutlich sehr wichtig ist.

(88.3)

Vielleicht hat Carolin Angst davor, dass sich ihre eigenen Eltern auch trennen könnten.

(88.4)

Vielleicht vermittelt ihr erst der Zusammenhalt ihrer eigenen Familie und zu wissen, sich auf ihre Liebsten verlassen zu können, das Gefühl von Schutz und Geborgenheit.

Das thematische Feld könnte lauten: <i>„Der Zusammenhalt meiner Familie vermittelt mir das Gefühl, geschützt und geborgen zu sein“</i>		
[19/1—19/5]	Argumentation	Carolin erzählt, dass sich auch eine Tante und ein Onkel haben scheiden lassen, als ihre anderen Cousins noch klein gewesen seien. Carolin erzählt, dass sich eine Tante in einen anderen Mann verliebt habe.
[19/10—19/12]	Interviewerin	Carolin wird gebeten, über das Fach Lebensmanagement noch etwas zu erzählen.
Diese Erzählaufforderung lässt sich dem Fragetypus „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal ⁴ 2014, S. 163) zuordnen.		
[19/13—19/27]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie dort gelernt haben Lebensläufe zu schreiben, was man bei einer Bank machen und was man nicht machen solle und dass man die Briefe anderer Personen nicht öffnen dürfe.
(89.1) Dass Carolin im Plural und nicht im Singular spricht, deutet auf ein gemeinsames Wir-Gefühl hin.		
[19/30—20/6]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie noch etwas zur Betriebsküche erzählen kann. Carolin erzählt, dass die Mädchen in Diamant-Dorfl in die Betriebsküche eingeteilt worden seien und dass sie selbst nicht in der Betriebsküche gewesen sei.
Diese Frage wird dem Fragetypus „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal ⁴ 2014, S. 163) zugeordnet.		
[20/4—20/11]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, wo sie gewesen ist. Sie erzählt, sie habe putzen geholfen und dass es beim Stiegenhaus eine Einteilung gegeben habe.
[20/13—20/14]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, was Carolin am liebsten gemacht hat, entgegnet sie, dass sie es nicht mehr wisse.

[20/17—20/22]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie zu jener Zeit, als sie in Diamant-Dorf1 gewesen ist, bei Kulinarium oder bei Werkprofi gearbeitet hat. Carolin meint, dass sie einmal in einer Blumenhandlung geschnuppert habe.
[20/23—20/28]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie bei Delikat & Co. in Diamant-Dorf1 einkaufen gewesen sei.
[20/29—20/33]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Auf die Frage, ob Carolin auch gearbeitet hat, als sie in Diamant-Dorf1 gewesen ist. Sie meint, dass sie nirgends geschnuppert habe, außer in einer Blumenhandlung, als sie ein zweites Jahr in Diamant-Dorf1 gewesen sei.
[21/1—21/3]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf die Frage, wo sie im ersten Jahr geschnuppert habe, dass sie das nicht mehr wisse.
[21/4—6]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, was Carolin dort gemacht hat, meint sie, dass sie bei den Blumen geholfen habe.
[21/7—21/8]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie manchmal Gartenpraxis gehabt habe.
[21/9—21/14]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie im ersten Jahr in Diamant-Dorf1 in derselben Blumenhandlung wie im zweiten Jahr in Diamant-Dorf1 gearbeitet hat. Carolin antwortet, dass sie nur im zweiten Jahr in der Blumenhandlung gewesen sei.
[21/14—21/18]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie im ersten Jahr gar nicht gearbeitet hat. Carolin meint, dass sie nicht gearbeitet habe.
[21/19—21/25]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob sie im zweiten Jahr in Diamant-Dorf1 die Möglichkeit hatte, dort während der Schulzeit schnuppern zu können. Carolin meint, dass sie einmal in

		einer Blumenhandlung in Diamant-Dorf1 geschnuppert habe. Weiters erzählt Carolin, dass sie glaube, zu Mittag wieder nach Hause gegangen zu sein.
(90.1) Es wird angenommen, dass Carolin mit dem Begriff ‚nach Hause‘ das Landesjugendheim in Diamant-Dorf1 meint. (90.2) Falls Carolin mit dem Begriff ‚nach Hause‘ das Landesjugendheim in Diamant-Dorf1 meint, könnte das darauf hindeuten, dass sie trotz des Heimwehs, dass sie dort immer wieder verspürt hat, ein gewisses Heimatgefühl entstanden sein könnte. Das Thema dieser Sequenz könnte sein: <i>‚Obwohl ich lieber in Diamant-Stadt2 gewesen wäre, ist das Landesjugendheim für diese Zeit zu meiner zweiten Heimat geworden‘</i>		
[21/26—22/3]	Frage-Antwort-Sequenz	In dieser Sequenz wird erläutert, dass das Jahr in Diamant-Dorf1 im September begonnen habe und im August vorbei gewesen sei. Weiters merkt Carolin infolge einer Frage an, dass sie lediglich ca. vier Wochen Ferien gehabt habe und es kein drittes und viertes Jahr mehr gegeben habe.
(91.1) Es könnte sein, dass Carolin deshalb erwähnt, dass es kein drittes und viertes Jahr gegeben habe, da sie vielleicht froh darüber ist, dass sie nur zwei Jahre dort verbringen musste und zur damaligen Zeit Angst davor gehabt haben könnte, vier Jahre dort verbringen zu müssen.		
[22/4—22/10]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie zu jener Zeit, als der Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 vorbei gewesen sei, glaube, in Aquamarin-Stadt in einigen Blumenhandlungen geschnuppert zu haben. Weiters merkt Carolin an, dass sie glaube, im Jänner 2011 bei Werkprofi zu arbeiten begonnen zu haben.

(92.1)

Es könnte sein, dass sich Carolin nicht ganz sicher ist, ob sie im Dezember 2010 (zu jener Zeit als sie noch einmal bei Werkprofi geschnuppert hat) oder erst im Jänner 2011 zu arbeiten begonnen hat und deshalb das Wort glauben verwendet.

[22/11—22/24]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird gefragt, ob sie nach dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 gleich arbeiten gegangen oder ein paar Wochen zu Hause gewesen ist. Carolin erzählt, dass sie ein paar Wochen zu Hause gewesen sei. Auf die weitere Frage, wie lange sie zu Hause gewesen sei, antwortet sie, dass sie das nicht mehr wisse. Auf die Frage, was sie zu jener Zeit gemacht hat, entgegnet Carolin, dass sie das nicht mehr genau wisse, aber glaube, manchmal zu Hause und manchmal mit ihrer Mutter fortgewesen zu sein.

(93.1)

Dass Carolin nicht die Initiative ergreift und erzählt, dass sie kurze Zeit zu Hause war, könnte damit zu tun haben, dass sie nach dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 bei einigen Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt gearbeitet und bereits im Dezember 2010 ein weiteres Schnupperpraktikum bei Werkprofi absolvieren durfte. Es könnte sein, dass Carolin diese Zeit dazwischen nicht bewusst als arbeitssuchend wahrgenommen hat.

Carolins Ausführungen zufolge könnte man meinen, dass ihre Mutter Sandrin zu jener Zeit, als Carolin zu Hause war, auch bei ihr zu Hause gewesen ist. Sandrin konnte jedoch weiterhin ihrem Beruf in Aquamarin-Stadt nachgehen.

Aus dem Gespräch mit Sandrin, vom 10. März 2015 geht hervor, dass Carolin zu jener Zeit auch immer wieder ihre Mutter Sandrin nach Aquamarin-Stadt zu ihrem Arbeitsplatz begleitet hat.

(93.2)

Dass Carolin nicht erzählt, dass sie mit ihrer Mutter in der Arbeit, sondern lediglich erzählt, dass sie mit ihr manchmal fortgewesen sei, könnte damit zu tun haben, dass sie gar nicht bewusst wahrgenommen hat, mit ihrer Mutter in der Arbeit gewesen zu sein.

(93.3)

Es könnte sein, dass es Carolin nicht als relevant empfindet, nähere Ausführungen zu tätigen.

(93.4)

Dass Carolin nicht darüber erzählt, ihre Mutter in die Arbeit begleitet zu haben, könnte damit zu tun haben, dass ihr die Tätigkeit dort keinen Spaß gemacht hat und sich deshalb an diese Ereignisse nicht mehr erinnern kann.

[22/25—22/31]

Frage-Antwort-Struktur

Carolin bejaht die Frage, ob sie dann in ein paar Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt arbeiten konnte. Auf die Frage, ob sie weiß, wie lange sie dort gewesen ist, entgegnet Carolin, dass sie zu Mittag und manchmal um elf Uhr nach Hause gegangen ist.

An dieser Stelle gilt anzumerken, dass mich interessiert hätte, über welchen Zeitraum Carolin in den jeweiligen Blumenhandlungen gearbeitet hat. Carolin scheint jedoch verstanden zu haben, dass sich die Frage auf die tägliche Arbeitszeit bezogen hat.

Demnach würde ich bei zukünftigen Gesprächen versuchen, die Formulierung der Fragen zu präzisieren.

[22/32—23/9]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird gebeten, sich an die Zeit nach dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 und dem Berufseintritt bei Werkprofi zu erinnern, was sie während dieser Zeit gemacht hat. Carolin erzählt, dass sie, vor ihrem Urlaub noch einmal bei Werkprofi gewesen sei und geschnuppert habe. Weiters erzählt Carolin, dass danach eine Besprechung gewesen sei, dass alles „gut ausgeschaut“ (I2_Carolin 2015 [23/7]) habe und sie glaube, im Jänner 2011 dort zu

		arbeiten beginnen könne.
[23/10—23/25]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn wird gefragt, ob sie davor in zwei Blumenhandlungen gearbeitet habe oder ob das mehr gewesen seien. Carolyn wird wieder nach der Dauer der Arbeit gefragt und entgegnet, dass sie bis am Abend gearbeitet hat. Nachdem die Frage noch einmal umformuliert worden ist, entgegnet Carolyn, dass sie glaubt, dort eine Woche gearbeitet zu haben. <i>Bis zu diesem Zeitpunkt habe ich mir gedacht, dass Carolyn bei zwei Blumenhandlungen in Wien geschnuppert hat.</i> (94.1) Es könnte sein, dass für Carolyn die Anreise nach Aquamarin-Stadt viel Aufwand bedeutete, sie keine schöne Erinnerung damit verbindet und sich vielleicht deshalb an vieles nicht erinnern kann. Das Thema könnte lauten: <i>„Die Anreise zu den Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt ist mit viel Aufwand verbunden“</i>
[24/3—25/33]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolyn bestätigt die Frage, ob sie jetzt am 13. Februar 2015 ihre Lehrabschlussprüfung positiv absolviert hat. Carolyn wird beglückwünscht und sie bedankt sich dafür. Anschließend wird Carolyn gefragt, ob sie noch etwas zu ihrer Lehrabschlussprüfung, zu ihrer ganz tollen Leistung, erzählen möchte. Carolyn erzählt, dass sie zu folgendem Themenstoff geprüft worden sei: Benennung der Blumennamen, Sortiment bei Werkprofi, Platzierung der Notausgänge, Fragen zu ihrem Aufgabenbereich und zur Gartenabteilung, Unfallarten, Fragen dazu, was erlaubt und was untersagt ist. Carolyn

		nennt weiters ein Wort, welches im Zuge der Transkription nicht verstanden wird. Des Weiteren habe sie über die Anlieferung neuer Blumen Bescheid wissen müssen und wo sich der Verbandskasten befinde. Außerdem habe Carolin wissen müssen, dass man nasse Steine aufwischen müsse und die Leiter sowie Waren nicht im Gang stehen lassen dürfe. Sie habe auch wissen müssen, welche Pflanzenkrankheiten es gebe und welche Pflanzen Sommer- und welche Winterpflanzen seien. Weiters erzählt Carolin, dass sie gewusst haben müsse, was alles zu tun sei.
Gemäß den Ausführungen Gabriele Rosenthals (⁴2014, 157ff.) wird versucht, die Reihenfolge der Notizen einzuhalten, um daraus die weiteren Fragen ableiten zu können. <i>Deshalb wird das erwähnte Thema Lehrabschlussprüfung aufgegriffen und diesbezüglich eine Frage formuliert.</i> (95.1) Dass Carolin zum Prüfungsstoff ihrer Lehrabschlussprüfung so viel erzählt, deutet darauf hin, dass sie auf ihre erbrachte Leistung vermutlich stolz ist. (95.2) Vielleicht erzählt Carolin so ausführlich über ihren Prüfungsstoff, damit nachvollziehbar wird, mit welchem enormen Zeitaufwand die Vorbereitungen verbunden waren. Das Thema könnte lauten: <i>„Der Zeitaufwand für die Prüfungsvorbereitung hat sich rentiert“</i>		
[26/4—26/5]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Frage, ob sie jetzt Einzelhandelskauffrau sei.
[26/5—26/14]	Beschreibung	Des Weiteren merkt Carolin an, dass sie nicht wisse, wie es jetzt weitergehen werde. Des Weiteren merkt Carolin an, dass es in nächster Zukunft eine Besprechung geben

		werde. Carolin merkt auch an, dass sie nicht wisse, ob sie bei Werkprofi bleiben dürfe.
(96.1) Vermutlich beschäftigt Carolin die wirtschaftliche Situation ihres Arbeitgebers.		
(96.2) Es wird davon ausgegangen, dass sich Carolin zwar sehr über ihre positiv bestandene Prüfung freut, jedoch ein bisschen Sorge hinsichtlich der wirtschaftlichen Entscheidungen, die nicht in ihrer Hand liegen, hat. Das könnte bedeuten, dass Carolin mit gemischten Gefühlen konfrontiert ist, wenn sie an ihre Arbeit denkt.		
(96.3) Vermutlich ist Carolin über den weiteren Verlauf ihrer beruflichen Zukunft verunsichert. Das thematische Feld könnte lauten: <i>„Dass der zukünftige Verlauf meiner beruflichen Laufbahn nicht prognostizierbar und ungewiss ist, bereitet mir Sorge“</i>		
[26/15—26/20]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Frage, ob das deshalb so ist, da man nicht wisse, wie es generell mit dem Unternehmen weitergehen werde. Carolin bedankt sich für die ausgesprochenen Zukunftswünsche.
[26/31—27/5]	Interviewerin und Erzählerin	Unterhaltung über die im Raum anwesende Katze und den, im Raum anwesenden Hund.
[27/6—27/20]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Es wird die Notiz, dass Carolin und ihre SchulkollegInnen in der Berufsschule nach dem Nachtmahl noch einmal hinausgehen durften, aufgegriffen. Sie wird gefragt, ob sie dazu noch etwas erzählen möchte. Carolin erzählt, dass sie nach dem Nachtmahl noch gelernt haben und dann die Möglichkeit gehabt haben, entweder hinaus zu gehen oder drinnen zu bleiben. Anschließend sei Bettruhe gewesen. Weiters erzählt Carolin zur Berufsschule, dass sie die

		verschiedenen Berufe kennengelernt habe. Dann merkt Carolin an, dass sie manchmal gefilmt worden seien.
(97.1) Dass Carolin nach dem Nachtmahl noch gelernt habe, deutet darauf hin, dass sie eine ehrgeizige Person ist. (97.2) Es könnte auch sein, dass sich Carolin durch ihre Zimmer- oder Schulkolleginnen zum Lernen hat motivieren lassen. (97.3) Dass Carolin in der Berufsschule gemeinsam mit ihren SchulkollegInnen nach dem Nachtmahl gelernt hat, könnte einen Einfluss auf die Art und Weise der Prüfungsvorbereitung für die Lehrabschlussprüfung haben. (97.4) Dass Carolin damals gefilmt worden ist, könnte einen wertvollen Beitrag zu ihrer Entwicklung beigetragen haben. Es besteht die Möglichkeit, dass dadurch eventuell Carolins Selbstbild korrigiert worden ist und sie dadurch mehr Selbstwertgefühl und Sicherheit erlangt haben könnte. Das Thema könnte lauten: <i>„Abends gemeinsam mit meinen KollegInnen zu lernen, hat mir gezeigt, wie ich mich auch alleine auf bevorstehende Prüfungen vorbereiten kann“</i>		
[27/21—27/22]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin antwortet auf die Frage, wie das dann gewesen ist, mit dem Wort schön.
[27/24]	Beschreibung	Carolin erzählt, dass sie zum Schluss mit ihrer Mutter und ihrem Vater in der Therme gewesen sei.
[27/27—27/33]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gebeten, sich an die erzählten Ausflüge und Urlaube in ihrer Kindergartenzeit zurückzuerinnern und hinsichtlich dessen noch etwas zu erzählen. Carolin erzählt, dass sie gespielt haben.

Die Frage geht aus den Notizen des Interviews vom 24. Jänner 2015 hervor. Diese interne Fragestellung ist beim Interview am 24.01.2015 offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.

Mit dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163).

[27/34—28/2]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie weiß, wie lange der Kindergarten gedauert hat. Carolin meint, dass sie glaube, mit fünf oder sechs Jahren in die Schule eingetreten zu sein.
[28/7—28/26]	Frage-Antwort-Struktur (ohne die formulierte Frage zu beantworten)	Carolin wird gefragt, ob sie weiß, wie der Einstieg in die Volksschule für sie gewesen ist. Diese Frage wird insofern begründet, dass sie zuvor im Kindergarten in Diamant-Stadt¹ und ihre Schule an einem anderen Ort gewesen sei. Carolin meint, dass sowohl in der Schule als auch im Kindergarten schön gewesen sei. Des Weiteren erzählt Carolin, dass sie die erste, zweite, dritte und vierte Schule gemacht habe. Dann erzählt Carolin, dass sie in der Hauptschule in Diamant-Stadt² die dritte Integrationsklasse noch einmal gemacht und anschließend die Polytechnische Schule besucht habe. Carolin merkt an, dass sie anschließend zwei Jahre in Diamant-Dorf¹ gewesen sei. Carolin erzählt, dass sie anschließend bei ein paar Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt und bei Kulinarium geschnuppert habe. Carolin erwähnt noch einmal den Namen Kulinarium. Carolin erzählt, dass sie dann bei Werkprofi geschnuppert habe und vermutlich im Jahr 2011 dort zu arbeiten begonnen hat.

Der Fragetypus wird als „Ansteuern einer Lebensphase“ (Rosenthal ⁴2014, S. 163) bezeichnet.

(98.1)

Es gilt anzumerken, dass Carolin die formulierte Frage nicht beantwortet. Sie erzählt nicht, wie sie den Übergang erlebt hat. Vielleicht hat sich Carolin zu Beginn ihrer Volksschulzeit einsam gefühlt, da sie von ihrer gewohnten Umgebung und ihren KindergartenfreundInnen getrennt wurde und sich vielleicht schwer – infolge ihrer „Lernbehinderung mit autistischen Zügen“ [3/5—3/12] – an neue Umgebungen gewöhnen kann.

(98.2)

Dass Carolin nichts über den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule erzählt, könnte damit zu tun haben, dass sie massive Schwierigkeiten mit der Eingewöhnung gehabt haben könnte und ihre Erinnerungen deshalb vermutlich verdrängt haben könnte.

(98.3)

Dass Carolin die formulierte Frage nicht beantwortet, könnte damit zu tun haben, dass sie die Frage vielleicht nicht richtig verstanden haben könnte.

(98.4)

Vielleicht kann sich Carolin nicht mehr an den Schuleintritt erinnern und beantwortet deshalb diese Frage nicht.

(98.5)

Für Carolin scheint es bedeutsam zu sein, zu explizieren, dass die Kindergartenzeit für sie schön war.

Es wird angenommen, dass Carolin das Wort Klasse anstelle des verwendeten Wortes Schule meint.

(98.6)

Dass Carolin nach der Volksschule von der dritten Integrationsklasse und gleich anschließend von der Polytechnischen Schule spricht, deutet darauf hin, dass ihr in diesem Moment ein Erlebnis, welches die wiederholte dritte Klasse der Hauptschule betrifft, in den

Sinn kommt und deshalb vermutlich vergisst bzw. darauf verzichtet, die anderen Klassen zu erwähnen.

(98.7)

Dass Carolin, wenn sie über den Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl spricht, lediglich die Bezeichnung Diamant-Dorfl verwendet, verweist auf eine bestimmte Distanz zu diesem Berufsvorbereitungskurs. Das könnte mit ihrer Abneigung zu diesem Berufsvorbereitungskurs zu tun haben.

Carolin verzichtet in dieser Sequenz darauf, die korrekte chronologische Reihenfolge einzuhalten.

(98.8)

Dass Carolin zwei Mal hintereinander erwähnt, bei Kulinarium geschnuppert zu haben, deutet darauf hin, dass ihr speziell diese berufspraktische Tätigkeit Freude bereitet haben könnte.

(98.9)

Dass Carolin in diesem Moment nicht erzählt, dass sie bei Kulinarium gerne zu arbeiten begonnen hätte, könnte damit zu tun haben, dass sie in diesem Moment nicht mit den (vermutlich für Carolin unangenehm) Gefühlen, welche im Zuge ihrer Absage entstanden sein könnten, konfrontiert sein möchte.

Das Thema könnte lauten: *„Ich möchte nicht an die Absage von Kulinarium denken und erzähle deshalb aus Eigenschutz nichts von meinem Wunsch“*

[28/26—29/1]	Frage-Antwort-Struktur (ohne Beantwortung der formulierten Frage)	Carolin wird gefragt, ob ihr noch etwas zu den HelferInnen in der Volksschule einfällt. Carolin sagt „eine Betreuerin“ (I2_Carolin 2015, [28/28]). Dann sagt sie, in der Hauptschule und auch zu jener Zeit, als sie die dritte und die vierte Klasse noch einmal wiederholt habe und in der Polytechnischen Schule. Weiters merkt Carolin an, dass in Diamant-Dorfl und in der Berufsschule

		keine Betreuerin gewesen sei.
<i>Die Frage geht aus den Notizen des Interviews vom 24. Jänner 2015 hervor. Diese interne Fragestellung ist offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> <i>Diese Sequenz ist ein bisschen irreführend.</i> Bei der formulierten Fragestellung handelt es sich um das „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal ⁴2014, S. 168). <i>Carolin beantwortet diese Frage nicht.</i> (99.1) Dass Carolin nur einen halben Satz bildet und Teile der Hauptschule auslässt, könnte damit zu tun haben, dass Carolins Konzentration nachlässt und es für sie zu anstrengend sein könnte, detaillierte Erzählungen zu tätigen. (99.2) Es könnte auch sein, dass Carolin unbeabsichtigt in ihre Erzählung Ausführungen zu manchen Klassen auslässt bzw. überspringt. (99.3) Es könnte auch sein, dass Carolin auch weniger schöne Erinnerungen an manche Klassen in Zusammenhang mit ihren BetreuerInnen verbindet und deshalb manche Erzählungen einfach weglässt. (99.4) Es könnte sein, dass Carolin die Zeit in Diamant-Dorf1 deshalb so schwer gefallen ist, da sie einerseits Heimweh hatte und andererseits ihre Betreuerin, Estelle Karnhauser, die sie seit der ersten Klasse Hauptschule begleitet hat, vermisst haben könnte. Das Thema könnte lauten: <i>„Meine Erzählungen zu meiner schulischen Bildungsgeschichte sind lückenhaft, da manche Erinnerungen mit schmerzhaften Gefühlen verbunden sind und diese nicht ins Bewusstsein gelangen sollten“</i>		

[29/3—29/21]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin erzählt, dass sie Mathematik, Deutsch, Englisch, Geographie, Turnen, Biologie, Physik, Zeichnen, Werken und Schulküche gehabt haben. Weiters merkt sie an, dass sie auch Kochen gehabt haben.
<i>Es wird langsam begonnen, die jeweiligen schulischen Segmente wieder zu schließen. Deshalb wird noch einmal gefragt, ob Carolin zur Hauptschule noch etwas erzählen möchte. Es wird eine Lebensphase angesprochen (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). Das entspricht nicht der Vorgehensweise, wie sie bei Gabriele Rosenthal (⁴2014, S. 157ff.) beschrieben wird. Dennoch wird diese Entscheidung bewusst getroffen. Das erfolgt deshalb, da zwar Carolins gesamte bisherige Lebensgeschichte für diese Masterarbeit wichtig ist, jedoch ihr schulischer Bildungsverlauf fokussiert wird.</i>		
29/25–29/30	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, wann sie das erste Mal während der Hauptschulzeit gearbeitet bzw. geschnuppert hat. Carolin merkt an, dass sie das erste Mal geschnuppert habe, als sie die dritte und die vierte Integrationsklasse wiederholt habe. Carolin erzählt, dass sie bei ein paar Blumenhandlungen geschnuppert habe. Sie erzählt von der Blumenhandlung Immergrün in Diamant-Stadt ² . Dann merkt Carolin an, dass sie auch in der Polytechnischen Schule gearbeitet habe.
Wie bereits erwähnt, wird davon ausgegangen, dass damit die wiederholte dritte Klasse der Hauptschule und die wiederholte vierte Klasse der Hauptschule gemeint ist.		
[29/31—30/2]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob das während den Ferien oder immer in der Schulzeit gewesen und wie lange sie da jeweils gewesen ist. Carolin meint, dass sie das nicht mehr genau wisse, aber glaube, eine Woche gearbeitet zu haben.
[30/3—30/6]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Frage, ob sie, wie sie das erste Mal die dritte Hauptschulklasse wiederholt hat, bei Immergrün geschnuppert

		hat.
[30/7—30/9]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie in den Ferien auch oder nicht gearbeitet hat. Carolin sagt, dass sie nicht gearbeitet habe.
30/11—30/14	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie, als sie das zweite Mal wiederholt hat, auch bei Immergrün geschnuppert hat. Carolin beantwortet diese Frage mit einem nein. Sie sagt, als sie die Dritte und die Vierte wiederholt habe und als sie ein Jahr in der Polytechnischen Schule gewesen sei.
[30/15—30/32]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie bei Immergrün geschnuppert habe, als sie die dritte und als sie die vierte Klasse in der Hauptschule wiederholt habe. Carolin entgegnet, dass sie das nicht mehr genau wisse, aber in der wiederholten dritten und wiederholten vierten Klasse und in der Polytechnischen Schule habe sie bei Immergrün geschnuppert. Weiters erzählt Carolin, dass sie zu jener Zeit, als sie in Diamant-Dorfl gewesen sei, bei Werkprofi geschnuppert habe. Carolin sagt, dass sie damals noch nicht genommen worden sei. Sie merkt auch an, dass sie damals bei Werkprofi noch keine Lehrlinge aufnehmen haben können. Dann erzählt Carolin, dass sie glaubt, zwei Mal bei Kulinarium geschnuppert zu haben. Carolin glaubt, bei Kulinarium geschnuppert zu haben, „als sie ein Jahr und das zweite Jahr“ (I2_Carolin 2015 [30/30]) gegangen sei.
(100.1) Dass Carolin jetzt die Wörter wiederholte dritte und wiederholte vierte Klasse anstelle dritter und vierter Integrationsklasse verwendet, hat vermutlich damit zu tun, dass in der		

Formulierung der Fragestellung diese Wörter verwendet werden.

(100.2)

Carolin erwähnt nicht, dass sie bei Werkprofi in Diamant-Stadt2 gearbeitet habe. Vermutlich denkt Carolin, dass ich mittlerweile darüber in Kenntnis gesetzt bin, dass sich das Unternehmen Werkprofi in Diamant-Stadt2 befindet.

(100.3)

Dass Carolin von ihrer Erinnerung erzählt, dass sie, als sie (vermutlich erstmalig) bei Werkprofi geschnuppert hat, keine Zusage erhalten habe, eine Lehrlingsausbildung machen zu dürfen, könnte für sie mit Gefühlen der Traurigkeit verbunden sein. Das könnte für sie damals bedeutet haben, dass sie wegen der Absage von Werkprofi, wieder nach Diamant-Dorf1 fahren musste.

(100.4)

Dass Carolin die Signalwörter noch nicht verwendet, deutet darauf hin, dass sie mitteilen möchte, dass sie später bei Werkprofi eine Lehre beginnen konnte.

Es gilt anzumerken, dass Carolins absolvierte Praktika sowie deren Reihenfolge für mich weder im Gespräch noch in der nachträglichen Analyse gänzlich nachvollziehbar sind. Dass Carolin häufig in diesem Zusammenhang das Wort glaube verwendet, kommt zur korrekten Nachvollziehbarkeit erschwerend hinzu.

[30/33—31/13]

Frage-Antwort-Struktur
(Zusammenfassung
durch Interviewerin)

Es wird zusammengefasst: Carolin wird gefragt, ob sie im zweiten Jahr, als sie in Diamant-Dorf1 gewesen ist, bei Kulinarium gearbeitet hat. Carolin sagt darauf, dass sie glaube, auch das erste Jahr dort gearbeitet zu haben und dass sie es aber nicht mehr genau wisse. Weiters wird sie gefragt, ob sie glaubt, bei Kulinarium und bei Werkprofi gearbeitet zu haben. Carolin beantwortet diese Frage mit nein. Carolin wird gefragt, ob sie das erste Jahr bei Kulinarium und bei Werkprofi gearbeitet hat. Carolin sagt daraufhin „Ääh - ich glaub so irgendwie“

		(I2_Carolin 2015 [31/6]). Dann antwortet Carolin auf die Frage, ob sie in den Ferien nie gearbeitet habe mit nein.
<i>Carolin merkt in ihren Ausführungen kurz etwas zu einem Unternehmen namens „Delikat & Co.“ [20/26] an.</i> (101.1) Es könnte sein, dass Carolin die beiden Unternehmen Kulinarium in Diamant-Stadt² sowie das Unternehmen Delikat & Co. in Diamant-Dorf¹ verwechselt, da es sich dabei um Unternehmen mit einem ähnlichen Sortiment handelt. Diese versuchte Rekonstruktion wurde als erschwerend wahrgenommen – es wird angenommen, dass auch Carolin diese Situation starker Konzentration bedurfte und sie letztlich mit den Worten „Ääh - ich glaub so irgendwie“ (I2_Carolin 2015 [31/6]) ein Zeichen gesetzt hat, über etwas anderes sprechen zu wollen. (101.2) Dass Carolin die Frage, ob sie in den Ferien gearbeitet habe verneint, könnte bedeuten, dass sie zwar ja meint, jedoch nein sagt – demnach wird vermutet, dass sie weitere Ausführungen tätigen würde, wenn sie ‚nein‘ meinen würde.		
[30/13—30/19]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gebeten, noch etwas zu der Zeit bei Immergrün zu erzählen. Carolin erzählt, dass sie von ihren Kollegen Hilfe erhalten und Blumen gebunden habe.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> (102.1) Es wird vermutet, dass Carolin sowohl von Kolleginnen als auch von Kollegen bei Immergrün Hilfe erhalten habe. <i>Carolin erzählt nicht, ob ihre KollegInnen nett oder nicht nett waren.</i>		
[31/22—32/10]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird nach der Stützkraft, die Carolin und ihren SchulkollegInnen geholfen hat,

		befragt. Daraufhin erzählt Carolin, dass sie in der Volksschule die Annika und die Evelin „ghabt“ (I2_Carolin 2015, [31/25]) habe. Anschließend erzählt Carolin dass sie die Catrin gehabt habe. Dann erzählt Carolin, dass die Frau Blacher gekommen sei. Auf die Frage, ob die erste Annika in der Hauptschule gewesen ist, entgegnet sie mit den Worten nein, in der Volksschule. Auf die Frage in welcher Schule Evelin und die andere Annika waren, sagt sie, dass die in der Volksschule gewesen seien und fügt auch den Namen Catrin hinzu. Anschließend erzählt Carolin noch von Estelle, die ihre Stützkraft in der Hauptschule gewesen sei. Die Frage, ob Estelle auch in der Polytechnischen Schule Carolins Stützkraft gewesen ist, bejaht sie.
(103.1) Dass Carolin den Ausdruck „ghabt“ (I2_Carolin 2015, [31/25]) hat verwendet, könnte auf eine innige Beziehung zu diesen Stützkräften (Annika, Evelin und Catrin) hindeuten. (103.2) Es könnte sein, dass Carolin zu Frau Blacher eine weniger starke Bindung als zu den vorher genannten Stützkräften hatte, da sie meint, dass Frau Blacher als Stützkraft gekommen sei. <i>Aus dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, geht hervor, dass Carolin in der Volksschule eine individuelle Betreuung von Studentinnen, die Praktikantinnen bei der Österreichischen Autistenhilfe waren, erhalten habe. Diese Studentinnen haben einander halbjährlich abgewechselt. Erst später wurden diese durch eine Stützkraft, welche von der schulerhaltenden Gemeinde finanziert wurde, ersetzt.</i>		

(103.3)

Es könnte auch sein, dass diejenigen Frauen, von denen Carolin die Vornamen angemerkt hat, ihre individuellen Praktikantinnen von der Österreichischen Autistenhilfe waren und von Frau Blacher später abgelöst worden sind und Frau Blacher diejenige Stützkraft war, die später für alle SchülerInnen mit Behinderung zuständig war und von der schulerhaltenden Gemeinde finanziert worden ist.

Carolin unterscheidet in ihrer Erzählung nicht explizit, dass sie einerseits eine individuelle Betreuung und andererseits keine individuelle Betreuung hatte. Außer, dass sie das Wort ‚ghabt‘ im Zusammenhang mit den erwähnten Namen verwendet, lässt sich kein Hinweis erkennen, der auf eine individuelle Betreuung hindeuten könnte.

(103.4)

Es könnte sein, dass Carolin gar nicht bewusst wahrgenommen hat, dass es Personen gegeben hat, die ausschließlich für ihre Betreuung zuständig gewesen sind.

(103.5)

Dass Carolin von ihrer Stützkraft Estelle in der Hauptschule erzählt, könnte darauf hindeuten, dass sie eine enge Beziehung zu ihr aufgebaut und diese gern gemocht hat.

Das thematische Feld könnte lauten: *„Meine Bezugsperson Estelle Karnhauser“*

[32/11—32/20]

Frage-Antwort-Struktur

Carolin wird gefragt, ob es sich bei der ersten, zweiten, dritten und vierten Hauptschulklasse auch um eine Integrationsklasse gehandelt habe. Carolin antwortet mit nein. Die Frage, ob es vorher keine Integrationsklassen waren, beantwortet Carolin mit nein.

Zu dem Zeitpunkt des Gesprächs mit Carolin war ich noch nicht darüber informiert, dass es sich bei der ersten, der zweiten, der dritten, der vierten, der wiederholten dritten und der wiederholten vierten Klasse jeweils um Integrationsklassen gehandelt hat. Davon wurde ich erst von Sandrin bei unserem Gespräch am 10. März 2015 in Kenntnis gesetzt.

(104.1) Dass Carolin die Frage mit nein beantwortet, könnte bedeuten, dass sie nicht weiß, alle sechs Jahre in einer Integrationsklasse unterrichtet worden zu sein.		
[32/21—32/24]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin beantwortet die Frage, ob es dort Leistungsgruppen gegeben hat, mit ja. Carolin bejaht auch die Frage, ob es in der Integrationsklasse Leistungsgruppen gegeben hat.
<i>Carolin erzählt in dieser Sequenz nicht, dass sie selbst keiner Leistungsgruppe zugeordnet war.</i> (105.1) Vielleicht ist es ihr unangenehm, erzählen zu müssen, dass sie trotz Integrationsklasse gesondert unterrichtet worden ist.		
[32/26—33/5]	Frage-Antwort-Struktur (ohne Beantwortung der formulierten Frage)	Carolin beantwortet die formulierte Frage, ob sie weiß, ob es sich um eine Integrationsklasse gehandelt hat, nicht. Carolin sagt, dass sie einmal eine Freundin zu einer Party eingeladen hat. Dann erzählt Carolin, dass sie auch ab und zu bei einer anderen Freundin zu Hause gewesen sei. Dann erzählt Carolin, dass sie mit der Schule im Kino und auch einmal im Museum gewesen sei. Dann sagt sie noch einmal, dass sie auch einmal im Technischen Museum gewesen sei.
<i>Carolin beantwortet die formulierte Frage nicht, sondern erzählt, dass sie bei Freundinnen übernachtet habe. Anschließend wechselt Carolin von Erzählungen ihrer privaten Erlebnisse zu Erzählungen über schulische Erlebnisse.</i>		
[33/6—33/11]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, mit welcher Schule sie dort gewesen ist. Sie sagt mit der Hauptschule und als sie die Dritte und Vierte wiederholt habe, sei sie im Technischen Museum gewesen.

Diese Frage wird formuliert, um die entstehenden Verständnisfragen sofort beantworten zu können. Bei dieser Entscheidung wende ich mich bewusst gegen die Ausführungen Gabriele Rosenthals (⁴2014, 157ff.) in Hinblick auf das Regelwerk zur narrativen Gesprächsführung. Mit Carolin wird kein drittes Gespräch geführt und deshalb wird versucht, gleich eine Antwort auf noch offene Fragen zu erhalten und nicht bis zum Nachfrageteil, der vermutlich nie stattfinden würde, abzuwarten. Dadurch wird zwar riskiert, die Erzählerin in ihrem Erzählfluss zu unterbrechen. Bevor die Fragen jedoch unbeantwortet bleiben, wird das akzeptiert.

[33/14—34/2]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob sie in einer Leistungsgruppe gewesen ist, mit nein. Carolin antwortet, nachdem sie gefragt wird, dass sie in manchen Gegenständen in einer Abteilung gewesen sei. Auf die Frage, was unter einer Abteilung zu verstehen ist, entgegnet Carolin, dass sie in einer anderen Abteilung als die anderen SchülerInnen gewesen sei. Auf die Frage, ob sie mit anderen SchülerInnen beisammen gewesen sei, sagt sie, dass sie bei Deutsch, Mathematik und Englisch in einer anderen Abteilung gewesen sei. Die SchülerInnenanzahl wisse sie nicht mehr. Auf die Frage, ob sie alleine war, antwortet Carolin, dass sie glaubt, in der Volksschule zu viert gewesen zu sein und in der Hauptschule mit einer zweiten Person in der Abteilung gewesen zu sein. Weiters erzählt Carolin, dass sie glaubt, als sie die dritte und die vierte Hauptschulklasse noch einmal wiederholt habe, zu fünft oder zu sechst in einer Abteilung gewesen zu sein. Dann sagt Carolin, dass sie nicht mehr wisse, wie viele SchülerInnen in der Polytechnischen Schule in einer Abteilung gewesen seien.

(106.1)

Dass Carolin erst durch Nachfragen erzählt, dass sie in einer anderen Abteilung als ihre KollegInnen in bestimmten Unterrichtsgegenständen gewesen sei, deutet darauf hin, dass sie mit dieser Erinnerung unangenehme Gefühle verbindet und damit vermutlich nicht konfrontiert werden möchte.

Das Thema könnte lauten: *„Die Erinnerung an den gesonderten Unterricht stimmt mich traurig“*

In ihrer Erzählung macht Carolin zeitliche Sprünge. Sie erzählt, in welchen Schulen sie jeweils mit wie vielen Personen in einer Abteilung gewesen sei.

[34/3—34/27]

Frage-Antwort-Struktur
Beschreibung

Carolin wird darum gebeten, etwas über den Unterricht in der Abteilung zu erzählen. Sie entgegnet, dass sie nichts dazu sagen könne, außer dass sie gelernt haben. Carolin bejaht die Frage nach einem eigenen Klassenzimmer. Auf die Frage, ob es da eine Tafel gegeben habe, antwortet Carolin, dass sie glaube, dass es eine Tafel gegeben habe. Auf die Frage, nach einer Lehrperson in dieser Abteilung meint Carolin, dass auch manchmal eine Betreuerin anwesend gewesen sei. Auf die Frage nach der Unterrichtsgestaltung in der Abteilung sagt Carolin, dass sie etwas zu lernen bekommen haben. Carolin wird gefragt, wie das für sie gewesen ist, in einer Abteilung unterrichtet worden zu sein. Carolin sagt, dass sie glaube, dass es eigentlich egal gewesen sei.

(107.1)

Das Wort eigentlich könnte darauf hinweisen, dass es für sie vermutlich nicht gleichgültig gewesen ist, ob sie in einer Abteilung unterrichtet worden ist, oder nicht.

Das ‚thematische Feld‘ könnte lauten: *„Meine Lernbehinderung behindert mich nicht,“*

<i>Lehrinhalte selbstständig zu vertiefen'</i>		
[34/30—35/10]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn wird gefragt, in welcher Schule die Hilfskraft namens Herta war. Carolyn meint, dass Herta eine Lehrerin gewesen sei. Carolyn antwortet auf die Frage, in welcher Schule sie Lehrerin gewesen ist, mit den Worten Volksschule in Diamant-Dorf². Dann wird Carolyn nach Béatrice und Alissa gefragt. Béatrice sei die Vertretung von Alissa gewesen, da diese ein Baby bekommen habe. Carolyn wird nach Frau Marell befragt. Diese sei ihre Werklehrerin gewesen. Auf die Frage, in welcher Schule, entgegnet Carolyn, dass Fr. Marell in der Volksschule ihre Werklehrerin gewesen sei.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> (108.1) Dass Carolyn meine Frage korrigiert und mich nicht in dem Irrglauben lässt, indem sie sagt, dass Herta keine Hilfskraft, sondern eine Lehrerin gewesen sei, deutet auf eine gewisse Genauigkeit hin.		
[35/12—35/15]	Frage-Antwort-Struktur	Carolyn wird gefragt, wie das für sie gewesen ist, als sie davon erfahren habe, die dritte und die vierte Hauptschulklasse wiederholen zu müssen. Carolyn beantwortet die Frage mit den Worten „war schön“ (I2_Carolin 2015, [35/15]).
<i>Es gilt anzumerken, dass ich bei diesem Gespräch noch nicht darüber in Kenntnis gesetzt bin, dass Carolins Familie bemüht war, dass Carolyn länger in der Hauptschule bleiben darf, damit sie Zeit habe, sich weiter zu entwickeln. Erst bei dem Gespräch mit Sandrin, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, werde ich darüber informiert. Deshalb wird die Fragestellung mit dem Wort müssen (das eine negative Konnotation impliziert) und nicht mit</i>		

<i>dem Wort dürfen (das eine positive Konnotation implizieren würde) formuliert.</i>		
[35/17—36/5]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin beantwortet die Frage, ob ihr noch etwas dazu einfallt. Sie erzählt, dass sie gelernt haben, wie man Menschen rette, wenn sie bewusstlos seien oder einen Verkehrsunfall haben oder wenn sich jemand verletzt. Carolin sagt, sie glaube, dass das Erste Hilfe heißen habe.
(109.1) Vermutlich möchte Carolin aufzeigen, dass sie trotz ihrer Lernbehinderung über einen umfangreichen Wortschatz verfügt, indem sie die Bezeichnung Erste Hilfe verwendet. Das thematische Feld könnte lauten: <i>„Meine Lernbehinderung hindert mich nicht daran, Gegenstände mit der korrekten Bezeichnung zu benennen“</i>		
[36/9—36/12]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird zu dem Ausflug mit den Lipizzanern befragt. Sie erzählt, dass sie mit der ersten Klasse Hauptschule in Diamant-Stadt ² in Saphir-Stadt gewesen sei.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Mit dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163).		
[36/13—36/19]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird nach dem Noten-Zeugnis befragt. Sie meint, als sie die dritte und die vierte Klasse noch einmal gemacht habe, als sie in der Polytechnischen Schule und in Diamant-Dorf ¹ und in der Berufsschule gewesen sei.
[36/20—37/13]	Frage-Antwort-Struktur (ohne die formulierte Frage zu beantworten) Beschreibung	Es wird die Frage formuliert, ob Carolin noch wisse, was sie sich in diesem Moment gedacht habe. Carolin erzählt, dass sie im Unterrichtsgegenstand Deutsch die Note Sehr gut, Gut oder Befriedigend gehabt

		habe. Des Weiteren sagt sie, dass sie glaube, im Unterrichtsgegenstand Mathematik die Note Befriedigend gehabt zu haben. Dann merkt Carolin an, dass sie in der Polytechnischen Schule im Unterrichtsgegenstand Mathematik die Note Genügend gehabt habe und die Note Befriedigend im Unterrichtsgegenstand Deutsch. Es wird angemerkt, dass sie das heute noch störe. Daraufhin meint Carolin, dass sie sich darüber nicht gefreut habe. Es wird versucht, Carolin mit motivierenden Worten zuzureden. Daraufhin meint sie, dass es auch Leute gebe, die nur die Note Sehr gut bekommen würden. Es wird noch einmal versucht, von Carolin eine Antwort auf die Frage dieser Sequenz zu erhalten. Deshalb wird die Frage gestellt, wie das für sie gewesen sei, ein Zeugnis mit Noten zu erhalten. Carolin meint, dass sie das nicht mehr wisse, wie es gewesen sei und was sie sich vorgestellt habe.
<i>Carolin erzählt nicht, in welcher Schule sie diese Noten bekommen habe. Erst als sie von der Note Genügend in Mathematik erzählt, fügt sie hinzu, dass es sich um die Polytechnische Schule handle.</i> (110.1) Dass Carolin die Frage nicht beantwortet, könnte damit zu tun haben, dass sie vermutlich nicht weiß, was damit gemeint ist. (110.2) Dass Carolin erzählt, dass es auch Leute gebe, die ausschließlich die Note Sehr gut erhalten, scheint sie nicht traurig zu stimmen. Es macht eher den Anschein, als akzeptiere sie diese Feststellung. Vielleicht haben damit die vermutlich an der Sommersportwoche		

teilgenommenen, von körperlicher Behinderung betroffenen Kinder zu tun. Carolin spricht von der Sommersportwoche unter I2_Carolin 2015, [10/27—11/9]. Es könnte sein, dass sie für Carolin Vorbildfunktion übernehmen, da sie vielleicht gelassen reagieren, wenn sie bei körperlichen Aktivitäten an ihre Grenzen stoßen.

(110.3)

Vielleicht hat Carolin Sorge, etwas Falsches sagen zu können und sagt deshalb nichts dazu.

Das Thema könnte lauten: *„Ich akzeptiere meine Lernbehinderung“*

[37/23—37/30]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie bei Werkprofi geschnuppert habe, bevor sie dort zu arbeiten begonnen habe. Carolin sagt, sie glaube, dass sie dort entweder vor oder nach Weihnachten geschnuppert habe. Ob Carolin auch bei Werkprofi geschnuppert habe, als sie das erste Jahr in Diamant-Dorfl gewesen sei, sagt Carolin, dass sie das nicht mehr genau sagen könne.
[37/32—38/1]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, ob sie sich erinnern könne, wie das gewesen sei, als sie erfahren habe, bei Werkprofi zu arbeiten beginnen zu können. Carolin meint, dass sie sich gefreut habe.
[38/4—38/16]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, ob ihr neben Putzen, Lebensmanagement und Bügeln in Diamant-Dorfl noch etwas einfalle. Carolin meint, dass sie Ergonomie gehabt habe, wie man richtig sitze, wie man den Rücken unterstütze, wie man Gegenstände richtig aufhebe und welche Übungen es gebe.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i>		

Dabei handelt es sich um den Fragetypus „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal ⁴ 2014, S. 163).		
[38/18—39/20]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gebeten, über den Ordnungs- und Verpflegungsdienst genauer zu erzählen. Carolin beschreibt, was damit gemeint ist. Weiters fügt sie auch noch eine Beschreibung des Schlussdienstes hinzu. Die Frage nach ihrem Lieblingsdienst könne Carolin nicht beantworten.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Der Fragetypus lautet „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal⁴2014, S. 163).		
[39/22—39/23]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Aussage, nicht in der Betriebsküche tätig gewesen zu sein.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Mit dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal⁴2014, S. 163).		
[39/25—40/17]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gebeten, über einen Ausflug von ihrer letzten Erzählung, vom 24. Jänner 2015 näher zu erzählen. Sie meint, dass sie glaube, bei einem Bäcker gewesen zu sein und dass sie irgendwo gewesen seien, dessen Namen sie nicht mehr wisse und Ausflüge gemacht haben. Dort sei ihnen etwas erklärt worden. Weiters merkt Carolin an, dass sie bei einem Heurigen gewesen und auch einmal bei einer Wäscherei gewesen seien. Dann erzählt Carolin, dass sie auch einmal in einer Blumenhandlung gewesen seien. Dort habe es einen Garten mit Blumen gegeben. Die Frage, ob Carolin dort mit Diamant-Dorfl gewesen sei, wird von ihr bejaht.

Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.

Diese Frage bezieht sich auf eine benannte Situation (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163).

[40/18—41/9]	Frage-Antwort-Struktur	Es wird zusammengefasst, dass Carolin sonntags nie nach Diamant-Dorfl fahren wollte. Carolin bestätigt diese Zusammenfassung und sagt „Freitag nach Hau wieder nach Haus Freitag“ (I2_Carolin 2015, [40/25]). Carolin wird gefragt, ob sie Heimweh oder ob sie kein Heimweh gehabt habe. Carolin meint, dass sie Heimweh gehabt habe. Auf die Frage, wie das Heimweh weggegangen sei, meint sie, dass die anderen auch Heimweh gehabt haben. Die Frage, ob sie sich dann alle gemeinsam unterhalten haben, bejaht Carolin. Auf die Frage, ob es dann leichter geworden sei, sagt sie „vielleicht ein bissii“ (I2_Carolin 2015, [41/8])
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Die Frage steuert eine benannte Situation an (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). (111.1) Dass Carolin gleich nach der Zusammenfassung, sonntags nie nach Diamant-Dorfl fahren zu wollen, die Worte „Freitag nach Hau wieder nach Haus Freitag“ (I2_Carolin 2015, [40/25]) anmerkt, deuten darauf hin, dass sie gedanklich gar nicht damit konfrontiert sein möchte, wie es war, dass sie dort wider Willens hinfahren musste und sich vermutlich deshalb sofort das positive Ereignis, Freitag wieder nach Hause fahren zu dürfen, in Erinnerung ruft.		
[41/13—42/5]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird zu ihrer Freundin Anna-Sophie befragt. Carolin erzählt über gemeinsame

		Unternehmungen mit Anna-Sophie.
<i>Es lässt sich vermuten, dass die Erzählungen über das Heimweh-Gefühl für Carolin nicht leicht sind. Deshalb wird versucht, zu einem (für Carolin vermutlich) freudigen Thema zu wechseln. Deshalb wird in dieser Sequenz eine Frage zu Carolins Freundin Anna-Sophie formuliert. Die Frage ist dem Typus „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal 2014, S. 163) zuzuordnen.</i>		
[42/6—42/12]	Frage-Antwort-Struktur (ohne die formulierte Frage zu beantworten)	Auf die Frage, wie die gemeinsame Zeit mit Anna-Sophie in Diamant-Dorf1 gewesen ist, antwortet Carolin, dass die Anna-Sophie sehr nett sei und Carolin Anna-Sophie sehr gerne habe.
(112.1) Vermutlich war die Zeit in Diamant-Dorf1 trotz der Freundschaft zu Anna-Sophie schwer für Carolin. (112.2) Dass Carolins Beschreibung zu Anna-Sophie in der Gegenwart erfolgt, deutet darauf hin, dass ihre Freundschaft zu Anna-Sophie mit intensiven Gefühlen verbunden ist. (112.3) Vermutlich hat die Freundschaft zu Anna-Sophie dazu beigetragen, das erste Jahr in Diamant-Dorf1 für Carolin ertragbarer zu machen und ihr vielleicht unbewusst Kraft gegeben. Das Thema könnte lauten: <i>„Die Freundschaft zu Anna-Sophie hat mir im ersten Jahr in Diamant-Dorf1 Kraft gegeben, durchhalten zu können“</i>		
[42/14—42/28]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gebeten, zu BKV, von dem sie das letzte Mal erzählt hat, noch etwas genauer zu erzählen. Es erfolgt eine Korrektur durch Carolin. Sie meint, dass das BVK heiße. Dann merkt sie an, dass sie nicht mehr genau wisse. Dann erzählt sie, dass dort nur Mädchen gewesen seien. Auf die Frage, ob dort generell Mädchen

		gewesen seien, sagt Carolin, dass es auch Buben gegeben habe. Auf die Frage, ob sie sich ihre Gruppe selbst aussuchen konnte oder zugeteilt worden ist, sagt sie, dass sie das nicht wisse.
<i>Diese interne Fragestellung ist beim Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Mit dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). (113.1) Dass Carolin die Bezeichnung BKV auf BVK korrigiert, deutet darauf hin, dass eine korrekte Bezeichnung von Dingen und Gegenständen für Carolin eine wichtige Bedeutung zu haben scheint. (113.2) Vielleicht legt Carolin infolge ihrer Lernbehinderung besonderen Wert auf die korrekte Bezeichnung von Dingen und Gegenständen. (113.3) Das Signalwort nur vor dem Wort Mädchen könnte bedeuten, dass sie sich vielleicht insgeheim gewünscht haben könnte, dass auch Buben in ihrem Kurs sind. Das Thema könnte lauten: <i>„Trotz meiner Lernbehinderung ist es für mich bedeutsam, die Dinge und Gegenstände korrekt zu bezeichnen“</i>		
[42/29—42/32]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, wie sie die Pause erlebt hat. Sie meint, dass es schön gewesen sei.
[43/1—43/5]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird gefragt, über welches Thema sie ihr Referat in der Berufsschule gehalten hat. Sie meint, dass sie das nicht mehr genau wisse.
<i>Die Frage geht aus den Notizen des Interviews hervor, welches am 24. Jänner 2015 geführt wurde. Diese interne Fragestellung ist offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem</i>		

Interview im internen Nachfrageteil formuliert.

Eine benannte Situation wird mit dieser Frage angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163).

(114.1)

Es wird vermutet, dass Carolin in der Schule beim Vortragen des Referates gefilmt worden sein könnte. Unter I2_Carolin 2015, [27/6—27/20]) erzählt Carolin, dass sie in der Berufsschule gefilmt worden seien.

[43/9—43/12]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bejaht die Frage, dass die Polytechnische Schule ein Jahr gedauert habe.
[43/13—43/14]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin bestätigt die Frage, nach der Zeit in Diamant-Dorfl ein bisschen zu Hause gewesen zu sein.
[43/16—43/25]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird zu einem erwähnten Ausflug ins Diamant-Viertel gefragt, ob das in der Hauptschule oder in Diamant-Dorfl gewesen sei. Daraufhin meint Carolin in der Hauptschule und dass es in Diamant-Dorfl auch Tiere gegeben habe. Auf die Frage, ob ihr noch etwas dazu einfalle, meint Carolin, dass sie shoppen gewesen seien.
<i>Die Frage geht aus den Notizen des Interviews hervor, welches am 24. Jänner 2015 geführt wurde. Diese interne Fragestellung ist offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Mit dieser Frage erfolgt das „Ansteuern einer benannten Situation“ (Rosenthal ⁴2014, S. 163).		
[44/5—45/15]	Interviewerin und Erzählerin	Gemeinsame Unterhaltung über Süßigkeiten, Haustiere, ...
[45/16—45/26]	Frage-Antwort-Struktur	Carolin wird über die Unklarheit in Bezug auf die Integrationsklasse in der Hauptschule informiert.
[45/27—47/9]	Frage-Antwort-Struktur	Es wird gefragt, ob Carolin das erste Mal bei Immergrün gearbeitet hat, als sie in der ersten wiederholten Hauptschulklasse

		gewesen ist. Carolin meint, dass sie geschnuppert habe. Zu der Frage, ob sie in der vierten wiederholten Hauptschulklasse auch bei Immergrün geschnuppert habe, meint Carolin, dass sie glaube, dort gearbeitet zu haben und fügt hinzu, dass sie auch glaube, in der Polytechnischen Schule bei Immergrün geschnuppert zu haben. Auf die Frage, ob sie bei Kulinarium während der Polytechnischen Schule geschnuppert hat, meint Carolin, dass sie glaube, bei Kulinarium zu jener Zeit, als sie in Diamant-Dorfl das erste und das zweite Jahr gewesen sei, geschnuppert habe. Auf die Frage, ob sie auch bei Werkprofi das erste Jahr in Diamant-Dorfl geschnuppert hat, sagt Carolin, dass sie das nicht mehr genau wisse. Carolin wird gefragt, ob sie immer nach Hause gefahren ist, als sie ihr Praktikum bei Kulinarium während der Zeit in Diamant-Dorfl gemacht hat. Carolin meint, dass sie in dieser einen Woche zu Hause gewesen sei und geschnuppert habe. Auf die Frage, ob Carolin bei einer Blumenhandlung in Diamant-Dorfl geschnuppert hat, meint sie, dass sie bei einer Blumenhandlung geschnuppert habe, als sie das zweite Jahr in Diamant-Dorfl gewesen sei. Carolin fügt einmal, zweimal oder dreimal hinzu. Auf die Frage, ob sie bei Blumenhandlungen geschnuppert hat, meint Carolin, dass sie bei einer Blumenhandlung geschnuppert habe. Carolin wird gefragt, ob

		sie auch das zweite Jahr von Diamant-Dorf1 bei Kulinarium geschnuppert hat. Sie sagt, dass sie im zweiten Jahr auf alle Fälle und im ersten Jahr auch glaubt, dort gearbeitet zu haben. Carolin bestätigt die Frage, ob sie dann diese eine Woche zu Hause gewesen ist, da Kulinarium ja in Diamant-Stadt2² situiert ist.
(115.1) Dass Carolin darauf hinweist, dass sie nicht gearbeitet, sondern geschnuppert habe, deutet darauf hin, dass es für Carolin wichtig zu sein scheint, eine korrekte Bezeichnung für ihre Tätigkeit zu verwenden. (115.2) Vielleicht ist Carolins Genauigkeit hinsichtlich der Verwendung bestimmter Begriffe auf ihre Lernbehinderung oder auf ihre autistischen Züge zurückzuführen. (115.3) Vielleicht verspürt Carolin erst durch die korrekte Bezeichnung bestimmter Gegenstände und Dinge ein gewisses Maß an Sicherheit. (115.4) Es könnte auch sein, dass mich Carolin auf meine eigene Schwäche, die Gegenstände nicht immer korrekt zu benennen, aufmerksam machen möchte. <i>Wie bereits angemerkt, sorgen Carolins Ausführungen zu ihren Praktika bei mir für Verwirrung. Es wird vermutet, dass Carolin vermutlich nicht ganz genau weiß, wann sie wo welches Praktikum absolviert hat.</i> Das Thema könnte lauten: <i>„Meine Lernbehinderung erfordert eine Genauigkeit in der Bezeichnung bestimmter Gegenstände“</i>		
[47/10—47/19]	Frage-Antwort-Struktur	Auf die Frage, ob ihr sonst noch etwas einfällt, sagt Carolin, dass ihr sonst nichts mehr einfallt. Sie lacht und entschuldigt sich

		dafür.
[47/20—48/17]	Frage-Antwort-Struktur Beschreibung	Carolin wird gefragt, wer in ihrer Kindheit mit ihr lesen geübt hat. Carolin meint, dass sie mit ihrer Mutter und ihrem Vater und ihren Großeltern lesen geübt habe. In dieser Sequenz muss Carolin erneut lachen – sie entschuldigt sich dafür. Dann erzählt Carolin, dass sie auch mit ihrer Lehrerin und mit ihrer Betreuerin lesen geübt habe. Nachdem nachgefragt wird, erzählt Carolin, dass sich ihre Erzählung auf die Hauptschule beziehe. Dann sagt sie, dass sie in der Hauptschule häufig lesen geübt habe und auch dass sie es in der Volksschule gelernt habe. Zu der Frage, ob es immer lustig oder auch manchmal anstrengend war, sagt Carolin, dass das Lesen manchmal anstrengend gewesen sei. Die Frage, ob sie heute gerne liest, bejaht Carolin.
<i>Die Frage geht aus den Notizen des Interviews hervor, welches am 24. Jänner 2015 geführt wurde. Diese interne Fragestellung ist offen geblieben. Deshalb wird sie bei diesem Interview im internen Nachfrageteil formuliert.</i> Mit dieser Frage wird eine benannte Situation angesteuert (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 163). Carolin erzählt nicht, mit welcher Lehrperson bzw. mit welcher Betreuerin sie lesen geübt habe.		
[48/24—49/9]	Interviewabschluss	Carolin wird darüber informiert, dass das nächste Gespräch mit ihrer Mutter Sandrin stattfinden werde, um bestimmte Informationen, die Carolin nicht wisse, einholen zu können. Carolin meint, dass das in Ordnung sei.

In diesem zweiten Analyseschritt wurde die Text- sowie die thematische Feldanalyse vorgenommen. Nachstehend soll versucht werden zu begründen, weshalb welche Erzählabfolge gewählt worden ist.

Gabriele Rosenthal (1995, S. 145) merkt an, dass die biographische Selbstpräsentation weniger an einer zeitlichen Abfolge der Erlebnisse orientiert sei. Deshalb formuliert Rosenthal (1995) fünf Faktoren, mit denen Wendepunkte in der biographischen Selbstpräsentation markiert und begründet werden können.

Jene fünf Faktoren werden nachstehend kurz vorgestellt (vgl. Rosenthal 1995, S. 146ff.):

6.3.2.2.1 Fünf Faktoren als Wendepunkte biographischer Selbstpräsentation

(1) Die Ähnlichkeit des Themas dominiert gegenüber der Ähnlichkeit von Raum und Zeit

Mit zeitlicher Ähnlichkeit sind aufeinander folgende Ereignisse gemeint. Mit räumlicher Ähnlichkeit sind Ereignisse gemeint, die eine räumliche Nähe aufweisen; denkt man zum Beispiel an ein Erlebnis in einem Klassenzimmer, kommen dem/der ErzählerIn vermutlich auch andere Erinnerungen zu diesem Klassenzimmer in den Sinn. Gibt es jedoch eine thematische Ähnlichkeit, dann dominiert diese. Wird beispielsweise von einem Erlebnis aus der Volksschulzeit erzählt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das darauffolgende, erzählte Ereignis die Hauptschulzeit, als ein in zeitlicher Nähe stattgefundenes Familientreffen thematisiert. (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.)

(2) Die thematischen Einheiten werden in zwei thematische Felder aufgespalten

Es geht um biographische Selbstpräsentationen, in denen die erzählende Person seinen/ihren Lebenslauf in zwei thematische Felder einteilt (vgl. Rosenthal 1995, S. 149). Rosenthal (1995, S. 149) nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel eines homosexuellen Mannes, der sein Leben in ein *bürgerliches Leben* und ein *homosexuelles Leben* aufspaltet.

(3) Ein Erlebnis ist eher einem thematischen Feld zugehörig als einem Erlebnis mit ähnlicher Thematik

Die erzählende Person gliedert seinen/ihren Lebenslauf in zwei thematische Felder. Die beiden Einheiten werden als eigenständig und unzusammenhängend beschrieben. Würden diese beiden thematischen Felder – zum Beispiel das thematische Feld *„Mein bürgerliches*

Leben mit dem thematischen Feld *„Mein homosexuelles Leben“* – miteinander verknüpft werden, könnte das eine Gefährdung für den/die ErzählerIn bedeuten. In diesem Kontext wird das Wort Geschlossenheit verwendet. (vgl. Rosenthal 1995, S. 151)

(4) Interpretationspunkte und die Aufspaltung in zwei zeitlich getrennte Felder

Das Leben wird in zwei, zeitlich voneinander getrennte Einheiten aufgespalten. Die beiden Hälften dürfen einander nicht berühren. Dadurch wird versucht, die als Bedrohung wahrgenommene Vergangenheit erträglicher zu machen. (vgl. Rosenthal 1995, S. 154ff.)

Mit dem Begriff Interpretationspunkt ist die *Trennung in einen Zeitpunkt vor* einem bestimmten Ereignis und die *Trennung in einen Zeitpunkt nach* einem bestimmten Ereignis gemeint. Rosenthal (1995, S. 143) führt dazu folgendes Beispiel an: entscheidet sich eine Frau dazu, sich von ihrem Ehemann wegen ihrer unglücklichen Ehe scheiden zu lassen, könnte es sein, dass sie beim Erzählen ihrer Lebensgeschichte ihr Leben in die Phase *unglückliche Vergangenheit* und in die Phase *glückliche Gegenwart* einteilt. (vgl. Rosenthal 1995, S. 143)

(5) Die biographische Gesamtsicht ist dominanter als die einzelnen thematischen Felder

Es erfolgt eine Integration von zwei unterschiedlichen thematischen Feldern zu einer Gesamtsicht. Rosenthal (1995, S. 162) weist aus, dass es dazu dem/der Erzählerin gelingen müsse, die zunächst getrennten Lebensbereiche zu einer zusammenhängenden ganzen Lebensgeschichte zusammenzufügen. (vgl. Rosenthal 1995, S. 162ff.) Es gilt jedoch anzumerken, dass es auch Lebensgeschichten gibt, „bei denen so gravierende Brüche vorliegen, daß sie einer nachträglichen Integration bedürften.“ (Rosenthal 1995, S. 162)

Nachstehend werden die Daten aus diesem zweiten Analyseschritt herangezogen, um dieses mit den soeben angeführten Ausführungen verknüpfen zu können. Es wird versucht, die Gestaltung von Carolins Erzählungen zu übertragen und dadurch die Gestaltbildung ihrer Erzählung vielleicht besser nachvollziehen zu können.

6.3.2.2.2 Die Verknüpfung des Datenmaterials mit den Gestaltungsfaktoren der dargebotenen Lebensgeschichte

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [10/22—10/29] wird Carolin gefragt, ob ihr zum erzählten Skikurs in der Hauptschule noch etwas einfällt. Carolin erzählt daraufhin, dass sie mit der Polytechnischen Schule im Skikurs gewesen sei.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [10/30—10/31] erzählt Carolin, dass sie mit der Polytechnischen Schule einen Ausflug zum Rubin-See gemacht habe.

In dieser Sequenz dominiert die zeitliche Nähe (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [10/33—11/5] erzählt Carolin von ihren Ausflügen in der Hauptschulzeit ins Diamant-Viertel.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [15/26—16/1] wird Carolin darum gebeten, noch etwas über ihre Stützkräfte in der Volksschule zu erzählen. Nachdem Carolin diese Frage beantwortet hat, erzählt sie über die Stützkraft namens Estelle, von welcher sie in der Hauptschule betreut worden sei.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [19/4—19/13] erzählt Carolin, dass sie zu Beginn der Hauptschulzeit alles angeschaut haben und es auch Musik gegeben habe. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [19/14—19/16] erzählt Carolin, dass es auch in der Volksschule Musik gegeben habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [19/23—19/25] erzählt Carolin, dass sie während ihrer Hauptschulzeit öfter bei ihren Freundinnen zu Hause gewesen sei und ihre Freundinnen öfter bei ihr gewesen seien. In der darauffolgenden Sequenz I1_Carolin 2015, [19/25—19/27] erzählt Carolin, dass sie in der Volksschule eine Geburtstagsparty veranstaltet habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [26/33—27/27] erzählt Carolin vom Hauptschulunterricht. Sie erwähnt auch, dass sie in der Hauptschule Referate vorgetragen habe. Gleich im Anschluss daran erzählt Carolin, auch in der Polytechnischen Schule Referate vorgetragen zu haben.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [34/9—34/13] erzählt Carolin, dass sie in Diamant-Dorfl übernachtet habe. Gleich im Anschluss erzählt Carolin, dass sie auch während ihrer Berufsschulzeit auswärts übernachtet habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I2_Carolin 2015, [3/21—4/28] erzählt Carolin von Ausflügen mit der Hauptschule und anschließend von einer Radprüfung, die in der Hauptschule stattgefunden habe. In der folgenden Sequenz I2_Carolin 2015, [4/29—5/1] erzählt Carolin, dass es in der Hauptschule Computerräume gegeben habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I2_Carolin 2015, [6/1—6/3] erzählt Carolin, dass sie auch einmal im Kindergarten übernachtet habe. In der folgenden Sequenz I2_Carolin 2015, [6/4—6/6] erzählt Carolin, dass sie früher eine Party veranstaltet habe.

In dieser Sequenz dominiert die zeitliche Nähe (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der nächstfolgenden Sequenz I2_Carolin 2015, [6/7] erzählt Carolin, dass sie auch in der Schule eine Party veranstaltet habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I2_Carolin 2015, [16/17—18/20] erzählt Carolin über ihre Freundin Anna-Sophie. Gegen Ende dieser Sequenz erzählt Carolin über Anna-Sophies' Haustiere. In der folgenden Sequenz I2_Carolin 2015, [18/20—18/27] erzählt Carolin, dass sie sieben Cousinen habe und eine ihre Cousinen Wüstenrennmäuse zu ihren Haustieren zähle.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

In der Sequenz I2_Carolin 2015, [29/25—29/30] erzählt Carolin, dass sie in der Hauptschule geschnuppert habe. Gleich drauf sagt sie, dass sie auch in der Polytechnischen Schule gearbeitet habe.

In dieser Sequenz dominiert die thematische Ähnlichkeit (vgl. Rosenthal 1995, S. 146f.).

Nachstehend wird der dritte Analyseschritt der Biographischen Fallrekonstruktion näher beschrieben. In diesem Kapitelabschnitt erfolgt die Rekonstruktion von Carolins Lebensgeschichte.

6.3.2.3 Die erlebte Lebensgeschichte rekonstruieren

Bei diesem Analyseschritt erfolgt eine Zuwendung an die biographische „Bedeutung einzelner Erlebnisse in der Vergangenheit und vor allem wieder der sequenziellen Struktur der erlebten Lebensgeschichte, ihrer temporalen Gestalt.“ (Rosenthal ⁴2014, S. 202) Für diesen Analyseschritt werden die, unter in Kapitel 6.3.2.1 dieser Masterarbeit dargestellten, biographischen Daten herangezogen, um sie Carolins Aussagen gegenüberstellen zu können. In Kapitel 6.3.2.2 dieser Masterarbeit wurde die Frage gestellt, weshalb sich Carolin in jener Art und Weise präsentiert haben könnte. Dadurch erhält man „wichtige Hinweise über die Gegenwartsperspektive der AutobiographInnen und über die funktionale Bedeutsamkeit ihrer Erzählungen für die heutige Präsentation ihrer Lebensgeschichte.“ (Rosenthal 1995, S. 220)

Innerhalb dieses Subkapitels 6.3.2.3 wird versucht, Carolins erlebte Lebensgeschichte zu rekonstruieren. Dabei geht es darum, „die Perspektive in der Vergangenheit, die biographische Bedeutung, die die Erlebnisse damals für die BiographInnen hatten, zu rekonstruieren.“ (Rosenthal 1995, S. 220). Das Ziel dieser Rekonstruktion besteht darin, dass „die Gestalt der erlebten Lebensgeschichte entschlüsselt“ (Rosenthal 1995, S. 220) wird.

Das schrittweise Vorgehen erfolgt gemäß der Reihenfolge der biographischen Daten der erlebten Lebensgeschichte. Bei dieser Analyse wird man vermutlich auf bislang unberücksichtigte Erlebnisse zu stoßen. (vgl. Rosenthal 2014, S. 202)

Nachstehend wird die Rekonstruktion von Carolins Bildungsgeschichte dargestellt.

Carolin wurde am 21. März 1991 in Aquamarin-Stadt geboren. Gemeinsam mit ihrem eineinhalb Jahre älteren Bruder Olivier, ihrer Mutter Sandrin und ihrem Vater Lucas lebte sie in einem Haus in Diamant-Stadt². Im Alter von ungefähr 2 ½ Jahren hat Carolin wegen ihrer verzögerten Sprachentwicklung ihre erste logopädische Therapie erhalten, welche ungefähr eine Dauer von einem Jahr umfasste. Es wird angenommen, dass Carolins Bruder Olivier für Carolin einen bedeutenden Einfluss auf Carolins Entwicklung gehabt haben könnte. Es gilt anzumerken, dass Carolin in den narrativen Interviews keine Ausführungen zu ihrem Bruder tätigt. Dennoch bleibt diese Vermutung aufrecht. Bei unserem ersten Kennenlernen, am

8. Jänner 2015 hat Carolin euphorisch von gemeinsamen Klettereinheiten mit ihrem Bruder und ihrem Vater erzählt. Auch bei unserem ersten Interviewtermin, welcher am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, hat Carolin freudig vom Überraschungsbesuch ihres Bruders erzählt. Auch Sandrins Erzählungen im Nachgespräch des Interviews, welches am 10. März 2015 stattgefunden hat, dass Olivier seine Schwester in Kindheitstagen nicht speziell infolge ihrer Lernbehinderung behandelt habe, bestärkt die Vermutung einer innigen Bruder-Schwester-Beziehung. Im Jahr 1995 ist Carolin im Alter von viereinhalb Jahren in einen privaten Integrationskindergarten in Diamant-Stadt1 eingetreten. Die Einteilung erfolgte in zwei Gruppen zu jeweils zehn Kindern. In jeder Gruppe gab es ca. drei Kinder mit Behinderung, eine Sonderkindergärtnerin und eine Helferin.

Diamant-Stadt1 befindet sich ca. 22 km von ihrem Wohnort Diamant-Stadt2 entfernt. Carolin hat zu ihrer Kindergartenzeit viel gespielt, sie ist am Spielplatz gewesen, hat an gemeinsamen Ausflügen und an einer Übernachtung im Kindergarten teilgenommen. Ihre Kindergartenfreundinnen haben Carina und Kristin geheißen. Ungefähr im Jahr 1996 ist Carolins Mutter mit der Österreichischen Autistenhilfe in Kontakt getreten und hat ab diesem Zeitpunkt regelmäßig die Informationsabende für interessierte Eltern besucht. Einmal wurden Sandrin sowie die Eltern anderer Kinder mit Behinderung vom Schulinspektor der Aquamarin-Stadt in die Österreichische Autistenhilfe zu einer Informationsveranstaltung eingeladen, an welcher sie auch teilgenommen hat. Bei diesem Vortrag wurde ein Projekt vorgestellt, welches von Dr. Becredi vom Aquamarin-Hügel und von Herrn Finker aus Bernstein-Stadt begleitet wurde. Das Thema dieses Vortrags war die integrative Beschulung von Kindern mit Autismus. Im Gegensatz zu Diamant-Land gibt es in Aquamarin-Stadt bereits eine Beschulung jener Art. Aquamarin-Stadt ist von Carolins Wohnort Diamant-Stadt2 ca. 40 km entfernt. Carolin darf an diesem Projekt von Dr. Becredi und Herrn Finker teilnehmen.

Der Wunsch von Carolins Eltern Sandrin und Lucas bestand darin, Carolin integrativ zu beschulen. Es hat sich damals folgende schulische Situation zugetragen: in Diamant-Stadt2 gab es eine Volksschule, jedoch ohne eigenen Integrationsklassen. Im ca. 4 km entfernten Diamant-Dorf2 hat es ein sonderpädagogisches Zentrum mit Integrationsklassen gegeben.

Ungefähr im Jahr 1997 hat Sandrin beim Schuleinschreiben für Carolin einen Antrag auf Sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt. Die zuständige Direktorin der Volksschule in Diamant-Stadt2 belächelte Sandrins Antrag und meinte, dass Sandrin die Einzige gewesen sei, die um eine Beschulung in einer Integrationsklasse angesucht habe und es demnach keine Möglichkeit einer integrativen Beschulung gebe. Carolin konnte zu dieser Zeit nicht ruhig

sitzen und für viele Personen aus Carolins Umfeld war es denkbar unmöglich, dass Carolin jemals eine Schule besuchen und mit anderen Kindern unterrichtet werden könne. Zu jener Zeit hatte Carolin Angst vor Hunden und beim Queren der Straße war sie unaufmerksam. Carolins Eltern scheinen stark an die Fähigkeiten ihrer Tochter Carolin geglaubt zu haben und davon überzeugt gewesen zu sein, dass ihr Tochter integrativ beschult werden könne. Es könnte sein, dass Carolin dieses Vertrauen gespürt und daraus unbewusst Kraft geschöpft hat. Sandrin hat für die integrative Beschulung ihrer Tochter gekämpft. Sie hat sich an den Bezirksschulrat gewandt und vermutlich um Hilfe gebeten. Eine Sonderpädagogin ist daraufhin zu Carolin nach Hause gekommen, um vermutlich Aussagen über Carolins Schulreife tätigen zu können. Dadurch dass Carolin unbewusst gespürt haben könnte, dass ihre Eltern an sie geglaubt haben, könnte dazu beigetragen haben, dass Carolin bemüht war, auch das Vertrauen der Sonderpädagogin zu erlangen und sie von ihren Fähigkeiten und ihrer Schulreife zu überzeugen. Die Sonderpädagogin stellte daraufhin fest, dass Carolin ohne zusätzlicher Unterstützung nicht unterrichtet werden könne. Zu Carolins sprachlicher Entwicklung gilt anzumerken, dass ihr Sprachschatz nicht gänzlich ausgeprägt war, sie eine undeutliche Aussprache gehabt und Silben verschluckt habe.

Zu jener Zeit beginnt Carolins Familie die Bezeichnung ‚Lernbehinderung‘ für Carolins intellektuelle Beeinträchtigung zu verwenden. Nach dem Besuch der Sonderpädagogin wendete sich Sandrin an die Österreichische Autistenhilfe.

Im Alter von 6 Jahren ist Carolin in die Volksschule eingetreten. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule erfolgte lückenlos. Die Beschulung erfolgte in einem Sonderpädagogischen Zentrum in Diamant-Dorf². Dieses ist der Volksschule in Diamant-Stadt¹ zugehörig. Carolins Kindergarten in Diamant-Stadt¹ war von dem Sonderpädagogischen Zentrum in Diamant-Dorf¹ ca. 25 km entfernt. Ihre beiden Kindergartenfreundinnen Carina und Kristin sind in einer anderen Volksschule als Carolin eingetreten. Carolin erinnert sich an ihren ersten Schultag. Dieses Ereignis war für Carolin vermutlich mit gemischten Gefühlen verbunden. Einerseits hat sie all ihre SchulkollegInnen noch nicht gekannt und andererseits war sie vermutlich erfreut, auch ein Schulkind zu sein. Dass Carolin erzählt, dass sie eine Schultüte bekommen habe, deutet darauf hin, dass sie stolz war, in eine Schule gemeinsam mit Kindern mit und mit Kindern ohne Behinderung gehen zu dürfen. Vielleicht kann der Erhalt und das Demonstrieren der Schultüte als Symbolbild für eine bestimmte erlangte Reife interpretiert werden. Aus der nachstehenden Sequenz I1_Carolin 2015, [15/4—15/8] kann herausgelesen werden, dass sich Carolin infolge ihrer Schultüte mit anderen SchülerInnen identifiziert.

„E: [atmet ein] Ääh - schön - da hamma alle eine /Schultüte ((lauter gesprochen))/ - ghabt [(P/8 sec.): schnalzt mit der Zunge ; es ist nebenbei zu hören, dass Autos vorbeifahren ; atmet lauter ein] die Ki /Volksschulekinder jede Volksschulekinder kriegt ((schneller gesprochen))/ - Schultüte hat Schultüten [atmet ein] /i ich ((leiser gesprochen))/ was in die /erste Klasse ((lauter gesprochen))/ geht“

Dass sich Carolin mit anderen SchülerInnen identifizieren könnte, wird deshalb vermutet, da sie sagt, dass sie alle eine Schultüte bekommen haben und dass jedes Volksschulkind eine Schultüte bekommen würde. Mit der Bezeichnung ‚jedes Volksschulkind‘ könnte sowohl ein Volksschulkind mit als auch ein Volksschulkind ohne Behinderung gemeint sein. Das könnte in Carolin ein Gefühl von Zugehörigkeit hervorgerufen haben. An diesem ersten Schultag war Carolin gemeinsam mit ihren Lehrpersonen in der Kirche. Dass sich Sandrin nach dem Besuch der Sonderpädagogin an die Österreichische Autistenhilfe gewandt hat, hat bewirkt, dass Carolin eine „Eins-zu-Eins-Betreuung“ (I3_Carolin 2015 [8/29]) durch eine individuelle Stützkraft erhalten könnte. Wenn Carolins Eltern die dadurch entstehenden Mehrkosten (Fahrtkosten inklusive Entlohnung der individuellen Stützkraft) übernehmen würden, könnte Carolin diese individuelle Betreuung erhalten. Carolins Eltern stimmten dem Angebot zu und kamen für die dadurch entstandenen Mehrkosten auf. Diese individuelle Betreuung wurde von Studentinnen aus Aquamarin-Stadt, die bei der Österreichischen Autistenhilfe ein Praktikum absolviert haben, vorgenommen. Die Praktikantinnen wechselten einander halbjährlich ab. Des Weiteren gilt anzumerken, dass Sandrin dafür verantwortlich war, die Praktikantinnen morgens vom Bahnhof in Diamant-Stadt² abzuholen und nach Unterrichtsende wieder zum Bahnhof zu bringen. In der Anfangszeit der ersten Integrationsklasse in der Volksschule hat Sandrin ihre Tochter Carolin begleitet und eine Art Übersetzungsfunktion zwischen Carolin und ihren Lehrpersonen ausgeübt. Es wird vermutet, dass die Eingewöhnungszeit in der ersten Integrationsklasse der Volksschule von Carolin infolge dem Beisein ihrer Mutter als durchwegs positiv erlebt worden ist. Diese Vermutung lässt sich insofern begründen, da davon ausgegangen wird, dass Carolin in ihrer Mutter Sandrin eine zentrale Bindungsperson wahrnimmt. Das wird darauf zurückgeführt, dass Carolin im Zuge der beiden Gespräche, welche am 24. Jänner 2015 und am 24. Februar 2015 stattgefunden haben, häufig über gemeinsame Erlebnisse mit ihrer Mutter erzählt. In Carolins Klasse gab es eine Volksschullehrerin. Die Gesamtanzahl der SchülerInnen betrug 16; davon waren vier Kinder, die eine Behinderung aufgewiesen haben und die anderen Kinder, die von keiner Behinderung betroffen waren. Carolin war die einzige Schülerin, die eine individuelle Betreuung erhalten hat. Carolin nennt die Namen von verschiedenen Stützkräften – das ist darauf zurückzuführen, dass sich die Studentinnen im Abstand von jeweils einem halben Jahr

abgewechselt haben. Die Stützkräfte haben Carolin bei der Durchführung ihrer Schulübungen geholfen. Carolins Lieblingsunterrichtsgegenstände in der Volksschule waren Turnen, Zeichnen und Werken. Sie hat über Babies, Organe, die Unterschiede von Mann und Frau sowie über Strom gelernt. Es ist auffallend, dass sich alle Themen, außer dem Thema Strom, zu einer Einheit zusammenfassen lassen würden. Vielleicht hat das damit zu tun, dass Carolin infolge ihrer Lernbehinderung speziell ihren Körper ins Zentrum ihrer Wahrnehmung rückt und deshalb über diese drei Aspekte, die sich zu einer Einheit zusammenfassen lassen, erzählt. Dass Carolin das Thema Strom als weiteres Thema anführt, könnte auf ein persönliches Interesse zurückzuführen sein.

Sandrin hat Carolin zu Hause bei ihrer Hausübung unterstützt und mit ihr gemeinsam zu lesen geübt. Wenn es Sandrin einmal nicht bewerkstelligen konnte, wurde Sandrin von ihrem Mann Lucas oder Carolins Großeltern entlastet. Weder das Üben in der Schule noch das Üben zu Hause hat Carolin immer Spaß bereitet. Das hatte zur Folge, dass sie oft gegen ihre Mutter Sandrin gearbeitet hat. Mit der nachstehenden Sequenz I2_Carolin 2015, [48/12] lässt sich das begründen.

„E: /Aah ((lauter gesprochen))/ manchmal wars ANSTRENGENT“

Infolge dessen, dass Carolin das Wort ‚anstrengend‘ besonders genau artikuliert hat, lässt sich vermuten, dass sie dadurch ihr damaliges Gefühl unbewusst zum Ausdruck bringen möchte.

Als Carolin ca. 9 Jahre alt war, hat sie ein zweites Mal – für eine Dauer von ungefähr zwei Jahren – eine logopädische Therapie in Anspruch genommen. Sandrin hat dadurch viele wertvolle Ratschläge und Anregungen erhalten; sie lernte viele lustige Reime und Fingerspiele, die Carolin Freude bereitet haben. Sandrin war stetig bemüht kreativ zu sein und Carolin mit neuen Ideen zu motivieren. Sandrin hat Carolin häufig vorgelesen und hat versucht, ihrer Tochter mittels Gesang und Reim die deutsche Sprache näher zu bringen. Des Weiteren war auch Sandrin bemüht, jedes Wort klar und deutlich auszusprechen, um für Carolin eine Vorbildfunktion zu übernehmen. Weiters hat Sandrin Fotobücher mit Bildern ihrer Familie und Bildern von Gegenständen, die Carolin gerne hatte gestaltet und versucht, mit diesen Fotobüchern über die Bilder mit ihrer Tochter zu kommunizieren. In der Volksschulzeit wurden viele gemeinsame Ausflüge gemacht: die Schulkinder und die PädagogInnen sind gemeinsam zur Burg in Diamant-Stadt² gegangen und gemeinsam ins Theater gefahren. Sie sind auch in Diamant-Stadt² und in Diamant-Dorf³ schwimmen gegangen.

Der Unterricht in der Volksschule hat in einer sogenannten „ABTEILUNG“ (I2_Carolin 2015, [33/16]) stattgefunden. Damit ist gemeint, dass Carolin in bestimmten Unterrichtsgegenständen gemeinsam mit den drei anderen SchülerInnen mit Behinderung in einem separaten Raum unterrichtet worden ist. Dieser Raum befand sich hinter dem Klassenzimmer. Sandrin hat diese Art des gesonderten Unterrichts in einer Integrationsklasse für ihre Tochter Carolin kompromissbereit akzeptiert. Nach und nach konnten bei Carolin Lernfortschritte festgestellt werden.

Neben der intensiven individuellen Betreuung haben sich Carolins Lernfortschritte vermutlich auf die privaten Logopädie-Stunden als auch auf die intensiven Übungseinheiten zwischen Carolin und Sandrin zurückführen lassen.

Die Eltern anderer Kinder waren von Carolins Lernerfolg begeistert und vermutlich davon überzeugt, Carolins Lernerfolg hätte auf eine individuelle Betreuung zurückgeführt werden müssen. Demnach waren auch auf einmal die Eltern anderer Kinder stark an einer Betreuung für ihre Kinder mit Behinderung interessiert. Der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums führte Carolins Lernfortschritte auf die intensive Betreuung zwischen Carolin und den jeweiligen PraktikantInnen der Österreichischen Lebenshilfe zurück. Sandrin wurde bei einem Gespräch mit dem Leiter darüber informiert, dass zunächst die Fahrtkosten und später die Bezahlung der Kosten für die Praktikantinnen, welche Sandrin bislang vom Pflegegeld bezahlt hatte, zukünftig vom Sonderpädagogischen Zentrum übernommen werden.

Zu jener Zeit, als Carolin die zweite oder dritte Klasse besucht hat, wurde vom Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums beschlossen, keine Praktikantinnen von der Österreichischen Autistenhilfe aus Aquamarin-Stadt mehr anreisen zu lassen. Vermutlich hatte das damit zu tun, dass auch die anderen Eltern an einer Betreuung für ihre Kinder mit Behinderung interessiert waren. Für Carolin bedeutete das, dass sie von ihren Stützkräften und von ihrer ‚Eins-zu-Eins-Betreuung‘ Abschied nehmen musste.

Es wurde vereinbart, über die schulerhaltende Gemeinde eine Stützkraft zur Verfügung zu stellen, um die SchülerInnen mit Behinderung anstelle der Praktikantinnen der Österreichischen Autistenhilfe, die einander im halbjährlichen Abstand abwechseln, eine Stützkraft über die schulerhaltende Gemeinde zur Verfügung gestellt bekommen. Davon können alle SchülerInnen mit Behinderung profitieren und es erfolgt eine Einsparung der Fahrtkosten.

Dass Carolin im Interview, als sie von ihren Stützkräften erzählt hat, durchwegs weibliche Vornamen verwendet hat, deutet auf ein freundschaftliches Verhältnis zu ihren Stützkräften hin. Vermutlich sind Carolins Stützkräfte junge studierende Frauen, die mehr die Rolle einer

Freundin als einer Autoritätsperson übernommen haben könnten. Vermutlich war Carolin traurig, als sie davon erfahren hat, dass sie zukünftig auf die Anwesenheit diese jungen Frauen verzichten muss.

Mit der Sequenz I1_Carolin 2015, [14/15—14/18] entsteht die Vermutung, dass es sich bei jener, von der Gemeinde zur Verfügung gestellten Stützkraft um jene Person handelt, die in dieser Masterarbeit ‚Frau Blacher‘ genannt wird.

„E: Ich kann mich noch an [schnalzt mit der Zunge] die äh Frau Blacher erinnern und an die Annika und an die andere Annika und an die [atmet ein] Evelin [schnalzt mit der Zunge] und=e [schnalzt mit der Zunge] an die /Catrin ((lauter gesprochen))/ kann ich mich noch gut erinnern - die hab die haben mir GEHOLFEN [(P/2 sec.): atmet lauter ein ; schnalzt mit der“

Dass Carolin diese Stützkraft mit ihrem Familiennamen benennt, deutet auf ein distanzierteres Verhältnis als sie vermutlich zu den Praktikantinnen der Österreichischen Autistenhilfe gehabt haben könnte, hin. Das Wörtchen ‚äh‘ vor dem Namen ‚Frau Blacher‘ könnte entweder drauf hindeuten, dass sie über den Namen nachdenken musste oder dass es mit einer bestimmten Erinnerung an ein, in der Vergangenheit liegendes Ereignis zu tun haben könnte. Aus dieser Sequenz könnte sich weiters herauslesen lassen, dass Catrin eine Praktikantin der Österreichischen Autistenhilfe war, zu welcher Carolin die intensivste Beziehung gehabt haben könnte. Das wird darauf zurückgeführt, dass Carolin diesen Namen lauter ausspricht und sagt, dass sie sich noch gut an sie erinnern könne.

Anstelle eines Notenzeugnisses hat Carolin immer ein verbales Zeugnis erhalten.

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [28/1] beantwortet Carolin die Frage danach, wie sie den Unterschied zu einem Notenzeugnis wahrgenommen habe.

„E: Hm. [atmet ein] Da war alles /zsamgeschrieben ((lauter gesprochen))/ worden das Zeugnis“

Dass Carolin das Wort „zusammengeschrieben“ lauter ausspricht, deutet darauf hin, dass ihr dieser Unterschied im Vergleich zum Zeugnis der anderen SchülerInnen als störend aufgefallen sein könnte und sie auch gerne, gleich wie ihre MitschülerInnen, ein Notenzeugnis bekommen hätte.

Der Übergang von der Volksschule in die Hauptschule hat lückenlos stattgefunden. Ungefähr im Jahr 2011 müsste Carolin zehn Jahr alt gewesen und in die Hauptschule in Diamant-Stadt² eingetreten sein. Diamant-Stadt² befindet sich von Diamant-Dorf² ca. 3,5 km entfernt. Viele

Kinder aus Carolins Volksschule in Diamant-Dorf² wechselten gemeinsam mit Carolin in die Hauptschule nach Diamant-Stadt².

In der Hauptschule besuchte Carolin eine Integrationsklasse und wurde zunächst nach dem unterrichtet. Auch in der Hauptschule erfolgte der Unterricht in bestimmten Gegenständen in einer sogenannten „Abteilung“ (I2_Carolin 2015, [33/16]). Es gab eine erste, eine zweite und eine dritte Leistungsgruppe; Carolin jedoch wurde in einer Abteilung unterrichtet. Dabei handelte es sich wieder – gleich wie in der Volksschule – um einen separaten Raum, der für den Unterricht der Kinder mit Behinderung, also auch für Carolin, vorgesehen war. Gemeinsam mit einem anderen Mädchen aus der Hauptschule wurde Carolin in einer Abteilung unterrichtet.

Mit folgender Sequenz I1_Carolin 2015, [36/23—36/26] lässt darauf hinweisen, dass Carolin vermutlich trotz dem Unterricht in einer Integrationsklasse das Gefühl von Exklusion verspürt hat.

„E: Mmm - ja - ich bin nicht in Leistungsgruppe gegangen - - ich nicht - iich war - bei manchen Fächern abge a war war ich in /Abden ((lauter gesprochen))/ bei manchen Fächern - mit mit mit den /MÄDCHEN ((lauter gesprochen))/ was auch in die Hauptschule gegangen is - mit mir“

Dass Carolin zwar einerseits bestätigt, dass es Leistungsgruppen gegeben habe, jedoch andererseits meint, dass sie in einer ‚Abden‘ gewesen sei. Vielleicht ist die Erinnerung an die damalige Situation mit sehr unangenehmen Gefühlen verbunden und deshalb das Wort ‚Abteilung‘ an jener Stelle des Interviews noch nicht aussprechen kann.

Auch dass Carolin die eher unpersönliche Bezeichnung ‚Mädchen‘ und nicht den Namen dieses Mädchens anmerkt, könnte darauf hindeuten, dass sie lieber mit ihren SchulkollegInnen gemeinsam unterrichtet worden wäre als mit ‚diesem einen Mädchen‘.

Dass Carolin vermutlich ein Gefühl von Exklusion verspürt haben könnte, lässt sich mit der Sequenz I2_Carolin 2015, [33/15—33/23] verdeutlichen.

„E: [atmet ein] Bei mei bei bei /manchen bei manchen ((lauter gesprochen))/ Gegenständen bin ich abge abgee äh äh ab ab abgetei een i war ich in ABTEILUNG - bei manchen Gegenst Gegenständen
I: Was bedeutet das in einer Abteilung damit ich mir das vorstellen kann
E: Ab ab ääh in anderen ABTEILUNG weil ähm m ää als die /ANDEREN SCHÜLER⁹ ((lauter gesprochen))/
I: Warst du da mit anderen zusammen oder

⁹ Richtig ist: und Schülerinnen

E: A bei Deutsch und Mathe und /Englisch ((schneller gesprochen))/ war ich i in a anderen - - /Abteilung ((leiser gesprochen))/“

Bevor Carolin in unserem Gespräch erstmalig das Wort ‚Abteilung‘ aussprechen kann, startet sie mehrmals den Versuch, das Wort auszusprechen. Carolins Stottern deutet auf einen Versuch, das Wort zwar aussprechen zu wollen jedoch nicht aussprechen zu können, hin. Das deutet darauf hin, dass Carolin wegen der Erinnerung an diese Zeit eine gewisse Blockade verspüren könnte. Auch dass Carolin die Wörter ‚anderen Schüler‘ lauter und deutlicher als die restlichen Wörter des Satzes artikuliert, deutet darauf hin, dass sie eine Grenze zwischen sich selbst und den anderen SchülerInnen zieht. Das könnte mit schmerzhaften Erinnerungen verbunden sein. Auch dass Carolin das Wort ‚Abteilung‘ leiser ausspricht als die restlichen Wörter dieses Satzes, lässt sich vermuten, dass sie das damals gekränkt haben könnte.

Obwohl Carolin sagt, dass ihr der getrennte Unterricht in dieser Abteilung egal gewesen sei, könnten manche Wörter der Sequenz I2_Carolin 2015, [34/27] als Signalwörter dafür herangezogen werden, weshalb vermutet wird, dass Carolin der getrennte Unterricht nicht gleichgültig gewesen ist.

„E: Mm eeei ich glaub ich glaub EIGENTLICH egal“

Das Wort ‚eigentlich‘ wird als Signalwort herangezogen, mit dem begründet werden könnte, dass Carolin der getrennte Unterricht vermutlich nicht egal gewesen ist. Auch dass das Wort ‚eigentlich‘ besonders deutlich betont worden ist, deutet darauf hin, in der damaligen Situation vermutlich anders gefühlt haben könnte.

In Carolins erster Hauptschulklasse waren eine Sonderpädagogin, Carolins Klassenlehrerin sowie eine Stützkraft namens Estelle Karnhauser, die für alle Kinder mit Behinderung zuständig war. In der Hauptschule hat Carolin das Radfahren gelernt und eine Radprüfung absolviert. In der Hauptschule hat sie auch Schreibmaschinen-Unterricht gehabt.

Carolins Sonderschulpädagogin und ihre Klassenlehrerin hatten Differenzen und konnten deshalb nicht mehr zusammen arbeiten. Deshalb veranlasste der Schuldirektor einen Monat nach Schulbeginn die Versetzung der Sonderpädagogin in die Volksschule in Diamant-Dorf2. Diese freie Stelle wurde von keiner anderen Sonderpädagogin nachbesetzt. Sandrin wurde darüber informiert und darauf hingewiesen, falls sie damit ein Problem haben solle, könne Carolin ohnedies in eine Sonderschule wechseln. Sandrin wollte, dass Carolin weiterhin in dieser Hauptschule unterrichtet werde. Der zuständige Direktor hat daraufhin eine Teambesprechung mit seinen KollegInnen veranlasst, in welcher besprochen wurde, welche Lehrperson sich vorstellen könnte, als ZweitlehrerIn in Carolins Klasse zu unterrichten. Die

meisten Lehrpersonen wollten davor Abstand nehmen. Wenige Lehrpersonen meldeten sich und willigten ein.

Daraufhin wurde Carolin von ihrer Klassenlehrerin und einer anderen Lehrperson, die auch keine sonderpädagogische Fachausbildung und keine sonderpädagogische Berufserfahrung hatte, unterrichtet. Diese beiden Lehrpersonen mussten durch das aktive Tun Erfahrung sammeln. Ungefähr in der zweiten Hauptschulklasse hatte Carolin massive Schwierigkeiten beim Lesen. Obwohl sie das gesamte Alphabet kannte, konnte sie die jeweiligen Buchstaben nicht aneinander reihen. Sandrin versuchte, manche ihrer Ideen bei zahlreichen Gesprächen mit Carolins Lehrpersonen vorsichtig und mit Feingefühl näher zu bringen. Zunächst ist Sandrin auf massiven Widerstand bei den Lehrpersonen gestoßen. Erst später haben Carolins Lehrpersonen bemerkt, dass man mit Carolin arbeiten konnte und sie Lernfortschritte gemacht hat. Sandrin hat hinsichtlich Carolins Lernfortschritten positive Rückmeldung erhalten. Auch jene Lehrpersonen, die anfangs von der Idee, in Carolins Klasse zu unterrichten, nicht überzeugt waren, konnten sich plötzlich Gegenteiliges vorstellen. Carolin wurde von der ersten bis zur vierten Hauptschulklasse in einer Integrationsklasse nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Carolin hatte demnach mehrheitlich mündliche Prüfungen. Dass Carolin mehrheitlich schriftliche Prüfungen absolviert hat, scheint sie vermutlich im Vergleich zu ihren SchulkollegInnen gestört haben. Es wird angenommen, dass Carolin gerne an den Gesprächen, wenn sich ihre MitschülerInnen über bevorstehende schriftliche Prüfungen unterhalten haben, teilgenommen hätte. In der nachstehenden Sequenz I1_Carolin 2015, [33/24—33/25] lassen sich Hinweise erkennen, dass Carolin vermutlich auch gerne schriftliche Prüfungen absolviert hätte.

„E: Diiee - die hab ich [atmet ein] äähm äähm maanchmal mündlich ghabt oder und a [atmet ein] auch mal oder und auch mal und auch mal schriftlich GHABT“

Carolins Einatmen und die Wörter ‚ähm ähm maanchmal‘ verstärken soeben angeführte Vermutung.

Carolin hat in der Hauptschule an den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Werken und Zeichnen und am Computerunterricht teilgenommen. Carolins Lieblingsunterrichtsgegenstände in der Hauptschule waren Turnen und Biologie. Carolin hat an den vielen Ausflügen mit den SchülerInnen und Lehrpersonen der Hauptschule teilgenommen. Sie sind gemeinsam in den Skiurlaub gefahren, auf einen Bauernhof ins Diamant-Viertel und nach Saphir-Stadt. Auch Sandrin hat an manchen Schulausflügen teilgenommen. Carolin haben diese Ausflüge viel Freude bereitet. Vermutlich hat Carolin bei

diesen Ausflügen nicht das Gefühl vermittelt bekommen, einer besonderen Behandlung zu bedürfen, sondern konnte einfach sie selbst sein und vielleicht ein Gefühl von Freiheit verspüren. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [34/25—34/28] lassen sich Hinweise für Carolins Freude erkennen.

„E: Ääh mh. Ääh h skifahrn /simma gangen auf alle Fälle ((schneller gesprochen))/
I: Mhm
E: [atmet ein] /Und=e ich glaub auch manchmal spazieren - manchmal ((schneller gesprochen))/“

Dass Carolin schneller spricht, könnte darauf hindeuten, dass sie euphorisch ist und sich an schöne Momente mit ihren SchulkollegInnen erinnert.

Auf die Frage, an welche schönen Erlebnisse sie sich in der Hauptschule erinnere, erzählt Carolin in der Sequenz [21/29—21/39] von ihrem Ausflug nach Saphir-Stadt.

„E: [atmet ein] /Aah ((lauter gesprochen))/ einmal war ich auch in /mit der Hauptschule in Saphir-Stadt auch da war ich einmal wo ich glaub in die erste Klasse gangen bin glaub ich - war ich mit der Schule ((schneller gesprochen))/ - in /SAPHIR-STADT ((lauter gesprochen))/“

Dass Carolin manche Passagen dieser Sequenz lauter und deutlicher ausspricht, deutet auf Ereignisse hin, die Carolin Freude bereitet haben.

Vermutlich wurde bei den gemeinsamen Schulausflügen nicht unterschieden, ob es sich um eine/n SchülerIn mit oder um eine/n SchülerIn ohne Behinderung gehandelt hat.

Im Jahr 2002 oder 2003 müsste Carolin in der zweiten oder dritten Hauptschulklasse gewesen sein. Sandrin und ihr Mann Lucas haben zu jener Zeit den gemeinsamen langfristigen Entschluss für Carolins weiteres Leben gefasst, ihr eine integrative Berufsausbildung ermöglichen zu wollen. Bis zu jener Zeit war Sandrin bei ihrer Tochter zu Hause und nicht berufstätig. Erst jetzt ist sie wieder in das Berufsleben eingestiegen. Sie hat einen Beruf im sozialen Bereich bei dem Unternehmen Ensemble in Aquamarin-Stadt angenommen. Das bedeutete für Sandrin Neuland, da sie ursprünglich eine kaufmännische Ausbildung absolviert hatte. Es müsste das Jahr 2005 gewesen sein, als Carolin zum zweiten Mal die dritte Klasse Hauptschule wiederholt hat.

Zusammenfassend gilt festzuhalten, dass Carolin die erste bis zur vierten Integrationsklasse in der Hauptschule nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet worden ist. Carolins Eltern wollten ihr die Möglichkeit zum Weiterentwickeln geben (stets das langfristige Ziel für Carolin – eine Integrative Berufsausbildung – verfolgend). Dieses langfristige Ziel wurde von Carolins Lehrpersonen belächelt.

Sandrin stellte in der Schule ein Ansuchen, ob es möglich wäre, Carolin noch einmal die vierte Klasse wiederholen zu lassen. Eine Integrationsklasse gab es jedoch erst eine Klasse unterhalb. Diese wurde von einer Sonderpädagogin geführt, die Carolin bereits aus der Volksschule in Diamant-Dorf² gekannt hatte. Diese Sonderpädagogin konnte sich trotz mangelnder Kapazitäten vorstellen, mit Carolin zu arbeiten. Obwohl die Schüleranzahl bereits ausgeschöpft war, haben sich sowohl der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums als auch die Lehrpersonen für Carolin eingesetzt, damit sie die dritte Klasse Hauptschule noch einmal wiederholen konnte. Sandrins Ansuchen wurde bewilligt. Carolin zeigte permanent Lernfortschritte. Sie wurde in dieser dritten wiederholten Hauptschulklasse nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet. Der Unterricht erfolgte zwar dennoch in einer ‚Abteilung‘ – zusammengesetzt aus vier oder fünf SchülerInnen – jedoch musste Carolin ab diesem Zeitpunkt gleich wie ihre SchulkollegInnen schriftliche Schularbeiten und Tests absolvieren und Referate vortragen. Gemeinsam mit ihrer Mutter Sandrin bereitete sich Carolin auf bevorstehende Arbeiten vor.

Es wird vermutet, dass Carolin diesen Mehraufwand mit Freude akzeptiert hat. Es wird vermutet, dass Carolin gefordert werden und nicht mit einem Sonderstatus etikettiert werden wollte.

*Das lässt sich in einem kurzen Ausflug in die Gegenwart begründen: Carolin wurde als hilfsbereite junge Frau wahrgenommen, die nicht als hilfsbedürftig behandelt werden möchte. Mit den beiden nachstehenden Sequenzen I1_Carolin 2015, [37/18—37/21] und I1_Carolin 2015, [12/12—12/13] lässt verdeutlichen, was damit gemeint ist.

(1)

„E: Soll ich dir HELFEN beim EINSCHENKEN?

I: Ähm wennst das Heferl hältst - wär i dir sehr dankbar [es ist zu hören, dass Flüssigkeit in ein Gefäß fließt] super na bum - der dampft eh noch - super - dankeschön [(P/6 sec.): es ist ein klirrendes Geräusch zu hören] nimm dir noch einen Tee - genau“

[12/12—12/13]

I: Kann ich dir helfen oder geht's?

E: Geht – danke“

(2)

„I: Kann ich dir helfen oder geht's?

E: Geht – danke“

Dass Carolin in diesem Moment auf fremde Hilfe verzichtet, könnte darauf hindeuten, dass sie aufzeigen will, nicht besonders behandelt werden zu müssen.*

Vermutlich war Carolin stolz, als sie erfahren hat, zukünftig auch Referate vortragen zu dürfen. Das hat vermutlich zur Steigerung von Carolins Selbstwertgefühl beigetragen.

In der Sequenz I1_24012015 [27/22—27/25] lässt sich ein Hinweis finden, dass Carolin erfreut gewesen sein könnte, auch Referate vortragen zu dürfen.

„E: [schnalzt leise mit der Zunge ; atmet ein] Und=e - wo [es ist nebenbei zu hören, dass Autos vorbeifahren] ich die dritte und die nochmal gee /wiederholt hab ((schneller gesprochen))/ [atmet ein] daa hammaa /Referat ((lauter gesprochen))/ GHABT - manchmal - hamma /Referat ((lauter gesprochen))/ GEHALTEN (P/4 sec.)“

In dieser Sequenz spricht Carolin davon, dass ‚sie und ihre MitschülerInnen einen Test gehabt haben‘ – dass Carolin im Plural spricht, deutet auf ein empfundenes Wir-Gefühl hin. Dass das Wort ‚Referate‘ von Carolin zwei Mal lauter ausgesprochen wird, könnte deshalb sein, da sie gerne Referate vorträgt. Es könnte sein, dass Carolin (wie bereits in der Hypothese 40.8 des zweiten Auswertungsschrittes kurz angemerkt worden ist) infolge ihrer Lernbehinderung nicht immer von ihren MitschülerInnen gehört worden ist und Carolin durch das Vortragen von Referaten auch endlich eine Stimme bekommen hat.

Carolin meisterte die wiederholte dritte Klasse und hat zum Schulschluss ihr erstes Notenzeugnis bekommen. Das war vermutlich ein einprägsames Ereignis für Carolin. Es wird vermutet, dass Carolin in den beiden Sequenzen I1_Carolin 2015, [27/29] und I1_Carolin 2015, [28/3—28/5] ihre Freude zum Ausdruck bringt.

(1)

„I: Mhm [(P/9 sec): Carolin atmet lauter ein] und du hast vorhin erzählt du hast - Noten - Zeugnisse mit Noten bekommen - wie war das für dich als da [atme ein] a Zeugnis mit Noten bekommen hast?

E: [atmet ein]Äh wa ww war [atmet ein] war war hat mir gefall - war hat mir eh gefalln - - -“

(2)

„E: [atmet ein] M wo das wo i Zeugnis mit Noten gibt's [atmet ein] wo ich das kriegt hab - da gibt's auch [atmet ein] äh mh äh Einser Zweei - - und=e - Dreier [es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren]“

Es könnte sein, dass dieses Ereignis damals mit freudiger Nervosität verbunden war, nun auch endlich ein Zeugnis, in welchem Noten angeführt sind, bekommen zu dürfen. Das wird deshalb vermutet, da Carolin in der Sequenz (1) zwei Mal einatmet und sagt, dass es ihr gefallen habe. Dass in dem Zeugnis Zahlen gestanden sind, scheint für Carolin eine wesentlich Bedeutung gehabt zu haben, da sie in der Sequenz (2) explizit über Zahlen spricht.

Nach der erfolgreich absolvierten, wiederholten dritten Klasse der Hauptschule ist Carolin in die vierte Klasse Hauptschule eingetreten, um diese noch einmal wiederholen zu können – das müsste im Jahr 2006 gewesen sein.

In der wiederholten vierten Klasse Hauptschule wurde Carolin wieder in einer ‚Abteilung‘ gemeinsam mit vier oder fünf anderen SchülerInnen unterrichtet. Carolin wurde nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet. Carolin durfte in diesen beiden Schuljahren an gemeinsamen Ausflügen mit ihren KlassenkollegInnen und ihren Lehrpersonen teilnehmen. Sie waren Skifahren, im Diamant-Viertel, im Technischen Museum, im Kino.

Während der Hauptschulzeit konnte Carolin berufspraktische Erfahrungen sammeln. *An dieser Stelle gilt anzumerken, dass die Rekonstruktion der absolvierten Berufspraktika mit Schwierigkeiten verbunden ist, da sich weder Carolin noch ihre Mutter Sandrin an alle absolvierten Praktika genau erinnern konnten.*

In der wiederholten vierten Klasse Hauptschule erkundigte sich Sandrin bei einer Blumenhandlung in Diamant-Stadt2, ob Carolin dort ein Berufspraktikum absolvieren dürfe. Carolin hat eine Absage erhalten. Daraufhin erkundigte sich Sandrin in einer anderen Blumenhandlung in Diamant-Stadt2, die in dieser Masterarbeit mit dem Namen Immergrün bezeichnet wird. Bei dieser Blumenhandlung hat Carolin eine Zusage erhalten. Zu ihrem Tätigkeitsbereich zählte, Blumen zu schneiden, zu stecken und zu binden.

Nachstehender Sequenz I1_Carolin 2015, [21/1—21/7] lässt sich entnehmen, dass Carolin vermutlich stolz gewesen ist, bei jener Blumenhandlung in Diamant-Stadt2 berufspraktische Erfahrungen sammeln zu dürfen.

„E: Hm [atmet aus] Hm [atmet ein] woo ich iin die /Integrationsklasse ((lauter gesprochen))/ gangen bin [atmet ein] in in die und wo ich ein Jahr /ins Poly gangen bin ((schneller gesprochen))/ - bin iich /schnuppern ((lauter gesprochen))/ gangen bei Blumengeschääft beeii auch /in Diamant-Stadt2 ((schneller gesprochen))/ beeii Immergrün - - kennst du da - den Blumengeschäft?

I: Das kenn ich - ja

E: Da war - ich schnuppern [schnalzt mit der Zunge]“

Das wird deshalb vermutet, da sie, nachdem sie mich gefragt hat, ob ich diese Blumenhandlung kennen würde, noch einmal erwähnt hat, dass sie dort geschnuppert habe.

Carolin wurde auch in der dritten und in der vierten wiederholten Hauptschulklasse von ihrer Stützkraft Estelle Karnhauser begleitet. Obwohl die Stützkraft Estelle auch für die anderen SchülerInnen mit Behinderung zuständig gewesen ist, scheint Carolin zu Estelle eine enge Beziehung infolge der langjährigen gemeinsamen Zusammenarbeit aufgebaut zu haben.

In nachstehender Sequenz I1_Carolin 2015, [15/33—16/2] könnte man herauslesen, dass die Stützkraft Estelle eine besondere Bedeutung für Carolin gehabt haben dürfte. Obwohl sie zunächst von Stützkräften aus der Volksschule erzählt, wechselt sie zu Erzählungen über die Stützkraft Estelle.

„Zunge] und iin [schnalzt mit der Zunge] und iin - und iin - Diaa und in [atmet ein] /Hauptschule in Diamant-Stadt2 war die ((schneller gesprochen))/ /Estelle ((lauter gesprochen))/ die STÜTZKRAFT [(P/23 sec.): schnalzt mit der Zunge ; atmet ein ; schnalzt mit der Zunge ; atmet lauter ein ; es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren]“

Dass Carolin den Vornamen von ihrer Stützkraft verwendet, lässt ein liebliches, freundschaftliches Verhältnis zu ihrer Stützkraft Estelle vermuten. Dadurch dass Carolin den Namen ihrer Stützkraft lauter ausspricht, lässt sich vermuten, dass sie gegenüber Estelle vermutlich eine starke Zuneigung verspürt haben muss.

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [19/33—20/5] hat man den Eindruck, dass es Carolin wichtig war, die gesamte Person Estelle namentlich zu erwähnen. Dadurch könnte sie die Wichtigkeit von Estelles Anwesenheit zum Ausdruck bringen wollen. Es könnte auch bedeuten, dass Carolin den gesamten Namen von Estelle anführt um ihre Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit gewähren zu können.

„E: die
I: Die Estelle
E: Mhm [(P/4 sec.): atmet ein ; atmet schneller ein ; atmet schneller ein] die diiee Ka Ka Karnhauser Estelle - die heißt /Karnhauser ((lauter gesprochen))/ beim Nachname
I: Mhm
E: Die die diiee die die war /Stützkraft ((lauter gesprochen))/ din - in aa Hauptschule Diamant-Stadt2“

Dass Carolin schneller einatmet und beim Aussprechen des Familiennamens von Estelle ein bisschen stottert, könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie mit der Erinnerung an die gemeinsamen Erlebnisse mit ihrer Stützkraft angenehme Gefühle verbinden könnte. Auch dass Carolin noch einmal laut ausspricht, dass Estelle ihre Stützkraft in der Hauptschule gewesen sei, deutet darauf hin, dass sie froh darüber war, jene Frau als ihre Stützkraft bezeichnen zu dürfen.

Durch Sandrines Einsatz hat Carolin ein Clearing erhalten, welches am 12. Oktober 2006 begonnen und bis zum 01. August 2007 gedauert hat. Während dieser Zeit hat sie überlegt, welchen Beruf sie gerne ausüben möchte und sie konnte sich vorstellen zukünftig, den Beruf der Blumenbinderin auszuüben.

Carolin konnte auch diese wiederholte vierte Klasse der Hauptschule erfolgreich absolvieren.

Die Beraterin, die mit Carolin das Clearing durchgeführt hat, besuchte auch Carolin zu Hause in ihrer gewohnten Umgebung. Sie hat Carolins Familie den Vorschlag unterbreitet, Carolin in einen Berufsvorbereitungskurs in Zirkonia-Dorf1 am Zirkonia-See einzuschreiben. Zirkonia-Dorf1 befindet sich ca. 240 km von Carolins Wohnort Diamant-Dorf2 entfernt. Carolin müsste dort von Montag bis Freitag sein. Nachdem Carolins Familie nicht mit Begeisterung über diesen Vorschlag reagiert hat, bedrängt die Clearing-Beraterin Carolins Familie. Sie meinte, dass Carolin losgelassen werden müsse und ohnehin am Wochenende zu Hause sein werde. Für Carolins Familie war diese Entfernung von 240 km denkbar unmöglich, in das alltägliche Leben einzubauen. Nachdem das Clearing am 01. August 2007 zu Ende war, konnte Carolin ihre Sommerferien vermutlich entspannt genießen. Es müsste September 2007 gewesen sein, als Carolins Unterricht in der Polytechnischen Schule begonnen hat. Carolin müsste 17 Jahre alt gewesen sein und hat sich vermutlich in der Blüte ihrer Pubertät befunden. Der Übergang von der Hauptschule in die Polytechnische Schule war lückenlos; jedoch mit einer zweijährigen Verlängerung der Hauptschule. Carolin wurde nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan in einer ‚Abteilung‘ unterrichtet. Auch während der Zeit in der Polytechnischen Schule wurde Carolin von ihrer Stützkraft Estelle begleitet. In der Polytechnischen Schule wurde Carolin von ihren Schulkollegen¹⁰ gemobbt. Das war vermutlich eine sehr schwere Zeit für Carolin.

Obwohl sie selbst nichts über diese Mobbing-Erfahrungen erzählt, lässt sich vermuten, dass sich das traurige Gefühl, an welches Carolin vermutlich während des Gesprächs am 24. Jänner 2015 erinnert worden ist, nicht nur auf die Erinnerung, die Note Genügend in Mathematik bekommen zu haben zurückführen lässt, sondern möglicherweise auch auf das Mobbing ihrer Schulkollegen zurückgeführt werden könnte. Vielleicht war die direkte Auseinandersetzung mit den Gefühlen des Mobblings zu bedrohlich für Carolin und sie hat deshalb über die Note Genügend in Mathematik erzählt, jedoch auch schmerzhaft Gefühle des Mobblings nachempfunden. (siehe Rosenthal⁴ 2014, S. 206)

In den nachstehenden Sequenzen I1_Carolin 2015, [28/23—28/26] und I2_Carolin 2015, [36/31—37/12] erzählt Carolin über die Note Genügend im Unterrichtsgegenstand Mathematik in der Hauptschule.

„beeii Mathe [atmet ein] hab iich ein Vierer gekriegt ge kriegt - leider - - beim POLY
hab ich bei Mathe ein /Vierer ((lauter gesprochen))/ GEKRIEGT

I: Mhm

E: Leider“

¹⁰ Die männliche Form dieses Begriffs wird infolge von Sandrins Aussage vom 10. März 2015 im Nachgespräch des Interviews übernommen.

Dass Carolin in dieser Sequenz zwei Mal das Wort ‚leider‘ anführt, deutet darauf hin, dass sie mit dieser Note unzufrieden gewesen sein dürfte.

„E: Und bei Poly hab i hab ich auf alle Fälle ein Vierer ghabt - bei Mathe beim Poly hab ich auf alle Fälle ein Vierer ghabt [atmet ein] bei Mathe und bei /Deutsch ((schneller gesprochen))/ ein drei eine drei beim Deutsch
I: Mhm /ja ((leise gesprochen))/ - - - der Vierer stört dich heute noch gell
E: [atmet ein] Äh da hab ich mich nicht ge freut - wo ich in Vierer kr gekriegt hab
I: Mhm [(P/5 sec.): Carolin atmet ein ; Carolin trinkt ; Carolin schnalzt mit der Zunge ; es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren] trotzdem die anderen Noten sind ja sehr schön wenn
E: Mhm
I: Sonst Einser und Zweier und Dreier hast [atme ein] das ist ja dann ein sehr schönes Zeugnis [Carolin atmet lauter ein] man kann nicht in jedem Fach
E: Stimmt
I: Einser haben
E: Es gibt Leute - die lauter Eins Einsen HABEN
I: Ja
E: Gibt gibt's die gibt LEUTE
I: Gibt's auch - genau“

Dass Carolin den Begriff ‚Leute‘ und nicht SchulkollegInnen verwendet, könnte auf ein distanziertes Verhältnis zu ihren SchulkollegInnen hinweisen. Auch dass Carolin von den Noten der anderen erzählt, könnte oben angeführte Vermutung bestätigen. Vielleicht waren das ‚die Leute‘ die permanent gute Noten hatten und Carolin gemobbt haben.

Carolin hat auch in der Polytechnischen Schule Referate gehalten. Vom 8. Oktober 2007 bis zum 12. Oktober 2007 absolvierte Carolin erneut berufspraktische Tage bei der Gärtnerei Immergrün in Diamant-Stadt².

Während der Schulzeit in der Polytechnischen Schule konnte Carolin an den jeweiligen Ausflügen teilnehmen. Sie sind gemeinsam auf Skikurs gefahren, zum Rubin-See und ins Diamant-Viertel. Als Carolin noch in der Polytechnischen Schule gewesen ist, wussten Carolins Eltern, dass es für Carolin besser sei, wenn sie noch Zeit zum Weiterentwickeln bekommen würde und trotz der langen Schulzeit nicht unmittelbar nach der Polytechnischen Schule ins Berufsleben einsteigen würde. Deshalb wurde Carolin bereits zu jenem Zeitpunkt beim Arbeitsmarktservice als arbeitssuchend angemeldet. Im Unterrichtsgegenstand Deutsch hat Carolin die Note Befriedigend und im Unterrichtsgegenstand Mathematik hat Carolin die Note Genügend im Zeugnis bekommen. An dieser Stelle soll betont werden, dass Carolin in der zweiten Klasse Hauptschule nicht fähig war, die Buchstaben aneinanderzureihen und lesen zu können und in der Polytechnischen Schule die Note Befriedigend erhalten hat.

Carolyn hat nach der Polytechnischen Schule einen Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1, welcher vom Arbeitsmarktservice angeboten worden ist, besucht. Diese Maßnahme war für junge Frauen, die nicht unmittelbar nach der Schule in den ersten Arbeitsmarkt eingegliedert werden konnten, vorgesehen. Zu jener Zeit war Carolyn von Montag bis Freitag in einem Landesjugendheim in Diamant-Dorf1 untergebracht. Carolyn hat zu dieser Zeit Geld vom Arbeitsmarktservice bezogen. Carolyn selbst war nicht daran interessiert, diesen ca. 44 km entfernten Berufsvorbereitungskurs zu besuchen. Carolins Eltern haben die Entscheidung getroffen, dass dieser Berufsvorbereitungskurs das Beste für Carolyn gewesen sei. Die Einteilung der SchülerInnen erfolgte in zwei Gruppen. Carolyn wurde einer reinen Mädchen-Gruppe mit der Bezeichnung BVK zugewiesen. Das Ziel von Carolins Eltern für Carolyn bestand darin, Carolyn eine Integrative Berufsausbildung zu ermöglichen. Carolyn war oft traurig und hatte Heimweh, als sie in Diamant-Dorf1 gewesen ist. Als sie sonntags von ihren Eltern nach Diamant-Dorf1 gebracht worden ist, hat sie meistens geweint. Carolins Eltern versuchten, Carolyn permanent zu motivieren. Das wird auch in der folgenden Sequenz I1_Carolyn 2015, [29/29—29/31] deutlich:

„da hab ich [atmet ein] ääh in DIAMANT-DORF1 da hab ich Hei - äähm mmm
/Heimweh ((schneller gesprochen))/ GHABT - in Diamant-Dorf1

Dass Carolyn das Wort ‚Heimweh‘ schneller ausspricht könnte darauf hinweisen, dass sie mit den damaligen schmerzlichen Gefühlen nicht konfrontiert sein möchte und vermutlich deshalb schnell spricht.

In Diamant-Dorf1 hat Carolyn ihre Freundin Anna-Sophie kennengelernt, mit der sie noch immer befreundet ist. Während der Zeit in Diamant-Dorf1 konnte Carolyn ein Berufspraktikum in ihrem Wohnort Diamant-Stadt2 in einem Lebensmittelhandel namens Kulinarium absolvieren. Sie hatte ein gutes Verhältnis zu ihren KollegInnen und war dort bei den Milchprodukten tätig. Nach diesem Praktikum wurde Carolyn wieder zu ihrem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorf1 gebracht, welcher im August 2009 endete. Carolins Mutter erkundigte sich bei Werkprofi, ob sie dort ein Berufspraktikum absolvieren könne. Die Geschäftsleitung von Werkprofi stimmte diesem Ansuchen zu. Im Sommer 2009 konnte Carolyn bei Werkprofi ein Berufspraktikum absolvieren. Carolyn hat bei ihren KollegInnen und ihrem Marktleiter einen guten Eindruck hinterlassen. Sandrin hat positives Feedback zu Carolins Arbeitsleistung erhalten. Carolyn hat die Nachricht erhalten, dass sie sich vorstellen könnten, mit ihr gemeinsam zu arbeiten, jedoch momentan kein Lehrlingsbedarf bestehe. Im September 2009 ist Carolyn wieder in den

Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl eingetreten. Im Zuge dieses Berufsvorbereitungskurses hat Carolin die Unterrichtsgegenstände Betriebsküche, Schulküche, EDV, Bügeln, Putzen, Lebensmanagement und Rechnen besucht. Es wird vermutet, dass sie dort viel Wertvolles für ihr weiteres Leben gelernt hat. In der Zeit in Diamant-Dorfl wurde Carolin von keiner Stützkraft begleitet.

Nach dem Berufsvorbereitungskurs in Diamant-Dorfl wollte Carolin gerne bei Kulinarium zu arbeiten beginnen. Dieses Unternehmen hat zu dieser Zeit jedoch keine Lehrlinge ausgebildet. Darüber war Carolin sehr traurig. Nach dem Abschluss des Berufsvorbereitungskurses hatte Carolin leider keinen Ausbildungsplatz. Carolin begleitete zu dieser Zeit ihre Mutter ab und zu in ihre Arbeit und half ihr dort beim Kuvertieren und Etikettieren. Des Weiteren erledigte Carolin Haushalten, die Sandrin auf To-Do-Listen vermerkt hatte. Das machte Sandrin deshalb, damit Carolines Tagesablauf an Struktur gewinnen konnte. In der Zeit zwischen Juni 2010 und Dezember 2010 schnupperte Carolin bei diversen Blumenhandlungen in Aquamarin-Stadt, von welchen sie folglich Absagen erhalten hat. Das Einschreiben in eine Tagesstruktur wurde für Carolins nicht in Erwägung gezogen. Carolins Eltern glaubten fest an ihr Ziel einer Integrativen Lehrlingsausbildung für Carolin.

Eines Tages, als Carolin wieder mit ihrer Mutter bei Kulinarium in Diamant-Stadt² einkaufen gewesen ist, wurde sie herzlich von ihrer ehemaligen Kollegin aus der Milchabteilung begrüßt. Diese befragte Carolin zu ihrer beruflichen Situation. Carolin entgegnete, dass sie noch keinen Ausbildungsplatz gefunden habe. Daraufhin meinte ihre ehemalige Kollegin, sie solle sich vis a vis an Werkprofi wenden, da sie glaubte, dort eine Lehrlingsausschreibung gesehen zu haben. Sandrin und Carolin machten sich gleich auf den Weg zu Werkprofi und konnten ein Gespräch mit dem Marktleiter (es war ein anderer Marktleiter, als Carolin dort geschnuppert hatte). Carolin hat die Gelegenheit erhalten, im Dezember 2010 noch einmal eine Schnupperwoche bei Werkprofi absolvieren zu können. Carolin hatte in ihren beiden Praktika bei Werkprofi (Sommer 2010 und Dezember 2010) zur vollsten Zufriedenheit ihrer KollegInnen und des Marktleiters gearbeitet und deshalb eine Zusage erhalten, im Jänner 2011 bei Werkprofi eine integrative Lehrlingsausbildung beginnen zu dürfen. Im Alter von 19 Jahren, im Jänner 2011, hat Carolin diese integrative Lehrlingsausbildung bei Werkprofi begonnen. Carolin wurde vom Arbeitsmarktservice als arbeitssuchend abgemeldet und ihr Dienstvertrag bei Werkprofi wurde bis zum 30. Juni 2011 befristet. Carolins Dienstvertrag würde in ein unbefristetes Dienstverhältnis übergehen, sofern in der Zwischenzeit nichts anderes vereinbart werde. Carolin hat für ihre gesamte Lehrzeit eine

Berufsausbildungsassistentin zur Verfügung gestellt bekommen, welche jeweils nach Bedarf als Koordinatorin im Betrieb, in der Berufsschule, bei den Lehrlingen oder den Eltern eingesetzt worden ist. Im zweiten Halbjahr des letzten Lehrjahres hat Carolin für ein halbes Jahr einmal wöchentlich Jobcoaching erhalten. Damit ist gemeint, dass ihr im Zuge einer Fachausbildung Fachwissen vermittelt worden ist. Die restliche Zeit war Carolin auf sich alleine gestellt. Außerdem war Carolin im Zuge ihrer Lehrlingsausbildung mit Personalrochaden konfrontiert. Es machte den Anschein, dass sich Carolins neuer Auszubildender nur schwer in Carolin hineinversetzen konnte. Er wollte ein neues Zeitmodell umsetzen. Für Carolin bedeutete das, dass sie plötzlich flexibel sein musste und keine fixen Arbeitstage und Dienstzeiten hatte. Das bedeutet für Carolin Chaos. Carolin hat daraufhin wieder einen geregelten Dienstplan erhalten und konnte wieder gewohnt arbeiten. Für Carolin scheinen fixe Dienstzeiten wichtig zu sein, um ihren Tagesablauf Struktur geben zu können. Das könnte möglicherweise auf Carolins Lernbehinderung mit autistischen Zügen zurückzuführen sein. Sie erzählt im gemeinsamen Gespräch über ihre Dienstzeiten. Das deutet darauf hin, dass sie mit flexiblen Arbeitszeiten nur schwer zurecht kommen würde. An dieser Stelle kann auf das Kapitel 1.3.1.1 dieser Masterarbeit verwiesen werden, in welchem thematisiert wird, dass Menschen mit Störungen im autistischen Spektrum nur schwer mit Veränderungen zurecht kommen.

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [15/28—15/29] spricht Carolin über ihre Dienstzeiten.

„atmet ein ; atmet ein ; es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren ; atmet ein] unnt (P/7 sec.) m momentan hab ich um Arbeit - momentan arbeit ich acht bis drei momentan“

Dass Carolin drei Mal das Wort ‚momentan‘ anmerkt, könnte darauf hindeuten, dass sie vielleicht weiß, dass ihre Dienstzeiten jederzeit verändert werden könnten, aber ‚momentan‘ arbeite sie von 8:00 Uhr vormittags bis 15:00 nachmittags. Dass Carolin dieses Wort mehrmals in dieser kurzen Sequenz verwendet, könnte in ihr vermutlich ein Gefühl von Sicherheit hervorrufen.

An dieser Stelle lässt sich auch eine Verknüpfung zu jener Zeit herstellen, als Sandrin für Carolin To-Do-Listen angefertigt hatte, um Carolin dabei zu unterstützen, ihren Tagesablauf organisieren zu lernen – siehe unter I3_Sandrin 33/9—33/19.

Im Februar 2011 konnte Carolin ihre zehnwöchige Berufsschulzeit in Diamant-Stadt³ antreten. Diamant-Stadt³ war ca. 95,2 km von ihrem Wohnort Diamant-Stadt² entfernt. Carolin war dort von Montag bis Freitag. Es macht den Anschein, als hätte Carolin kein

Problem damit gehabt, dass sie die zehn Wochen während der Berufsschulzeit nicht zu Hause sein konnte. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [5/21—5/23] erzählt sie über die Dauer der Berufsschulzeit.

„E: [schnalzt mit der Zunge ; atmet ein] UUNT ähm vögen Fe ähm in Fe Februar bin ich iin die Berufsschule gegangen - zehn WOCHEN - bin ich da gegangen - - [atmet ein] i iin Di Di Diamant-Stadt³ bin ich da gegangen“

Es macht den Eindruck, als sei Carolin stolz darauf gewesen, diese zehn Wochen bravurös gemeistert zu haben. Das wird deshalb vermutet, da sie diese zehn Wochen explizit anführt und das Wort ‚Wochen‘ besonders genau artikuliert. Vielleicht war sie stolz, dort ihre Aufgaben – ohne Heimweh gehabt zu haben – erfüllt zu haben.

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [9/5—9/6] erzählt Carolin noch einmal über die Dauer der Berufsschule.

„E: [(P/8 sec.) atmet ein ; atmet ein] unnt unnt ab Februar bin iich - zehn Jahre zehn F Februar Zweitausend vierzehn bin iich - ääh - zehn Wochen in die BERUFSSCHULE gegangen“

Dass sich Carolin verspricht und zunächst sagt, sie sei zehn Jahre in der Berufsschule gewesen ist, könnte darauf hindeuten, dass es gefühlte zehn Jahre gewesen sein könnten. Dass Carolin das Wort ‚Berufsschule‘ besonders genau ausspricht, deutet darauf hin, dass sie mit dem Besuch der Berufsschule vielleicht Gefühle des Erwachsenseins verbinden könnte.

Während der Berufsschulzeit wurde Carolin von keiner Stützkraft begleitet. Carolin wurde in der Berufsschule nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet. Zu diesem individuellen Lehrplan zählten die Pflichtgegenstände Verkaufstechnik, Pflanzenkunde, Deutsch und Kommunikation sowie Pflanzenpraktikum. Die Unterrichtsgegenstände Rechnungswesen, Politische Bildung, Wirtschaftskunde, Betriebswirtschaftliches Praktikum, Englisch, Botanische Grundlagen und Warenkunde wurden als verbindliche Übung bezeichnet, welche nicht beurteilt wurde. Religion und Floristik waren Freigegegenstände. In der Berufsschulzeit haben Carolin und ihre SchulkollegInnen meistens nach dem Abendessen gelernt und anschließend durften sie noch ihre Unterkunft verlassen.

In der Berufsschulzeit hat Carolin Referate vorgetragen und Tests geschrieben. Auf einen Test hat sie die Note zwei oder drei bekommen. Carolin ist meistens alleine mit dem Autobus in die Berufsschule nach Diamant-Stadt³ und wieder nach Hause gefahren. Im April 2011 war die 10-wöchige Berufsschulzeit vorbei. Zu dieser Zeit hat sie wieder bei Werkprofi gearbeitet.

Carolins Arbeitsverhältnis ist per 30. Juni 2011 in ein unbefristetes Dienstverhältnis übergegangen. Zu ihrem Tätigkeitsbereich zählte das Staubwischen der Regale, Blumen gießen, verwelkte Blumen entsorgen und diese abzuschreiben, das Umsortieren innerhalb der Regale, putzen sowie die Tische, auf denen die Blumen platziert werden, sauber zu halten. Ab dem zweiten Halbjahr des letzten Lehrjahres wurde Carolin ein bis zwei Mal wöchentlich von einer Job-Coacherin vor Ort bei Werkprofi unterstützt. Auf ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung hat sich Carolin selbstständig vorbereitet. Vermutlich war es Carolin wichtig, ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung erfolgreich abzuschließen.

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [9/21—9/24] erzählt Carolin von ihrer bevorstehenden Prüfung.

„[atmet ein] und=e - jetzt muss ich ein bissi lernen für die Abschlussprüfung - beim beim Werkprofi ähm am dreizehnten - - Fe Februar hab ich eine PRÜFUNG [atmet ein] beim Werkprofi - eine Abschlussprüfung [(P/5 sec.): schnalzt mit der Zunge]“

Dass Carolin das Wort ‚Prüfung‘ genau artikuliert, könnte damit zu tun haben, dass sie auf die Wichtigkeit dieser Prüfung hinweisen möchte.

Am 13. Februar 2015 hat Carolin ihre Lehrabschlussprüfung erfolgreich absolviert. Carolin scheint stolz auf ihre Leistung gewesen zu sein. Mit dem erfolgreichen Ablegen der Lehrabschlussprüfung wird Carolin zur Einzelhandelskauffrau.

Seit dieser Lehrabschlussprüfung verdient Carolin ihr eigenes Gehalt, welches dem Kollektivvertrag einer Einzelhandelskauffrau angepasst ist. Wegen unternehmensinternen Konkursverhandlungen ist Carolins berufliche Zukunft bei Werkprofi noch ungewiss.

In Hinblick auf Carolins Lernbehinderung gilt anzumerken, dass es den Anschein macht, als würde sie selbst ihre Lernbehinderung als solche akzeptieren, es ihr jedoch ein bisschen Überwindung kosten könnte, darüber zu sprechen. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [3/27—3/30] spricht Carolin ihre Lernbehinderung an.

„E: Ich ich hab eine Lern_ [räuspert sich] eine Lernbehinderung

I: Mhm

E: [atmet ein ; hustet leiste] Ich bin ein bissi autistisch ein bissi [es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren]“

Dass Carolin hustet und sich räuspert, wenn sie über ihre Lernbehinderung spricht, könnte darauf hindeuten, dass es ihr ein bisschen unangenehm sein könnte, ihre Lernbehinderung als solche zu bezeichnen.

In diesem Analyseschritt wurde Carolins Bildungsgeschichte rekonstruiert.

Innerhalb des nächsten Subkapitels erfolgt die Darstellung eines Vergleichs zwischen ihrer erzählten und ihrer erlebten Lebensgeschichte.

6.3.2.4 Die Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte

In diesem vierten Analyseschritt geht es darum, die Gegenwarts- und die Vergangenheitsperspektive miteinander zu vergleichen. Mögliche Differenzen zwischen der Perspektive der Vergangenheit und jener der Gegenwart gilt es in diesem Analyseschritt transparent zu machen. Es erfolgt auch eine Berücksichtigung der zeitlichen und der thematischen Abfolge der erzählten und erlebten Ereignisse. (vgl. Rosenthal ⁴2014, S. 207)

In diesem Analyseschritt könnte die Frage gestellt werden, „welche biographischen Erfahrungen zu dieser Präsentation führen.“ (Rosenthal 1995, S. 225)

Nachstehend werden einzelne Sequenzen aus Carolins erlebter und erzählter Lebensgeschichte dargestellt:

- In der Sequenz I1_Carolin 2015, [5/9—5/25] erfolgt Carolins erste narrative Erzählung. Carolin zählt auf, welche verschiedenen Institutionen sie besucht hat. In dieser Sequenz verzichtet Carolin auf Details und erzählt nicht von ihrer Arbeit bei Immergrün in Diamant-Stadt².

Bei Rosenthal (1995) ist nachzulesen, dass ein narratives Interview erst dann gelingen könne, wenn der/die ErzählerIn dazu bereit sei, sich seinen/ihren Erinnerungen hinzugeben. Sonst müsse sich der/die ErzählerIn anstrengen, seine/ihre Erzählungen zu ordnen, jedoch könnte kein Erzählfluss evoziert werden. (vgl. Rosenthal 1995, S. 120) Es könnte jedoch auch sein, dass Carolin wegen der ungewohnten Umgebung aufgeregt ist und sich deshalb keinem Erzählfluss hingeben kann.

- In der Sequenz I1_Carolin 2015, [5/26—6/4] erzählt Carolin, dass sie sich nur noch daran erinnere, dass sie im Kindergarten gespielt habe und ihr sonst nichts mehr zur Kindergartenzeit ein falle. Carolin erzählt jedoch in einer späteren Sequenz, der Sequenz I1_Carolin 2015, [5/28—5/34], dass sie auch im Kindergarten Ausflüge gemacht haben. Hier lässt sich eine Differenz erkennen, da Carolin in der erstgenannten Sequenz sagt, dass sie sich an nichts mehr erinnern könne, jedoch an einer späteren Stelle des Interviews über ein Ereignis aus dem Kindergarten erzählt.

- Dass Carolin in der Sequenz I1_Carolin 2015, [8/13] nichts über das Mobbing in der Polytechnischen Schule erzählt, deutet auf eine Differenz zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte hin. Nachdem Carolin erzählt hat, dass sie in die Polytechnische Schule gegangen sei, macht sie eine Pause, welche acht Sekunden lang andauert. In dieser Pause atmet Carolin schnell. Das könnte darauf hindeuten, dass sie beim Erwähnen der Polytechnischen Schule mit belastenden Erinnerungen konfrontiert wird. Des Weiteren verwendet Carolin durchwegs die Bezeichnung ‚Poly‘, wenn sie von der Polytechnischen Schule spricht – das könnte darauf hindeuten, dass sie sich so schnell wie möglich wieder einem anderen Thema zuwenden möchte. Das lässt vermuten, dass sie manche Ereignisse im Zuge des Gesprächs vermutlich lieber nicht thematisieren möchte.

Gabriele Rosenthal (1995, S. 167) schreibt dem biographischen Erzählen eine gewisse heilende Wirkung zu. Die erlebte Lebensgeschichte lässt sich vielfältig darstellen. Realisiert der/die ErzählerIn diese Vielfalt, „erlebt er[/sie ; Anm. PW], daß er sein[/sie ihr ; Anm. PW] Leben auch noch anders als bisher sehen kann, lernt er[/sie ; Anm. PW], sich als Autor[in ; Anm. PW] seines[/ihres ; Anm. PW] Lebens und nicht als seinem[/ihrem ; Anm. PW] Leben passiv Ausgelieferter [Ausgelieferte ; Anm. PW] zu verstehen.“ (Rosenthal 1995, S. 168) Dadurch kann sich bei dem/der ErzählerIn ein autonomes Gefühl entfalten und „birgt zudem die Möglichkeit einer unbeschwerteren Sicht auf die Vergangenheit.“ (Rosenthal 1995, S. 168) Im therapeutischen psychoanalytischen Prozess könnten dem/der ErzählerIn dazu verholfen werden, die belastenden Gefühle aus der Vergangenheit auszuleben, abzuschließen und ein inneres Gleichgewicht herzustellen. Das biographisch-narrative Interview stellt im Gegensatz zum Therapie-Setting eine sanfte, jedoch wirkungsvolle Methode dar, unangenehme Gefühle aus der Vergangenheit zu bereinigen und den Blick auf die Gesamtbioographie ausrichten zu können. (vgl. Rosenthal 1995, S. 168f.) An dieser Stelle sei angemerkt, dass das narrativ-biographische Interview nicht mit einem professionellen Therapie-Setting gleichgesetzt, sondern dass lediglich auf eine Verknüpfung hingewiesen werden soll.

Könnte Carolin ihre vermutlich belastenden Erinnerungen an die Zeit in der Polytechnischen Schule zulassen, könnte die Möglichkeit bestehen, dass die „bisher aus der biographischen Selbstwahrnehmung ausgeklammerten traumatischen Lebensbereiche (...) mit dem Erzählen und ihrer biographischen Verarbeitung – im Sinne der Reflexion ihrer Bedeutung für die Lebensgeschichte – wieder in die Lebensgeschichte integriert werden“ (Rosenthal 1995, S. 170) können. Wird die Chance eines unbeschwerten Lebens als psychische Gesundheitsgefährdung des/der ErzählerIn wahrgenommen, wird „die

Bedrohlichkeit einer fehlenden Lebensgeschichte für dessen psychische Stabilität“ (Rosenthal 1995, S. 171) unterschätzt. Beim narrativen Interview dringt der/die Interviewerin nicht ins Unbewusste des/der ErzählerIn vor, sondern der/die ErzählerIn entscheidet selbst, was er/sie gerne erzählen möchte. (vgl. Rosenthal 1995, S. 171) „Mit der Erzählung werden nur die Anteile aus dem Gedächtnis in Geschichten übersetzt, die den Erzähler [die Erzählerin ; Anm. PW] ohnehin in Träumen, Leibesempfindungen oder einzelnen Bildern verfolgen.“ (Rosenthal 1995, S. 171) Demnach könnte es sein, dass Carolin nichts zum Mobbing in der Polytechnischen Schule erzählt, da sie ihre Erinnerungen und die zugehörigen vermutlich belastenden Empfindungen ins Unbewusste verdrängt haben könnte und nicht im Bewusstsein präsent sind.

- In der Sequenz I1_Carolin 2015, [15/17—15/23] sagt Carolin, dass ihr zur Volksschule nichts Besonderes mehr einfallt. Jedoch erzählt sie in der Sequenz I1_Carolin 2015, [19/14—19/16], dass sie auch in der Volksschule Musik gehabt habe.

Diese Beschreibung schließt an eine Beschreibung über die Hauptschule an, in welcher sie erzählt, dass es dort Musik gegeben habe. Vermutlich wurde diese Erinnerung infolge der thematischen Ähnlichkeit ihre Erinnerung an ein weiteres ‚Ereignis‘ in der Volksschule geweckt (vgl. Rosenthal 1995, S. 146).

- Dass Carolin in der Sequenz I1_Carolin 2015, [24/20—24/33] erzählt, im September in Diamant-Dorfl begonnen und im August Urlaub gehabt zu haben, verweist auf eine Differenz zwischen ihrer erlebten und ihrer erzählten Lebensgeschichte. Carolin lässt die Erzählung zur Zeit in Diamant-Dorfl einfach aus. Das könnte mit möglichen, zur damaligen Zeit belastenden Gefühlen zu tun haben. Daraus könnte resultieren, dass Carolin diese Ereignisse aus ihrem Bewusstsein verdrängt hat, sodass „sie sprachlich nicht manifest zum Ausdruck gebracht werden, wenngleich sie meist parasprachlich in der Erzählung aufscheinen oder die Erzählung drauf verweist. Bilder, Gedankenketten, Gefühle, sinnliche Erinnerungen von Gerüchen, Geräuschen verbleiben meist im vorsprachlichen Bereich.“ (Rosenthal 1995, S. 90)

In der Sequenz I1_Carolin 2015, [24/22—24/26] lassen sich parasprachliche Hinweise auf dieses Ausgelassene erkennen:

„Mhm - und im September hab ichs glaub ich [atmet ein] mi bei DIAMANT-DORFL angefangen [atmet ein ; atmet ein] und=e ä ä im August war Paus - da war Urlaub - o PAUSE und da /bin ich nochmal ((schneller gesprochen))/ und dann bin ich ein

zweites Jahr in Diamant-Dorf1 ge - ge - gangen und=e iim August wars Jahr aus /und dann bin ich nicht mehr gegangen ((schneller gesprochen))/ [atmet ein]“

Das Einatmen von Carolin deutet darauf hin, dass sie noch einmal Luft holen müsse, um durch die Erzählung schnell ‚durchtauchen‘ zu können, um nicht mit ihren vergangenen Erlebnissen konfrontiert werden zu müssen. Dass Carolin das Wort ‚Pause‘ besonders genau artikuliert, könnte daraufhin deuten, dass sie damit ihre Freude zum Ausdruck bringen möchte. Carolins kurzes Stottern vor dem abgebrochenen Wort ‚Paus‘ könnte darauf hindeuten, dass sie sich freut, wenn sie daran denkt, das erste Jahr in Diamant-Dorf1 durchgehalten und gemeistert zu haben.

Auch in der Sequenz I1_Carolin 2015, [29/5—29/15] verzichtet Carolin auf Details in Hinblick auf Ereignisse in Diamant-Dorf1.

„E: [atmet ein] In /September ((lauter gesprochen))/ biin iich mit Diamant-Dorf1 ah ah ahn angefangen

I: Mhm

E: Äähm ja - und=e im August waar - ääh n w bin ich daann [atmet ein] ooh iich glaub /ich weiß nicht /mehr ((lauter gesprochen))/ in wievielten August das war [atmet ein]

I: Mhm

E: Und=e irgendwann wars war dann Pause - - und=e dann - bin iich ääh in September nein w /wie der September war - bin ich ein ZWEITES Jahr [atmet ein] in DIAMANT-DORF1 gangen ((schneller gesprochen))/ und dann - wieder im GUST daa /wars ((schnell gesprochen))/ da äh /da wars auch aus ((schnell gesprochen))/ und da bin ich NICHT mehr in DIAMANT-DORF1 gangen - unnt - daann biinn ich bei - paar Blumengeschäfte [es ist]“

Dass Carolin das Wort ‚zweites‘ besonders artikuliert, könnte darauf hindeuten, dass sie damit ihre erbrachte Leistung, dort hinzugehen, obwohl sie das persönlich gar nicht wollte, unterstreichen möchte. Dass Carolin manche Textteile schneller ausspricht, könnte damit zu tun haben, nicht an die damaligen Ereignisse erinnert werden zu wollen.

- In der Sequenz I2_Carolin 2015, [6/22—7/20] zählt Carolin die jeweiligen Unterrichtsgegenstände von Diamant-Dorf1 auf. Carolin erzählt jedoch nichts über ihre Gefühlswelt. Das deutet auf eine Differenz zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte hin.
- In der Sequenz I2_Carolin 2015, [10/14—10/23] erzählt Carolin, dass sie in der Volksschule über Babys, über Organe, über die Unterschiede zwischen Mann und Frau und über Strom gelernt habe. Es wird angenommen, dass Carolin in der Volksschule mehr als

über jene aufgezählten Themen gelernt hat. Demnach lässt sich eine Differenz zwischen der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte vermuten.

- Dass Carolin in der Sequenz I2_Carolin 2015, [14/11—14/27] die jeweiligen Unterrichtsgegenstände aufzählt, jedoch nicht erwähnt, in welcher Schule sie diese hatte, verweist auf eine Differenz zwischen der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte hin. Die Zeit in der Schule hat für Carolin an „Zeitlichkeit verloren, sie ist zusammengeschrumpft auf eine unzeitliche Gestalt, die nur noch als Gesamteindruck ohne einzelne Elemente oder gar einzelne erlebte Situationen, die zu diesem Eindruck geführt haben, wiedergegeben werden kann.“ (Rosenthal 1995, S. 122)
- In der Sequenz I2_Carolin 2015, [34/3—34/27] sagt Carolin, dass es ihr ‚eigentlich‘ egal gewesen sei, in einer anderen Abteilung unterrichtet worden zu sein. Das Wort ‚eigentlich‘ wird jedoch als Signalwort dafür verstanden, dass es ihr nicht egal gewesen ist. Es wird vermutet, dass Carolin gerne mit ihren KlassenkollegInnen gemeinsam unterrichtet worden wäre, sie jedoch wusste, dass das nicht möglich war und deshalb vermutlich den Unterricht in der Abteilung gefühlsmäßig toleriert bzw. akzeptiert hat.
Diese Vermutung wird deshalb formuliert, da Carolin in der Sequenz I1_Carolin 2015, [15/1—15/11] erzählt, dass sie am ersten Schultag – gleich wie alle anderen Schulkinder – eine Schultüte bekommen habe. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [22/22—22/33] erzählt Carolin, dass sie ein Zeugnis mit Noten erhalten habe. Das deutet darauf hin, dass sie sich mit diesem Notenzeugnis mit den anderen SchülerInnen identifiziert haben könnte.
Dass Carolin meint, dass es ihr eigentlich egal gewesen sei, in einer Abteilung unterrichtet worden zu sein, deutet auf einen Unterschied zwischen ihrer erzählten und ihrer erlebten Lebensgeschichte hin.
- In der Sequenz I2_Carolin 2015, [45/27—47/9] wird deutlich, dass sich Carolin an die Zeitabfolge ihrer Praktika nicht mehr genau erinnern kann. Sie verwendet häufig das Wort ‚glaube‘. Das deutet auf eine Differenz zwischen Carolins erzählter und erlebter Lebensgeschichte hin. Es könnte sein, dass Carolin manche Erlebnisse hinsichtlich ihrer berufspraktischen Erfahrungen nicht thematisieren möchte oder dass sie sich an manche Ereignisse nicht erinnern kann, da ihr viele wesentliche Entscheidungen hinsichtlich ihres schulischen Bildungsverlaufs und ihren Berufspraktika abgenommen worden sind. Das

könnte auf einen fehlenden individuellen Gestaltungsspielraum zurückzuführen sein. (ähnlich bei vgl. Rosenthal 1995, S. 109)

- In der Sequenz I2_Carolin 2015, [47/31—48/15] sagt Carolin, dass das Lesen manchmal anstrengend gewesen sei. Berücksichtigt man jedoch Carolins massive Leseschwierigkeiten, die sie in der ersten Klasse Hauptschule (siehe I3_Sandrin 2015, [18/33—19/7]) gehabt habe, lässt sich vermuten, dass das Lesen-Lernen für Carolin mit schwerer Arbeit verbunden gewesen sein muss. Das deutet auf eine Differenz zwischen Carolins erzählter und erlebter Lebensgeschichte hin.

„E: Mit der Mama mit Papaa mit der Mama hab ich LESEN GEÜBT

I: Mhm

E: Auch manchmal mit der Oma und Opa auch manchmal mit Papa manchmal

I: Mhm

E: [trinkt ; schnalzt mit der Zunge] Und=e mit der Lehr die Lehrerin hats mir auch äh äh /mit Lehrerin hab ichs auch geübt ((schneller gesprochen))/ und mit daa glaub ich mit da Betreuerin [es ist zu hören, dass Autos vorbeifahren]

I: Mhm [(P/5 sec.): Carolin schnalzt mit der Zunge] und in welcher Schule hast da geübt zu lesn

E: Äh äh in der /HAUPTSCHULE ((lauter gesprochen))/ hab ichs viel viel geübt in der /HAUPTSCHULE ((lauter gesprochen))

I: Mhm

E: [schnalzt mit der Zunge] Volksschule hab ichs auch gelernt in der Volksschule [(P/4 sec.): schnalzt mit der Zunge]

I: Und war das immer lustig oder war das - auch anstrengend

E: /Aah ((lauter gesprochen))/ manchmal wars ANSTRENGENT

I: Mhm [(P/6 sec.): Carolin schnalzt mit der Zunge ; Carolin atmet lauter ein ein] Und jetzt liest auch noch? Bücher mit Kätzchen - oder?

E: Ääh oder /Tierbücher ((schneller gesprochen))/ schau ich mir AUCH SEHR gern an“

Carolin erzählt ohne Unterbrechung, dass sie zu Hause entweder mit ihrer Mutter, ihrem Vater oder mit ihren Großeltern lesen geübt habe. Dass Carolin diese Sätze ohne parasprachlichen Hinweisen anführt, deutet darauf hin, dass sie in gewohnter Umgebung mit ihren Lieben mehr Freude am Lesen-Lernen gehabt haben könnte, als in der Schule. Dass Carolin schneller spricht und kurz stottert, wenn sie an das Lesen-Üben mit einer Lehrerin (sie führt nicht an, über welche Lehrerin sie spricht) denkt, könnte damit zu tun haben, dass das Üben nicht immer mit Freude verbunden war, sondern für Carolin schwere Arbeit bedeutet hat. Vielleicht war Carolins Lehrerin strenger als ihre Eltern bzw. Großeltern. Dass Carolin das Wort ‚Hauptschule‘ besonders artikuliert und zwei mal das Wort ‚viel‘ anführt, wenn sie übers Lesen spricht, deutet darauf hin, dass der Zeitaufwand vermutlich enorm war. Das Wort ‚manchmal‘ vor dem stark und besonders artikulierten Wort ‚anstrengend‘ könnte darauf

hindeuten, dass Carolin ihre Ausdrucksform etwas mildern möchte, jedoch ihr Gefühl stärker ist und über die Sprache zum Ausdruck kommt.

Auf die Frage, ob Carolin gerne liest, antwortet sie, dass sie sich sehr gerne Tierbücher anschaut. Vermutlich hätte sie sich damals auch lieber Tierbücher angeschaut, als Lesen üben zu müssen.

In diesem vierten Analyseschritt wurde auf mögliche Differenzen zwischen der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte Carolins hingewiesen.

Nachstehend wird eine allgemeine Ausführung zu Rosenthals (2014, S. 187) Analyseschritt der Typenbildung getätigt.

6.3.2.5 Ausführungen zur Typenbildung

Bei Gabriele Rosenthal (2014, S. 187) wird als letzter Auswertungsschritt die Typenbildung beschrieben. Im Zuge der Typenbildung wird beim Einzelfall (beim Individuum, einer Familie oder einer Institution) begonnen und kontrastive Vergleiche vorgenommen (vgl. Kötter 2008, Absatz 14 [Online]). In dieser Masterarbeit besteht das Ziel, die Bildungsgeschichte einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung darzulegen. Wenn auch zu manchen Stationen ihres Lebens die Mutter der jungen Frau befragt wurde, werden ihre Ausführungen als Ergänzungen verstanden. In dieser Masterarbeit wird demnach kein Vergleich vorgenommen. Dieser fünfte Analyseschritt ist in der vorliegenden Masterarbeit demnach nicht anwend- und umsetzbar.

Nachdem in diesem Kapitel 6 die jeweiligen Auswertungsschritte vorgestellt sowie deren jeweilige Anwendung dargelegt worden ist, werden in dem nächsten Kapitel 7 die zentralen Ergebnisse dieser Masterarbeit dargestellt und mit Ausführungen aus dem Theoretischen Teil verknüpft.

7 Die Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse der eingangs angeführten Forschungsfrage

*„Wie beschreibt eine junge Frau mit intellektueller Beeinträchtigung
ihre Bildungserfahrungen?“*

präsentiert.

Nachstehend werden die Beschreibungen zu den jeweiligen pädagogischen Segmenten in Carolins Bildungsverlauf dargestellt und mit Literatur aus vorangegangenen Kapiteln verknüpft. Des Weiteren werden jene, in Kapitel 6.3.2.2 dieser Masterarbeit ausgearbeiteten, thematischen Felder und Themen den jeweiligen Segmenten in Carolins Bildungsverlauf zugeordnet.

Nachstehend wird die individuelle Gestaltung Carolins Bildungsübergänge dargestellt.

7.1 Individuelle Übergänge gestalten

Zunächst wird der Eintritt in den Kindergarten, dann der Eintritt in die Schule, dann der Eintritt in die nachschulische Maßnahme und zuletzt der Übergang von der Schule in den Beruf thematisiert.

Des Weiteren konnten im Zuge der Analyse Faktoren herausgearbeitet werden, die nicht in direktem, jedoch vielleicht in indirektem Zusammenhang mit Carolins Bildungsgeschichte stehen könnten. Diese Faktoren werden im Anschluss an die individuelle Gestaltung der Übergänge ausgewiesen.

- Der Eintritt in den Kindergarten: Privater Integrationskindergarten

Im Alter von 4 ½ Jahren ist Carolin in einen privaten Integrationskindergarten eingetreten. Zu dem Übergangserleben vom Bereich der Familie in die erste pädagogische Einrichtung lassen sich dem transkribierten Datenmaterial keine Informationen entnehmen. Sie erzählt von Ereignissen, die ihr vermutlich Freude bereitet haben: Zeit am Spielplatz zu verbringen, bei Ausflügen dabei zu sein und im Kindergarten zu übernachten. Carolins Kindergarten befindet

sich ca. 25 km von dem Ort, an dem sie in die Volksschule gegangen ist, entfernt. Carolins Kindergartenfreundinnen wechseln nicht in dieselbe Volksschule, in welche Carolin eintritt.

Folgende ‚Themen‘ lassen sich diesem ersten Segment ‚Kindergarten‘ zuordnen:

- *‚Gespielt zu haben, ist die einzige Erinnerung an meine Kindergartenzeit‘*
- *‚Meine beiden Kindergarten-Freundinnen Carina und Kristin, die in eine andere Schule gegangen sind‘*

Die ‚thematischen Feldern‘ könnten lauten:

- *‚Meine Erinnerungen an den Kindergarten‘*
- *‚Gemeinsam mit meinen KindergartenfreundInnen zu Hause eine Party zu veranstalten, trägt im Kindergarten-Alltag zu einem harmonischen Miteinander bei‘*

- Der Eintritt in die Schule: Volksschule, Hauptschule, Polytechnische Schule

Zu Carolins Entwicklung gilt anzumerken, dass die Wenigsten aus Carolins damaligem Umfeld gedacht haben, dass Carolin mit anderen Kindern beschult werden könne. Zu dieser Zeit hatte Carolin Angst vor Hunden und wirkte beim Überqueren der Straße unaufmerksam. Hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung gilt anzumerken, dass ihr Sprachschatz nicht gänzlich ausgeprägt war, sie eine undeutliche Aussprache gehabt und Silben verschluckt habe.

Im Alter von 6 Jahren ist Carolin in die Volksschule eingetreten. Sie wurde in einer Integrationsklasse nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Die Gestaltung des Unterrichts erfolgte in jener Art und Weise, dass Kinder mit Behinderung in den Lerngegenständen den Lernfächern in einer separaten Gruppe unterrichtet worden sind – Carolin bezeichnet diese Gruppe als ‚Abteilung‘. Dabei hat es sich um einen kleinen Raum gehandelt, der sich hinter dem regulären Klassenraum befunden hat. In der Anfangszeit wurde Carolin von ihrer Mutter in die Schule begleitet. Ihre Mutter Sandrin hat eine Art Übersetzungsfunktion zwischen Carolins Lehrpersonen und Carolin ausgeübt. Hier lässt sich eine Verknüpfung zu Niesel (2004, S. 97) herstellen. Im Subkapitel 2.2 dieser Masterarbeit wird auf die Bedeutung der Kommunikation und Kooperation zwischen der KindergartenpädagogIn, den Eltern und den Lehrpersonen hingewiesen. Des Weiteren kann auch ein Bogen zur Studie von Strnadová/Evans (2013, S. 74) gespannt werden, welche in Kapitel 3.1 in dieser Masterarbeit thematisiert wird. Es wird eine enge Kooperation zwischen

SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen vorgeschlagen. Dass Carolins Mutter zu Beginn übersetzungstechnische Arbeit geleistet hat, könnte positiv zu Carolins Übergangsbewältigung beigetragen haben. Carolin hat in den ersten Jahren in der Volksschule eine „Eins-zu-Eins-Betreuung“ (I3_Carolin 2015, [8/26]) erhalten. Damit ist gemeint, dass der Fokus gezielt auf Carolins Stärken und Fähigkeiten gerichtet werden konnte und von jeweils nur einer Person gefördert worden sind. Vermutlich hat der Faktor Zeit in diesem Betreuungs-Tandem eine wichtige Bedeutung für Carolins Entwicklung gehabt. In der Literatur wurden zu einer Einzel-Betreuung in dieser Art und Weise, wie sie Carolin erhalten hat, keine Hinweise gefunden.

Folgende Themen können der Volksschule; innerhalb des ‚Segments Schule‘ zugeordnet werden:

- *„Wenn ich an die Volksschulzeit denke, kommen mir die gemeinsamen Ausflüge mit meinen SchulkollegInnen und Gedanken zu den Helferinnen in den Sinn“*

Das ‚thematische Feld‘ könnte lauten:

- *„Gemeinsam mit meinen Schulfreundinnen zu Hause eine Party zu veranstalten, trägt zu einem harmonischen Miteinander im Schulalltag-Alltag bei“*

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Volksschule, ist Carolin im Jahr 2011 in die Hauptschule eingetreten. Dass einige SchulkollegInnen aus Carolins Volksschule mit ihr gemeinsam in die Hauptschule eingetreten sind, hat Carolin vermutlich den Eintritt in die Hauptschule erleichtert. In der ersten Hauptschulklasse hatte Carolin massive Schwierigkeiten mit dem Lesen: obwohl ihr das gesamte Alphabet bekannt war, konnte sie die Buchstaben nicht aneinanderreihen und hatte kein Leseverständnis. Deshalb musste sie viel und häufig lesen üben.

Carolin besuchte die ersten vier Jahre in einer Integrationsklasse und sie wurde nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Carolin wurde nicht gemeinsam mit den anderen Kindern in einer Leistungsgruppe sondern – gleich wie in der Volksschule – in einer ‚Abteilung‘ unterrichtet. Dieser in einem separaten Raum stattfindende Unterricht deutet auf Exklusion in einer Integrationsklasse hin. An dieser Stelle lässt sich eine Verknüpfung zum Theoretischen Teil herstellen. In Kapitel 2.2.3.1 dieser Masterarbeit wird auf eine Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verwiesen. In dieser Broschüre werden Tipps und Anregungen für einen gemeinsamen Unterricht von

SchülerInnen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt. In weiteren Arbeiten könnte eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage nach der aktuellen Unterrichtspraxis in Integrationsklassen erfolgen.

Nach diesem vierjährigen Hauptschulunterricht wurde Carolin für zwei weitere Jahre in der Hauptschule unterrichtet. An dieser Stelle lässt sich eine Verknüpfung zu den Bildungsmöglichkeiten von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf herstellen. In Kapitel 2.3 dieser Masterarbeit wurde bereits erläutert, dass SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit haben, die Volks-, Haupt- oder Sonderschule – trotz dem Erreichen der gesetzlichen Schulpflicht von neun Jahren – wiederholen zu können. Carolin hat sowohl die dritte Klasse der Hauptschule als auch die vierte Klasse noch einmal wiederholt. Bei Carolin jedoch hat diese Wiederholung vermutlich nicht mangels Lehrzielerfüllung stattgefunden, sondern deshalb, um ihr Zeit zur Entwicklung gewähren zu können. Das wird vor allem deshalb vermutet, da Carolin bei der Wiederholung anstelle des Lehrplans der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder nach dem Allgemeinen Lehrplan der Sonderschule unterrichtet worden ist. Außerdem ist Carolin nachdem sie beiden wiederholten Hauptschulklassen erfolgreich absolviert hatte, in die Polytechnische Schule eingetreten.

Dass Carolin vom Beginn der ersten Klasse in der Hauptschule bis zum Ende der Polytechnischen Schule von derselben Stützkraft begleitet worden ist, könnte einen positiven Beitrag zu der Bewältigung der jeweils schulinternen Eintritten gehabt haben – damit sind der Eintritt in die wiederholte dritte Klasse der Hauptschule sowie der Eintritt in die Polytechnische Schule gemeint. Auch wenn Frau Estelle Karnhauser nicht für Carolin alleine zuständig gewesen ist und auch andere SchülerInnen unterstützt hat, wird durch den langjährigen Kontakt von sieben Jahren eine enge Bindung zwischen den Beiden vermutet. Es war immer dieselbe Person an Carolins Seite, welche sie beim Übergang von der vierjährigen Hauptschulzeit in die zweijährige Nach-Hauptschulzeit und in die Zeit in der Polytechnischen Schule begleitet hat. Es lässt sich ein Konnex zur Studie von Strnadová/Evans (2013), welche innerhalb des Kapitels 3.1 dieser Masterarbeit thematisiert wird, herstellen.

In dieser dritten sowie vierten wiederholten Hauptschulklasse und während der Zeit in der Polytechnischen Schule konnte Carolin im Kontext berufspraktischer Tage bei verschiedenen Betrieben (Immergrün, Kulinarium) Berufspraxis sammeln.

Folgende ‚Themen‘ können der Hauptschule und der Polytechnischen Schule; innerhalb des Segments ‚Schule‘ zugeordnet werden:

- *‚Estelle Karnhauser ist während der Zeit in der Hauptschule und in der Polytechnischen Schule meine Bezugsperson‘*
- *‚Trotz meiner Lernbehinderung kann ich Referate vortragen‘*
- *‚Trotz dem mir das Lernen keine Freude bereitet, ist es für meine berufliche Zukunft wichtig‘*
- *‚Die Erinnerung an den gesonderten Unterricht stimmt mich traurig‘*

Die ‚thematischen Felder‘ könnten lauten:

- *‚Meine Lieblingsstützkraft namens Estelle‘*
- *‚Meine schönsten Erinnerungen an die Hauptschulzeit sind die gemeinsamen Ausflüge‘*
- *‚Wenn ich am regulären Unterricht nicht teilnehmen darf, fühle ich mich ausgeschlossen‘*

- Der Eintritt in eine nachschulische Maßnahme: Berufsvorbereitungskurs

Nach dem Abschluss der Polytechnischen Schule, erfolgte ein lückenloser Übergang in eine, vom Arbeitsmarktservice für junge Frauen angebotene Maßnahme im 44 km entfernten Diamant-Dorf1. Carolin hat einen Berufsvorbereitungskurs besucht, um Zeit zu haben, in ihrer Entwicklung nachreifen zu können. Obwohl Carolin der zweijährige Besuch dieser Maßnahme persönlich zuwider gegangen und widerstrebt ist, hat sie die Kraft aufgebracht und durchgehalten. Dass Carolin plötzlich ohne ihrer Stützkraft, nach siebenjähriger Unterstützung ihrer vermutlichen Bindungsperson, könnte dazu beigetragen haben, in ihr das Gefühl von Leere entstehen zu lassen. Der Eintritt in diese Maßnahme sowie die Zeit während des Berufsvorbereitungskurses hat Carolin Kraft gekostet, durchzuhalten.

Zu jener Zeit konnte Carolin Berufspraxis bei Kulinarium und Werkprofi sammeln.

Obwohl Carolins Mutter Sandrin die jeweiligen Betriebe kontaktiert hatte, war Carolin diejenige Person, die in den Betrieben geschnuppert und einen positiven Eindruck hinterlassen hat.

Folgende Themen können dem Segment ‚nachschulische Maßnahme‘ zugeordnet werden:

- *‚Die Erinnerungen an Diamant-Dorf1 lösen in mir unangenehme Gefühle aus‘*
- *‚Ich will nicht an die Zeit in Diamant-Dorf1 denken und erzähle deshalb sehr wenig aus eigener Initiative über diese Zeit‘*

- *„Obwohl ich lieber in Diamant-Stadt² gewesen wäre, ist das Landesjugendheim für diese Zeit zu meiner zweiten Heimat geworden“*
- *„Meine Erzählungen zu meiner schulischen Bildungsgeschichte sind lückenhaft, da manche Erinnerungen mit schmerzhaften Gefühlen verbunden sind und diese nicht ins Bewusstsein gelangen sollten“*

Das ‚thematische Feld‘ könnten lauten:

- *„Mein permanentes Gefühl von Heimweh während meines Aufenthalts in Diamant-Dorf1“*

○ Der Übergang in den Beruf: Eine Integrative Lehrlingsausbildung

Nach einer Unterbrechung von ca. sechs Monaten, konnte Carolin bei Werkprofi eine Integrative Lehrlingsausbildung beginnen. (Beendigung des Berufsvorbereitungskurses im Juni 2010 – Eintritt bei Werkprofi im Jänner 2011) Vermutlich hat Carolins positiver Eindruck bei den KollegInnen sowie ihre Arbeitsleistung, welche sie ein Jahr zuvor erbracht hat, ihr den Weg in diese Integrative Lehrlingsausbildung geebnet.

Kurz nach dem Eintritt in ihre Ausbildung, war Carolin mit Personalrochaden konfrontiert – das bedeutete für Carolin

Am 13. Februar 2015 hat Carolin ihre Lehrabschlussprüfung bei Werkprofi erfolgreich bestanden – sie ist übt aktuell den Beruf der Einzelhandelskauffrau aus und wird kollektivvertraglich entlohnt.

Folgende Themen lassen sich dem Segment ‚Beruf‘ zuordnen:

- *„Ich bin permanent mit Gedanken an meine Lehrabschlussprüfung konfrontiert“*
- *„Der Zeitaufwand für die Prüfungsvorbereitung hat sich rentiert“*

Die ‚thematischen Felder‘ könnten lauten:

- *„Meine integrative Lehrlingsausbildung“*
- *„Dass der zukünftige Verlauf meiner beruflichen Laufbahn nicht prognostizierbar und ungewiss ist, bereitet mir Sorge“*

Es kann eine Zuordnung zu folgendem ‚thematischen Feld‘ vorgenommen werden:

- *Obwohl ich mich über die Zusage von Werkprofi sehr gefreut habe, hätte ich lieber bei Kulinarium eine Integrative Lehrlingsausbildung begonnen“*

Es wurden die wesentlichen Ergebnisse zur Beschreibung von Carolins Bildungsverlauf dargestellt.

Gemäß dem „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal ⁴2014, S. 15) entsprechend, welches sowohl bei der Erhebungs- als auch bei der Auswertungsmethode Anwendung findet, werden die wesentlichen Aspekte dargestellt, die in Hinblick auf Carolins Bildungsverlauf eine wesentliche Bedeutung gehabt haben können, jedoch nicht vordergründig präsentiert worden sind.

○ Die Faktoren Zeit, Einfühlungsvermögen und Geduld

Wird der Blick auf Carolins Eins-zu-Eins-Betreuung, die freiwillig wiederholte dritte und vierte Hauptschulklasse sowie die beiden Jahre in Diamant-Dorfl gerichtet, wird die Thematik Zeit zu geben in Hinblick auf Carolins Entwicklung vorstellig.

Des Weiteren hat das harmonisch wirkende Familienleben vermutlich dazu beigetragen, Carolin mit viel Liebe, Zeit und Einfühlungsvermögen permanent zu unterstützen, ihr Halt und das Gefühl von Geborgenheit zu vermitteln.

Das thematische Feld könnte lauten:

- *„Meine Liebsten um mich zu haben, bedeutet mir sehr viel“*

○ Der körperliche Aspekt

Es könnte sein, dass Carolin in Hinblick auf ihre Schulerlebnisse sehr häufig von Schulausflügen mit den jeweiligen Klassen anstelle des Geschehens in der Schule, spricht, da sie bei diesen Ausflügen vermutlich gleich wie alle anderen SchulkollegInnen und nicht besonders behandelt worden ist (Unterricht in Abteilungen, ...). Diese gemeinsamen Ereignisse mit ihrer Schulklasse könnten ihr Kraft für den Unterricht in der Schule gegeben haben.

Des Weiteren ist Carolin in ihrer Freizeit gerne sportlich aktiv und in Hinblick auf ihre Ernährung auffallend diszipliniert. Ihr aktives Körperbewusstsein lässt vermuten, dass sie mehr mit ihrem gesunden Körper als mit ihrer Lernbehinderung zu identifizieren scheint und demnach Kraft infolge ihrer körperlichen Aktivität schöpfen könnte.

Das ‚thematische Feld‘ könnte lauten:

- *„Meine Lernbehinderung hindert mich nicht an meiner körperlicher Fitness“*

- Die intrinsische Motivation, selbstständig zu lernen

Obwohl bei Carolin eine Lernbehinderung mit autistischen Zügen diagnostiziert worden ist, lernt Carolin selbstständig mit ihren Kolleginnen in der Berufsschule. Auch zu Hause bereitet sich Carolin pflichtbewusst und selbstständig auf ihre bevorstehende Lehrabschlussprüfung vor.

Das ‚thematische Feld‘ könnte lauten:

„Meine Lernbehinderung behindert mich nicht, Lehrinhalte selbstständig zu vertiefen“

- Nicht permanent das Gefühl verspüren zu müssen, besonders behandelt zu werden

Es lässt sich vermuten, dass Carolin gleich wie alle anderen SchülerInnen behandelt werden möchte. Das wird deutlich, wenn man die Sequenz I1_Carolin 2015, [15/4—15/10] betrachtet, in welcher Carolin davon erzählt, dass sie und alle anderen SchülerInnen eine Schultüte bekommen haben. In der Sequenz I1_Carolin 2015, [22/20—22/33] erzählt Carolin, dass sie gleich wie die anderen SchülerInnen ein Notenzeugnis bekommen habe. Das Notenzeugnis sowie die Schultüte werden als Symbole der Gleichbehandlung verstanden.

Das ‚thematische Feld‘ könnte lauten:

„Gleich wie alle anderen SchülerInnen behandelt zu werden, ruft in mir ein Gefühl von Zugehörigkeit hervor“

In diesem Kapitel wurden die wesentlichen Erkenntnisse dieser Masterarbeit dargestellt. Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Empirischen Teil dieser Arbeit.

8 Zusammenfassung Empirischer Teil

Innerhalb des Empirischen Teils dieser Masterarbeit wurde zunächst der Zugang zum Forschungsfeld beschrieben. Anschließend erfolgte eine Auseinandersetzung mit der, in dieser Masterarbeit angewandten Forschungsmethode. Im Zuge der Darstellung der Auswertungsmethode wurden die jeweils erforderlichen Analyseschritte erläutert und auf das transkribierte Datenmaterial übertragen. In einem weiteren Kapitel wurden die wesentlichen Ergebnisse dieser Masterarbeit präsentiert.

Im Zuge der praktischen Durchführung des Empirischen Teils dieser Masterarbeit wurde versucht, den in Kapitel 6.1.1 als wesentlich dargestellten Charakteristika von Qualitativer Forschung sowie den, in Kapitel 6.1.2.1 genannten Prinzipien interpretativer Sozialforschung, zu entsprechen.

Zusammenfassend gilt festzuhalten, dass ich das erste Mal im Zuge dieser Masterarbeit ein Interview mit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung geführt habe. Die Zusammenarbeit mit Carolin wurde als bereichernd erlebt. Meine anfängliche Sorge, vielleicht nicht die richtigen Worte finden zu können, war durch Carolins offene und herzliche Art unbegründet. Ein Regelwerk in Hinblick auf die Gestaltung und rekonstruktive Auswertung von biographisch-narrativen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung konnte nicht ausfindig gemacht werden. Demnach wurden die beiden Gespräche im Verständnis von ‚learning by doing‘ umgesetzt. Beim zweiten Gespräch wurde versucht, die Fehler des ersten Gesprächs zu vermeiden, das nicht gänzlich gelungen ist.

Des Weiteren gilt anzumerken, dass die beiden geführten Interviews mit Carolin noch durch ein drittes Interview hätten ergänzt werden können. Diese angewandte, methodische Vorgehensweise lässt sich mit dem Zusammenbauen eines Puzzles vergleichen. Teilchen für Teilchen konnte die Herstellung einer zunächst völlig unbekannten Lebensgeschichte erfolgen. Nach jedem Interview haben sich wieder neue Fragen ergeben; es war ein permanenter ‚Schaffensprozess‘.

Wie bereits eingangs erwähnt, wurden Erzählungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung lange Zeit nicht in Forschungsprozesse miteinbezogen (vgl. Fasching/Biewer 2014, S. 295 [Online]) Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Zeit, Geduld und Einfühlungsvermögen einen bedeutsamen Stellenwert im Zuge dieser Datenerhebung eingenommen haben. Carolin konnte sich an viele Ereignisse während der Schulzeit nicht erinnern. Wenn Carolin an ihre Schulzeit gedacht hat, hat sie von den gemeinsamen Ausflüge mit ihren SchulkollegInnen und nicht von Lehrplan- und Unterrichtsinhalten erzählt. An dieser Stelle lässt sich ein Bogen zu Kapitel 6.2.3.2 dieser Masterarbeit spannen. Es besteht die Möglichkeit, dass manche Erzählungen nicht ihrer eigenen Erinnerung entspringen, sondern von Erzählungen anderer übernommen worden sind. Es könnte jedoch auch sein, dass ihre Erinnerungen ins Unbewusste verdrängt worden sind und mit viel Geduld und dem vielleicht notwendigen Entgegenbringen von Zeit wieder ins Bewusstsein gelangen könnten.

Dank der Unterstützung von Carolins Mutter war es möglich, Carolins Bildungsverlauf beinahe vollständig rekonstruieren zu können. Die Zusammenarbeit mit den Beiden erhält das persönliche Prädikat ‚wertvoll‘ und motiviert zu weiteren Arbeiten dieser Art.

III Schlussfolgerung & Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, die eigenen Erfahrungen dieser jungen Frau in Hinblick auf ihren Bildungsverlauf zu beleuchten. Die in Kapitel 7 dieser Masterarbeit dargestellten Ergebnisse sollen einen Beitrag zum besseren Verständnis von Bildungsverläufen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung leisten. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, handelt es sich hierbei um die subjektive Perspektive eines Einzelfalls; also um das subjektive Erleben der Bildungsgeschichte dieser einen jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung. (vgl. Gruntz-Stoll 2012, S. 10)

Es war ein bewusstes Auflehnen und ein Kampf – seitens ihrer Mutter Sandrin – gegen vorgefertigte Strukturen, Carolins Bildungsverlauf individuell gestalten zu können und sie nicht in einer Tagesstruktur unterzubringen.

Demnach gilt festzuhalten, dass mit dieser Masterarbeit aufgezeigt werden kann, dass es sich bei dieser Einzelfallstudie um den individuell, soweit institutionell möglich, gestalteten Bildungsverlauf einer jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung handelte, die trotz erschwelter Bedingungen heute als Einzelhandelskauffrau am ersten Arbeitsmarkt beruflich tätig ist und kollektivvertraglich entlohnt wird.

Im Zuge dieser Masterarbeit haben sich weitere Themen ergeben und Fragen eröffnet, welche in weiterführenden Arbeiten vielleicht Wert sein könnten, diskutiert zu werden.

Nachstehend sollen diese Ideen kurz präsentiert werden:

- In dieser Masterarbeit wurde primär die Perspektive von Carolin, der jungen Frau mit intellektueller Beeinträchtigung in den Fokus genommen. Carolins Mutter Sandrin hat sich für Carolins Zukunft permanent eingesetzt und war mehrheitlich mit massivem Widerstand konfrontiert. Für weiterführende Arbeiten wäre interessant herauszufinden, aus welcher

Quelle diese Familie ihre Kraft schöpft. Während der Gespräche (sowohl mit Carolin als auch mit ihrer Mutter Sandrin) hatte man den Eindruck, dass die Beiden (unabhängig voneinander) durchwegs positiv und zukunftsorientiert verankert sind.

- Es könnte spannend sein, den Fokus Lernbehinderung mehr unter dem Aspekt der Störung des autistischen Spektrums zu beleuchten und dahingehend zu berücksichtigen, dass ein Mensch mit Störungen im autistischen Spektrum „nicht nur aus sprachlichen Gründen Schwierigkeiten, uns zu verstehen, sondern auch, weil er die Welt auf eine ganz andere Art und Weise wahrnimmt.“ (Caldwell 2004, S. 76)
- Ein weiterer interessanter Aspekt könnte sein, sich intensiver mit dem Themenfeld Sprachentwicklung auseinanderzusetzen. Biewer (2009, S. 55) merkt an, dass der Begriff Sprachbehinderung nur dann Anwendung finde, wenn die „Sprachstörung nicht als Folge beispielsweise einer Hör- oder intellektuellen Beeinträchtigung zu sehen ist.“ Vielleicht könnte versucht werden, Sprachstörungen im Kontext von Lernbehinderung zu betrachten.
- Ein weiteres Spannungsfeld das thematisiert werden könnte, ist der integrative Unterricht in Regelschulklassen. Ein Blick in die Praxis könnte die aktuelle Situation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung darlegen. Während Carolins Schulzeit hat der Integrationsunterricht in der Praxis einen Exklusionscharakter aufgewiesen.

Des Weiteren wäre vielleicht interessant herauszufinden, weshalb aktuell junge Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in einer Sonderschule unterrichtet werden.

Als Pendant zu dieser Masterarbeit könnte die Bildungsgeschichte einer jungen Person mit intellektueller Beeinträchtigung, welche aktuell in einer Tagesstruktur untergebracht ist, herangezogen werden ...

IV Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (1984): *Das narrative Interview. Eine Einführung.*- Bremen: Universität Bremen, S. 1—11.
- AK.portal (2015): Arbeiterkammer. Integrative Berufsausbildung. Online im Internet: URL: http://www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/arbeitsundbehinderung/Integrative_/Berufsausbildung.html [Stand 2014-11-29]
- Andresen, Sabine/Seddig, Nadine/Künstler, Sophie: *Das Konzept der Schulfähigkeit als Schlüssel zum Übergang. Kulturhistorische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Analyse eines bildungsrelevanten Übergangs.*- In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe.*- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2014, S. 37—48.
- Bach, Heinz (2001): *Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – sogenannter geistiger Behinderung.* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- BDV Austria: Zweiter Arbeitsmarkt. Online im Internet: URL: <http://www.bdv.at/fragen-antworten/zweiter-arbeitsmarkt/> [Stand 2014-12-08]
- Biewer, Gottfried (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik.*- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga/Koenig, Oliver (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. Online im Internet: URL: http://www.swsrundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Biewer_Fasching_Koenig.pdf [Stand 2015-04-23]
- BMBF (2014): Bundesministerium für Bildung und Frauen: Das österreichische Schulsystem. Online: URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html#headline21> [Stand 2014-11-29]
- BMBF (2015): Bundesministerium für Bildung und Frauen: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Online im Internet: URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb./html [Stand 2015-04-20]
- BMBWK: *Differenzierung im Unterricht.* Anregungen und Tipps zum gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen der Sekundarstufe I.- Wien: Minoritenplatz 5, 1014 Wien, 2001.
- BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Schule und Kultur: *Informationsblätter zum Schulrecht Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten.* Gesetzestexte mit Erläuterungen zum Schulrecht.- Wien: Minoritenplatz 5, 1014 Wien, 2007.

- BMUKK (2010): Bundesministerium für Unterricht, Schule und Kultur: Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien.- Online: URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foe/r/derbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf [Stand: 2014-11-29]
- BMWFJ: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft.- Wien: Stubenring 1, 1010 Wien, ¹³2012.
- Böhm, Winfried (¹⁶2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bundeskanzleramt Österreich (2014): Formen der integrativen schulischen Ausbildung. Online im Internet: URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/123/Seite/e.1230200.html#all> [Stand 2015-04-23]
- Bundeskanzleramt Österreich (2015): Tages- und Beschäftigungsstrukturen (Beschäftigungstherapie). Online im Internet: URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hl/pd/public/content/124/Seite.1241100.html> [Stand 2015-04-21]
- Caldwell, Phoebe (2004): *Du weißt nicht, wie das ist! Wirkungsvolle Interaktion mit Menschen mit Störungen im autistischen Spektrum (SaS) und schweren Lernbehinderungen*.- Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Caritas Wien (2015): Job Coaching. Online im Internet: URL: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/menschen-mit-behinderung/berufliche-ausbildung-/integration/niederoesterreich/job-coaching/> [Stand 2015-04-28]
- CisOnline (2008): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. Online im Internet: URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf [Stand 2015-04-21]
- CisOnline (2013): Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. <http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/S-Lehrplan.pdf> [Stand 2015-04-21]
- CisOnline: Community Integration Sonderpädagogik. Online im Internet: URL: <http://www.cisonline.at/nahtstelle-schuleberuf/> [Stand 2014-12-16]
- Dausien, Bettina: *Biographieforschung*. In: Behnke, Joachim et al. (Hrsg): *Handbuch empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*.- Baden-Baden: Nomos, 2006, S. 59—68.
- Diakonie Österreich (2011): Präsentation zum Thema Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt. S. 1—14.
- Dupuis, Gregor/Kerkhoff, Winfried (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, 1992.
- Ehrenspeck, Yvonne: *Bildung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert Cathleen (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, 2006, 2. Auflage, S. 64—71.

- Fasching, Helga/Biewer, Gottfried: Wissenskonstruktionen mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Bildungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2014, Vol. 4(3), S. 289—302, Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F797661782E66636576617472652/E70627A++/article/10.1007/s35834-014-0100-1> [Stand 2015-04-20]
- Gillan, Diane/Coughlan, Barry: Transition from Special Education into Postschool Services for Young Adults With Intellectual Disability. Irish Parents' Experience.- In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2010, Volume 7, Number 3, p. 196–203.
- Gruntz-Stoll, Johannes: *Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*.- Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 2012.
- Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, 2014.
- ICD-10: Systematisches Verzeichnis internationaler statistischer Klassifikation der Krankheit und verwandter Gesundheitsprobleme. Online im Internet: URL: <http://www.icd-code.de/icd/code/F84.0.html> [Stand 2015-04-18]
- IBW: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: *Das Österreichische Bildungssystem*. Gefördert durch die Wirtschaftskammer Österreichs und durch das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.- Wien: Rainergasse 38, 1050 Wien, ⁴2011.
- Koenig, Oliver (2014): *Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung*.- Wiesbaden: Springer VS.
- Kötter, Matthias (2008): Rezension zu Gabriele Rosenthal (2005). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 39 Absätze. Online im Internet: URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/430/930> [Stand 2015-04-13]
- Köttig, Michaela: Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf.- In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch. Übergänge*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 991—1010.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner: Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch. Übergänge*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 589—613.
- Kümmer-Nummer: Eine Initiative von Vizebürgermeisterin Renate Brauner. Online im Internet: URL: <http://www.kuemmer-nummer.at/node/6> [Stand 2015-04-25]
- Lebenshilfe Österreich (2013): Angemessene Arbeit für Menschen mit Beeinträchtigungen. Online im Internet: URL: <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Themen/Arbeit/Zero-Project-Konferenz-2013-Angemessene-Arbeit-fuer-Menschen-mit-Beeintraechtigungen> [Stand 2014-10-22]
- Lebenshilfe Wien (2015): Sonderpädagogisches Zentrum. Online im Internet: URL: <http://www.lebenshilfe-wien.at/Sonderpaedagogisches-Zentrum.287.0.html> [Stand 2015-04-23]

- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig: *Bildung in Biografie und Lebenslauf*.- In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung*.- Weinheim/München: Juventa Verlag, 2009, S. 216—236.
- Metzler Heidrun/Wacker, Elisabeth: *Behinderung. Modelle von Behinderung*.- In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.): *Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik*.- Neuwied/Kriftel: Hermann Leuchterhand Verlag, 2001, 2. Auflage, S. 118—139.
- Meuth, Miriam/Hof, Christiane/Walther, Andreas: *Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick*.- In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*.- Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2014, S. 7—13.
- Mittelstaedt, Katharina (2014): Österreich übersetzt mit Sonderschulen UN-Konvention. Online im Internet: URL: <http://derstandard.at/2000007660063/Oesterreich-verletzt-mit-Sonderschulen-UN-Konvention> [Stand 2015-04-28]
- MonitoringAusschuss.at (2010): Unabhängiger Monitoring Ausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online im Internet: URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mzYXg2t52TgJ:/www.behindertenar/beit.at/bha/wp-content/uploads/monitoringausschuss_stellungnahme_beschaeftigungstherapie.doc+&cd=/1&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=safari [Stand 2015-04-25]
- Muche, Claudia: *Übergänge und Behinderung*. In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch. Übergänge*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 158—175.
- Niesel, Renate: Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz*.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2004, S. 89—101.
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried: *Transitionen*.- In: Pousset, Raimund (Hrsg.): *Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*.- Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2006, S. 446—450.
- OEAD: Österreichische Austauschdienst-Gesellschaft mit beschränkter Haftung: *Postsekundäre Bildungseinrichtungen*. Nationalagentur Lebenslanges Lernen Österreich.- Wien: Ebendorferstraße 7, 1010 Wien, 2014.
- Oesterreich.com (2014a): Aufbau des Bildungssystems in Österreich. Online im Internet: URL: <http://www.oesterreich.com/de/bildung/institutionens-des-bildungssystems> [Stand 2015-04-26]
- Oesterreich.com (2014b): Institutionen des Bildungssystems. Online im Internet: URL: <http://www.oesterreich.com/de/bildung/institutionens-des-bildungssystems> [Stand 2015-04-18]

- Ratz, Christoph/Stein, Roland/Faas, Stefan: *Gestaltung institutioneller Übergänge*. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): *Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009, S. 182—213.
- RIS (2015): Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Online im Internet: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Stand 2015-04-23]
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*.- Frankfurt a. Main/New York: Campus Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (⁴2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sandkühler, Hans Joachim (Hrsg.): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner, 1990, Band 1, S. 405—417.
- Scherger, Simone: *Lebensalter und Lebenslauf*.- In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*.- Weinheim: Beltz, 2009, S. 532—546.
- Schütze, Fritz: *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung*.- In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Kommunikative Sozialforschung*.- München: Fink, 1976, S. 159—260.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld*.- Fakultät für Soziologie.
- Seibert, Norbert: Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Sigrid Blömeke et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule*.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2009, S. 72—80.
- Strnadová, Iva/Evans, David: Schooling Transitions Within the Lifespan of People With an Intellectual Disability: Perceptions and Recommendations of Ageing Mothers. Online im Internet: URL: http://journals.cambridge.org/abstract_S1030011213000079 [Stand 2013-05-14]
- Truschkat, Inga: *Biografie und Übergang*.- In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch. Übergänge*.- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 44—64.
- Viernickel, Susanne/Lee, Hee-Jeong: *Beginn der Kindergartenzeit*. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2004, S. 69—88.
- Von Unger, Hella/Narimani, Petra: *Ethische Reflexivität im Forschungsprozess: Herausforderungen in der Partizipativen Forschung*. Discussion Paper SP I 2012—304 (Public Health).- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2012.
- Von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*.- Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, Sandra J.: *Job-Coaching als Instrument der Sozialen Arbeit – Empirische Befunde zum Übergang Schule – Berufswelt.*- In: Cloerkes, Günther/Kastl, Jörg Michael (Hrsg.): *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen.- Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen.*- Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2007, S. 125—142.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara: *Übergänge im Lebenslauf.*- In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch. Übergänge.*- Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 23—43.

Walther, Andreas: *Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung.* In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe.*- Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2014, S. 14—36.

Weiterführende Literatur:

Ackermann, Karl-Ernst: *Zum Verständnis von Bildung in der Geistigbehindertenpädagogik.* In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen.*- Oberhausen: Athena-Verlag, 2010, S. 53—72. (Band 16 der Reihe Leben und Lernen mit behinderten Menschen)

Alheit, Peter/Hanses, Andreas: *Institution und Biographie. Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen.*- In: Hanses, Andreas (Hrsg.): *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktionen von Wirklichkeit.*- Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2004, S. 8—28.

Andresen, Sabine: *Bildung.*- In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.*- Weinheim: Beltz, 2009, S. 76—80.

Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen.*- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, Sonderheft 12/2009.

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula: *Gatekeeping im Lebenslauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen.*- In: Hoerning, Erika (Hrsg.): *Biographische Sozialisation.*- Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101—136, 2000.

Böhnisch, Lothar (⁶2012): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung.*- Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

Brandel, Rolf/Gottwald, Mario/Oehme, Andreas (Hrsg.): *Bildungsgrenzen überschreiten.*- Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

Cloerkes, Günther/Kastl, Jörg Michael (Hrsg.): *Leben unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen.*- Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2007. Band 3 der Reihe Materialien zur Soziologie der Behinderten.

Dempsey, I. (2008). Transition to adult learning. In P. Foreman (Ed.), *Inclusion in action* (2nd ed., pp. 37—62)). South Melbourne, Australia: Thomson Nelson.

- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele: Warum Biografieforschung und wie man sie macht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1997, 17 (4), S. 405—427.
- Friebertshäuser, Barbara: *Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen*. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa, 2009, S. 182—204.
- Ginnold, Antje (2008): *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinz, Walter (Hrsg.): *Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs*. Weinheim/München: Juventa, 2000, 3. Beiheft, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.
- Koller, Hans-Christoph: *Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung*. In: Lothar Wigger (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009, S. 34—51.
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim/München: Juventa, 2011.
- Oehme, Andreas (2007): *Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*. Weinheim/München: Juventa, 2011.
- Riegert, Judith/Musenber, Oliver: *Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen*. In: Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2010, S. 27—49. (Band 16 der Reihe Leben und Lernen mit behinderten Menschen)
- Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias: *Theoretische Konzepte des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz und Verlauf*. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim/München: Juventa, 2001, S. 17—48.
- Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz*. Kempten: Julius Klinkhardt Verlag, 2004.
- Schütze, Fritz: *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, Joachim et. al (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen Nürnberg, 1981, S. 67—156.
- Schütze, Fritz: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und*

Forschungsperspektiven.- Stuttgart: Metzler, 1984, S. 78—117.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/ Walther, Andreas (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung.*- Weinheim/München: Juventa, 2007.

Wiater, Werner: *Aufgaben und Funktionen der Schule. Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktion der Schule.*- In: Sigrid Blömeke et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2009, S. 65—72.

V Anhang

- Allgemeine Erläuterung (CD-Rom)
- Erläuterung zu den Transkriptionen (CD-Rom)
- Transkription zum 1. Interview mit Carolin, am 24. Jänner 2015: I1_Carolin 2015
(CD-Rom)
- Reflexion 1. Interview (Anhang)
- Transkription zum 2. Interview mit Carolin, am 24. Februar 2015: I2_Carolin 2015
(CD-Rom)
- Reflexion 2. Interview (Anhang)
- Transkription zum Interview mit Sandrin, am 10. März 2015: I3_Sandrin 2015
(CD-Rom)
- Reflexion 3. Interview (Anhang)
- Email-Antwort Sandrin, am 8. April 2015 (CD-Rom)
- Transkriptionsnotation (Anhang)

... Notizen, Reflexionen und eigene (auch selbstkritische) Gedanken zum Erhebungsprozess ...

Reflexionen zu den Interviews am:

- 24. Jänner 2015 (Carolin)
- 24. Februar 2015 (Carolin)
- 10. März 2015 (Sandrin)

Reflexion zum Interview mit Carolin (24. Jänner 2015):

Während des Gesprächs sind wir einander gegenüber gesessen. Bevor das Interview begonnen hat, wurde die junge Frau darüber in Kenntnis gesetzt, dass als nächster Schritt sowohl das Diktiergerät als auch mein Handy (um auf etwaige technische Unannehmlichkeiten vorbereitet zu sein) in der Mitte des Tisches platziert und eingeschaltet werden, damit unser Gespräch aufgezeichnet werden kann. Deshalb haben wir uns in den ersten Sätzen über das Thema *Handy* unterhalten.

Bei diesem Gespräch handelte es sich um mein erstes narratives Interview mit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung. Im Nachhinein ist mir aufgefallen, dass ich manche Fragen umständlich formuliert habe – die interviewte Person hat die Fragen anders verstanden als ich sie gemeint habe.

Im Zuge der Transkription war auffallend, dass ich viele Fragen auf einmal formuliert habe (vielleicht ist das im Zuge von Unsicherheit entstanden) – das könnte für meine Interviewpartnerin ein Gefühl von Überforderung hervorgerufen haben. Es könnte auch sein, dass sich meine Gesprächspartnerin dadurch unter Druck gesetzt gefühlt hat.

Im Zuge der Transkription ist aufgefallen, häufig eine verniedlichende Sprache gewählt zu haben – ‚ein bissi‘, ‚ein Stücki‘.

Des Weiteren gilt anzumerken, dass Handy und Diktiergerät nicht so nah nebeneinander platziert werden dürfen – bei der Minute 54:03 kommt es zu einer Störung des Diktiergeräts – diese wurde vermutlich durch das Empfangssuchen des Handys verursacht. Zum Glück hat das Handy ohne Störung das Gespräch aufgenommen.

Bei zukünftigen Interviews sollte versucht werden, auf Fragen wie zum Beispiel ‚Wie war das für dich?’ verzichtet werden. Es wurde zumeist die Antwort ‚schön’ hervorgerufen.

Bei diesem ersten Gespräch hatte ich Schwierigkeiten, während des Gesprächs Carolins Bildungsverlauf nachvollziehen zu können.

Im Zuge dieses Gesprächs war auffallend, dass Carolin schön spricht und schöne Formulierungen verwendet: es stellt sich die Frage, ob Carolin eine besondere Förderung im Kindesalter hatte?

Während dem Zuhören war Carolins Bildungsgeschichte für mich verwirrend – ich habe versucht beständig Notizen mitzuschreiben, um den Fluss nicht zu verlieren (um zu vermeiden in ein empathisches Hineinfühlen hineinzukippen).

Carolin war bemüht, sich an genaue Jahreszahlen zurückzuerinnern.

Carolin hat mir ihr Vertrauen geschenkt; sie hat offen über ihre Gefühle gesprochen und hat erzählt, dass sie nicht gerne nach Diamant-Dorf1 gefahren ist.

Ich selbst hatte vor dem Interview (beim ersten Gespräch mit der Mutter) bereits das Gefühl, dass Diamant-Dorf1 ein bedeutsamer Meilenstein für die Bildungsgeschichte der jungen Frau sein könnte.

Carolin hat die Schuld nicht bei jemand anderem sondern bei sich selbst gesucht, als sie von ihrer Note in Mathematik erzählt hat.

Es war mir in dem Moment gar nicht bewusst, wie aufdringlich man selbst sein kann. Im Nachhinein betrachtet, war auffallend dass ich permanent irgendetwas anderes entweder zu essen oder trinken angeboten und einfach nicht damit aufgehört habe.

Manche Fragen sind im Gesprächsverlauf einfach entstanden. Nach dem Motto „coming up to my mind“ Fragen dieser Art würde ich in dieser Form nicht noch einmal stellen: Weißt du noch, was in der Schultüte drinnen war?

Einige Informationen habe ich vor dem Gespräch über die junge Frau erfahren:

- Die junge Frau habe zu Beginn ihrer Schulzeit in der Volksschule von jungen Studentinnen eine individuelle Betreuung erhalten.
- Carolin Meliss hatte in der ersten Klasse Hauptschule massive Schwierigkeiten beim Lesen.
- In der Hauptschule durfte die junge Frau – durch den Einsatz ihrer Mutter – in den Skikurs mitfahren.
- Die Zeit während des Berufsvorbereitungskurses sei sehr schwer für Carolin Meliss gewesen.
- Carolin soll unter keinen Umständen in eine Tagesstruktur eingegliedert werden.

Im Nachfrageteil ist ersichtlich, dass ich über diese Informationen bereits verfügt habe.

Des Weiteren war auffallend, dass es mir sichtlich Probleme bereitet hat, die Fragen klar und deutlich zu formulieren. In der Sequenz I1_Carolin [24/5—24/7] ist das ersichtlich.

„I: Mhm [atme ein] und weißt du noch was da [schnalze mit der Zunge] hat das wiest da zum Kulinarium gekommen bist dast da hin hingehen konntest? Wie das
E: I ich glaub da bin ich bin ich zu Fuß gegangen“

Im Zuge des Gesprächs habe ich oft das Gefühl verspürt, Carolin am liebsten unterbrechen und gleich nachfragen zu wollen – das hätte jedoch nicht Gabriele Rosenthals (⁴2014, S. 157ff.) Regeln narrativer Gesprächsführung entsprochen. Manchmal habe ich mich bewusst gegen diese Regel gewandt und – des besseren Verstehens wegen – gleich nachgefragt.

Reflexion zum Interview mit Carolin (24. Februar 2015):

Obwohl ich bereits vom ersten Interview, welches am 24. Jänner 2015 stattgefunden hat, wusste, dass ich im externen und internen Nachfrageteil hinsichtlich der Formulierungen der Fragestellungen präzise vorgehen muss, ist es mir nicht immer gelungen, der Interviewpartnerin vermitteln zu können, was ich genau meine. Dazu kann folgendes Beispiel genannt werden: das Interesse bestand darin herauszufinden, wie lange die interviewte Person in den jeweiligen Blumenhandlungen geschnuppert hat. Die interviewte Person dachte jedoch, ich würde die tägliche Arbeitszeit meinen.

Während des Interviews hatte ich Schwierigkeiten damit, die treffende Formulierung in Hinblick auf den Unterricht in einer Regelklasse in einer Hauptschule zu finden – ich habe permanent versucht, das Wort ‚normal‘ auszuklammern und hab mich um dieses Wort herumbewegt, aber nicht ausgesprochen.

Ich habe mir nach dem ersten Interview fest vorgenommen, die Formulierung der Fragen beim zweiten Interview bewusster vorzunehmen. Jedoch habe ich mich in manchen Momenten wieder vom Gesprächsfluss und meiner visuellen Vorstellung leiten lassen und habe demnach zum Beispiel die Frage gestellt, ob in dem separaten Raum, indem Carolin und ihre MitschülerInnen unterrichtet wurden, eine Tafel gestanden ist. Der von Carolin verwendete Begriff ‚Abteilungen‘ hat in mir vermutlich eine negative Assoziation ausgelöst und ich habe mir in diesem Moment einen kleinen Raum ohne Fenster und ohne Tafel vorgestellt und daraufhin diese Frage formuliert.

Beim zweiten Interview habe ich mir vorgenommen, das Gespräch mehrheitlich in Anlehnung an Gabriele Rosenthals (1995) Werk mit dem Titel „Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen.“ zu führen. Im Zuge der Transkription musste ich jedoch feststellen, dass manche Fragen im Sinne von Entscheidungsfragen formuliert worden sind. Die Formulierung der Frage „Und fällt dir noch was ein - was da gelernt hast“ (I2_Carolin 2015, [38/6]) würde ich zukünftig eventuell zu „Und was fällt dir dazu noch ein?“ umformulieren.

Ich habe mich im Nachfrageteil dazu entschieden, im Zuge des Nachfragens nicht ausschließlich an die von Gabriele Rosenthal (2014, S. 157ff.) formulierten Regeln zu halten und deshalb nicht permanent der Reihe der getätigten Notizen zu folgen und habe deshalb nicht alle Fragestellungen diesem Schema zufolge formuliert. Ich habe mich deshalb dagegen entschieden, um meiner Interviewpartnerin die Gelegenheit zu geben, einen Themenstrang nach dem anderen gemeinsam mit ihr zu erarbeiten, bevor mit einem neuen Themenstrang begonnen worden ist. Ziel war es, die Interviewpartnerin beim eventuellen Sortieren ihrer Erinnerungen zu unterstützen.

Für Carolin war es scheinbar wichtig, dass das Wort ‚schnuppern‘ anstelle des Wortes ‚arbeiten‘ verwendet wird (I2_Carolin 2015 [45/29]).

Beim zweiten Interview hatte ich Schwierigkeiten herauszufinden, zu welcher Zeit, für welche Dauer und in welchen Betrieben Carolin Berufserfahrungen sammeln konnte. Während des Gesprächs ist mir aufgefallen, dass ich – vermutlich aus meiner eigenen Erfahrung resultierend – das Gespräch mit der vorgefertigten Meinung geführt habe, dass meine Interviewpartnerin pro Schuljahr bei bloß jeweils einer Firma geschnuppert haben könne. Den Erzählungen Carolins zufolge war dies jedoch nicht so.

Während des Gesprächs habe ich versucht, die einzelnen Berufspraktika auf einem separaten Blatt Papier niederzuschreiben.

Es soll angemerkt werden, dass sich in diesem zweiten Gespräch zwar viele Erzählungen wiederholt haben, jedoch auch Erzählungen – wie zum Beispiel die Erzählung zum Unterricht in den Abteilungen – verborgen geblieben wären.

Reflexion zum Interview mit Sandrin (10. März 2015):

Bei diesem Termin wurden einige Minuten des Gesprächs am iPhone nicht aufgezeichnet. Vermutlich hatte das mit der zuvor aktivierten und nicht mehr deaktivierten Erinnerungsfunktion meines iPhones zu tun. Ein paar Minuten des Interviews wurden leider nicht aufgenommen. Vorsorglich wurde auch ein Diktiergerät, jedoch mit etwas größerer Entfernung als das iPhone zur Interviewpartnerin hatte, am Tisch platziert (um wie beim ersten Interview mit Carolin, eine erneute Störung zwischen den beiden Geräten iPhone und Diktiergerät vermeiden zu können). Infolge des permanent erhöhten Lärmpegels in diesem Café, ist ein exaktes Hinhören beim Transkribieren notwendig. Dass meine Interviewpartnerin besonders deutlich und langsam gesprochen hat, erleichterte die Transkription ungemein.

Selbstreflexiv gilt anzumerken, dass ich mir, aus für mich nicht nachvollziehbaren Gründen, das Wort *Okay* angeeignet und häufig im Zuge des Interviews verwendet habe – es ist mir ein persönliches Anliegen, dieses Wort in möglichen, zukünftigen Interviews durch ein anderes Wort zu ersetzen. Des Weiteren ist mir aufgefallen, dass ich sehr schnell spreche und häufig ein Zuviel an Informationen in die Sätze hineinpacke.

Bis zum letzten Interviewtermin habe ich davon Abstand genommen, offensiv nachzufragen, von welcher Beeinträchtigung Carolin betroffen ist. Bei unserem ersten gemeinsamen narrativen Gespräch, hat Carolin eigeninitiativ erzählt, dass sie eine Lernbehinderung habe und dass sie ein bisschen autistisch sei. Bei dem letzten Interview, welches mit der Mutter von

Carolin geführt wurde, habe ich es für wichtig erachtet, auch ihre Beschreibung in Hinblick auf Carolins Beeinträchtigung zu berücksichtigen. Ich verspürte ein unangenehmes Gefühl, als ich Sandrin zur Lernbehinderung ihrer Tochter angesprochen habe. Sandrin reagierte jedoch gelassen auf die formulierte Frage und bestätigte Carolins Aussage.

Nachträglich lässt sich festhalten, dass es mir sichtbar schwer gefallen ist, eine einzige Frage an die interviewte Person zu stellen – ich fügte immer wieder Unterfragen bzw. nähere Erläuterungen ein, was letztendlich beim Gegenüber ein Konglomerat an Fragen entstehen lässt und ihn/sie vor die Wahl der Entscheidung stellt.

Bei unserem ersten Kennenlernen mit Sandrin am 6. Dezember 2014, hat sie mir erzählt, dass Carolin anfänglich ihrer Hauptschulzeit die Buchstaben beim Lesen nicht aneinandergereiht, also nicht als Wort wiedergeben konnte und demnach massive Schwierigkeiten beim Lesen gehabt habe. Als ich kurze Zeit darauf Carolin kennengelernt habe, war ich über ihr klare und deutliche Aussprache überrascht. Auch im Zuge der Transkriptionen war auffallend, dass Carolins Satzbildung und Satzstellung mehrheitlich grammatikalisch richtiger war. Das machte mich neugierig.

Im Zuge der Transkription dieses Gesprächs mit Sandrin ist mir meine eigene Schwäche in Hinblick auf die Verwendung von schön klingenden Formulierungen und dem sprachlichen Einsatz von Fachvokabular aufgefallen. Weiters ist mir aufgefallen, dass ich mehrmals, wenn ich von Carolin gesprochen habe, nicht ihren Namen sondern stattdessen die dritte Person im Singular das Wort *sie* verwendet habe. Bei zukünftigen, weiteren Interviews würde ich dieses Wort *sie* durch den anonymisierten Namen der interviewten Person ersetzen.

Des Weiteren ist mir im Zuge der Transkription aufgefallen, dass ich, sobald ich eine vorgefertigte Meinung habe, es mir schwerfällt, die neuen, für den weiteren Gesprächsverlauf relevanten Themen in meine vorgefertigte Meinung einzubetten. Das lässt sich bei der nachstehenden Interviewpassage erkennen:

„E: Und beide Male - in der Gärtnerei Immergrün

I: Mhm

E: Also kann sein - dass sie - einmal in der vierten Klasse - in der zweiten vierten Klasse Hauptschule

I: Ja

E: Und einmal im Poly

I: Mhm

E: Das ist das Wahrscheinlichste

I: Okay

E: [atmet ein] /Ja da steht sogar polytechnische Schule ((schneller gesprochen))/ also das war dann im Poly.

I: /Aha - das war im Poly ((schneller gesprochen))/ [es ist zu hören, dass in den Unterlagen geblättert wird] also Zweitausendsiebn wars im Poly

E: Genau

I: Und=e

E: Dann müsst's theoretisch zweitausendsechs auch gewesen sein ja

I: Und=e im - wie is sie da hin gekommen zum Immergrün? War das übers Poly? Hats da übers Poly den Zugang gekriegt?“

(vgl. I3_Sandrin 2015, [22/4—22/21])

Sandrin erzählt in dieser Passage, dass Carolin voraussichtlich in der wiederholten dritten, der wiederholten vierten Hauptschulklasse sowie dem Polytechnischen Lehrgang bei der Gärtnerei Immergrün Berufspraxis sammeln konnte. Ich selbst war in diesem Moment vermutlich unkonzentriert oder davon überzeugt, dass Carolin bloß in der Polytechnischen Schule bei der Gärtnerei geschnuppert hat – denn ein paar Sätze danach, habe ich Sandrin gefragt, ob Carolin den Kontakt zu dieser Gärtnerei in der Polytechnischen Schule hergestellt habe.

Zum Gespräch mit Sandrin gilt festzuhalten, dass sie mir dabei geholfen hat, fast alle noch offenen Fragen zu Carolins Bildungsverlauf beantworten zu können. Dadurch konnten die bislang fehlenden Informationen aufgegriffen, eingearbeitet und Carolins Bildungsgeschichte komplettiert werden.

Sandrin hat bei unserem Treffen eine Mappe mit Dokumenten mitgebracht. Darin waren Bestätigungen zu Carolins Praxistagen eingeloht. Das Sprechtempo von Sandrin war zügig - die Pausen, die sich der Transkription entnehmen lassen, sind im Zuge des Blätterns in ihren Unterlagen entstanden.

Während des Gesprächs hatte ich große Schwierigkeiten zu verstehen und nachzuvollziehen, wann Carolin ihre berufspraktischen Tage absolviert hat. Es war für mich jedoch wichtig, das bereits während des Gesprächs verstehen zu können, um nicht erst bei der späteren Interviewauswertung zu erkennen, dass wesentliche Informationen für die Rekonstruktion von Carolins Bildungsgeschichte fehlen.

Sandrin hat mir bei unserem ersten Kennenlernen am 6. Dezember 2014 mitgeteilt, dass das Ziel darin bestanden hat, Carolin nicht in einer Tagesstruktur unterzubringen, sondern ihr eine Integrative Lehrlingsausbildung zu ermöglichen.

Dieses Fachvokabular hatte ich am Tag des Interviews mit Sandrin noch nicht in meinem Sprachschatz aufgenommen und deshalb, in diesem Moment das Wort *geschützte Werkstätte* verwendet. Es war mir in dem Moment des Gesprächs bereits unangenehm, dieses Wort zu

verwenden – es ist mir jedoch ad hoc kein Alternativwort eingefallen. Das lässt sich den beiden nachstehenden Transkript-Ausschnitten entnehmen:

„I: Immer - ja - und es gab ja auch das Thema - - - ähm - geschützte Werk - - stä - tte - wo du gesagt hast - Hände weg - auf GAR KEINEN FALL

E: Ja - also damals hab ich ja auch schon bei Ensemble dann gearbeitet

I: Ja

E: Und mich a bissl ausgekannt - gell - was es so GIBT - - unser Ziel war eine Integrative Berufsausbildung“

(vgl. I3_Sandrin 2015, [28/12—28/17])

„I: Und die Lehrpersonen - also Carolins Lehrpersonen haben dir damals - oder euch als Familie eigentlich nahegelegt, dass sie in diiee - in eine - Werkstät_ ich weiß jetzt nicht genau den Ausdruck - ich bin jetzt ein bisschen vorsichtig

E: Jaja

E: Tagesstruktur sagt man ei_

I: Tagesstruktur - eingegliedert werden sollte

E: Genau - genau das war so der Weg - der vorgezeichnet is - ja“

(vgl. I3_Sandrine 2015, [27/27—27/32])

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Patricia Wegscheider

Geburtsdatum: 12. November 1985

Geburtsort: Wien

SCHULISCHE, BERUFLICHE & AKADEMISCHE AUSBILDUNG

von	September 1992	bis	Juni 1996:	Volksschule
von	September 1996	bis	Juni 2000:	Hauptschule
			Juli 2004:	Ferialpraktikum Raiffeisenbank
von	September 2000	bis	Juni 2005:	Handelsakademie
von	Oktober 2005	bis	September 2009:	UNIQA Versicherungen AG
von	Oktober 2009	bis	Februar 2013:	Bachelorstudium Bildungswissenschaft in Universität Wien abgeschlossen
		seit Oktober	März 2013:	Masterstudium Bildungswissenschaft in Universität Wien

Transkriptionsnotation¹:

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreichungen</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch	... Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage

¹ Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. S. 615.