



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auf Spurensuche!
Schulische Erfahrungen von Frauen mit intellektueller
Beeinträchtigung in segregativen und integrativen
Settings“

verfasst von / submitted by

Natalie Gerges, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz.- Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Ich versichere:

- 1.) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- 2.) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Für meine Mutter, Andrea

Für meine Schwester, Melanie

Für meinen Lebensgefährten, Michael

...dafür, dass ihr mich all die Jahre unterstützt, meine Launen ertragen,
meine Träume stets mit mir geträumt und an mich geglaubt habt!

Danke, dass ihr immer an meiner Seite seid!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Bildungswissenschaftliche Relevanz	6
1.2. Auszug aus dem Forschungsstand	8
1.3. Zum Forschungsinteresse	12
1.4. Gliederung der Arbeit.....	15
Theoretischer Bezugsrahmen	18
2. „Es ist normal, verschieden zu sein“ – Inklusive Pädagogik in Österreich	18
2.1. Zentrale Elemente der Inklusion	19
2.2. Inklusion im Kontext von Schule	20
2.3. Schulpraxis in Österreich	22
2.3.1. <i>Definition: segregatives und integratives Setting</i>	23
3. Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung	26
3.1. Strukturkategorie Geschlecht – Strukturkategorie Behinderung	26
3.2. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht	27
3.2.1. <i>Definition: Intellektuelle Beeinträchtigung</i>	30
4. Zur schulischen Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich	32
4.1. Die Bedeutung des Geschlechts im Unterricht.....	35
4.1.1. <i>Definition: Selbstbild und Selbstwahrnehmung im schulischen Kontext</i>	37
4.2. Weibliche Bildungsbiographien	40
4.3. Zu den beruflichen Chancen und Möglichkeiten	42
5. Zusammenfassung	45
Empirischer Teil	48
6. Das biographisch-narrative Interview	49
6.1. Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.....	52
6.2. Forschungszugang und Sample	55
7. Zum Interpretationsvorgehen	56
8. Chancen und Grenzen der Methode	59
9. Darstellung der Forschungsergebnisse.....	60
9.1. Falldarstellung Emilia.....	61
9.1.1. <i>Schule</i>	61
9.1.2. <i>Berufs- und Zukunftsvorstellungen</i>	63
9.1.3. <i>Selbstbeschreibung/Selbstbild</i>	65
9.1.4. <i>Zusammenschau</i>	66

9.2.	Falldarstellung Nadine	67
9.2.1.	Schule	68
9.2.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen.....	70
9.2.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild	71
9.2.4.	Zusammenschau	72
9.3.	Falldarstellung Anna	73
9.3.1.	Schule	73
9.3.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen.....	75
9.3.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild	76
9.3.4.	Zusammenschau	77
9.4.	Falldarstellung Juliane	78
9.4.1.	Schule	79
9.4.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen.....	82
9.4.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild	83
9.4.4.	Zusammenschau	84
9.5.	Falldarstellung Katja	85
9.5.1.	Schule	86
9.5.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen.....	90
9.5.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild	92
9.5.4.	Zusammenschau	93
9.6.	Falldarstellung Sarah	94
9.6.1.	Schule	95
9.6.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen.....	97
9.6.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild	98
9.6.4.	Zusammenschau	99
10.	Diskussion und Vergleich der Ergebnisse.....	101
10.1.	Bildungserfahrungen	102
10.2.	Berufs- und Zukunftsvorstellungen im Kontext der individuellen Bildungsbiographie	105
10.3.	Selbstbeschreibung/Selbstbild im Kontext der eigenen Bildungsbiographie	107
11.	Resümee und Ausblick.....	110
13.	Literaturverzeichnis	114
15.	Anhang.....	120
15.1.	Abbildungsverzeichnis.....	120
15.2.	Abstract.....	120
15.4.	Lebenslauf	122

1. Einleitung

Der Prozess des Erwachsenwerdens stellt für jeden Jugendlichen eine besondere Herausforderung dar, ganz gleich ob weiblich oder männlich, ob groß, klein, dick, dünn, ob mit oder ohne Beeinträchtigung. Da sich dieser Prozess vor allem auch während der Schulzeit vollzieht, spielt die individuelle Bildungsbiographie im Leben eines jeden jungen Menschen eine wesentliche Rolle. Dabei hat vor allem die Institution Schule vielfältige Aufgaben zu erfüllen (Prochnow Penedo 2014, 3). Neben der Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte, der Weitergabe des Wissens- und Kulturbestandes, beeinflusst die Institution Schule ebenso die Aspekte Sozialisation, Bildung und die individuelle Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Der Abschluss jeder Schulform „hat eine Brückenfunktion zwischen Schule und nachschulischer Lebenswirklichkeit“ (ebd., 3), wobei dem Schultyp sowie der Art des jeweiligen Abschlusses eine zusätzliche, gesellschaftliche Bedeutung zukommt.

Das vorherrschende, mehrgliedrige Schulsystem in Österreich umfasst verschiedene Arten von Regelschulen, die während der allgemeinen Schulpflicht besucht werden und die Bildungserfahrungen junger Menschen je unterschiedlich gestalten. Ganz gleich um welchen Schultyp es sich handelt, der Besuch einer Schule stellt letztendlich einen wesentlichen Bestandteil für die spätere Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben eines jeden Menschen dar. Durch die Unterscheidung mehrerer Schultypen werden Schülerinnen und Schüler allerdings in Absolventengruppen gegliedert, die wiederum verschiedene Zugänge zur individuellen Weiterbildung und zu beruflichen Tätigkeiten ermöglichen (Pfahl 2011, 12). Die jeweiligen Schulabschlüsse erhalten innerhalb einer Gesellschaft einen je unterschiedlichen Stellenwert und unterscheiden sich im Wesentlichen „hinsichtlich der Dauer des Schulbesuchs sowie der Qualität, d. h. des Marktwerts der vermittelten ‚Bildung‘ und der erreichbaren Berufe, abschließend an Zertifikaten ablesbar gemacht“ (Pfahl 2011, 12). Die erhaltene Schulbildung bestimmt somit „über die Weise der gesellschaftlichen Integration von Personen“ (ebd.), über deren Berufschancen und die Möglichkeiten der Weiterbildung.

Da in Österreich die allgemeine Schulpflicht für ausnahmslos alle Kinder gilt, gibt es ebenso unterschiedliche Angebote für beeinträchtigte Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Behinderung dem Unterricht in Volksschulen und infolgedessen auch in höheren Pflichtschulen nicht folgen können. Zu diesen Betreuungsmöglichkeiten zählen segregative Settings wie die Sonderschule, integrative Maßnahmen, sowie Sonderpädagogische Zentren und Heilstättenschulen (Stadtschulrat für Wien 2015, [1]). In Hinblick auf die Biographieforschung bei Menschen mit Beeinträchtigungen, nehmen Bildung und Ausbildung einen wesentlichen Stellenwert ein, da sie für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für das weitere Fortkommen im Leben entscheidend sind (Pfahl, Powell 2010, 34). Während in den Sonderschulen eine Segregation behinderter Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird,

bieten Integrationsklassen einen gemeinsamen Unterricht für beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Kinder an (Pfahl 2011; Stadtschulrat für Wien 2014). Beide Schulformen haben gemeinsam, dass sie darauf abzielen sollen „eine Erhöhung der schulischen Leistungen zu bewirken und messbare Kompetenzen weiter zu entwickeln“ (Pfahl, Powell 2005, [68]).

Die Strukturen des Schulbetriebs, die Behandlung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Lehrperson, die vorgegebenen Regeln und Bestimmungen, sowie festgesetzte Stundenpläne, Klassenzusammensetzungen und schulische Abschlüsse haben Auswirkungen auf die schulische, berufliche und persönliche Entwicklung junger Heranwachsender (Laskowski 2000, 140f.). Nun drängt sich allerdings die Frage auf, inwiefern die eigenen Bildungserfahrungen die weitere Lebensgestaltung hinsichtlich Berufs- und Zukunftsvorstellungen tatsächlich beeinflussen? Welche Chancen und Schwierigkeiten nehmen Jugendliche selbst aufgrund ihrer schulischen Ausbildung wahr und wie wirken sich diese Möglichkeiten auf das aktuelle Selbstbild und die eigenen Wünsche für das Leben aus?

Da vor allem die Bereiche Familie, Schule und Beruf laut Mummendey (2006, 101) eine „identitätsbildende Wirkung“ (ebd.) aufweisen, scheint die Frage nach den Auswirkungen der spezifischen Schultypen auf Selbstwahrnehmung und Lebenspläne gerechtfertigt zu sein. In der Phase des Erwachsenwerdens beschäftigen sich Jugendliche vermehrt mit der eigenen Person und mit Aspekten wie „dem eigenen Selbstwertgefühl, den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Äußeren“ (Mummendey 2006, 101). Neben der Familie und dem sozialen Umfeld, den Freunden des Jugendlichen, hat vor allem die Institution Schule großen Einfluss auf jene Aspekte, mit denen sich junge Menschen im Prozess des Heranwachsens häufig befassen (Pfahl 2011, 11). Die „Überbehütung“ innerhalb der Familie oder im Freundeskreis, sowie die „Überversorgung“ im schulischen Bereich, vor allem in segregativen und integrativen Settings, erschweren beeinträchtigten Jugendlichen oftmals zusätzlich ihren individuellen Prozess des Erwachsenwerdens, den Weg zur eigenen Identität und Autonomie (Prochnow Penedo 2014, 25).

1.1. Bildungswissenschaftliche Relevanz

In der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Österreich seit 26. Oktober 2008 in Kraft ist, wird in Artikel 6 Absatz 1 betont, dass vor allem „Frauen und Mädchen mit Behinderungen mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind“ (bmask 2011, 10). Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich besonders auf Frauen und Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung, da diese einerseits aufgrund der Kategorie der Behinderung und andererseits aufgrund der Kategorie des Geschlechts mehrfach benachteiligt werden. Artikel 6 Absatz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention besagt, dass die Vertragsstaaten nun „alle geeigneten Maßnahmen zur Sicherung der vollen Entfaltung, der Förderung und der Stärkung der

Autonomie der Frauen“ (bmask 2011, 10) zu treffen haben. Zur genannten „Entfaltung, Förderung und Stärkung der Autonomie“ junger Frauen gehört im Wesentlichen auch der Zugang zur Bildung, welcher wiederum in Artikel 24 geregelt ist. Das Bildungssystem soll auf allen Ebenen die Möglichkeiten gewährleisten, „das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen zur vollen Entfaltung zu bringen“ (bmask 2011, 23), außerdem „ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ (ebd.) fördern.

Die Phase des frühen Erwachsenenalters erfuhr in der recherchierten Forschung noch wenig Interesse, vor allem zur Wahrnehmung der eigenen Person und eigener Fähigkeiten bei Frauen und Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt es laut den Autorinnen Stöppler und Albeke (2006, 58) kaum Veröffentlichungen und Forschungen. Auch Prochnow Penedo (2014, 20) betont, dass der Prozess des Erwachsenwerdens bei jungen Menschen mit geistiger Beeinträchtigung bisher weitgehend unerforscht blieb. Zu diesem Prozess gehört im Wesentlichen der individuelle Bildungsweg, der wiederum aufgrund unterschiedlicher Schulformen stark variiert. Obwohl diese Thematik in der wissenschaftlichen Literatur noch unzureichend behandelt wurde, wird die Lebensphase des Erwachsenwerdens, sowie die eigene Bildungsbiographie als besonders herausfordernd und relevant für die Gestaltung des beruflichen und privaten Lebens erachtet.

In der Längsschnittstudie „Langzeitwirkungen der schulischen Integration“ von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011), die im Zuge des Schweizer Forschungsprogramms INTSEP (INTEgration-SEParation) entstanden ist, werden „langfristige Entwicklungen des Zusammenhangs zwischen schulischer Integration bzw. Separation von Schülerinnen und Schüler (...) und deren nachschulischer Situation in Gesellschaft und Berufsleben“ (Eckhart u.a. 2011, 107) thematisiert. Bei dieser Untersuchung wurden allerdings Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, Sinnesschädigungen oder Mehrfachbehinderungen nicht miteinbezogen, sondern der Fokus lag auf „schulleistungsschwachen Kindern“ und „Kindern mit Migrationshintergrund“. Die Ergebnisse der Studie ergaben einen Zusammenhang zwischen Schulform, Ausbildungszugang und den allgemeinen Chancen bei Berufszugängen (ebd., 108). Außerdem zeigten sich bei den befragten jungen Erwachsenen, die je verschiedene Schulformen bzw. Klassentypen besucht haben, signifikante Unterschiede „bezüglich des allgemeinen Selbstwertgefühls, des Fähigkeitsselbstkonzepts“ (ebd., 109) und in Hinblick auf ihre sozialen Netzwerke.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie bestätigen, dass der Besuch einer Sonderschulklasse oder einer Integrationsklasse „große Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufszugang im Erwachsenenalter“ (Eckhart u.a. 2011, 111) hat. „In der Schulzeit integriert oder separiert

unterrichtet worden zu sein hinterlässt ebenfalls Spuren in verschiedenen persönlichkeitsbezogenen (wie z.B. Selbstwert oder Fähigkeitsselbstkonzept) oder sozialen (Netzwerke und soziale Integration) Merkmalen“ (Eckhart u.a. 2011, 112). Richtet man den Blick nun auf junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, öffnet sich ein neues Feld mit teilweise ähnlichen (in Bezug auf Chancengerechtigkeit bei Ausbildung und Beruf) und teilweise neuen Problematiken (die Möglichkeiten der schulischen Leistungen können variieren), die in der Studie von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011) keine Berücksichtigung finden konnten. Der Einfluss der jeweiligen Bildungserfahrungen und des eigenen Selbstbildes junger Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf ihre individuellen, beruflich wie privaten, Zukunftspläne und Chancen hat für die Bildungswissenschaft allerdings insofern Relevanz, als sich die Disziplin und vor allem der Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ den Bedürfnissen und Lebenschancen von Menschen mit Beeinträchtigung annehmen möchte.

Es bleibt in der bislang rezipierten Literatur größtenteils die Frage offen, wie sich insbesondere junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung selbst wahrnehmen und beschreiben, welche Rolle ihr Umfeld, vor allem die Schule und der besuchte Schultyp, spielt und wie sie sich und ihre Zukunft, auch aufgrund ihrer Bildungsbiographie und individueller Eigenschaften, realistischer Weise einschätzen. Die Erforschung der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Person erweist sich oftmals als aufwendig und schwierig (Mummendey 2006, 258), was ein Hinweis darauf sein kann, warum in bisherigen Forschungen noch kaum Veröffentlichungen zu Selbstkonzepten bei intellektuell beeinträchtigten Frauen vorhanden sind. Der Bereich Schule und Ausbildung, in Verbindung mit dem aktuellen, individuellen Selbstbild, wurde in der Recherche als stark vernachlässigt empfunden und soll daher in dieser Masterarbeit insbesondere in den Blick genommen werden.

1.2. Auszug aus dem Forschungsstand

Laut Statistik Austria (2014a) besuchten im Schuljahr 2013/2014 in ganz Österreich insgesamt 1.134.863 Kinder und Jugendliche die Schule. Davon waren allein 227.049 Schülerinnen und Schüler aus der Bundeshauptstadt Wien. Konzentriert man sich nun ausschließlich auf weibliche Schülerinnen in Wien, die die Sekundarstufe I absolvieren, präsentiert die Statistik Austria (2014b) folgende Zahlen: 7.122 Mädchen besuchten im Schuljahr 2013/2014 die Hauptschule, 6.118 die Neue Mittelschule, 1.103 eine Sonderschule und 1.062 eine Polytechnische Schule. Der Besuch unterschiedlicher Schultypen birgt je verschiedene Chancen und Möglichkeiten bezüglich des Abschlusses, der Weiterbildung und der beruflichen Karriere in sich. In Hinblick auf die vorliegende Masterarbeit, sind nun insbesondere Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Wien von Interesse. Die Verteilung

jener Kinder und Jugendlichen auf die unterschiedlichen Klassentypen entspricht laut Statistik Austria (2015) folgender: Von insgesamt 6.694 Wiener Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf aus dem Schuljahr 2013/2014 besuchten 3.068 (45,8%) eine Sonderschulklasse und 3.626 (54,2%) eine Integrationsklasse. Die integrativen Settings befanden sich in Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen. Laut Bacher, Beham, Lachmayr (2008) sind männliche Schüler in den Sonderschulen „über die Jahrzehnte hinweg deutlich stärker vertreten als Mädchen“ (ebd., 22f.) und die Tendenz ist weiterhin leicht steigend. Anhand der vorhandenen Zahlen der Statistik Austria (2015) wird deutlich, dass der Anteil an Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Wien im Schuljahr 2013/2014 insgesamt bei rund 2,9% liegt.

Die Entscheidung für eine Sonderschule oder eine integrative Beschulungsform stellt immer wieder ein kontroverses Thema dar, das in den vergangenen Jahren sowohl Diskussionen, als auch verschiedene Forschungsbemühungen ausgelöst hat. Die Frage nach den langfristigen Wirkungen der je unterschiedlichen Schultypen, mit besonderem Fokus auf persönliche Entwicklung, Selbstwahrnehmung, Schulabschluss, Weiterbildung, Karrierechancen, blieb in der bisherigen Forschung allerdings weitgehend unbeantwortet (Eckhart u.a. 2011, 11). Bezüglich der Bildung und Ausbildung, sowie der späteren beruflichen Tätigkeit zeigen sich bei Menschen mit Beeinträchtigung ebenso Unterschiede wie bei Männern und Frauen ohne Beeinträchtigung. Können die gesellschaftlichen Erwartungen an einen Mann bzw. an eine Frau aus unterschiedlichen Gründen nicht erfüllt werden, so wird den Betroffenen oftmals die Teilnahme an bestimmten Bildungs-, Arbeits- oder Lebensprozessen verwehrt. „Menschen mit geistiger Behinderung sind davon in besonderem Maße betroffen; denn in der modernen – wissenschaftlich-technisch orientierten – Gesellschaft werden intellektuelle Beeinträchtigungen von Menschen besonders negativ bewertet, während körperliche Einschränkungen eher als technisch ausgleichbar angesehen werden“ (Schildmann 2004, 42).

Genauso wie es geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb der Gesellschaft gibt, werden auch an Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unterschiedliche geschlechtsspezifische Anforderungen gestellt. „Männer werden an dem gemessen, was für nichtbehinderte Männer durchschnittlich und in diesem Sinne normal ist, Frauen an dem, was von nichtbehinderten Frauen im Allgemeinen erwartet wird“ (ebd., 42). Dabei muss stets bedacht werden, dass „die gesellschaftliche Kontrolle über Frauen (mit geistiger Behinderung) einen größeren Lebensbereich umspannt als die Kontrolle über Männer (mit geistiger Behinderung)“ (ebd.). Frauen werden nicht nur an ihrer (Aus)Bildung und Erwerbstätigkeit gemessen, sondern zusätzlich an Aspekten wie Familiengründung und Kindererziehung. Da allerdings Menschen mit Behinderung häufig nach dem Schulbesuch einer Beschäftigung am Sonderarbeitsmarkt (zumeist einer Tätigkeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung)

nachgehen, stellt sich ein Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, insbesondere für Schülerinnen aus segregativen Settings, aber teilweise auch für Absolventinnen aus integrativen Settings, als nahezu unmöglich dar.

Die aktuelle und aussagekräftige Längsschnittstudie von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, Blanc (2011) beschäftigt sich nun insbesondere mit der Frage der Langzeitwirkungen schulischer Integration von schulleistungsschwachen Kindern und Jugendlichen, sowie Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Obwohl in dieser Studie Menschen mit (geistiger) Behinderung nicht einbezogen wurden, können mit diesem Forschungsbericht „erstmalig zuverlässige empirische Ergebnisse bezüglich der zentralen Fragestellung zu langfristigeren Zusammenhängen zwischen schulischer Integration bzw. Separation und nachschulischer Situation in Gesellschaft und Berufsleben vorgelegt werden“ (Eckhart u.a. 2011, 12).

Während von der einen Seite der Gesellschaft „negative Auswirkungen von integrativen Schulmodellen auf die spätere gesellschaftliche und berufliche Integration befürchtet“ (Eckhart u.a. 2011, 11) werden und für die Beibehaltung der Sonderschulen plädiert wird, stimmt die andere Seite für einen gemeinsamen Unterricht aller Kinder und Jugendlichen und erwartet, „dass dadurch ein sicheres Fundament für das spätere Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft gelegt werde“ (ebd.). Die Zahlen der Statistik Austria (2015) zeigen, dass in Wien im Schuljahr 2013/2014 beide Schultypen von Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf gleichermaßen besucht wurden (45,8% Sonderschule; 54,2% Integrationsklasse) und demzufolge ihren jeweiligen Platz innerhalb der Gesellschaft innehaben.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie wurden in insgesamt fünf Forschungsschwerpunkte unterteilt, wobei nicht jeder Schwerpunkt für das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit von Bedeutung ist. Im Folgenden werden nun ausschließlich die Ergebnisse jener Schwerpunkte der Studie präsentiert und thematisiert, die für das Vorhaben innerhalb der Masterarbeit von Relevanz waren: „Ausbildungszugänge und -wege von jungen Erwachsenen“, „Fähigkeitsselbstkonzept, negativer Selbstwert und Einstellungen gegenüber ausländischen Menschen“, „Soziale Netzwerke und Integration“, „Ungleichheiten aus Sicht der Betroffenen“ (Eckhart u.a. 2011, 17f.).

Im Bereich der Ausbildungszugänge und -wege von jungen Erwachsenen ließ sich mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Zusammenhang zwischen „dem Besuch einer Kleinklasse (Sonderklasse für Lernbehinderte) und reduzierten Chancen beim Ausbildungszugang“ (Eckhart u.a. 2011, 40) erkennen. Hierbei waren unterschiedliche Einflüsse, unter anderem Intelligenz und Schulleistung von Bedeutung, da geringe Leistung „die Chancen auf einen

höheren Ausbildungszugang deutlich“ (ebd.) verringern. Die Ergebnisse zeigten des Weiteren, dass der Berufsweg von Absolventen und Absolventinnen einer Sonderschulklasse „durch signifikant häufigere Wechsel geprägt wird“ (ebd., 41) und nur selten eine mittlere oder höhere Ausbildung erreicht wird. Die nachgewiesenen, reduzierten Möglichkeiten lassen sich laut Autoren unter anderem durch die negative Etikettierung aufgrund der Schulausbildung, der sogenannten „Stigmatheorie“ (ebd.), erklären. „Man kann vermuten, dass das Etikett der Sonderschulkarriere ein einfach anzuwendendes Kriterium darstellt, mit welchem eine rationelle und wenig aufwendige Entscheidung über die Aufnahme oder Ablehnung in eine berufliche Ausbildung oder in einen Ausbildungsgang der Sekundarstufe II ermöglicht wird“ (ebd., 41f.).

In Bezug auf den Selbstwert und das Fähigkeitsselbstkonzept junger Erwachsener aus Sonderschulklassen und integrativer Beschulung konnten ebenso signifikante Unterschiede festgestellt werden (Eckhart u.a. 2011, 84). „Dabei weisen junge Erwachsene, die eine Kleinklasse bzw. Sonderklasse (...) besucht haben, vergleichsweise tiefe Werte im Bereich des Selbstwertgefühls und des Fähigkeitsselbstkonzeptes auf“ (ebd.). Eine mögliche Erklärung für den tiefen Selbstwert und das Fähigkeitsselbstkonzept sehen die Autoren der Studie „mit dem Austritt aus dem ‚Schonraum‘ der Bezugsgruppe Sonderklasse und der wahrscheinlich frustrierenden Konfrontation mit den realen Berufsanforderungen“ (Eckhart u.a. 2011, 84). Des Weiteren besteht die Annahme, dass Sonderschulabgänger und –abgängerinnen seltener ihre Wunschausbildung realisieren können, was wiederum zu einer negativen Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten führen kann (ebd., 85). Der eigene Selbstwert und das Fähigkeitsselbstkonzept hängen stark miteinander zusammen, sie nehmen Einfluss auf die spätere berufliche Motivation und die langfristigen Analysen zeigten des Weiteren, „dass es zwischen dem in der Schulzeit erworbenen Bild der eigenen Fähigkeiten und dem Fähigkeitsselbstkonzept im jungen Erwachsenenalter Zusammenhänge gibt“ (ebd., 86).

Die Ergebnisse im Schwerpunkt „Soziale Netzwerke und Integration“ zeigten, „dass unterschiedliche Ausprägungen der sozialen Netzwerke in Abhängigkeit zur absolvierten Schulform stehen“ (Eckhart u.a. 2011, 97). Sonderschulabgänger und –abgängerinnen geben insgesamt kleinere soziale Netzwerke an, als Schüler und Schülerinnen aus integrativen Beschulungsformen. Allerdings muss auch festgehalten werden, dass ein kleineres soziales Netzwerk, das durch enge und verlässliche Beziehungen geprägt wird ebenso Vorteile für die Betroffenen mit sich bringt. Nicht ausschließlich „die Quantität, sondern vielmehr die Qualität der Beziehungen“ (Eckhart u.a. 2011, 97) ist hierbei von Bedeutung. Bezüglich der eigenen Einschätzung der sozialen Integration zeigt sich, dass junge Erwachsene aus Sonderschulklassen sich im Vergleich zu anderen Schulabgängern selbst als „sozial deutlich

schlechter integriert“ (ebd., 98) beschreiben. Somit geben Sonderschulabsolventen und –absolventinnen nicht nur ein kleineres soziales Netzwerk an, sondern schätzen auch ihre Integration im Allgemeinen tiefer ein. Dennoch kann abschließend festgehalten werden, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Studie „ihre Sonderschulvergangenheit nicht unter allen Aspekten nur negativ“ (ebd., 111) beurteilen und einschätzen, sondern vielmehr „beim Rückblick auf ihre Schulzeit kleine Klassengrößen, aufmerksame Lehrpersonen und individualisierten Unterricht als positive Merkmale“ (ebd.) darstellen und betrachten.

Die vorgestellte Längsschnittstudie von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011) präsentiert bereits wichtige Ergebnisse bezüglich der Unterschiede und Langzeitwirkungen der schulischen Integration bzw. Separation. Als eine der wesentlichsten Erkenntnisse für die vorliegende Masterarbeit kann folgende Aussage gesehen werden: „Die besuchte separierende oder integrierende Schulform hat eine große Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufszugang im Erwachsenenalter“ (ebd., 111). Demzufolge hat die individuelle Bildungsbiographie junger Erwachsener wesentlichen Einfluss auf die spätere (berufliche) Zukunft, sowie auf persönlichkeitsbezogene und soziale Merkmale. Allerdings wurden in dieser Studie „Menschen mit Geistiger Behinderung, mit Sinnesschädigungen, mit psychiatrisch diagnostizierbaren psychischen Störungen oder mit schweren Mehrfachbehinderungen“ (Eckhart u.a. 2011,107) bewusst nicht miteinbezogen, ebenso wurde der Aspekt des Geschlechtsunterschieds in der Studie von Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011) vernachlässigt. Aus diesem Grund konzentriert sich die vorliegende Masterarbeit nun insbesondere auf jene Kategorien des Geschlechts und der Behinderung und legt die Zielgruppe auf „junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung“ fest. Es sollen im Zuge der eigenen empirischen Forschungsarbeit Interviews geführt werden, die sowohl individuelle Bildungserfahrungen, als auch Aspekte des aktuellen Selbstbildes, anhand von Selbstbeschreibungen und Berufswünschen, beleuchten und zwischen Schülerinnen aus segregativen und integrativen Settings unterscheiden.

1.3. Zum Forschungsinteresse

Während der Lebensphase des Heranwachsens bietet die Institution Schule allen Kindern und Jugendlichen einen entscheidenden „Lebens- und Erfahrungsraum“ (Fend 1997, 1). Neben der allgemeinen Wissensvermittlung, nimmt die Schule auch in Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen wesentlichen Einfluss. Die „Entdeckung der eigenen Leistungsmöglichkeiten, Leistungsschwerpunkte und gegenstandsspezifischen Leistungspräferenzen (Interessen)“ (Fend 1997, 3) kristallisiert sich aufgrund schulischer Bewertungsprozesse heraus, die von der Lehrperson oder den Mitschülern und Mitschülerinnen ausgehen. Sowohl Schulnoten und Bewertungen durch die Lehrkraft, als auch

persönliche Vergleiche mit den anderen Schülerinnen und Schülern „wirken als Rückmeldung auf das eigene Selbst“ (Jachs 2010, 55), sowie auf die eigenen Leistungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. „Es herrscht im Schulsystem auf diese Weise ein relativ klar strukturiertes Rückmeldesystem über das Muster der eigenen Leistungsfähigkeit“ (Jachs 2010, 55).

In unserer heutigen Gesellschaft gibt es durchaus Frauen, die erfolgreich sind und deren Bildungsbiographie vom Besuch einer höheren Schule oder Universität geprägt wurde, die sich aber dennoch in einigen Lebensbereichen und in ihrer Kompetenz eher negativer beschreiben und wahrnehmen als vergleichbar erfolgreiche und intelligente Männer (Laskowski 2000, 114). Dieser Umstand kann im Wesentlichen auf die Unterschiede in den gesellschaftlichen Erwartungen an einen Mann bzw. an eine Frau zurückgeführt werden, denn die gesellschaftlichen Rollenerwartungen an eine Frau sind um einiges komplexer als die an einen Mann (ebd., 114f.). Auch die Autorin Schildmann (2004, 42) betont in ihren Ausführungen, dass die gesellschaftliche Kontrolle über Frauen, ganz gleich ob mit oder ohne Beeinträchtigung, einen weit größeren Lebensbereich umspannt, als die Kontrolle über Männer.

Während die Rollenerwartungen an den Mann sich auf „kompetent und erfolgreich“ beschränken, sind die Erwartungen an die Frau vielfältiger und nicht immer miteinander vereinbar (Laskowski 2000, 115). Männer mit Beeinträchtigung werden ebenfalls im Wesentlichen an ihrer Erwerbsfähigkeit gemessen, Frauen mit Beeinträchtigung dagegen zusätzlich an ihrer „(Un-)Fähigkeit zu familialer Reproduktionsarbeit (mit Schwerpunkten bei Schwangerschaft, Gebären und Kindererziehung)“ (Schildmann 2004, 42). Das derzeitige, gesellschaftliche Bild von Frauen beinhaltet, dass sie sich in ihrem Leben sowohl um sich selbst, als auch um andere kümmern sollen. „Sie sollen zwar einerseits erfolgreich sein, andererseits aber sollen sie sich auch auf andere einstellen (einfühlsam und verständnisvoll sein, Rücksicht auf andere nehmen und sich um andere fürsorglich kümmern). Damit werden an Frauen zwei sich grundsätzlich widersprechende Erwartungsbereiche herangetragen“ (Laskowski 2000, 115). Familiengründung und Kindererziehung auf der einen und Karriere und Erfolg auf der anderen Seite lassen sich häufig aufgrund schlechter (gesellschaftlicher) Bedingungen kaum miteinander vereinbaren. Somit stehen Frauen ständig in einem inneren Konflikt und müssen sich selbst oftmals in Kompromisse flüchten (ebd., 116).

„Als die gesellschaftlich am meisten anerkannten Modelle für einen weiblichen Lebensentwurf gelten das Drei-Phasen-Modell, wonach Frauen nach einer längeren Pause für die Versorgung von Kindern wieder in die Berufstätigkeit einsteigen“ (Römisch 2011, 16) und die Möglichkeit haben Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren, wenn nötig auch in Form von Teilzeitbeschäftigung. Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung setzen sich mit diesen

gesellschaftlich „geforderten“ Lebensentwürfen zwar auseinander, können diesen aber aufgrund ihrer Tätigkeit am Sonderarbeitsmarkt, der häufigen Kinderlosigkeit, sowie der fehlenden Eigenständigkeit und des „Wohnen in Institutionen der Behindertenhilfe bzw. in den Herkunftsfamilien bis ins hohe Alter“ (Römisch 2011, 17) zumeist nicht gerecht werden.

Frauen mit Beeinträchtigung sind demzufolge in vielfacher Weise von Benachteiligung betroffen, da sie sowohl aufgrund ihres Geschlechts, als auch aufgrund ihrer Behinderung diskriminiert werden. „Wenn somit zu einer Behinderung noch der weibliche Aspekt hinzukommt, kann folglich von einer mehrfachen Benachteiligung dieser betroffenen Personengruppe ausgegangen werden“ (Linhart 2012, 9). Die Einschränkungen, die sie sowohl hinsichtlich ihrer (Aus-)Bildung, als auch bezüglich des Berufswahlspektrums erfahren, bestehen demnach aufgrund der wechselseitigen Verschränkung der Kategorien Geschlecht und Behinderung. Dennoch wird die Situation von Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung „in der Forschung unzureichend erfasst und dieser betroffenen Personengruppe wird nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet, da kaum Beiträge zu den unterschiedlichen Problemlagen von Frauen mit Behinderungen vorliegen“ (Linhart 2012, 7).

Aufgrund der bisher wenigen Forschungen in diesem Bereich konzentriert sich die vorliegende Arbeit vor allem auf junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung und ihre Bildungsbiographie, sowie auf Aspekte ihres aktuellen Selbstbildes. Die vorangegangenen Überlegungen werfen die Frage auf, welche Lebensentwürfe junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gegen Ende ihrer Schulzeit nun tatsächlich entwickeln und welchen Zukunftsplänen sie nachgehen möchten. Hierbei wird ein Unterschied bezüglich den Vorstellungen zwischen Schülerinnen aus segregativen und integrativen Settings vermutet. Die dargelegten Ausführungen führten schließlich zu folgender Forschungsfrage, die der Masterarbeit zugrunde liegen soll:

„Welche Bildungserfahrungen machen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Pflichtschulzeit?“

Um im Rahmen der Masterarbeit einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Beschulungsformen zu ermöglichen, soll außerdem besonderes Augenmerk auf die nachstehende Subfrage gelegt werden:

„Welche Bedeutung wird der jeweiligen Schulform, hinsichtlich der Bildungsbiographie, der persönlichen Entwicklung und der Zukunftsvorstellungen jener Frauen, zugeschrieben?“

Im Zuge der Arbeit sollen sechs unterschiedliche Bildungsbiographien von Schülerinnen aus segregativen und integrativen Schulsettings dargestellt und analysiert werden. Zusätzlich soll der Blick auf die jeweiligen Berufs- und Zukunftsvorstellungen, sowie auf Aspekte ihrer individuellen Selbstwahrnehmung, bezüglich Eigenschaften, Fähigkeiten, Talente, gelenkt werden. Durch die rezipierte Literatur wird von der Annahme ausgegangen, dass Sonderschulabsolventinnen ihre begrenzten beruflichen Möglichkeiten aufgrund ihrer Bildungsbiographie reflektieren können und um sich vor Enttäuschungen zu schützen entwickeln sie reduzierte Erwartungen an sich selbst und ihre (berufliche) Zukunft (Pfahl, Powell 2010, 35). Schülerinnen einer Integrationsklasse haben im Vergleich dazu häufig die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses und sind im Allgemeinen gut in ihrem sozialen Umfeld integriert. Im Rahmen des integrativen Settings werden Aspekte der sozialen Integration, der wechselseitigen Akzeptanz und das Zugehörigkeitsgefühl aller Kinder gefördert und unterstützt (Dinhof 2003, 24). Das soziale Gefüge einer Integrationsschülerin unterscheidet sich demnach stark von jenem einer Sonderschülerin, was wiederum Auswirkungen auf die weiteren, individuellen Möglichkeiten der betroffenen Schülerinnen hat.

Ziel der Darstellung der Bildungserfahrungen von Schülerinnen aus integrativen und segregativen Settings soll es sein herauszuarbeiten, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch die verschiedenen Beschulungsformen erkennbar sind und welche Bedeutung die jeweilige Schulbildung bezüglich persönlicher Berufswünsche und aktueller Selbstbilder haben kann. Die Ergebnisse der eigenen empirischen Forschung erheben dabei keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern stellen vorrangig die individuellen Erfahrungen und Lebenspläne sechs junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung dar und bieten dadurch einen Einblick in unterschiedliche Denkmuster, Problemlagen, Chancen und Möglichkeiten dieser Personengruppe.

1.4. Gliederung der Arbeit

Die Masterarbeit wird insgesamt in zwei Teile untergliedert. Im Anschluss an die nun gegebene Einleitung folgt zunächst die Einführung in den *Theoretischen Bezugsrahmen* der Arbeit. Danach wird im *Empirischen Teil* das methodische Vorgehen dargestellt, bevor es anschließend um die Ergebnisse der eigens durchgeführten Forschung gehen wird. Im Folgenden soll ein Überblick über diese beiden Abschnitte gegeben und die Inhalte der jeweiligen Unterkapitel erläutert werden.

Der erste Abschnitt setzt sich einleitend mit (begrifflichen) Grundlagen, die für die Masterarbeit von Relevanz sind, auseinander. Da die vorliegende Arbeit im Fach Bildungswissenschaft unter dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ verfasst wird, beschäftigt sich dieser Teil der Arbeit mit dem Thema „Inklusion in Österreich“.

Im Zuge des zweiten Kapitels wird daher eine Definition gegeben, sowie auf *zentrale Elemente der Inklusion* (2.1.) eingegangen. Mit Hilfe der weiteren Unterkapitel *Inklusion im Kontext von Schule* (2.2.) und *Schulpraxis in Österreich* (2.3.) wird Inklusion von den Begriffen Integration und Segregation klar abgegrenzt und die jeweiligen Unterschiede herausgearbeitet. Da sich das dargelegte Forschungsinteresse im weiteren Verlauf insbesondere auf das segregative und integrative Setting konzentriert, werden diese beiden Schulformen in einem eigenen Kapitel (2.3.1.) hervorgehoben und thematisiert. Dabei geht es im Wesentlichen um Unterschiede in den Beschulungsformen, da die Sonderschule in Österreich eine Segregation beeinträchtigter Schüler und Schülerinnen vornimmt, während integrative Maßnahmen um einen gemeinsamen Unterricht aller Kinder und Jugendlicher bemüht sind.

Das darauffolgende dritte Kapitel setzt sich mit der Situation von Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hinsichtlich der erfahrbaren Diskriminierungen und Benachteiligungen auseinander. Zunächst werden hierfür die beiden *Strukturkategorien Geschlecht und Behinderung* (3.1.) näher beleuchtet, um anschließend mit Hilfe der *Intersektionalitätsperspektive* (3.2.) nach Kimberlé W. Crenshaw diese beiden Aspekte in ihrer Wechselwirkung zusammenzudenken. Neben der Klärung des Begriffs Intersektionalität verdeutlicht dieser Abschnitt die Zusammenhänge von weiblichem Geschlecht und Behinderung und die daraus resultierende ungleiche Behandlung zwischen Mann und Frau. Da die Zielgruppe der Forschungsarbeit auf „junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung“ festgelegt wurde, beschäftigt sich ein eigenes Unterkapitel (3.2.1.) sodann mit der Definition des Behinderungsbegriffs. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, ein einheitliches Verständnis von *intellektueller Beeinträchtigung* innerhalb der vorliegenden Arbeit sicherzustellen.

Anschließend beschäftigt sich das vierte Kapitel mit der schulischen Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Nachdem das österreichische Schulsystem in seinen Grundzügen erläutert wurde, geht ein weiterer Abschnitt detaillierter auf die *Bedeutung des Geschlechts im Unterricht* (4.1.) ein. Es wird herausgearbeitet, inwieweit das Geschlecht in Regelschulen im Vergleich zu segregativen und integrativen Settings innerhalb des Unterrichts thematisiert wird. Da die Bereiche Familie, Schule und Beruf für Kinder und Jugendliche eine „identitätsbildende Wirkung“ (Mummendey 2006, 101) aufweisen, beschäftigt sich das Unterkapitel 4.1.1. zusätzlich mit der Definition von *Selbstbild und Selbstwahrnehmung* und bezieht diese insbesondere auf den schulischen Kontext. Anschließend wird der Fokus auf *weibliche Bildungsbiographien* (4.2.) gelegt, wobei die Biographien nicht beeinträchtigter Frauen jenen von beeinträchtigten Frauen gegenübergestellt werden. Abschließend werden *berufliche Chancen und Möglichkeiten* (4.3.) thematisiert, diese beziehen sich hauptsächlich auf den Übergang junger Frauen aus segregativen und integrativen Settings in das nachschulische Leben und die Erwerbstätigkeit.

Nachdem dieser Abschnitt mit Hilfe einer *Zusammenfassung* (5.) abschließt, beginnt die Einführung in den *Empirischen Teil* der Masterarbeit. Dieser Teil behandelt zuallererst die methodische Vorgehensweise und beschreibt im Zuge der Ausarbeitung sowohl das Erhebungs- als auch das Auswertungsverfahren. Zunächst wird das *biographisch-narrative Interview* (6.) in seinen Grundzügen näher erläutert, sowie auf ethische Aspekte bei der Durchführung von qualitativen *Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung* (6.1.) eingegangen. Anschließend wird im Kapitel *Forschungszugang und Sample* (6.2.) das Vorgehen der Arbeit erläutert und Schwierigkeiten, die sich im Zuge des Feldzugangs ergeben haben, angesprochen. Nachdem die Erhebungsmethode dargelegt wurde, folgen Ausführungen zum Auswertungsverfahren. Die geführten Interviews werden mit Hilfe eines rekonstruktiven Verfahrens nach Bernart, Krapp (2005) ausgewertet, die einzelnen Interpretationsschritte werden im siebenten Kapitel angeführt und beschrieben. Abschließend beschäftigt sich das achte Kapitel mit den *Chancen und Grenzen* der verwendeten Methode und thematisiert aufgekommene Problemlagen bzw. Schwierigkeiten im Forschungs- und Auswertungsprozess.

Im nachfolgenden Abschnitt der Arbeit werden die Forschungsergebnisse dargestellt, diskutiert und analysiert. Die sechs geführten Interviews werden in den Kapiteln 9.1. bis 9.6. jeweils einzeln betrachtet, bevor es im zehnten Kapitel um eine Diskussion und den Vergleich der Ergebnisse geht. Hierbei werden die Erkenntnisse aus den Interviews mit den Ergebnissen aus der recherchierten Literatur zusammengetragen und die vorgestellte Forschungsfrage in diesem Rahmen beantwortet. Der Ertrag aus der vorliegenden Arbeit soll in diesem Kapitel ersichtlich gemacht und dem eingangs formulierten Forschungsinteresse gegenübergestellt werden. Den Abschluss der Masterarbeit bilden das Resümee und der Ausblick (11.). In diesem Kapitel wird die gesamte Forschungsarbeit nochmals reflektiert und auf mögliche Forschungslücken bzw. auf weiterführende Interessensgebiete, die sich aufgrund der Auseinandersetzung mit der Masterarbeit ergeben haben, aufmerksam gemacht.

Theoretischer Bezugsrahmen

2. „Es ist normal, verschieden zu sein“ – Inklusive Pädagogik in Österreich

Inklusive Pädagogik, was bedeutet das denn genau? Bildung für Alle? Da die vorliegende Arbeit im bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ verfasst wird, sollen in einem ersten Abschnitt relevante Aspekte der Inklusion erarbeitet werden. In den letzten Jahren wird die Diskussion um Inklusion immer lauter, es handelt sich bei diesem Begriff um „ein relativ neues, und auch kontrovers diskutiertes Thema in den deutschsprachigen Ländern“ (Reicher 2010, 15). Das Wort Inklusion stammt ursprünglich aus dem Englischen, „inclusion“, und wurde oftmals unter anderem mit „Integration“ übersetzt. Obwohl Inklusion und Integration häufig synonym verwendet werden, existiert in wissenschaftlicher Fachliteratur dennoch ein konzeptueller Unterschied zwischen diesen Begrifflichkeiten, welcher auf den ersten Blick nicht immer gleich deutlich erkennbar ist. Während Integration eine Form der Einfügung und des Hereinnehmens darstellt, fordert die Inklusion die Zugehörigkeit und Einbeziehung aller.

Das Konzept der Integration war „stärker geprägt von einer defizit-orientierten Sichtweise, die darauf fokussiert, dass es die Schüler/innen sind, die sich anzupassen hätten“ (Reicher 2010, 16). Das Inklusionsprinzip hingegen nimmt die Fähigkeiten aller Kinder gleichsam in den Blick und fordert nicht, dass sich das Kind, sondern das System, die Schule bzw. die Strukturen an die jeweiligen Lernvoraussetzungen anpassen (ebd.). „Inklusion bedeutet nicht erst in eine Gemeinschaft aufgenommen zu werden, sondern Teil einer Gemeinschaft zu sein“ (Reicher 2010, 16). Die Integrationspädagogik befindet sich in einem Umbruch und im deutschsprachigen Raum wird nun beobachtet, dass der Begriff der Integration immer mehr durch Inklusion ersetzt wird. Allerdings bedeutet „der begriffliche Wechsel nicht unbedingt Änderungen inhaltlicher Konzepte“ (Biewer 2009, 126), obwohl dies wünschens- und erstrebenswert wäre. „Nicht selten werden auch die neuen Begriffe über die alten, wenig geänderten Inhalte gelegt“ (Biewer 2009, 126). Daher soll im Folgenden auf relevante Unterschiede zwischen Integration und Inklusion hingewiesen werden bzw. eine Definition von Inklusion angestrebt werden.

Im Sinne der Inklusion könnte man auch von einer „Pädagogik der Vielfalt“ sprechen, es geht hierbei nicht nur um eine gemeinsame schulische Erziehung aller Kinder, sondern um eine Erziehung, „die Unterschiedlichkeit willkommen heißt, unabhängig von Geschlechterrollen, ethnischer, religiöser, sprachlicher, usw. Zugehörigkeit oder Behinderung“ (Reicher 2010, 18). Um dies erreichen zu können, wird eine grundlegende pädagogische Reform notwendig sein. Als allgemeingültige Definition von Inklusion können die Guidelines for Inclusion der UNESCO

aus dem Jahr 2005 hergenommen werden, die Autorin Reicher (2010) fasst die wesentlichen Aspekte der Inklusion, basierend auf den Guidelines der UNESCO, wie folgt zusammen:

„Inklusion wird als ein Prinzip gesehen, mit den heterogenen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen aller Menschen akzeptierend umzugehen („value diversity“), Partizipation in Lernsettings, Kultur und Gesellschaft zu fördern und der sozialen Marginalisierung durch eine Veränderung bestehender Strukturen, Kulturen und Praktiken (in Bezug auf Zugänge, Inhalte, Strategien, Lernbarrieren) entgegenzuwirken. Die inklusive Pädagogik rechnet grundsätzlich mit der Komplexität und Heterogenität der Lerngruppen und stellt sich in ihren kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungs- und Lernangeboten darauf ein“ (Reicher 2010, 19).

2.1. Zentrale Elemente der Inklusion

Im Folgenden soll nun auf zentrale Elemente der Inklusion näher eingegangen werden. Inklusion wird als ein Prozess verstanden, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht. Grundsätzlich geht es um die „Identifikation und Beseitigung von Lernbarrieren“ (Reicher 2010, 20) und um die Schaffung einer Umgebung, die dem Kind gegenüber Akzeptanz und adäquate Lernbedingungen bietet. Inklusion zielt auf ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen ab, insbesondere werden allerdings „Kinder in schwierigen Lern- und Lebenssituationen in das Blickfeld [genommen; Ann. d. Verfasserin], die einem erhöhten Risiko für Marginalisierung, Exklusion und Underachievement ausgesetzt sind“ (ebd.). Alle Schüler und Schülerinnen werden dazu motiviert, ihre persönlichen Leistungen voll auszuschöpfen. „Hier ist es wichtig festzuhalten, dass es nicht zu den Zielen inklusiver Bildung gehört, Leistungsunterschiede aufzuheben, vielmehr geht es um die Anerkennung der Normalität von Verschiedenheit, sowie um die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen“ (ebd., 23).

Ein wesentlicher Aspekt ist die *Teilhabe an Bildung*, es geht vor allem darum die „Partizipation zu erhöhen und Exklusionsrisiken zu minimieren“ (Reicher 2010, 19). Es bleibt zu beachten, dass sich das Recht auf Teilhabe auf „alle sozialen Lebensbereiche“ (ebd.) bezieht, somit Kindergarten, Schule, Aus- und Weiterbildung, Beruf, sowie Freizeit inkludiert. Schule und Gesellschaft werden dadurch insbesondere in den Fokus genommen. Biewer (2009, 134) hält ebenso fest, dass es zunehmend zu einer Ausweitung des Begriffs Inklusion vom schulischen Kontext auf „andere Lebensbereiche wie Wohnen, Arbeiten und Institutionen des öffentlichen Raumes“ (ebd.) kommt. Allerdings ließe sich bei den nichtschulischen Bereichen nicht immer klar erkennen, worin der Unterschied zwischen Inklusion und dem Begriff Partizipation (Teilhabe) liege. „Aus der Begriffsgeschichte liegt bei Inklusion der Bezug zu Institutionen näher, während Teilhabe die weitere lebensbereichsbezogene Perspektive evoziert“ (Biewer 2009, 134). Es kommt demnach häufig zu einer synonymen Verwendung dieser beiden Begrifflichkeiten.

Wenn man wieder den Blick auf den schulischen Kontext lenkt, so geht es in der inklusiven Pädagogik „um die Änderung von Rahmenbedingungen in Bezug auf Input, Prozesse und die Gestaltung pädagogischer Umwelten, die positive Lernerfahrungen unterstützen“ (Reicher 2010, 19). In dieser Hinsicht ist nicht das Kind dasjenige, das sich ändern muss bzw. die Beeinträchtigung wird nicht als individuelles Merkmal des Kindes wahrgenommen, sondern das System wird fokussiert und muss sich dahingehend verändern, sodass Exklusion verhindert werden kann. Alle Schüler und Schülerinnen sollen sich in ihrer Lernumgebung wohl und willkommen fühlen, hierzu „zählt auch, stereotype Ansichten über Behinderung stets zu hinterfragen und aus dem Weg zu räumen“ (Reicher 2010, 20). Die Heterogenität aller Klassenmitglieder wird beim inklusiven Ansatz als Bereicherung verstanden und in keinsten Weise als Problem definiert. Es geht dabei „nicht nur um Kinder mit Behinderung, sondern generell um den Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen“ (ebd., 21).

Die Vielfalt und Verschiedenheit der Kinder in einer Schule bzw. in einer Klasse lassen sich aufgrund unterschiedlicher Aspekte definieren, hierbei können Kategorien wie „Geschlecht, Alter, körperliche und mentale Voraussetzungen, Leistungsfähigkeit, Emotionalität, Temperament, kultureller Hintergrund, Soziales Umfeld, Religion, ethnische Gruppe“ (ebd., 22) genannt werden. „Ein inklusiver Blick auf Vielfalt heißt der Individualität und Unterschiedlichkeit jedes einzelnen Menschen Rechnung zu tragen, ohne jedoch das Gemeinsame aus dem Blickfeld zu verlieren“ (ebd., 22). Es geht im Wesentlichen also nicht nur um ein neues Konzept des Unterrichts, sondern ebenso um eine Haltungsänderung gegenüber Unterschieden und Vielfalt von Menschen. Es kann somit festgehalten werden, dass es sich bei der Inklusion „um ein Modell der grundlegenden Schulreform“ (Biewer 2009, 127) handelt.

2.2. Inklusion im Kontext von Schule

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, welche von Österreich im Jahr 2008 ratifiziert wurde, beinhaltet Inklusion als einen der Kernbegriffe und fordert, „dass alle Menschenrechte von allen Menschen mit Behinderung barrierefrei gelebt werden können“ (Reicher 2010, 28). Zu diesen Rechten zählen unter anderem der offene Zugang zu Bildung und der Besuch sozialer Einrichtungen. Inklusion stellt nunmehr ein Recht dar, das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe „ohne jegliche Einschränkung auch für behinderte Menschen“ (ebd.). „Die inklusive Pädagogik geht von einem interaktionistischen Ansatz aus“ (ebd., 32), das bedeutet wiederum, dass der „Bildungs-, Erziehungs- und Förderbedarf als eine komplexe Interaktion zwischen den Stärken und Schwächen des Kindes, der verfügbaren Unterstützung und der passenden Lernumgebung“ (ebd.) verstanden wird. Inklusion versucht daher „den Fokus von den Problemkindern weg zu verlagern, auf die optimale Förderung aller Kinder und auf das System Schule als Lernumwelt“ (Reicher 2010, 33).

Im schulischen Kontext wird beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ermöglicht „über jahrelanges Probehandeln und entsprechende Rückmeldung herausfinden, was sie können und was sie interessiert“ (Fend 1997, 42). Aus diesem Grund wird der Schulzeit eine tragende Aufgabe bezüglich dem eigenen Erfahrungsfeld, sowie „der Konstruktion persönlicher Lebensperspektiven“ (ebd.) zugeschrieben. Die schulischen Erfahrungen, die mit der Peergroup oder den Lehrpersonen gemacht werden und die Erfahrungen, die im familiären Umfeld gemacht werden, beeinflussen gleichermaßen den persönlichen Entwicklungsweg eines jeden Kindes. Die Ansprüche, die dabei an die Institution Schule gestellt werden, sind auch in der heutigen Zeit noch sehr hoch. „So hat ihr die Gesellschaft zu ihrem ursprünglichen Bildungsauftrag“ (Mierke 1963, 13) noch weitere Erziehungsaufgaben und pädagogische Pflichten aufgezwungen. „Die der Schule übertragenen kulturellen und sozialen Aufgaben mehren sich“ (Mierke 1963, 13) und die zentrale Aufgabe der Schule besteht nicht nur in Bildung und Erziehung, sondern auch in der Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen und der Orientierung am Leistungsprinzip.

Sander (2004, 15ff.) nennt im Gegensatz zur vorherrschenden Sonderschule und den Möglichkeiten der schulischen Integration fünf Unterscheidungen, die das Inklusionskonzept ausmachen. Die erste Unterscheidung besagt, dass der Fokus auf der ganzen Klasse liegt, statt auf dem einzelnen behinderten Kind. Eine inklusive Klasse soll allen Kindern individuell entsprechen und Unterstützung und Zuwendung auch ohne die Kategorie Behinderung ermöglichen. Der zweite Unterschied bezieht sich auf die vorhandenen Lehr- und Lernbedingungen einer Klasse, diese „sollen so gestaltet werden, dass alle Kinder in der inklusiven Klasse nach ihren individuellen Möglichkeiten lernen und arbeiten und Freude haben können“ (Sander 2004, 17). Im Fokus stehen hierbei die Anerkennung von Vielfalt und die Einsicht, dass es „normal“ ist, verschieden zu sein. Als dritten Punkt nennt Sander die Zusammenarbeit und Bewältigung von möglichen Problemlagen. „Treten in einer inklusiven Schulklasse intensivere Schwierigkeiten auf, so können sie im größeren Kollegenkreis gemeinsam beraten werden“ (ebd.). Das bedeutet, dass mehrere Personen mitwirken und sich die Schule als Ganze stetig weiterentwickeln muss.

Der vierte Unterschied bezieht sich auf die Strategien der Lehrpersonen, statt Individueller Förderpläne bevorzugt eine inklusive Schule einen Unterricht, der jedem Kind Anregungen und Unterstützung zukommen lässt. „Der überwiegend offene Unterricht in inklusiven Klassen ermöglicht jedem Kind das Lernen auf seinem Niveau“ (Sander 2004, 19). Der fünfte und letzte Aspekt besagt, dass jede Klasse in Regelschulen idealerweise dem Inklusionsansatz folgen sollte. Die inklusive Bildung sollte nicht auf einzelne Klassen oder Schulen beschränkt werden, denn dem „Inklusionskonzept entspricht naturgemäß das Prinzip der Wohnortnähe, um die in der Schule ermöglichte Gemeinsamkeit auch im Freizeitbereich zu unterstützen“ (Sander

2004, 20). Dies bedeutet konkret, dass die Kontakte zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern auch außerhalb der Schule weiterbestehen sollen und sich alle Kinder ein soziales Netzwerk aufbauen können. „Inklusion muss selbstverständlich über die Schule hinausreichen, wenn eine inklusive Gesellschaft entstehen soll; sie muss das vorschulische Alter, das außerschulische Leben, den Berufsbereich, die Freizeiträume in gleicher Weise ernst nehmen“ (ebd.). Durch eine grundlegende Schulreform und die Schaffung von inklusiven Schulen wird „ein Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft“ (Biewer 2009, 127) geschaffen. Regelschulen, die einen inklusiven Ansatz verfolgen, werden „als Mittel zum Kampf gegen Vorurteile und auch als Einflussmöglichkeit auf die Gesellschaft angesehen“ (ebd., 128). Die weitere Forschungsarbeit behält nun stets diese Gedanken der Inklusion, der Vielfalt der Pädagogik und das Ziel einer inklusiven Gesellschaft im Hinterkopf.

2.3. Schulpraxis in Österreich

Derzeit wird in Österreich mit dem „Sonderpädagogischen Förderbedarf“, kurz SPF, gearbeitet. Ein solcher Förderbedarf liegt laut Schulpflichtgesetz dann vor, „wenn ein Kind infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“ (Reicher 2010, 33). Dadurch entsteht ein kausaler Zusammenhang zwischen den Leistungen des Kindes und seiner Beeinträchtigung. Die Schultypen, die ein Kind mit SPF in Österreich besuchen kann sind Sonderschule oder Integrationsklasse.

„1983 starteten die ersten Schulversuche zur Integration in Österreich, zehn Jahre später wurde in der 15. Schulorganisationsgesetzesnovelle die gesetzliche Basis für die schulische Integration im Regelschulwesen geschaffen. Gesetzlich ist seit dem Schuljahr 1993/94 integrativer Unterricht in der Volksschule und seit 1996 in der Sekundarstufe I verankert. De jure haben Eltern seither die Wahlmöglichkeit zwischen integrativer Beschulung ihres Kindes in einer Regelschule oder der Betreuung in einer Sonderschule“ (Reicher 2010, 33).

Das österreichische Schulsystem ist in Bewegung und versucht ständig optimale Bedingungen für alle Lernenden zu schaffen. „In vielen Belangen ist Wien Vorreiter und bemüht sich, auf neue Entwicklungen rasch passende Antworten zu finden“ (Stadtschulrat für Wien 2014, 5). Insgesamt wurden im Schuljahr 2013/2014 in Wien 99.915 Schüler und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erhoben (vgl. Statistik Austria 2015b), welche Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen oder Polytechnische Schulen besuchten. Der Übergang in eine höhere Schulbildung wird in dieser Statistik nicht dargestellt und lässt vermuten, dass ein Großteil der Mädchen und Jungen mit

Sonderpädagogischem Förderbedarf nach ihrer Pflichtschulzeit einer Erwerbsarbeit nachgehen.

„Die allgemeine Schulpflicht beginnt in Österreich mit dem auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September, sie dauert neun Schuljahre und gilt für alle Kinder, die sich in Österreich aufhalten“ (Stadtschulrat für Wien 2014, 8). Diese Schulpflicht gilt für ausnahmslos alle Kinder und Jugendliche, auch jene mit Beeinträchtigung. „Für Kinder, die aufgrund physischer oder psychischer Behinderungen dem Unterricht nach dem Lehrplan der Volksschule oder NMS bzw. der Polytechnischen Schule nicht folgen können, werden in Wien verschiedene Betreuungsmöglichkeiten angeboten“ (Stadtschulrat für Wien 2014, 10). Die sogenannten Sonderpädagogischen Betreuungsformen umfassen neben *Sonderpädagogischen Zentren (SPZ)*, auch *Integrative Maßnahmen*, die *Allgemeine Sonderschule* und die *Schule im Krankenhaus* (Heilstättenschule).

Da sich die vorliegende Masterarbeit und das dazugehörige Forschungsinteresse insbesondere auf die beiden Schulformen der Sonderschule und auf das vorherrschende integrative Setting der Integrationsklassen konzentriert, soll im Folgenden auf diese beiden Schultypen, wie sie in Österreich vorzufinden sind, näher eingegangen werden.

2.3.1. Definition: segregatives und integratives Setting

Bis heute stellt die elterliche Bildung einen bedeutenden Faktor dahingehend dar, welche Schule bzw. welche Bildungsbiographie Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung durchlaufen. So zeigt sich, dass „Eltern mit einer akademischen Ausbildung, die Erfahrungen mit öffentlichen Institutionen wie in der Selbstverwaltung ehrenamtlicher Strukturen haben, bei der Durchsetzung der schulischen Integration für ihr Kind offensichtlich im Vorteil gegenüber Eltern mit niedrigen oder fehlenden Bildungsabschlüssen, die einen angepassten und konservativen Lebensstil führen, wenig Erfahrungen mit anderen Lebensentwürfen und Biographien als den eigenen haben und skeptisch gegenüber Neuerungen sind“ (Sasse 2004, 89). Aus diesem Umstand ergibt sich, dass noch immer nur ein geringer Teil beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher ein integratives Setting besuchen und die Sonderschule als solche präsent bleibt. Es wird daher in Zukunft auch weiterhin verstärkt von Interesse sein, „wie es gelingt, auch die Kinder mit und ohne Behinderung aus ‚eher integrationsfernen Milieus‘ an dieser Gemeinsamkeit teilhaben zu lassen“ (Sasse 2004, 89).

Kinder und Jugendliche, die eine Sonderschule besuchen, werden im Allgemeinen mit Exklusionsrisiken konfrontiert, die unter anderem aus dem Schultyp selbst resultieren. Zum einen haben die Ergebnisse der PISA-Studien in Österreich gezeigt, dass ein „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht“ (Reicher 2010, 31) und zum anderen werden Sonderschüler und Sonderschülerinnen „in ihren Bildungsmöglichkeiten

eingeschränkt, in dem sie dem gemeinsamen Lernen in der Regelschule entzogen werden, in der sie von den Anregungen anderer Kinder profitieren könnten“ (Reicher 2010, 31). Jene Schüler und Schülerinnen haben zumeist gemeinsam, dass sie nur über einen sehr niedrigen oder sogar gar keinen Schulabschluss verfügen und dahingehend Schwierigkeiten haben, einer beruflichen Tätigkeit ihrer Wahl nachzugehen.

In der Sonderschule werden ausschließlich Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigung unterrichtet. Ein besonderes Merkmal aller Sonderschulen stellt „die Beschränkung der Klassenschülerhöchstzahlen dar“ (Dinhof 2003, 13), denn je nach Behinderungsgrad und Leistungsfähigkeiten der Kinder besuchen im Schnitt zwischen acht und fünfzehn Schüler und Schülerinnen eine gemeinsame Klasse. Neben der reduzierten Schülerzahl pro Klasse wird oftmals „auch ein spezifisches therapeutisches Programm angeboten“ (Stadtschulrat für Wien 2015, [1]). Erlangen jene Sonderschüler und -schülerinnen einen positiven Abschluss der 8. Schulstufe gibt es in Wien grundsätzlich „das Angebot des ‚Einjährigen Lehrganges zur Erlangung des Hauptschulabschlusses‘“ (Stadtschulrat für Wien 2014, 11).

In österreichischen Sonderschulen wird nun versucht, „die Bildungsfähigkeit behinderter Kinder in Gruppen von möglichst gleichartigen behinderten Schülerinnen und Schülern zu fördern“ (Stadtschulrat für Wien 2015, [1]). Die Lehrpläne der Volksschule, Hauptschule sowie der Lehrplan für lernschwache Kinder oder der Lehrplan für geistig behinderte Kinder wird, abhängig von „der Behinderung des Kindes und an die individuelle Leistungsfähigkeit angepasst“ (ebd.) und angewendet. Die Sonderschulen haben im deutschsprachigen Raum eine besondere Stellung, denn sie „ergänzen lediglich das allgemeine Bildungsangebot und werden nicht selten als ‚Notlösung‘“ (Pfahl, Powell 2005, [2]) für schwer beeinträchtigte Kinder betrachtet. Es muss immer im Blick behalten werden, dass Sonderschulen trotz individualisierender pädagogischer Konzepte und der „einheitlichen“ Gemeinschaft immer „eine Institution der Aussonderung mit gravierenden (berufs)biographischen Folgen für Schüler/innen darstellen“ (Pfahl, Powell 2005, [2]) können.

In Österreich gibt es für beeinträchtigte Kinder auch die Möglichkeit des Besuchs eines integrativen Settings. Die ersten integrativen Klassen entwickelten sich zunächst in Oberwart im Burgenland im Jahr 1984 (Biewer 2009, 210). In den nachfolgenden Jahren etablierten sich integrative Settings sehr rasch und wurden schließlich in allen österreichischen Bundesländern umgesetzt. Das Grundanliegen einer Integrationsklasse besteht darin, „dass behinderte Kinder von der allgemeinen Schule nicht ausgegliedert werden, sondern gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden, ohne aber dabei auf die notwendige sonderpädagogische Förderung verzichten zu müssen“ (Dinhof 2003, 10f.). Das Modell der Integrationsklasse ist dadurch gekennzeichnet, dass durch einen Regelschullehrer oder –lehrerin sowie einen Sonderpädagogen oder –pädagogin die ständige Doppelbesetzung der

Klasse garantiert wird (Biewer 2009, 210). Durch den gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen soll eine Förderung im sozialen und kognitiven Bereich erfolgen sowie „Verhaltens- und Denkweisen vermittelt werden, die in der Zukunft der Gesellschaft eine positive gegenseitige Bewertung (...) begünstigen“ (Dinhof 2003, 11). Da allerdings das Leistungsniveau einer Integrationsklasse stark variieren kann, „müssen individuelle Lehrziele gesetzt und differenzierte Lehrinhalte vermittelt werden“ (ebd.). Evaluationsergebnisse zeigten allerdings auch, „dass behinderte Kinder nicht behindern, und dass ihre soziale Integration nicht auf Kosten des Lernerfolges der nicht behinderten Kinder gehen“ (Reicher 2010, 35). Von den Lehrpersonen, die in integrativen Settings gemeinsam unterrichten, fordert die gegebene Organisationsstruktur in jedem Fall eine hohe pädagogische und didaktische Kompetenz, Teamfähigkeit, Toleranz und Kooperation (Dinhof 2003, 11).

In den letzten Jahren wurden in Österreich „integrative Modelle flächendeckend ausgebaut, allerdings unter Erhalt der bisherigen Sonderschulstrukturen in regional unterschiedlichem Umfang“ (Biewer 2009, 210). Neben allen genannten Aspekten zu den beiden Beschulungsformen der Integrationsklasse und der Sonderschule bleibt schlussendlich zu beachten, dass vor allem Eltern und Lehrpersonen „in der Klassifizierung als besonders förderbedürftig eher die zusätzliche Ressourcenzuwendung als die negativen Konsequenzen einer Stigmatisierung“ (Powell 2008, 2537) sehen. Die Sonderschule wird demnach nicht ausschließlich als „Segregation“ und „Stigmatisierung“ empfunden, da in Sonderschulen prinzipiell alle Schüler und Schülerinnen als „förderbedürftig“ gelten und sich die Kinder verstärkt als „Klassengemeinschaft“ wahrnehmen. In Integrationsklassen kann es hingegen auch dazu kommen, dass sich beeinträchtigte Schüler und Schülerinnen stets als „die Anderen“ oder „die Förderbedürftigen“ fühlen. In beiden Fällen spielen Klassenverband, Lehrpersonen und das individuelle Wohlbefinden der Kinder eine wesentliche Rolle und es liegt im Ermessen der Betroffenen, welche der beiden Beschulungsformen als „angemessen“ empfunden wird.

3. Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung

Da die vorliegende Arbeit einen besonderen Fokus auf Mädchen und junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung legt, sollen im Folgenden die Kategorien des Geschlechts und der Behinderung und deren Einfluss auf unterschiedliche Diskriminierungen und Benachteiligungen thematisiert werden. Hierfür wird die Intersektionalitätsperspektive von Kimberlé W. Crenshaw von Bedeutung sein.

3.1. Strukturkategorie Geschlecht – Strukturkategorie Behinderung

Für die vorliegende Arbeit sind die beiden Begriffe *Behinderung* und *Geschlecht* von wesentlicher Bedeutung. Aus diesem Grund soll im Folgenden jenen Begriffen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sowohl Geschlecht, als auch Behinderung stellen Kategorien dar, „die der Sozialstrukturanalyse als Indikatoren gesellschaftlicher Ungleichheitslagen dienen“ (Schildmann 2004, 36).

Die Frauen- und Geschlechterforschung wird von der zentralen Annahme geleitet, dass das Geschlecht an und für sich von der Gesellschaft in gewisser Weise „hergestellt“ wird. Dies würde bedeuten, dass „Geschlechterdifferenzen nicht etwas Gegebenes und Feststehendes sind, sondern etwas Konstruiertes und damit kultur- und situationsspezifisch“ (Bacher u.a. 2008, 60). Die Kategorie Geschlecht teilt die Bevölkerung im Allgemeinen in zwei Gruppen, nämlich in Männer und Frauen. In unserer heutigen Gesellschaft herrscht oftmals noch immer das Bild einer „geschlechterspezifischen Arbeitsteilung“ (Schildmann 2004, 38f.), welche Männer und Frauen somit in unterschiedliche Arbeitsbereiche einteilt, die als typisch männlich oder typisch weiblich deklariert werden. „Das Geschlecht prägt nicht nur das gesamte soziale und kulturelle Leben eines Individuums, sondern der soziale Status und die gesellschaftliche Wertschätzung spielen ebenso eine wesentliche Rolle, wenn es um Zuweisungen zum Geschlecht geht“ (Linhart 2012, 28).

Die Strukturkategorie des Geschlechts bewirkt bei allen Individuen bestimmte Verhaltensweisen, die der allgemeinen „Geschlechternorm“ entsprechen. In gesellschaftlichen Situationen gelten Frauen als „eher zurückhaltend, weil sie wissen, dass Frauen im Allgemeinen als ruhig, passiv und unaufdringlich gelten. Nicht zuletzt aufgrund dieses Verhaltens, aber auch wegen ihrer äußeren Erscheinung, ihrer Bewegung, Haltung, Mimik und Gestik werden sie von anderen Menschen als Frauen wahrgenommen“ (Wanek 2011, 21). Hinzu kommt, dass Frauen über den Mann definiert werden, wobei das Männliche „als das Wesentliche, das Weibliche als, wenn auch notwendige, Ergänzung des Wesentlichen konstruiert“ (Schildmann 2004, 37) wurde. Die Frau dient in diesem Sinne lediglich als Ergänzung und Vervollständigung des Mannes.

Ähnlich wie die Strukturkategorie des Geschlechts, kann auch die Kategorie der Behinderung als Konstruktion verstanden werden. Zum Behinderungsbegriff kann zunächst gesagt werden, dass es zahlreiche unterschiedliche Definitionen gibt, die aus den verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln auf Behinderung resultieren. Es gibt demzufolge keinen einheitlichen Begriff von Behinderung, die Auseinandersetzung mit seiner Bedeutung und Definition zählt allerdings „zu den zentralen Themen der Heil- und Sonderpädagogik“ (Dederich 2014, [2]). In aktuellen Diskursen über Behinderung wird davon ausgegangen, dass sich der Behinderungsbegriff einem Paradigmenwechsel unterzogen hat. Das bedeutet, dass „der Fokus nun nicht mehr auf medizinische Faktoren einer Behinderung gelegt wird, sondern vielmehr die sozialen Aspekte von Behinderung ins Zentrum der Betrachtung“ (Linhart 2012, 17f.) gerückt werden. Der Blick richtet sich damit mehr auf soziale und gesellschaftliche Faktoren und Behinderung wird nicht mehr am Individuum, sondern an den vorzufindenden Barrieren festgemacht. Nach diesem Verständnis ist eine Person nicht behindert, sondern sie wird durch ihre Umwelt behindert.

Die Kategorie Behinderung weist ebenso eine Hierarchie auf wie die Kategorie des Geschlechts, sie dient nämlich dazu „eine bestimmte Art der Abweichung von der männlichen bzw. weiblichen Normalität zu definieren und zu klassifizieren“ (Schildmann 2004, 37). Die Ergänzung zwischen „Normalität“ und „Behinderung“ verhält sich ähnlich wie „Mann“ und „Frau“, das eine kann eigentlich nur aus dem anderen heraus begriffen und definiert werden. Denkt man nun die beiden Kategorien zusammen, so befinden sich Frauen mit Behinderung in einer besonderen Situation, denn sie werden innerhalb der Gesellschaft auf zwei Ebenen benachteiligt, nämlich einerseits bezüglich ihres Geschlechts und andererseits aufgrund ihrer Behinderung.

„Führt man sich vor Augen, dass Menschen mit Behinderungen weder geschlechts- noch alterslos sind, dass sie eine soziale Herkunft und eine spezifische Bildungsgeschichte haben, in einem Netzwerk von Beziehungen leben, finanzielle Ressourcen für die Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens usw. benötigen, wird deutlich, dass die Kategorie Behinderung mit anderen sozialen Differenzierungskategorien in Verbindung gebracht werden muss“ (Dederich 2014, [2]). Genau an diesem Punkt bietet die Intersektionalitätsforschung die Möglichkeit, „bisher weitgehend isoliert wahrgenommene und bearbeitete Probleme“ (Dederich 2014, [2f.]) im Rahmen von Geschlecht und Behinderung genauer zu betrachten.

3.2. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht

Die UN-Behindertenrechtskonvention anerkennt die vielfältigen, mehrdimensionalen Diskriminierungen von Mädchen und Frauen mit Behinderung (bmask 2011, 10) und berücksichtigt demzufolge insbesondere die Rechte beeinträchtigter Menschen, welche unter anderem Gleichstellung, Selbstbestimmung und Teilhabe beinhalten. Um nun das „Zusammenwirken mehrerer sozialer Ungleichheitslagen und den zwischen ihnen

bestehenden Wechselwirkungen“ (Dederich 2014, [1]) erfassen zu können, im konkreten Fall geht es um die Kategorien Behinderung und Geschlecht, braucht es die Intersektionalitätsforschung.

Der Begriff der Intersektionalität geht auf die Amerikanerin Kimberlé W. Crenshaw zurück und soll verdeutlichen, „dass Diskriminierungen und Unterdrückungen, wie auch der Verkehr an einer Straßenkreuzung, in viele verschiedene Richtungen verlaufen können“ (Linhart 2012, 32). Durch die Metapher Crenshaws einer Kreuzung bzw. eines Schnittpunktes (im Englischen „intersection“) unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen erhielt die Intersektionalitätsperspektive ihren Namen. Kimberlé Crenshaw wies Ende der 1980er Jahre „mit Bezug auf plurale und mehrdimensionale Diskriminierungserfahrungen von schwarzen Frauen in den USA, die sich nicht auf Rassismus *oder* Sexismus reduzieren lassen, darauf hin, dass es erforderlich ist, verschiedene sozial relevante Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Körper, Alter usw. und damit verbundene Herrschaftsverhältnisse nicht getrennt voneinander, sondern in ihrer Verwobenheit und in ihrer Gleichzeitigkeit zu berücksichtigen“ (Riegel 2012, 43). Demzufolge handelt es sich bei der Intersektionalität um einen „analytischen Blick auf das interdependente Zusammenwirken verschiedener sozial konstruierter, aber für die Strukturierung der sozialen Welt relevanter Differenzen“ (ebd., 41).

Um die unterschiedlichen Formen der Differenz und Ungleichheit nun „in ihrem komplexen und vielgestaltigen Zusammenspiel und hinsichtlich der Gleichzeitigkeit ihrer Wirkungen zu untersuchen“ (Dederich 2014, [3]), muss zunächst hervorgehoben werden, dass Diskriminierung eine Ungleichbehandlung bedeutet. Die zu untersuchenden sozialen Kategorien, im Falle der Masterarbeit jene des Geschlechts und der Behinderung, mussten zuallererst differenziert behandelt werden, um Ungleichheiten festmachen und in ihrer Gesamtheit betrachten zu können. Eine Wechselwirkung der Kategorien kann ausschließlich durch eine vorhergehende Differenzierung von „Frauen“ und „Behinderten“ erarbeitet werden. „Das Besondere der Intersektionalitätsperspektive liegt darin, über eine additive Berücksichtigung multipler Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse hinauszugehen und deren Zusammenwirken sowie gegenseitige Einflüsse und Abhängigkeiten theoretisch und empirisch zusammenzudenken“ (Riegel 2012, 41).

Linhart (2012) betont, „dass soziale Kategorien stets gleichzeitig wirken können“ (ebd., 32). Durch die genannte Wechselwirkung zwischen den Kategorien ergeben sich sodann die zu untersuchenden Diskriminierungen. In Hinblick auf Frauen mit Beeinträchtigungen kann festgestellt werden, „dass Geschlecht und Behinderung jeweils Diskriminierungen für sich darstellen, jedoch aber in Kombination verstärkt wirken, da beide auf eine Unvollständigkeit des Menschen hinweisen“ (Linhart 2012, 32). Des Weiteren seien alle Benachteiligungen und

Diskriminierungen als gleichwertig und miteinander verknüpft anzusehen, ansonsten „besteht die Gefahr die Benachteiligungserfahrungen einseitig darzustellen“ (ebd., 33). Um die Komplexität der Unterdrückung oder Benachteiligung betrachten zu können, dürfen die Kategorien Geschlecht und Behinderung nicht isoliert voneinander gesehen werden. „Es muss immer in der Verflechtung und im Zusammenwirken mit anderen Kategorien gedacht werden. Das Konzept der Intersektionalität kann genau das leisten“ (Wanek 2011, 44).

Diesbezüglich versucht unter anderem die Autorin Schildmann (2004) die Zusammenhänge von weiblichem Geschlecht und Behinderung zu verdeutlichen. Die eigene Geschlechtlichkeit bleibt in der Erziehung bei beeinträchtigten Kindern lange Zeit eher im Hintergrund (Schildmann 2004, 40) und wird zumeist erst in der Pubertät thematisiert. Durch diese (familiäre und schulische) Erziehung zur „vermeintlichen Geschlechtsneutralität, zur sozialen Anpassung, zur Unauffälligkeit, stellt sich eine besondere Verwundbarkeit der Betroffenen durch sexuelle Übergriffe heraus, gegen die sie sich nicht zu wehren gelernt haben“ (ebd.).

Besonders Frauen mit Beeinträchtigung stehen im Zuge ihres Lebens zahlreichen Diskriminierungen gegenüber. Die sozialen Konstruktionen des Geschlechts und der Behinderung wurden erst durch das Einbinden „in hierarchisierende Interessenslagen“ (Schildmann 2004, 38) möglich: „Basierend auf biologistischen Argumentationsmustern, mit denen die ‚Natur‘ der Frau (im Vergleich zum Mann) und der behinderten Person (im Vergleich zur nichtbehinderten) für deren gesellschaftliche Besonderung herangezogen wurde, erfuhren Frauen und Behinderte sogenannte ‚Einschreibungen in den Körper‘, durch die sie sozial verwundbar und abgewertet wurden“ (ebd.). Somit verbindet diese beiden Kategorien, dass sie an den Körper gebunden sind und im Vergleich zur Norm als unvollständig betrachtet werden.

In unserer modernen Gesellschaft spielt vor allem der Faktor Leistung eine wesentliche Rolle. Sowohl in Bezug auf das Geschlecht, als auch in Bezug auf Behinderung kann Leistung unterschiedlich betrachtet werden. Bestimmte Leistungen werden dahingehend höher bewertet als andere „und mit ihnen auch die Leistungsträger“ (Schildmann 2004, 38). Während Männer an ihren Leistungen im Erwerbsleben gemessen und dementsprechend entlohnt werden, wird Frauen zumeist zusätzlich zur Erwerbsarbeit die Hausarbeit zugeschrieben, welche nicht direkt entlohnt wird. Der „Aufwand für die Hausarbeit wurde stattdessen indirekt im Lohn des männlichen ‚Ernährers‘ mitbedacht und die Leistung der Frau auf dieser Basis gegenüber der (männlichen) Erwerbsarbeit abgewertet“ (ebd., 39). Das Verhältnis zwischen Behinderung und Leistung ist nun folgendermaßen gestaltet: „Maßstab für die Klassifizierung eines Individuums als behindert ist dessen nicht erbrachte, an einem fiktiven gesellschaftlichen Durchschnitt gemessene Leistung“ (Schildmann 2004, 39). Dies würde implizieren, dass

Menschen mit Behinderung generell weniger Leistung erbringen können, als von der Gesellschaft im Allgemeinen erwartet wird.

Frauen mit Behinderung befinden sich so gesehen in der Situation keine Erwerbstätigkeit im allgemeinen Arbeitsmarkt aufnehmen und somit den gesellschaftlichen Leistungserwartungen, im Vergleich zu nichtbeeinträchtigten Frauen, nicht gerecht werden zu können. Betont sei hier des Weiteren, dass „die gesellschaftliche Kontrolle über Frauen (mit geistiger Behinderung) einen größeren Lebensbereich umspannt als die Kontrolle über Männer (mit geistiger Behinderung). Während letztere im Wesentlichen an ihrer Erwerbsarbeitsfähigkeit gemessen werden, werden erstere zusätzlich (und ggf. primär) an ihrer (Un-)Fähigkeit zu familialer Reproduktionsarbeit (mit den Schwerpunkten bei Schwangerschaft, Gebären und Kindererziehung) gemessen“ (Schildmann 2004, 42). Frauen mit Beeinträchtigung wird dadurch der Zutritt zu den beiden wesentlichen gesellschaftlichen Bereichen einer Frau verwehrt und ihre Leistung wird aufgrund dessen weniger hoch bewertet. Mit dieser Isolation ergeben sich laut Schildmann (2004, 42) für Frauen mit Behinderung „potenzierte negative Folgeerscheinungen: auf psychischer Ebene Identitätsprobleme, auf ökonomischer Ebene Armut“. Die Ausprägung des jeweiligen weiblichen Selbstkonzeptes hängt außerdem sehr stark von den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen in einer Gesellschaft ab und wie diese Erwartungen für das jeweilige Individuum miteinander kompatibel sind.

3.2.1. Definition: Intellektuelle Beeinträchtigung

Der Behinderungsbegriff wird in der UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 1 wie folgt festgelegt: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (bmask 2011, 5). Die vorliegende Arbeit legt nun einen besonderen Fokus auf Menschen mit sogenannten intellektuellen oder auch geistigen Beeinträchtigungen. Um ein einheitliches Verständnis des Begriffs innerhalb der Masterarbeit garantieren zu können, wird ebenso die Begriffsklärung der „intellectual disability“ herangezogen und im Zuge der Ausarbeitung mit „intellektuelle Beeinträchtigung“ übersetzt.

„Intellektuelle Beeinträchtigung ist von einem Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen gekennzeichnet“ (Weber, Rojahn 2009, 352). Um diese Form der Beeinträchtigung von anderen und ähnlichen Zustandsbildern abzugrenzen, wird der Beginn vor dem Erwachsenenalter festgelegt. „Ein signifikant niedriger Intelligenzquotient mit gleichzeitig deutlich verringerten Werten in einem der Verfahren zur Erfassung sozial-adaptiver Kompetenzen sind die operationalen Kriterien der Diagnose ‚intellektuelle Beeinträchtigung‘“ (Weber, Rojahn 2009, 352). Diese Form der Beeinträchtigung

wird außerdem „durch biologische und psychosoziale Faktoren verursacht und beeinflusst, wobei der relative Beitrag dieser beiden Faktoren mit verschiedenen Zustandsbildern variiert. (...) Biologische und psychosoziale Risikofaktoren treten nicht isoliert, sondern immer in Kombination auf“ (Weber, Rojahn 2009, 353). Neben den biologischen Faktoren können „Armut, soziale Benachteiligung und mangelnde soziale Unterstützung“ (ebd.) als massive Bedrohung betrachtet werden.

In Hinblick auf den im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Leistungsvergleich wird nun deutlich, welchem Druck Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bezüglich der Gestaltung ihrer Bildungsbiographie und der zu erlangenden Erwerbstätigkeit stehen. „Einerseits besteht der enorme Druck seitens der Gesellschaft anhand der zu erbringenden Leistungen und andererseits existieren die mehrfach gegebenen Schwierigkeiten aufgrund intellektueller Beeinträchtigung“ (Linhart 2012, 24). Hierzu zählt unter anderem auch der erhöhte Unterstützungsbedarf, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind hinsichtlich dessen in besonderem Maße auf die Kooperation und das Feingefühl ihres Umfelds angewiesen.

Die Definition der intellektuellen Beeinträchtigung variiert in der Forschungslandschaft sehr stark, in der vorliegenden Arbeit wird der Begriff unter anderem in Hinblick auf das Definitions- und Klassifikationssystem der AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) und in Bezug auf Weber und Rojahn (2009) erarbeitet und festgelegt. „Danach geht intellektuelle Beeinträchtigung mit Einschränkungen im Handlungsvermögen, im Vergleich zur jeweiligen Altersgruppe einher, mit erstmaliger Beobachtung dieses Zustandes vor dem 18. Lebensjahr. Von intellektueller Beeinträchtigung wird erst dann gesprochen, wenn neben einer signifikant niedrigen Intelligenz (...) gleichzeitig auch Mängel in drei sozial-adaptiven Kompetenzbereichen – konzeptionelle, soziale und praktische Fähigkeitsbereiche – beobachtet werden“ (Weber, Rojahn 2009, 352). Einschränkungen im *adaptive behavior*, auf Deutsch als „Anpassungsverhalten“ übersetzt (Biewer 2009, 53), beinhalten im Wesentlichen drei Aspekte, nämlich Conceptual Skills, Social Skills und Practical Skills. Zu den genannten Skills zählen neben Sprache und Ausdruck auch soziales Verantwortungsbewusstsein, die Fähigkeit Regeln und Gesetzen zu folgen, sowie die persönliche Bewältigung des Alltags (eigenständige Nutzung von Transportmitteln, Geld, Telefon, etc.). „Communication, Personal Care, Home Life, Social Skills, Utilization of the Community, Self-Governance, Health and Safety, Functional Academic Skills, Leisure Time, Work“ sind die zehn am häufigsten genannten Einschränkungen, die mit intellectual disability in Verbindung gebracht werden (Katz, Lazcano-Ponce 2008, 133). Eine intellektuelle Beeinträchtigung kommt nicht ausschließlich allein vor, sondern kann häufig mit anderen

Behinderungen (developmental disabilities, Mehrfachbeeinträchtigungen) gemeinsam bzw. zusätzlich auftreten.

Eine intellektuelle Beeinträchtigung kann zudem in vier Abstufungen eingeteilt werden, welche den Schweregrad der Behinderung definieren soll. Diese Abstufungen werden im Englischen mit „mild, moderate, severe and profound“ (Katz, Lazcano-Ponce 2008, 135) bezeichnet. Im Wesentlichen geht es dabei um den individuellen IQ, der je nach Abstufung niedriger oder etwas höher sein kann und demnach mit unterschiedlichen, alltäglichen Einschränkungen einhergeht. Zu der Gruppe mit „mild intellectual disability“ zählen jene Personen, die einen IQ über 55 vorweisen. In diese Klassifizierung fallen oftmals sehr viele Schülerinnen und Schüler, die im deutschsprachigen Raum als „lernbehindert“ gelten würden (Biewer 2009, 53). „Die Abstufungen ‚moderate‘ (IQ 35-55), ‚severe‘ (IQ 20-35) und ‚profound‘ (IQ unter 20) umfassen zusammen eine sehr viel kleinere Gruppe“ (ebd., 53) als die zuvor genannte Gruppe mit „mild intellectual disability“. Ein IQ zwischen 70 und 75 oder darunter, sowie Einschränkungen in den genannten Bereichen und ein erhöhter Unterstützungsbedarf sind laut AAIDD charakteristisch für eine intellektuelle Beeinträchtigung.

Den dargestellten Ausführungen zufolge gibt es nun zwei Möglichkeiten, „die den Prozess auslösen können, einem Menschen das Etikett ‚behindert‘ anzuheften“ (Linhart 2012, 24). Zum einen wird ein Mensch als intellektuell beeinträchtigt bezeichnet, wenn er eines oder mehrere der genannten Merkmale und Eigenschaften aufweist und zum anderen kann der Prozess auch durch Institutionen oder das gesellschaftliche System ausgelöst werden, somit in Hinblick auf Umwelt und Gesellschaft der Mensch als solcher behindert werden. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich nun auf die Zielgruppe „junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung“ im Alter zwischen vierzehn und siebzehn Jahren, die einen Sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und aufgrund dessen eine Sonderschule oder Integrationsklasse besuchen.

4. Zur schulischen Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich

Das Bildungssystem in Österreich ist ähnlich aufgebaut und strukturiert wie jenes in Deutschland oder in der Schweiz. Der vier Jahre dauernden Primärausbildung folgt eine Sekundarausbildung, die ebenfalls in zwei vierjährige Abschnitte gegliedert ist (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Bildung beginnt allerdings „schon in den ersten Lebensjahren eines Kindes und nicht erst mit der Schulpflicht. Die unterste Bildungsebene (...) besteht somit aus Einrichtungen wie Krippen oder Kindergärten“ (Statistik Austria 2015a, 16).

Das österreichische Schulsystem bietet nach dem Kindergarten eine Vielzahl an Möglichkeiten die Bildungsbiographie nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Neben den Pflichtschulen gibt es eine breite Vielfalt an weiterbildenden, höheren Bildungseinrichtungen, die nach der Pflichtschulzeit besucht werden können.

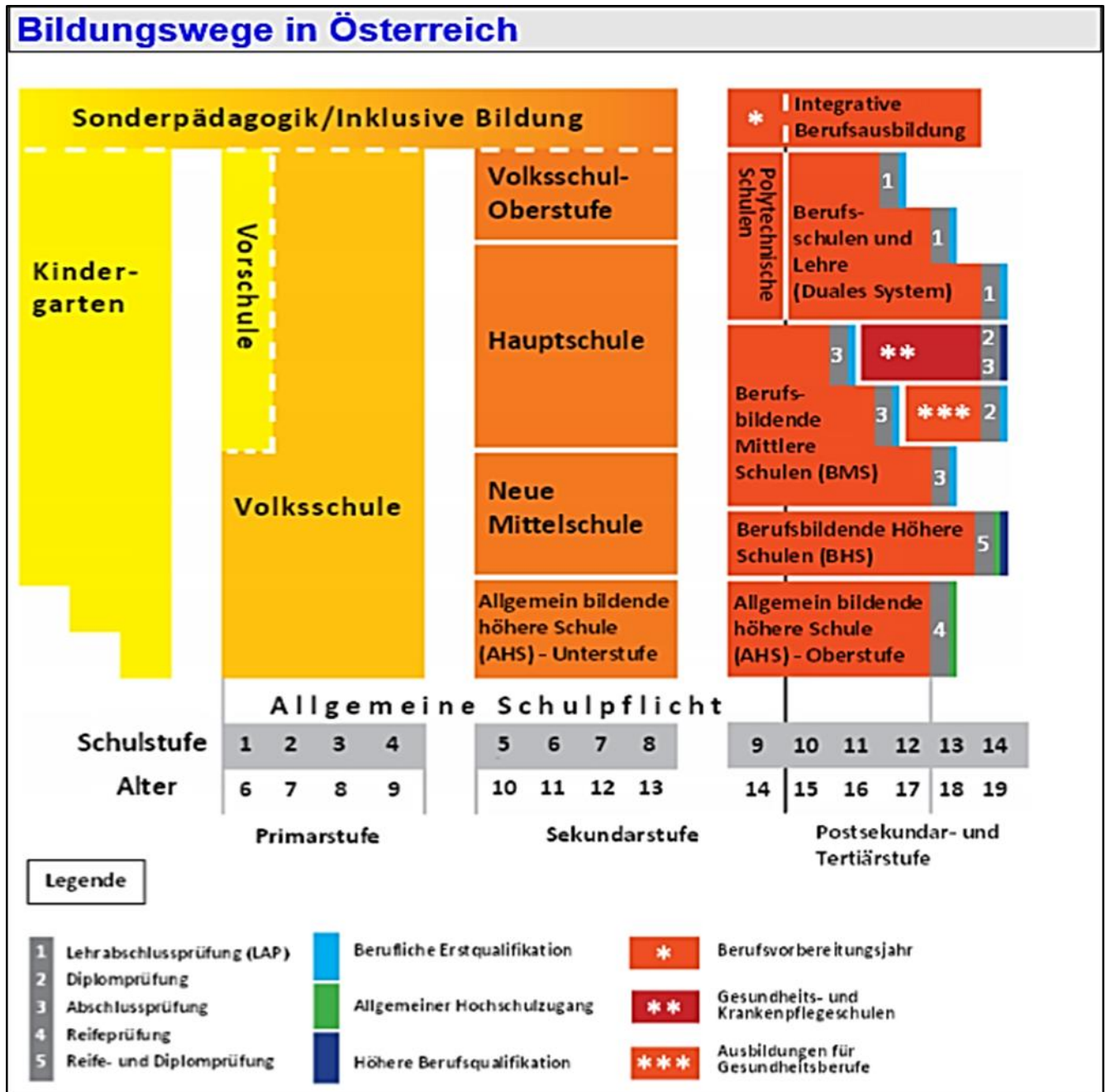


Abbildung 1: Bildungswege in Österreich (Stadtschulrat für Wien 2014, 6)

Wie sich auf der Abbildung erkennen lässt, beginnt die allgemeine Schulpflicht in Österreich im Alter von sechs Jahren und dauert insgesamt neun Schuljahre. Die Schulpflicht gilt für ausnahmslos alle Kinder in Österreich und wird durch den Besuch folgender Schulen erfüllt: Volksschule, Sonderpädagogisches Zentrum, Allgemein bildende Pflichtschulen (dazu gehören die Neue Mittelschule und das Sonderpädagogische Zentrum), die Wiener Mittelschule und die Allgemein bildenden höheren Schulen, sowie Polytechnische Schulen oder

Berufsbildende mittlere oder höhere Schulen (Stadtschulrat für Wien 2014, 8). Kinder und Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung besuchen zumeist ein segregatives oder integratives Schulsetting, demnach eine Sonderschule oder eine Integrationsklasse.

Während der gesamten Schulzeit verändert sich das Verhältnis des Kindes zur Bildung ständig. Zu Beginn „regelt das Schulkind sein Verhältnis zur Bildung über den Kontakt zum Lehrer, von dem es Leistung und Hilfe erwartet“ (Mierke 1963, 20), mit zunehmendem Alter wird allerdings der Kontakt zu den Klassenkameraden immer bedeutender. „Das Kind möchte sich eingliedern in eine Bildungsgemeinschaft, in der es sich verstanden fühlt, die aber auch Kritik, Ansporn, Wettstreit- und Bewältigungsmöglichkeiten gibt“ (ebd., 20). Auch für Jugendliche spielen die sozialen Beziehungen in der Schule eine wesentliche Rolle, sie beschäftigen sich selbstständig mit dem Bildungsgut und suchen vermehrt „selbst nach Bildungsquellen und Bildungswegen“ (ebd., 21). In allen Stufen der Bildung bleibt die Lehrperson eine unverzichtbare Einheit, ein Vermittler zwischen Bildung, Schule und sozialen Kontakten.

Das Bildungswesen trägt demzufolge wesentlich zur Konstruktion der je individuellen Identität bei, indem es den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten der Selbstdefinition, in Hinblick auf Leistungsfähigkeit, bietet. „Mathematik zu mögen oder zu hassen, sportlich begabt zu sein oder nur ‚Spaß zu haben‘, ehrgeizig zu sein oder Schule nicht zu mögen, ‚faul‘ zu sein oder durchhalten zu können, sich als begabt oder eher durchschnittlich zu verstehen“ (Fend 1997, 199) sind nur einige der zahlreichen Gelegenheiten, bei denen Schüler und Schülerinnen ein Bild von sich selbst formen. Im Laufe der langjährigen Schulerfahrungen und der ständigen Rückmeldung von Lehrpersonen oder der Peergroup finden Kinder und Jugendliche schrittweise heraus, was sie interessiert und was sie als ihre Talente definieren würden. „Damit entstehen Selbstdefinitionen im Spektrum von *Interessen und Vorlieben*, von *Leistungsfähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten*“ (Fend 1997, 199). Der Begriff des Selbstkonzeptes bzw. des Selbstbildes nimmt demnach im schulischen Kontext eine zentrale Bedeutung ein. Innerhalb der Schule konstruieren und verfestigen Kinder „ein differenziertes Bild von sich selber“ (ebd., 200), sie lernen ihre Fähigkeiten und Schwächen besser kennen und entwickeln aufgrund ihrer Erfahrungen ein individuelles Selbstbild, das sich neben persönlichen Eigenschaften auch auf Leistungen, Talente und Berufsvorstellungen bezieht.

Bezüglich der späteren Berufswünsche und Zukunftsvorstellungen junger Menschen leistet das Bildungswesen neben der Hinführung oder Ausbildung für ein bestimmtes Berufsfeld einen weiteren Beitrag für das individuelle Selbstbild. „Die Imagination, was man sein möchte, was einem im Leben offen steht oder verschlossen bleibt, wird wesentlich durch die Bildungs- und Erfolgserfahrungen in der Schule gespeist. Schulen sind dadurch heute zentrale *Lernfelder für die Selbstfindung*“ (Fend 1997, 200).

Allgemein betrachtet spielen neben Art und Dauer der Schul- und Ausbildung vor allem auch der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben eine bedeutende Rolle. Der Übergang wird von unterschiedlichen Faktoren mitbestimmt, dazu gehören unter anderem bildungspolitische Strukturen, das kulturelle und familiale Milieu, aber auch die individuellen Erwartungen sowie Erfahrungen in und mit der Peergroup (Tippelt, Schmidt 2007, 162). Letztendlich wird der Übergang von individuellen Entscheidungen gesteuert, wobei vor allem der Verlauf der schulischen Karriere bedeutend ist. „Je nach bildungspolitischer Schwerpunktsetzung, arbeitsmarktpolitischer Lage, der jeweiligen Berufsausbildung und der Anzahl an Schulabgängern stellt sich der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung und weiter in die Erwerbsarbeit (...) unterschiedlich risikoreich dar“ (Tippelt, Schmidt 2007, 162). Insbesondere Schulabgänger und –abgängerinnen, die ungünstige schulische Voraussetzungen vorweisen, können hier von Benachteiligung betroffen sein. Daher wird eine funktionierende pädagogisch soziale Netzwerkarbeit für jene Jugendliche eine wesentliche Rolle spielen.

4.1. Die Bedeutung des Geschlechts im Unterricht

Trotz des Postulats der Gleichheit aller Schüler und Schülerinnen kommt es bereits im Unterricht dazu, dass vor allem an die Mädchen „nebenbei“ und „unbeabsichtigt“ Botschaften vermittelt werden, die sie auch weiterhin auf ihre traditionellen Aufgaben, Rollen und Positionen verweisen“ (Bacher u.a. 2008, 61). Es werden in der Schule durch verschiedenste Medien und Rahmenbedingungen Frauen- und Männerbilder vermittelt, „die bestehende Geschlechterverhältnisse zementieren“ (ebd.) und diese Bilder werden zumeist in das jeweils eigene Selbst- und Fremdkonzept übernommen. Baldering (1993, 27f.) berichtet, dass aus verschiedenen Studien hervorging, dass Kinder und Jugendliche dem männlichen Geschlecht Eigenschaften zuordnen wie „die Fähigkeit und intellektuelle Kompetenz, Aktivität und Kraft sowie den ungezwungenen Umgang mit anderen“ (ebd., 27) während dem weiblichen Geschlecht „emotionale Wärme, Einfühlungsvermögen, Anpassungsfähigkeit sowie Instinktsicherheit“ (ebd., 27f.) zugeschrieben werden. Des Weiteren gelten die Merkmale „aggressiv, aktiv, dominant, erfolgreich, kompetent, leistungsorientiert, mutig, selbstsicher, stark, sorglos“ (ebd., 28) als typisch maskuline Eigenschaften und typisch feminine Eigenheiten wären „ängstlich, beeinflussbar, emotional, empfindsam, freundlich, passiv, sozial orientiert, schüchtern, schwach, submissiv, warmherzig, zärtlich“ (ebd., 28).

Folgt man den Ausführungen von Ratschinski (2009, 77), so entwickeln Kinder bereits im Alter von drei Jahren „geschlechtsrollentypische Ausprägungen ihrer Interessen und ab dem 12. Lebensjahr kommt es zur Ausgrenzung von Interessen und Berufen, deren Bewältigung sich Kinder nicht zutrauen“ (ebd.). Das Kleinkind kategorisiert sich selbst als Junge oder Mädchen, „wobei die Geschlechtsdifferenzierung aufgrund äußerer Merkmale vorgenommen wird“

(Baldering 1993, 27). Ab dem dreizehnten Lebensjahr entscheiden sich Jugendliche zwischen all ihren Alternativen und entwickeln schrittweise Berufswünsche. Im Alter von vierzehn Jahren, also einer Zeit in der oftmals ein Übergang stattfindet, kommt es bei Burschen „zu einer Abnahme geschlechtstypischer Interessen, bei Mädchen zu einer Zunahme“ (Ratschinski 2009, 78). Die Entwicklung der je individuellen Interessen ermöglichen den Kindern und Jugendlichen „eine positive Selbstbewertung und Außendarstellung“ (ebd., 92) sowie „die Regulation von Gefühlen“ (ebd.). Die Interessensverschiebungen während der Pubertät können hinsichtlich der Schulfächer ebenso Auswirkungen haben, indem Mädchen beispielsweise Mathematik und Naturwissenschaften eher als Jungenfächer ansehen und weniger Interesse daran bekunden (ebd., 78). „Die Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl äußern sich zum einen in einer ungleichen Wahl bei der Schulform und zum anderen bei der Wahl der Fachrichtungen (...): Sozialberufliche und kaufmännische Fachrichtungen werden gegenüber technischen und gewerblichen Fachrichtungen von Mädchen bevorzugt“ (Bacher u.a. 2008, 19). Während Mädchen nach ihrem Übergang überwiegend in „Hauswirtschafts-, Bekleidungs- oder Fremdenverkehrsschulen, traditionellen Frauen-Lehrberufen oder höheren Schulen für wirtschaftliche Berufe“ (Bacher u.a. 2008, 17) präsent sind, beträgt der Anteil an Jungen in technischen Ausbildungsgängen rund 90%. Die diversen Differenzen im Schulwahlverhalten sind nicht nur Ausdruck unterschiedlicher Interessen, sondern ebenso „Ausdruck der Verschiedenheit von Ansprüchen, Zukunftserwartungen und Präferenzen vor dem Hintergrund sozialer Disparitäten“ (Ditton 2007, 33).

Dieser Umstand lässt sich zumeist nicht pauschalisierend erklären, bei der Schul- sowie Berufswahl spielen mehrere Faktoren eine Rolle. Häufig wird die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen zusätzlich durch individuelle und gesellschaftliche Bedingungen, wie beispielsweise die soziale Schicht und die sozioökonomische Lage der Familie, beeinflusst (Bacher u.a. 2008, 20).

„Gerade in einkommensschwachen und bildungsfernen Milieus ist für Mädchen von einer zweifachen Benachteiligung in der Schullaufbahn auszugehen. Neben der meist ungünstigen Berufs- bzw. Bildungsniveaupererbung bestehen in diesen Schichten häufiger geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, welche sich in der Wahl ‚typischer‘ Frauenberufe und Ausbildungswege (mit dem Risiko eines geringeren Einkommens und geringerer Aufstiegschancen) manifestieren können“ (Bacher u.a. 2008, 20f.).

Im Bereich der Beschulung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zeigt sich hingegen häufig das Konzept einer nicht geschlechterspezifischen Erziehung, wobei dies meist in segregativen Settings der Fall ist. Die eigene Geschlechtlichkeit wird bei Menschen mit

Beeinträchtigung zumeist erst in der Pubertät thematisiert und ist somit nicht von Beginn an Teil des Unterrichts bzw. der Erziehung in der Schule. Die Autorinnen Stöppler und Albeke (2006, 58) gehen des Weiteren davon aus, dass vor allem Mädchen, die eine nicht geschlechterspezifische Erziehung in der Familie und im schulischen Kontext erfahren „weniger eine Identität als Frau als vielmehr die Identität einer Behinderten“ (ebd.) ausbilden. Dieses Selbstbild kann unter anderem auf den Umgang des sozialen Umfelds mit der beeinträchtigten Frau als „geschlechtsneutral“ zurückgeführt werden.

Die berufliche Orientierung wird überdies ebenso häufig aufgrund mangelnder „Aktivität, Motivation und fachlichen Fähigkeiten stark gefährdet“ (Pfahl, Powell 2005, [5]), was wiederum mit den Erfahrungen des „Schonraums Sonderschule“ in Verbindung gebracht werden kann. Die eigenen Fähigkeiten und Talente werden im Zuge des Unterrichts nicht hinreichend thematisiert und hervorgehoben, die „geschlechtsneutrale“ Erziehung spricht alle Kinder und Jugendlichen in gleicher Weise an und achtet zu wenig auf individuelle Unterschiede. Der Besuch einer sonderpädagogischen Betreuungsform bedeutet für beide Geschlechter häufig den Ausschluss vom allgemeinen „beruflichen Ausbildungssystem, Hochschulsystem und Arbeitsmarkt“ (Pfahl, Powell 2010, 34). Individuelle, familiäre und außerfamiliäre Faktoren sind während dieser Lebensphase des Heranwachsens ebenso von wesentlicher Bedeutung, genauso wie der jeweilige Bildungsweg, denn mit „zunehmendem Alter wächst die Spanne zwischen dem, was die Gesellschaft von ihren autonomen, selbstbestimmten Mitgliedern erwartet und dem, was Menschen mit geistiger Behinderung ‚liefern können‘“ (Prochnow Penedo 2014, 25), bezogen auf schulische wie berufliche Leistungen.

4.1.1. Definition: Selbstbild und Selbstwahrnehmung im schulischen Kontext

Im Zuge der Arbeit wird schrittweise auch der Frage nachgegangen, wie sich junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung selbst wahrnehmen, beurteilen und welches Selbstbild sie in Bezug auf Schule, Ausbildung und Berufsvorstellungen aktuell haben. Doch was genau beinhalten die Begriffe Selbstbild, Selbstwahrnehmung oder Selbstkonzept?

Der Begriff des Selbstkonzeptes stammt ursprünglich aus der Disziplin der Psychologie. „Selbstkonzept wird als eher naturwissenschaftlich-psychologischer Ausdruck für das auch umgangssprachlich häufig gebrauchte Wort ‚Selbstbild‘ verwendet“ (Schachinger 2005, 24). Oftmals wird der Begriff synonym mit anderen Bezeichnungen wie „Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz, Selbstmodell, Selbst-Schema, Selbst-Theorie etc. verwendet“ (Schuppener 2005, 65). In der vorliegenden Masterarbeit werden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstbild

synonym verwendet, wobei mit diesen Begriffen stets die aktuelle Wahrnehmung der eigenen Person bezeichnet wird.

Beim Selbstbild handelt es sich nach Mummendey (2006, 38) im Wesentlichen um Selbstbeurteilungen und Einstellungen zur eigenen Person. „Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey 2006, 38) und es ist davon auszugehen, dass jeder Mensch ein Selbstkonzept entwickelt, das „ins Bewusstsein gerückt werden kann“ (Schuppener 2005, 68). Selbsteinstellungen können an unterschiedlichen Aspekten erkennbar werden, beispielsweise an körperlichen Gegebenheiten oder Persönlichkeitsmerkmalen. Diese werden vom Individuum selbst beschrieben, gegebenenfalls bewertet und zu anderen Individuen in Beziehung gebracht und verglichen. Hierbei können sowohl vergangene Merkmale, als auch angestrebte, gewünschte Aspekte in den Blick genommen werden. Definiert man „Selbstkonzepte als Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey 2006, 39) so geht man zugleich davon aus, dass sich das Individuum seiner Identität bewusst ist und „als einmaliges und unverwechselbares Gebilde auffassen kann“ (ebd.).

Das Selbstkonzept betrifft jene Selbstanteile, die man von sich selbst bewusst kennt, die in entsprechende Worte gefasst und somit von der Person selbst aufgezählt, beschrieben oder auch bewertet werden können (Schachinger 2005, 24). „Das Selbstkonzept ist also als bewusst zugänglicher und abrufbarer Teil einer Identität in Form einer Einstellung gegenüber sich selbst zu betrachten“ (Schuppener 2005, 68). Das Selbstbild konzipiert sich im Wesentlichen „durch die Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstbewertung der eigenen Handlungskompetenzen“ (Linhart 2012, 61). Das bedeutet, dass Selbstwahrnehmung über „das realistische Erkennen der eigenen körperlichen, geistigen, aber auch genetischen Möglichkeiten“ (ebd.) entsteht. Die Erfahrungen, die in den verschiedenen Lebensbereichen gemacht werden, sind dabei von großer Bedeutung, sie prägen das individuelle Selbstbild in Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden einzelne Aspekte des Selbstbildes in Bezug auf Schule, Beruf, Geschlecht und Selbstbeschreibungen thematisiert. „Die Inhalte des Selbstkonzeptes sind Selbstwahrnehmungen der eigenen Begabungen, Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, der eigenen sozialen Stellung, der sozialen Bezüge, des eigenen Körpers usw. sowohl in der aktuellen Situation als auch projiziert in die Zukunft. Es gehören auch Wünsche, Erwartungen und Ideale bezogen auf die eigene Person dazu“ (Ratschinski 2009, 53). Dabei gilt nun auch zu beachten, dass das Selbstkonzept einer Person zu einem wesentlichen Teil „durch Rückmeldungen seitens sozialer Interaktionspartner, insbesondere seitens wichtig erachteter Personen (sog. signifikanter Anderer)“ (Mummendey 1995, 36)

geprägt und geformt wird. Bei der Entwicklung von kindlichen Selbstkonzepten spielen Geschlechtsstereotype eine zentrale Rolle, „indem sich das eigene Verhalten an dem Kriterium der Geschlechtsangemessenheit bzw. –typisierung orientiert und vom Individuum versucht wird, eine mit den gesellschaftlichen Vorstellungen übereinstimmende Geschlechtsidentität auszubilden“ (Baldering 1993, 27).

Das Selbstbild kann somit als ein „erworbenes und erlerntes Konzept“ gesehen werden, „welches sich aus Wahrnehmungen und Erfahrungen, wesentlichen Charakteristiken und Empfindungen, die der Mensch mit und über sich hat, zusammensetzt“ (Jachs 2010, 23). Beim Erfragen und Erforschen eines individuellen Selbstkonzeptes können zum einen „Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich selbst hat“ (ebd., 24) und zum anderen Gefühle und Gedanken zur eigenen Person, sowie in Bezug auf Handlungen und Interaktionen mit dem sozio-kulturellen Umfeld, angesprochen werden. Die selbstbezogenen Informationen und Erfahrungen werden dabei aus der Interaktion mit der Umwelt gewonnen und über Selbstbeobachtung und Interpretation des eigenen Verhaltens erzeugt. Im Kontext der Schule wird allen voran den Lehrpersonen ein Auftrag gegeben, der sich nicht nur auf Bildung und Leistung der Schüler und Schülerinnen bezieht, sondern auch auf ihr Wohlbefinden innerhalb der Klassengemeinschaft. „Welche *Wertschätzung* sie Schülern entgegenbringen, wie sie Schüler an schulischen Entscheidungen beteiligen, wie sie belohnen und strafen, welche *emotionale Unterstützung* sie Schülern in deren Sicht zukommen lassen“ (Fend 1997, 217) sind dabei wichtige Erfahrungsdimensionen, „die den Einfluß der Schule auf das Selbstbild der Schüler über bloße Leistungsinformationen hinaus moderieren sollten“ (ebd.). Demzufolge hat nicht nur das familiäre Umfeld, sondern auch die Schule Einfluss auf das (schulische) Selbstbewusstsein, die individuelle Selbstbewertung hinsichtlich Leistungen und Eigenschaften sowie auf das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen.

Allerdings handelt es sich bei Selbstkonzepten bzw. Selbstbildern um subjektive Wahrnehmungen, die sich über die Lebensspanne hinweg immer wieder verändern, verfestigen und anpassen können (Mummendey 2006, 262). Es erscheint daher sinnvoll, nicht von *der* Persönlichkeit oder *dem* Selbstkonzept zu sprechen, sondern vielmehr zu bestimmen „wie generell oder spezifisch ein gemessenes Selbstkonzept ist“ (ebd., 219). Dies soll ebenso innerhalb der Masterarbeit berücksichtigt werden, vor allem weil es sich bei den in den Interviews hinterfragten Selbstbildern um „Momentaufnahmen“ handelt. Ein Mensch kann über unterschiedliche Selbstkonzepte verfügen, „je nachdem ob man sein Verhalten im Beruf, in der Familie oder in der Freizeit anspricht“ (Mummendey 1995, 38).

4.2. Weibliche Bildungsbiographien

Um das eigene Leben und die unterschiedlichen Möglichkeiten nun voll ausschöpfen zu können, wird das Individuum „immer mehr zum Gestalter seiner Bildungsbiographie, bleibt jedoch gleichzeitig in gesellschaftliche und soziale Bedingungen eingebunden, die Bildungsprozesse ermöglichen, aber auch beschränken können“ (Grunert 2005, [1]). Die individuelle Bildungsbiographie wird dabei zumeist pädagogisch begleitet, beispielsweise in Kindergärten, Schulen, Ausbildungszentren oder auch im Rahmen der Erwachsenenbildung. Welchen Bildungsweg ein Kind einschlägt, entscheiden zu Beginn meist die Erziehungsberechtigten, solange bis das Kind oder der/die Jugendliche die Gestaltung der eigenen Bildungsverläufe selbst übernimmt und (mit)bestimmt. Die Lebensphase der Jugend, die in der vorliegenden Masterarbeit in besonderem Fokus steht, kann als Phase im Leben eines jeden Menschen gesehen werden, „in der ihre Hauptaufgabe darin besteht, für ihr eigenes und persönliches Leben herauszufinden, was sie sein möchten und dies mit dem zu versöhnen, was sie glauben zu sein“ (Fend 1997, 42). In dieser Zeit spielen die Institution Schule und die Berufsvorbereitung eine wesentliche Rolle. „Aspekte wie soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, familiäre Unterstützungsleistungen oder auch die Qualität und Struktur der zugänglichen Bildungslandschaft können hier als Bedingungskonstellation für unterschiedliche Bildungsverläufe und damit auch für unterschiedliche Möglichkeitsräume für Lernprozesse“ (Grunert 2005, [2]) gesehen werden. Zusätzlich zu den genannten Aspekten ergeben sich in Hinblick auf das Geschlecht ebenso unterschiedliche Lern- und Bildungsprozesse.

In den letzten Jahrzehnten stieg die Bildungsbeteiligung von Frauen in Österreich kontinuierlich an und ließ somit „den Unterschied zwischen den Geschlechtern nach und nach schmelzen“ (Bacher u.a. 2008, 15). Demzufolge haben vor allem Frauen durch die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren profitiert, was unter anderem auch zu einem Anstieg des Frauenanteils in höheren Bildungsabschlüssen geführt hat (ebd., 17). In Österreich besuchten im Schuljahr 2013/2014 insgesamt 581.868 männliche Kinder und Jugendliche und 552.995 weibliche Kinder und Jugendliche die Schule (vgl. Statistik Austria 2014a). „Bei den Reifeprüfungen liegt die Frauenquote insgesamt bei 58,1%“ (Statistik Austria 2015a, 40). Die Autoren Bacher, Beham und Lachmayr (2008) konnten mit Hilfe der Ergebnisse ihrer Studie zu „Geschlechterunterschieden in der Bildungswahl“ allerdings festhalten, dass „Mädchen häufiger nach der Pflichtschulzeit die Schule beenden oder nur kurze Ausbildungen absolvieren“ (Bacher u.a. 2008, 149) und dabei häufiger „einen Ausbildungsgang mit geringem Prestige und geringen Karrieremöglichkeiten“ (ebd.) besuchen.

Trotz der steigenden Bildungsbeteiligung von Frauen lassen sich „vor allem in den höheren Schulen geschlechtsspezifische Unterschiede insofern erkennen (...), als Mädchen nach wie vor früher das Bildungssystem verlassen als männliche Jugendliche und obwohl alle Ausbildungseinrichtungen beiden Geschlechtern offen stehen, die schulwahlspezifische Segregation weiterhin stark ausgeprägt ist“ (Bacher u.a. 2008, 17f.). Grundsätzlich ist die Gleichheit der Geschlechter in allen Schulen in Österreich gegeben, allerdings lässt sich ein Missverhältnis zwischen den Schulerfolgen und den späteren Berufschancen deutlich erkennen (ebd., 38). „Die vergleichsweise höheren Bildungsabschlüsse der Mädchen spiegeln sich bei den Berufseinmündungen und späteren Berufskarrieren nicht wider. Mädchen können die formal gleiche – wenn nicht sogar bessere schulische Ausgangsposition nicht in entsprechende berufliche Positionen und die damit verbundenen Berufs- und Lebenschancen umsetzen wie dies vergleichsweise Burschen gelingt“ (Bacher u.a. 2008, 38f.).

Wie bereits erwähnt ist jedes Kind zu Beginn seines Bildungsweges von den Entscheidungen der Erziehungsberechtigten abhängig, die ersten Besuche in pädagogischen Institutionen bestimmen dabei die weitere Bildungsbiographie wesentlich mit. Allerdings zielt die ständige Entwicklung des Kindes „auf eine zunehmende Selbstständigkeit“ (Mattke 2004, 301) ab, die zur Folge hat, dass die Abhängigkeit von Erwachsenen und deren Fremdbestimmung allmählich aufgehoben werden. Bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung stellen soziale Abhängigkeit und Fremdbestimmung dagegen ein „unumstrittenes Faktum“ (ebd., 303) ihrer Lebenswirklichkeit dar. Hierbei wird Frauen mit Behinderung eine doppelte Diskriminierung zugeschrieben, denn sie werden einerseits aufgrund ihrer Beeinträchtigung und andererseits aufgrund ihres Geschlechts mehrfach benachteiligt. Dieses Phänomen sollte keineswegs geleugnet, tabuisiert oder komplett aufgehoben werden, vielmehr soll es darum gehen die Abhängigkeit beeinträchtigter Menschen auch in Hinblick auf ihre Bildungsbiographie zu erkennen, mit ihr adäquat umzugehen, sie bestenfalls so weit wie möglich zu reduzieren und „sämtlichen Aspekten von Freiheit geistig behinderter Menschen (...) eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ (ebd., 311).

Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung besuchen gezwungenermaßen segregative oder integrative Settings, welche neben stigmatisierenden Zuschreibungen wie „die Sonderschülerin“ oder „die Integrationsschülerin“ auch einen erschwerten Zugang zu höherer Bildung bedeuten. Insbesondere der Besuch einer Sonderschule erschwert erheblich „den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (Linhart 2012, 63), den Mädchen werden schlechtere Ausgangs- und Aufstiegschancen zugerechnet, „die aus niedrig qualifizierten oder oftmals sogar fehlenden Schulabschlüssen und fehlenden Qualifikationen resultieren“ (ebd.). Für Mädchen und Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gestaltet sich „die Absolvierung der gewünschten Ausbildung oft beschwerlich“ (Linhart 2012, 55). Sie besitzen im Vergleich

zu Männern daher seltener einen Abschluss bzw. eine Berufsausbildung und dieser Umstand hat dementsprechend negative Auswirkungen auf die individuellen beruflichen Möglichkeiten und das Auffinden eines geeigneten Arbeitsplatzes.

Hinzu kommt, dass Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sich an den Geschlechtsrollenbildern und Stereotypen, die aus der Gesellschaft kommen, orientieren und hierbei typische Frauenberufe eine niedrigere Bewertung erfahren, was das allgemeine weibliche Ansehen zusätzlich mindert. „Niedrige Bildungsniveaus und fehlende Qualifikationen führen meist zu einem äußerst begrenzten Berufswahlspektrum“ (Linhart 2012, 56). Der erhöhte Unterstützungsbedarf, die Abhängigkeit bzw. Unselbstständigkeit jener Frauen sowie stigmatisierende Zuschreibungen führen oftmals dazu, das weibliche Selbstwertgefühl gering zu halten.

4.3. Zu den beruflichen Chancen und Möglichkeiten

In der heutigen Gesellschaft stellen Bildungsabschlüsse einen wesentlichen Faktor für die weiteren (beruflichen) Chancen und Möglichkeiten eines Individuums dar. „Verschiedene Bildungswege schaffen ganz unterschiedliche Voraussetzungen für zukünftige Statuspositionen und die damit verknüpften Privilegien wie beispielsweise höheres Einkommen, Prestige oder entsprechende Lebensqualität“ (Roth u.a. 2010, 179). Ein erfolgreicher Übergang von der Schule in den Beruf gelingt demnach mit entsprechenden Abschlüssen und Qualifikationen, während fehlende Zertifikate den Zugang zu Weiterbildung oder Erwerbsarbeit erheblich einschränken können (ebd., 179). Unterschiedliche Schulformen und –typen bieten verschiedene Möglichkeiten der (beruflichen) Entfaltung an, dies ist den allermeisten Absolventen und Absolventinnen der jeweiligen Schulen bewusst. Geht man davon aus, dass „ein entscheidendes Kriterium für die Berufschancen der Schulabschlüsse ist, so lassen sich aus der Schulstatistik die ungleichen Chancen für behinderte SchülerInnen deutlich ablesen“ (Hildes Schmidt 2004, 249). Der Besuch segregativer oder integrativer Settings geht häufig mit einem eingeschränkten Zugang zu weiteren Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten einher.

Während in der Sonderschule eine Segregation und Besonderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher vorgenommen wird (Pfahl, Powell 2005, [1f.]), bemühen sich integrative Settings darum, alle Kinder in einem gemeinsamen Alltag zu unterrichten, ohne dass beeinträchtigte Schüler und Schülerinnen auf ihre sonderpädagogische Förderung verzichten müssen (Dinhof 2003, 10f.). Die Frage der Auswirkungen eines segregativen Schulsystems für Menschen mit Beeinträchtigungen, in Hinblick auf persönliche und berufliche Entwicklung, wird in der Literatur bisher kaum berücksichtigt. Pfahl und Powell (2010, [4]) halten allerdings fest, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung „nach dem Besuch einer

Sonderschule in einem Berufsvorbereitungsjahr“ (ebd.) landen. In einem solchen Vorbereitungsjahr werden Einblicke in verschiedene Tätigkeitsfelder gegeben, die Jugendlichen werden aber häufig nicht beruflich qualifiziert, sondern erleben den Übergang von der Schule in den Beruf als „automatisch“ und befinden sich oftmals in „verkürzten Teilausbildungen“ (ebd., [4]). Diese Art des Übergangs bzw. der weiterführenden Ausbildung stellt für viele Menschen mit Beeinträchtigungen ein doppeltes Problem dar, denn sie erhalten keine qualifizierenden Zertifikate, die ihnen den Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen. „Potentielle Arbeitgeber müssen sie nicht nur als eingeschränkte Leistungsträgerin (über-)nehmen, sondern auch als Person ‚annehmen‘“ (Pfahl, Powell 2010, [7]).

Pfahl und Powell (2010, [8]) weisen weiters darauf hin, dass Jugendliche aus Sonderschulen während der Phase ihrer Berufsorientierung „häufiger in Rehabilitationsmaßnahmen gelenkt [werden; Ann. d. Verfasserin] als ehemalige Integrationsschüler: Damit besteht für sie ein erhebliches Risiko, nach einer rehabilitationsspezifischen Berufsvorbereitung keine Vollausbildung zu erreichen“ (ebd., [8]). Die Kritik, die an den Teilausbildungen für Sonderschüler und –schülerinnen geübt wird, bezieht sich darauf, dass in solchen Maßnahmen wiederum Stigmatisierung stattfindet und die Ausbildung einen sehr niedrigen Status erfährt. Das Aufzeigen von individuell gescheiterten oder gelungenen Übergängen, beruflichen Erfolgen und Misserfolgen sowie der allgemeinen Stellung ehemaliger Sonderschüler und –schülerinnen auf dem Arbeitsmarkt erfordert weitere Untersuchungen, in denen sowohl beeinträchtigte als auch nicht beeinträchtigte Absolventen und Absolventinnen einbezogen werden sollten (Pfahl, Powell 2005, [9f.]). Die Forschungen auf diesem Gebiet sind allerdings noch immer eher dürftig. Der gemeinsame Unterricht für alle Kinder und Jugendliche, mit und ohne Beeinträchtigung, kurz gesagt das Konzept der inklusiven Pädagogik, wie es in seinen Grundzügen vorgestellt wurde, würde „einen wichtigen Schritt hin zu einem höheren Bildungsniveau auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen“ (Pfahl, Powell 2010, [8]) bedeuten, denn erst ein qualifizierter Schulabschluss ermöglicht die volle Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sowie am Erwerbsleben.

Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung haben in dieser Hinsicht zusätzlich mit geschlechtsspezifischen Problemlagen zu kämpfen, sie sind häufig in „typischen Frauenberufen“ tätig. „Darunter fallen meist typische Ausbildungsberufe im einfachen Dienstleistungssektor, wie zum Beispiel in hauswirtschaftlich-technische Berufe“ (Linhart 2012, 56). Die Lebensplanung jener jungen Frauen bleibt meist auf die Erwerbstätigkeit beschränkt, allerdings entwickeln sie in ihren „typisch weiblichen Berufen“ kaum weitere Perspektiven und finden in ihrem Tätigkeitsfeld so gut wie keine Aufstiegschancen vor. Des Weiteren ist das gesellschaftliche Ansehen jener beruflichen Tätigkeiten äußerst gering

einzuschätzen, die Leistungen der Frauen werden somit abgewertet, was sich insbesondere in der Bezahlung niederschlägt. „Hervorzuheben ist, dass der erhöhte Unterstützungsbedarf, die Diskriminierungserfahrungen und die Misserfolgserlebnisse durch das Scheitern einer beruflichen Eingliederung zu einem verminderten Selbstwertgefühl der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung führen können“ (Linhart 2012, 61).

Dieses Dilemma kann einerseits an den „geschlechtstypischen Berufen“, mit denen Absolventinnen nach ihrer Schulzeit am Arbeitsmarkt konfrontiert werden, zusammenhängen und andererseits aufgrund unterschiedlicher Schul- und Ausbildungsabschlüsse, sowie Vorstellungen bezüglich des „optimalen Arbeitsplatzes“ festgemacht werden. „Jungen Frauen ist auch der soziale Kontext am Arbeitsplatz (freundliche Kollegen, verständnisvoller Chef) gewöhnlich wichtiger als jungen Männern“ (Ratschinski 2009, 79). Hier lässt sich also wiederum ein „Geschlechterunterschied“ festmachen, der nicht nur mit der Bildung des Individuums, sondern ebenso mit den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen, sowie dem allgemeinen Verständnis über typische „Frauen- und Männerberufe“ innerhalb einer Gesellschaft zusammenhängt. Ob eine berufliche Tätigkeit als „typisch Mann“ oder „typisch Frau“ gilt lässt sich häufig über den relativen Frauenanteil bestimmen. „Bei über 80% Frauen unter den Berufsausübenden spricht man von einem typischen Frauenberuf, bei unter 20% von einem Männerberuf; die restlichen 60% werden als geschlechtsneutrale oder als Mischberufe bezeichnet“ (Ratschinski 2009, 90).

Es kann abschließend festgehalten werden, dass der (erfolgreiche) Schulbesuch eine Mindestvoraussetzung für eine spätere, existenzsichernde, berufliche Tätigkeit darstellt und dass grundsätzlich ein wesentlicher Zusammenhang zwischen Bildung und Beruf besteht, das jeweilige Geschlecht dabei allerdings ebenso eine Rolle spielt. Obwohl die Bildungsbeteiligung von Frauen in Österreich in den letzten Jahrzehnten angestiegen ist, kann noch immer von geschlechterspezifischen Unterschieden im Bereich Bildung und Beruf ausgegangen werden. „Entscheidend für den Zugang zum Arbeitsmarkt und damit für die Lebenschancen insgesamt sind Bildung und Ausbildung“ (Pfahl, Powell 2010, [3]). Durch die dargestellten Barrieren und Probleme, mit denen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung konfrontiert werden, ergibt sich zusätzlich das Problem, dass der direkte Übergang von der Schule in den Beruf oft erschwerten Bedingungen unterliegt. Aus diesem Grund sollten insbesondere Frauen bei diesem Schritt unterstützt werden und ihnen ihre Möglichkeiten und Chancen im positiven Sinn aufgezeigt werden.

Eine gelingende pädagogische Netzwerkarbeit und Kooperation zwischen verschiedensten Institutionen kann junge Frauen dabei unterstützen einerseits Eigenverantwortung für ihren Übergangsprozess zu übernehmen, ihnen bei ihrem individuellen (beruflichen) Vorhaben

dauerhaft zu helfen und andererseits „Chancenungleichheit (...) abzubauen, die Bildungsanbieter und die Bildungsnutzer zur Kooperation anzuregen und durch horizontale und vertikale Vernetzung die Bezüge zwischen den bei Übergängen relevanten Akteuren zu stärken: Schulen, Betrieben, Berufsschulen, Beratungsagenturen, Behörden, Verbänden und Trägern der Erwachsenenbildung“ (Tippelt, Schmidt 2007, 171). Diese Netzwerkarbeit und Kooperationen sind nicht nur für Menschen mit Beeinträchtigung von Relevanz, sondern unterstützen ebenso Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigung in ihrem individuellen Übergang.

5. Zusammenfassung

Der *Theoretische Bezugsrahmen* der vorliegenden Masterarbeit behandelte im Zuge der Ausarbeitung unterschiedliche Aspekte, die nun nochmals reflektiert und zusammengefasst werden sollen, bevor sich der nächste Abschnitt der Arbeit dem *Empirischen Teil* widmet.

Zu Beginn wurde die Inklusion im Unterschied zur Integration dargestellt. Da es sich bei der inklusiven Pädagogik um ein immer wieder aufkommendes, durchaus kontrovers diskutiertes Thema handelt, und die Masterarbeit im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ verfasst wird, erschien es für die Verortung der eigenen Forschung von Relevanz, das Inklusionsprinzip genauer zu definieren. Das Prinzip der Inklusion im schulischen Kontext könnte man auch als „Pädagogik der Vielfalt“ bezeichnen, denn die inklusive Erziehung heißt Unterschiede jeglicher Art grundsätzlich willkommen und möchte durch die Veränderung bestehender Strukturen Diskriminierung und Ausgrenzung entgegenwirken (Reicher 2010, 15ff.). Es geht hierbei nicht darum, Leistungsunterschiede aufzuheben, sondern Verschiedenheit als „normal“ zu betrachten und den Fokus auf das Ausschöpfen der individuellen Fähigkeiten zu legen. Der inklusive Ansatz betrachtet Heterogenität als Bereicherung und nimmt ausnahmslos alle Menschen in den Blick, ganz gleich welchen Alters, Geschlechts oder ob mit oder ohne Beeinträchtigung. Die Umsetzung der Inklusion bedeute im Allgemeinen eine grundlegende Haltungsänderung sowie eine (Schul-)Reform, die ihren „Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft“ (Biewer 2009, 127) leisten würde.

Da in Österreich Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nun grundsätzlich die Möglichkeit haben, entweder ein segregatives oder integratives Setting zu besuchen, wurde im weiteren Verlauf sowohl auf die Sonderschule, als auch auf die Integrationsklasse näher eingegangen. Die Sonderschule als segregatives Setting konfrontiert die Schüler und Schülerinnen zum einen mit Exklusionsrisiken, da in dieser Schulform ausschließlich Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet

werden. Zum anderen erlangen jene Schüler und Schülerinnen nur einen sehr niedrigen, häufig sogar gar keinen Schulabschluss, was ihnen den Übergang von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder berufliche Tätigkeit erheblich erschwert (Pfahl, Powell 2005, [2]). Im Gegensatz dazu bietet ein integratives Setting sowohl beeinträchtigten als auch nicht beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen einen gemeinsamen Unterricht an. Durch diesen gemeinsamen Unterricht soll eine Förderung im sozialen und kognitiven Bereich erfolgen, sowie eine positive gegenseitige Bewertung innerhalb der Gesellschaft hervorgerufen werden (Dinhof 2003, 11).

Anschließend an diese Einführung wurde der Fokus insbesondere auf Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gelegt, wobei die Strukturkategorien Geschlecht und Behinderung eine wesentliche Rolle spielen. Mit Hilfe der Intersektionalitätsperspektive nach Kimberlé Crenshaw wurde der Blick auf das interdependente Zusammenwirken der beiden Kategorien gelegt. Hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Behinderung konnte festgehalten werden, dass beide Strukturkategorien zwar Diskriminierungen für sich beinhalten, allerdings in Kombination miteinander verstärkt wirken (Linhart 2012, 32). Sowohl die Kategorie des Geschlechts, als auch jene der Behinderung sind an den Körper der Frau gebunden und werden im Vergleich zur Norm als „unvollständig“ betrachtet. Bezugnehmend auf den Faktor der Leistung wurden die verschiedenen Diskriminierungen und Benachteiligungen intellektuell beeinträchtigter Frauen beispielhaft dargestellt.

Da im Laufe der Arbeit die Bezeichnung „Intellektuelle Beeinträchtigung“ immer wieder von Bedeutung ist und sein wird, erschien es sinnvoll den Behinderungsbegriff nun an dieser Stelle eindeutig festzulegen und für das dargelegte Forschungsinteresse zu definieren. Eine intellektuelle Beeinträchtigung, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, ist gekennzeichnet durch Einschränkungen im Handlungsvermögen, einer signifikant niedrigen Intelligenz, sowie Mängel in sozial-adaptiven Kompetenzbereichen (Weber, Rojahn 2009, 352). Hinzu kommt, dass jene Menschen zumeist auf erhöhte Unterstützung im Alltag angewiesen sind und die Beobachtung dieses Zustandes vor dem 18. Lebensjahr erfolgt. Das Forschungsinteresse der Masterarbeit konzentriert sich demzufolge auf die Zielgruppe „junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung“, die im Alter zwischen vierzehn und siebzehn Jahren sind und aufgrund ihres Sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Sonderschule oder Integrationsklasse besuchen.

Nachdem das österreichische Schulsystem ein Stückweit beleuchtet wurde, konzentrierten sich die Ausführungen auf die Bedeutung des Geschlechts im Unterricht. Während in Regelschulen häufig durch unterschiedliche Medien und Rahmenbedingungen „nebenbei und unbeabsichtigt“ traditionelle Frauen- und Männerbilder vermittelt werden (Bacher u.a. 2008, 61), zeigt sich in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem

Förderbedarf genau das Gegenteil. Vor allem im segregativen Setting wird von einer nicht geschlechterspezifischen Erziehung ausgegangen, welche die eigene Geschlechtlichkeit vor der Pubertät kaum thematisiert. Vor allem Mädchen entwickeln aufgrund dieser geschlechtsneutralen Erziehung einen besonderen Fokus auf ihre eigene Beeinträchtigung und bilden „weniger eine Identität als Frau als vielmehr die Identität einer Behinderten“ (Stöppler, Albeke 2006, 58) aus.

In Hinblick auf die eigene Wahrnehmung, die sich unter anderem aufgrund des Unterrichts und der Interaktion im schulischen Kontext verfestigt, wurde anschließend an die Ausführungen zu den Schulungsformen in Österreich eine Definition der Begriffe Selbstkonzept bzw. Selbstbild gegeben. Die Inhalte eines Selbstbildes sind beispielsweise Wahrnehmungen „der eigenen Begabungen, Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, der eigenen sozialen Stellung, der sozialen Bezüge, des eigenen Körpers usw. sowohl in der aktuellen Situation als auch projiziert in die Zukunft“ (Ratschinski 2009, 53). Diese selbstbezogenen Informationen und Erfahrungen werden dabei aus der Interaktion mit der Umwelt, also sowohl aus dem familiären, als auch aus dem schulischen Kontext, gewonnen und über Selbstbeobachtung und Interpretation des eigenen Verhaltens erzeugt.

Nachdem die Voraussetzungen und Einflüsse der Schule auf das Individuum und seinen weiteren (Bildungs-)Weg thematisiert wurden, konnte anschließend nochmals ein genauer Blick auf weibliche Bildungsbiographien im Allgemeinen gelegt werden. Obwohl die Bildungsbeteiligung von Frauen in Österreich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich anstieg, verlassen Mädchen nach der Pflichtschulzeit häufiger als Jungen die Schule, absolvieren kurze Ausbildungen und erhalten aufgrund dessen nur geringe Karrieremöglichkeiten (Bacher u.a. 2008, 149). Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung erleben durch den besuchten Schultyp nicht nur stigmatisierende Zuschreibungen, sondern auch einen erschwerten Zugang zu höherer Bildung oder beruflichen Tätigkeiten. Im Vergleich zu Burschen besitzen Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung seltener einen Abschluss oder eine Berufsausbildung, was wiederum negative Auswirkungen auf ihren weiteren Lebensweg hat. „Niedrige Bildungsniveaus und fehlende Qualifikationen führen meist zu einem äußerst begrenzten Berufswahlspektrum“ (Linhart 2012, 56), hauptsächlich orientieren sich jene jungen Frauen an den Geschlechtsrollenbildern der Gesellschaft und ergreifen „typische Frauenberufe“, die ein geringes Ansehen erfahren.

Aufgrund der bisher angeführten Inhalte erscheint es sinnvoll, sich die reale Situation junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich genauer anzusehen. Dabei soll vor allem die persönliche Sicht im Mittelpunkt stehen, Themen wie die individuelle Bildungsbiographie, Berufs- und Zukunftsvorstellungen, sowie das aktuelle Selbstbild fokussiert werden. Die Bedeutung des Bildungsweges für Frauen mit intellektueller

Beeinträchtigung und ihre nachschulischen Ziele und Möglichkeiten sind unter anderem Teil des vorliegenden Forschungsinteresses, welches im folgenden *Empirischen Teil* bearbeitet werden soll. Zuvor wird es noch um die Erarbeitung des Forschungsdesigns und die Art der Auswertung der gewonnenen Daten gehen.

Empirischer Teil

Der nun folgende Abschnitt der Masterarbeit wird das methodische Vorgehen näher erläutern und auf die Ergebnisse der eigenen Forschungsarbeit eingehen. Im Zentrum der Arbeit stehen die individuellen Bildungserfahrungen sechs junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, die eine Sonderschule oder eine Integrationsklasse besuchen. Das Alter der Mädchen liegt zwischen vierzehn und siebzehn Jahren, sie befinden sich zumeist im Übergang von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder in den Beruf. Für die Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage wird ein qualitatives Verfahren notwendig sein, da neben den Schulerfahrungen und Zukunftswünschen auch Selbstbeschreibungen der jungen Frauen Thema sind und diese anhand quantitativer Verfahren nicht hinreichend dargestellt werden könnten.

Die Informationen über die jeweiligen Bildungsbiographien und Selbstbilder sollen mithilfe von Interviews eingeholt werden. „Zur Erfassung der subjektiven Sichtweisen wird in der Regel der verbale Zugang, das Gespräch, gewählt“ (Römisches 2011, 85). Eine biographisch-narrative Gesprächsführung mit den Mädchen dient daher in der vorliegenden Arbeit als Forschungsmethode, mit welcher die qualitativen Daten erhoben werden. Nachdem alle Interviews geführt wurden, ging es in einem ersten Schritt um die Transkription, also die Verschriftlichung der Gespräche. Bei der Transkription der Interviews wird ausnahmslos alles erfasst, „umgangssprachliche Ausdrücke, Dialekteinfärbungen, Redepausen und Nebengeräusche, aber auch parasprachliche Laute wie ‚Hm‘ oder ‚Ähm‘“ (Bernart, Krapp 2005, 41), um das Gespräch so authentisch wie möglich darzustellen. Die Transkriptionszeichen von Rosenthal (2005, 95) wurden hierbei herangezogen. Die Auswertung der geführten Interviews erfolgte sodann unter Anwendung des Interpretationsvorgehens nach Bernart, Krapp (2005, 43ff.). Das erstellte Transkript diente dabei als Grundlage der Interpretation (Bernart, Krapp 2005, 42).

6. Das biographisch-narrative Interview

Das biographisch-narrative Interview gehört zu den Methoden der interpretativen Biographieforschung und „ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, das nicht dem sonst üblichen Frage-und-Antwort-Schema folgt“ (Hermanns 1995, 182). Fritz Schütze und seine Mitarbeiter hatten diese Interviewtechnik entwickelt, welche nun „besonders häufig im Zusammenhang mit lebensgeschichtlich bezogenen Fragestellungen eingesetzt“ (Hopf 2010, 355) wird. Seit Mitte der 1970er Jahre erfährt das narrative Interview wachsende Bedeutung für die qualitative Sozialforschung und stellt eine der am weitesten entwickelten Interviewtechniken dar (Bernart, Krapp 2005, 36). Das Verfahren wurde seither insbesondere in Hinblick auf „die Erweiterung der Nachfragetechniken“ (Rosenthal 2001, [5]) weiterentwickelt.

Sobald es in einem Interview um „eine Lebensgeschichte oder auch einzelne Lebensbereiche und –phasen“ (Rosenthal 2001, [5]) geht, wird meist die biographisch-narrative Gesprächsführung gewählt. Die Einsatzmöglichkeiten des narrativen Interviews „erschöpfen sich zwar keineswegs in biographischen Forschungsarbeiten“ (Jakob 2013, 219), allerdings haben sich die erziehungswissenschaftliche biographische Forschung und die narrative Interviewtechnik mit der Zeit wechselseitig beeinflusst, weshalb im Kontext der Biographieforschung häufig der narrative Ansatz gewählt wird. „Untersuchungsgegenstände sind Lebensgeschichten, Teile aus Lebensgeschichten wie z.B. Berufsverläufe, einzelne Lebensabschnitte oder auch ausgewählte Lebensthemen, die mit dem narrativen Interview erhoben und analysiert werden“ (Jakob 2013, 219). Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit konzentriert sich nun auf den Lebensabschnitt Schule und in Verbindung damit mit dem ausgewählten Lebensthema Beruf.

Das biographisch-narrative Interview gliedert sich in unterschiedliche Phasen und soll auch im dargestellten Forschungsvorhaben im Sinne Rosenthals (2001, [8f.]) gegliedert werden. Die erste Phase bildet die *Erzählaufforderung*, die durch eine offene Fragestellung gekennzeichnet ist und der Interviewpartnerin helfen soll, „Erinnerungen zu mobilisieren und frei zu erzählen“ (Hopf 2010, 356). Im nächsten Schritt steht „*die autonom gestaltete Haupterzählung*“ oder auch „die biographische Selbstpräsentation“ (Rosenthal 2001, [8]) im Mittelpunkt. „Ein wichtiges Prinzip bei narrativen Interviews ist, dass die Haupterzählung von den Befragten autonom gestaltet wird, auch wenn sie gegebenenfalls eher im Stil des knappen Berichts oder der Argumentation verfasst ist“ (Hopf 2013, 356). Nach Hermanns (1995, 183) enthalten Narrationen, die im Rahmen eines biographisch-narrativen Interviews entstehen, „drei wesentliche Darstellungsformen: Erzählen, Beschreiben, Argumentieren“ (ebd.). Während der Haupterzählung ist die Interviewerin Zuhörerin und die Interviewpartnerin übernimmt die Rolle

der Erzählerin. Die Zuhörerin „sollte dabei versuchen, sich in die Geschichte ‚hineinzuhören‘, die Perspektive (...) zu verstehen und dieses Verstehen auch durch Zeichen zu signalisieren“ (Hermanns 1995, 184). Während der Haupterzählung nimmt sich die Interviewerin selbst zurück, interveniert nicht, sondern hört aktiv zu und trägt gegebenenfalls „durch unterstützende Gesten und nicht-direktive Kurzkomentare zur Aufrechterhaltung der Erzählung“ (Hopf 2010, 356) bei. Zu jenen Gesten und Kommentaren gehören „parasprachliche Bekundungen wie ‚mhm‘ oder (...) motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen wie ‚Und wie ging es dann weiter?‘“ (Rosenthal 2002, [7]), aber auch Blickkontakt und Aufmerksamkeitsbekundungen vermitteln der Befragten das stetige Interesse der Zuhörerin.

Erst nachdem die Interviewpartnerin ihre Erzählung vorerst beendet hat, beginnt die nächste Phase des biographisch-narrativen Interviews, in der die Forscherin nun nachfragen darf. Dabei ist es wichtig, dass auch diese Nachfragen „wirklich narrativ sind“ (Schütze 1983, 285), offen gestaltet werden und wiederum zum Erzählen anregen (Hopf 2010, 356). Die Phase des erzählgenerierten Nachfragens wird nach Rosenthal (2001, [9]) ebenfalls in verschiedene Abschnitte gegliedert. Zum einen geht es um das Nachfragen notierter Stichpunkte, die während der Haupterzählung gemacht wurden und zum anderen um externe Nachfragen (Rosenthal 2001, [9]). Im ersten Teil des Nachfragens werden ausschließlich Fragen zu bereits Erzähltem gestellt, dadurch sollen Unklarheiten oder nur knapp angeschnittene Themen der Haupterzählung nochmals zur Sprache kommen und durch die Befragte aufgeklärt werden. „Die auf die Erzählung bezogenen Nachfragen haben bereits die Funktion einer vorsichtigen Prüfung von Annahmen, die sich bei der Erzählung der Befragten aufdrängten, sich jedoch durch diese allein nicht klären lassen“ (Hopf 2010, 356). Beim erzählgenerierten Nachfragen unterscheidet Rosenthal (2002, [7f.]) wiederum unterschiedliche Fragetypen, die zum einen eine bestimmte Lebensphase bzw. ein Thema genauer ansteuern können, eine erwähnte Situation genauer hinterfragen, die Erzählung zu einem Argument ansteuern oder auch Fragen zu Tradiertem bzw. Fremderlebtem stellen.

Erst nachdem diese erneuten und ergänzenden Erzählungen seitens der Interviewpartnerin abgeschlossen sind, beginnt die Phase des externen Nachfragens. In dieser Phase des Nachfragens orientiert sich die Interviewerin an den „eigenen wissenschaftlichen Relevanzkriterien“ (Rosenthal 2002, [8]) und stellt letzte Fragen zu Themen, die für das Forschungsvorhaben von Interesse und Bedeutung sind, die allerdings nicht oder nur unzureichend Erwähnung fanden. Diese Fragen werden kurz vor Abschluss des Interviews gestellt und „können auch dazu genutzt werden, Bilanzierungen und Deutungen“ (Jakob 2013, 225) seitens der Befragten in Hinblick auf die besprochene Lebensphase zu ermitteln. Es ist Teil der Vorbereitung auf das Interview diese externen Nachfragen im Vorfeld zu formulieren und Gedanken zum Erkenntnisinteresse der Forschung in Form abschließender Fragen

niederzuschreiben. Die letzte Phase des biographisch-narrativen Interviews bildet der Abschluss (Rosenthal 2002, [8]). In diesem Schlussteil beziehen sich die Forscherin und die Befragte nochmals auf „die Einschätzung des Interviews und der Interviewsituation“ (Hopf 2010, 357), eine kurze Reflexion beider Seiten soll das Gespräch zu einem angemessenen Abschluss bringen (Bernart, Krapp 2005, 39).

Lebensgeschichtliche Erzählungen, die mithilfe des biographisch-narrativen Interviews erzeugt werden, „eröffnen den Blick auf individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse“ (Jakob 2013, 220). Innerhalb dieser Prozesse spielen Identitätskonstruktionen eine wesentliche Rolle. „Anhand von lebensgeschichtlichen Darstellungen lassen sich Prozesse der Identitätsbildung und –veränderung im Zusammenhang mit biographischen Erfahrungen herausarbeiten“ (Jakob 2013, 220), im Falle der Masterarbeit werden *Bildungsbiographien* sowie *aktuelle Selbstbilder*, die sich als bewusst zugänglicher und abrufbarer Teil der Identität im Zuge der Erfahrungen in der Schule manifestiert haben und weiterführend individuelle *Berufswünsche und –möglichkeiten* fokussiert. Jakob (2013, 220) geht davon aus, dass Pädagogik und Erziehung Einfluss auf die individuellen Biographien haben. „Pädagogisches Handeln und die Interventionen von Erziehungsinstitutionen greifen in Biographien ein und werden dann auch in den lebensgeschichtlichen Erzählungen erkennbar“ (ebd., 220).

Im Rahmen der zu führenden Interviews mit Mädchen aus der Sonderschule und Integrationsklassen waren die jeweiligen Schulgeschichten und -erfahrungen von Bedeutung, die sodann im Gespräch zur Frage nach individuellen Berufswünschen führten. Die sozialen Prozesse im Schulalltag resultieren zum Großteil „aus den Interaktionen von Individuen und Gruppen innerhalb (...) institutioneller Rahmenbedingungen“ (Jakob 2013, 221f.). Mit der Analyse dieser sozialen Prozesse werden Auswirkungen auf die „Lebensführung und Lebensgeschichte“, sowie auf die individuellen Selbstbilder sichtbar. Im Zuge der Interviews mit den Schülerinnen aus der Sonderschule und aus Integrationsklassen werden die folgenden Stichpunkte von Bedeutung sein: das persönliche Wohlbefinden in der Schule und im Schulalltag, Berufswünsche und Zukunftsvorstellungen, Familie und Freunde, Selbstbeschreibungen, sowie eigene aber auch gewusste Erwartungen seitens Familie und Freunde. Der Fokus soll auf den jeweiligen Bildungswegen und auf Berufswünschen liegen, die aufgrund der Schulausbildung angestrebt werden.

Um auf die Erzählungen der Probandinnen besser eingehen und sie zum Weitererzählen anregen zu können, wurde von der Forscherin vorab ein unterstützender, grob strukturierter Leitfaden erstellt. Die Fragen des Leitfadens ergaben sich aus der Auseinandersetzung mit

der Literatur zu den Themen Bildungsbiographie junger Frauen und Selbstbild. Je nach Gesprächsverlauf orientierte sich die Interviewerin an dem Leitfaden und ließ der Probandin zugleich genügend Spielraum für die Gestaltung des Gesprächs. Nachdem die Mädchen über Ziel und Vorgehen des Interviews informiert wurden, stellte die Forscherin eine Einstiegsfrage, die sich vor allem auf die Schulzeit und die Schulausbildung der Mädchen konzentrierte. Sobald die Schülerinnen ihre Erzählungen beendet hatten, begann die Phase des ersten Nachfragens anhand des bereits Erzählten. In der Phase des externen Nachfragens wurden Berufswünsche und Zukunftsvorstellungen, sowie Selbstbeschreibungen fokussiert. Im Schlussteil des Interviews wurde das Gespräch gemeinsam reflektiert, die Schülerinnen hatten hier nochmals die Möglichkeit ihre Erzählung zu ergänzen und das Interview zu einem angemessenen Abschluss zu bringen.

6.1. Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Buchner (2008) geht in seinem Beitrag auf ethische, methodologische und praktische Aspekte der Durchführung von qualitativen Interviews mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ein, ebenso stellen von Unger, Narimani (2012) ethische Grundsätze und Herausforderungen vor, die in der qualitativen Forschung mit sozial benachteiligten Menschen von Bedeutung sind. Diese Aspekte wurden sowohl bei der Entwicklung, als auch bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung zu jeder Zeit berücksichtigt und sollen im Folgenden dargestellt werden.

Die Ethik ist „eine Teildisziplin der Philosophie“ (von Unger, Narimani 2012, [5]) und „untersucht, formuliert und begründet moralische Prinzipien, Werte, Tugenden, Geltungsansprüche, Forderungen und Entscheidungen“ (ebd.). Die Ethik der sozialwissenschaftlichen Forschung ist im Wesentlichen durch folgende Grundsätze geprägt: „Streben nach wissenschaftlicher Integrität und Objektivität; Freiwillige Teilnahme; Informiertes Einverständnis; Prinzip der Nicht-Schädigung; Vertraulichkeit und Anonymität gewährleisten“ (von Unger, Narimani 2012, 7). Der erstgenannte Grundsatz des „Strebens nach Integrität und Objektivität“ beinhaltet die vollständige, nicht verfälschte Präsentation der Forschungsergebnisse, wobei die anderen Grundsätze in keinsten Weise vernachlässigt werden dürfen.

Zu den grundlegenden Aspekten, die zu einer ethisch-verantwortungsvollen Forschung gehören, zählen zu Beginn des Forschungsprozesses neben einer informierten Einverständniserklärung der ständige Grundsatz, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt keinerlei Nachteile davontragen dürfen (Buchner 2008, 516). Die Einverständniserklärung dient dazu, die vollkommene Freiwilligkeit der Probandinnen gewährleisten zu können und sie zugleich über

das Vorhaben genau zu informieren. „Die freiwillige Teilnahme ist ein Grundsatz, der aus dem Prinzip der Autonomie folgt, ebenso wie der Grundsatz des informierten Einverständnisses“ (von Unger, Narimani 2012, 7).

Da es sich bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben um junge Frauen im Alter zwischen vierzehn und siebzehn Jahren handelt, mussten zunächst auch die Eltern oder Erziehungsberechtigten über das Vorhaben und das Forschungsdesign via Elternbrief in Kenntnis gesetzt werden, bevor mit den Mädchen selbst genauer über die Untersuchung gesprochen wurde. Die Gespräche mit den Probandinnen fanden stets in einem ruhigen und vertraulichen Setting statt, es gab genügend Zeit um Fragen oder Unklarheiten ausführlich zu besprechen. Das Verhältnis zwischen Probandinnen und Interviewerin ist von wesentlicher Bedeutung und war durch das persönliche Kennenlernen und die Gespräche vor der tatsächlichen Befragung von gegenseitigem Vertrauen und Respekt geprägt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der mit den Mädchen und ihren Eltern besprochen wurde, war die Anonymisierung der Daten (Buchner 2008, 517). Allen Probandinnen wurde zugesichert, dass jegliche persönlichen Daten, allen voran Name, Wohnort und Schulstandort, in der Auswertung anonymisiert werden. Hierbei wurde das „Prinzip der Nicht-Schädigung“ mehrmals thematisiert, wobei sich der Begriff der Schädigung „stärker auf die Informationen, die die Forschung erhebt und die Schaden anrichten könnten, wenn sie öffentlich bekannt werden oder in die Hände Dritter gelangen“ (von Unger, Narimani 2012, 7) bezieht. Aus diesem Grund wird die Privatsphäre aller Teilnehmerinnen zu jedem Zeitpunkt der Forschung gewahrt und den ethischen Aspekten der Vertraulichkeit und Anonymität ein besonderer Stellenwert zugeschrieben.

Erst nachdem sowohl die Erziehungsberechtigten, als auch die Probandinnen selbst dem Vorhaben zugestimmt hatten, wurde gemeinsam mit den Mädchen, den Eltern und der Schule ein Termin für das Interview festgelegt. Die Befragung fand in der alltäglichen Umgebung der Probandinnen, nämlich im Schulgebäude (gemütlicher Aufenthaltsraum) oder im Schulgarten (ruhige, etwas abgelegene Sitzmöglichkeit im Freien) statt. Es wurde stets sichergestellt, dass das Gespräch in dem Rahmen geführt wurde, wie es die Mädchen am angenehmsten empfanden. Im Zuge der Forschung wurde von der Interviewerin auch zu jeder Zeit reflektiert, dass derart persönliche Gespräche bei den Mädchen einen Prozess des Nachdenkens auslösen, welcher durchaus Trauer, Wut oder verdrängte Verletzungen hervorrufen kann. Aus diesem Grund wurde mit jedem Mädchen zusätzlich sowohl eine Vor- als auch eine Nachbesprechung des Interviews geführt.

In Bezug auf die Kommunikation mit den Probandinnen stellt das qualitative Interview sehr hohe Anforderungen an die Forscherin. „Sie muss ein hohes Maß an Sensibilität, Spontaneität

und Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gesprächsführung aufweisen“ (Buchner 2008, 521). Eine strikte Abarbeitung des Interviewleitfadens empfiehlt sich bei Gesprächsführungen mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht, stattdessen ist ein eher „offenes Interviewkonzept“ (ebd.) von Vorteil. Die Fragen an die Probandin werden somit ständig an den Gesprächsverlauf angepasst und lassen „genügend Raum für eine umfassende Erhebung der Sichtweise von Betroffenen zur Thematik“ (ebd., 521). Die Länge der Interviews entsprach der jeweiligen Konzentrationsfähigkeit und der Sprechfreude der Mädchen und war dementsprechend verschieden. Allerdings dauerten alle Interviews durchschnittlich zwischen 50 und 70 Minuten.

Zu Beginn des Interviews wurden zunächst Themen wie das allgemeine Wohlbefinden und die Freude des Wiedersehens angesprochen, um Nervosität, Ängste und Spannungen abzubauen und eine natürliche Atmosphäre zu erzeugen. Anschließend wurde nochmals auf den Einsatz des Tonbandgeräts hingewiesen, sowie die Möglichkeiten der Unterbrechung oder des Abbruchs der Befragung besprochen. Die Forscherin war bemüht ihre Fragen in einer nachvollziehbaren und verständlichen Sprache zu stellen, „was nicht gleich zu setzen ist mit einer übersimplen Sprachverwendung“ (Buchner 2008, 521). Bei Verständnisproblemen hatte die Probandin ausreichend Zeit zum Überlegen und Nachfragen beziehungsweise bestand auch stets die Möglichkeit der Umformulierung oder Nichtbeantwortung der Frage.

Am Ende des Interviews hatten die Probandinnen nochmals Zeit für eigene Fragen oder um Unklarheiten zu besprechen. Es wurde außerdem reflektiert, wie das Gespräch empfunden wurde und wie sich die Probandinnen und die Forscherin währenddessen gefühlt haben. Alle Probandinnen waren schlussendlich mit der Transkription und Interpretation des verschriftlichten, anonymisierten Interviews einverstanden.

Zu Beginn einer qualitativen Forschung ist es oft nicht möglich „genau zu bestimmen, wie der Forschungsprozess verlaufen und zu welchen Resultaten er führen wird“ (von Unger, Narimani 2012, 8). Sobald die Erhebungsphase des Forschungsprozesses abgeschlossen ist, ergeben sich wiederum neue „ethische Herausforderungen“, die sich vor allem auf das Niederschreiben der Ergebnisse und Interpretationen beziehen. Dabei muss die Forscherin unter anderem folgende Fragen reflektieren: „Wie lassen sich problematische Zusammenhänge („Herausforderungen“) beschreiben, ohne jemandem dabei Unrecht zu tun oder eine Person oder Einrichtung (oder ihren Ruf) zu schädigen? Wie können komplexe Zusammenhänge auf wenigen Seiten dargestellt werden ohne unzulässig zu vereinfachen oder wichtige Kontextinformationen auszulassen? Wie gehen wir (...) damit um, die Macht des Schreibens zu haben?“ (ebd., 15). Die ethische Achtsamkeit, sowie ethische Abwägungsprozesse seitens der Forscherin sind hierbei gefragt und erfordern eine ständige (ethische) Reflexion.

Die angesprochenen ethischen, methodologischen und praktischen Aspekte in Bezug auf die qualitative Interviewführung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wurden allesamt in der vorliegenden Forschung beachtet und werden im Zuge der Arbeit immer wieder thematisiert.

6.2. Forschungszugang und Sample

Das dargestellte Forschungsvorhaben erforderte zunächst die Einschränkung der Zielgruppe auf Mädchen im Alter zwischen vierzehn und siebzehn Jahren, die eine Sonderschule oder eine Integrationsklasse in Wien besuchen und eine intellektuelle Beeinträchtigung aufweisen. Das Alter der Mädchen wurde bewusst festgelegt, sodass sie sich im besten Fall in einer Übergangssituation befinden, entweder von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder in eine Beschäftigung. Um eine direkte Interviewsituation zu ermöglichen war es zudem notwendig, dass sich alle Mädchen selbstständig und verbal in deutscher Sprache verständigen konnten. Die Interviews sollen einen Einblick in die jeweils individuellen Bildungserfahrungen bzw. in die Bildungsverläufe der Mädchen geben, sowie auf Selbstbeschreibungen und Aspekte der individuellen Selbstwahrnehmung eingehen. Ziel ist es dabei, recherchierte Ergebnisse vorhandener Forschungen und der Literatur anhand der eigenen Forschungssituation zu überprüfen. Die Erzählungen der interviewten Mädchen sind nicht repräsentativ, spiegeln aber ihre individuelle Erlebniswelt und ihre Erfahrungen im jeweiligen Schultyp, sowie ihre Berufs- und Zukunftswünsche wider.

Die Forscherin kontaktierte zunächst eine Sonderschule, zu der sie aus beruflichen Gründen persönliche Beziehungen pflegte. Die Lehrpersonen der Schule zeigten sich äußerst engagiert und ermöglichten den Kontakt zu vier jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Bemühungen der Forscherin, sowie der Lehrpersonen scheiterten allerdings bei zwei Mädchen aufgrund mangelnder Bereitwilligkeit der Erziehungsberechtigten das Forschungsvorhaben durch eine unterschriebene Einverständniserklärung zu unterstützen. In dieser Schule konnten nach Absprache mit den Eltern, den Lehrpersonen und den Mädchen selbst die ersten beiden Interviews geführt werden.

Im Zuge der gesamten Forschungstätigkeit nahm die Autorin zu unterschiedlichen Institutionen (unter anderem dem Stadtschulrat für Wien), Organisationen und Vereinen (Beratungsstellen für Eltern mit behinderten Kindern, Hortbetrieben, Jugendzentren), unterschiedlichen Schulen (Direktoren, Lehrpersonal) und Privatpersonen (unter anderem auch über soziale Netzwerke) Kontakt auf, um potentielle Interviewpartnerinnen aus Integrationsklassen in Wien zu finden. Die Bemühungen scheiterten zumeist an der Bereitschaft der jeweiligen Leiterinnen und Leiter der Forscherin und ihrem Vorhaben eine Chance zu geben und den Kontakt zu den Mädchen zu ermöglichen. Die Autorin wurde mit viel Ablehnung und Desinteresse seitens der

Institutionen, Organisationen und Schulen konfrontiert. Erst durch einen Aufruf über soziale Netzwerke meldete sich eine junge Frau, die mit Freude bereit war das Vorhaben zu unterstützen. Die Autorin wurde in eine Mittelschule eingeladen, wo sie zunächst die Mädchen persönlich kennenlernen durfte und diese frei entscheiden konnten, ob sie bei einem Interview mitmachen wollten oder nicht. Diejenigen, die sich zu einem Interview bereit erklärten erhielten für ihre Erziehungsberechtigten einen Elternbrief, sowie eine Einverständniserklärung mit nach Hause.

Einige Wochen später konnten gegen Schulschluss die letzten Interviews geführt werden. Zwei Gespräche fanden in der Mittelschule statt, ein weiteres konnte im privaten Rahmen nachgeholt werden. Somit wurden drei Interviews mit Mädchen aus Integrationsklassen absolviert, ein weiteres Interview mit einer Sonderschülerin fehlte. Über persönliche, universitäre Kontakte konnte schlussendlich eine junge Frau ausfindig gemacht werden, die selbst in einer Sonderschule tätig war und sich dazu bereit erklärte, ein letztes Mädchen für ein Interview zu suchen. Jenes Interview wurde unter Einverständnis der Eltern, der Direktorin und des Mädchens selbst nach einer ersten Vorbesprechung im Umfeld der Schule geführt. Fünf Interviews fanden somit auf Wunsch der Mädchen in den jeweiligen Schulen statt, zumeist konnte ein separater Raum oder eine abgelegene Sitzmöglichkeit im Freien für das Gespräch genutzt werden. Das sechste Interview wurde aufgrund einer Erkrankung des Mädchens im privaten Rahmen nachgeholt, hierfür schlug die junge Frau selbst einen ruhigen Garten vor, in dem sie sich öfter aufhielt und wohlfühlte. Die Forscherin war stets bemüht die Interviewsituation für die Probandinnen so angenehm wie möglich zu gestalten, mit Hilfe der Mädchen konnte jede Interviewsituation zur Zufriedenheit aller gestaltet werden.

7. Zum Interpretationsvorgehen

Das Interpretationsvorgehen der transkribierten Interviews orientiert sich an den Ausführungen von Bernart, Krapp (2005, 43ff.) und stellt eine rekonstruktive Auswertung dar. Ihr Vorgehen hat sich aufgrund häufiger Erprobung als „sehr bewährt“ erwiesen und lehnt sich an der Narrationsanalyse von Fischer-Rosenthal, Rosenthal (1997) an. Bei der Interpretation der Interviews werden im Wesentlichen zwei Aspekte fokussiert. Zum einen geht es um eine *Untersuchung des Inhalts* und zum anderen geht es darum *wie* die Probandin diese Inhalte erzählt. „Das ‚Was‘ gibt Informationen über einen biographischen Abschnitt aus dem Leben des Interviewpartners, das ‚Wie‘ über ihn selbst, seine Wahrnehmungs- und Deutungsmuster“ (Bernart, Krapp 2005, 43).

Die Interpretation der Interviews beinhaltet insgesamt drei Ebenen, die nun dargestellt werden, um einen Einblick in die Arbeitsweise der Forschung zu geben. „Exploriert werden also mit dem Interview sowohl die Fakten eines Ereignisses (*Ebene 1*) als auch dessen Darstellung und Bewertung durch den Erlebnisträger im Gespräch (*Ebene 2*). Die Faktendarstellung und Bewertung dieses Ereignisses wird implizit in der Gesamterzählung (meist unbewusst) in einen Zusammenhang gebracht, d.h. es wird ihm ein Platz zugewiesen und das Ereignis wird gewichtet (*Ebene 3*)“ (Bernart, Krapp 2005, 43). Die Aufgabe der Forscherin ist es nun diese Ebenen in der „rekonstruktiven Interpretation“ (ebd., 44) darzustellen. Die nachstehende Übersicht soll die einzelnen Schritte der Interpretation nochmals verdeutlichen:

Ebenen	Proband im Erzählprozess	Interpret	Interpretationsschritte
Ebene 1	Fakten eines Ereignisses	Feststellung der Fakten	Kurzbiographie und paraphrasierende Sequenzanalyse
Ebene 2	Darstellung und Bewertung	Rekonstruktion der Fakten-Darstellung	Detailanalyse
Ebene 3	Einordnung in die Gesamterzählung	Interpretation der Fakten	Typenbildung

Abbildung 2: Übersicht - Ebenen/Schritte der Interpretation (Bernart, Krapp 2005, 44)

Der gesamte Prozess des Interpretierens ist als offen anzusehen und der Abschluss des Interpretationsprozesses kann nicht eindeutig angegeben werden, sondern hängt sowohl vom Interpretieren, als auch vom Erkenntnisziel und dem Interview selbst ab (Bernart, Krapp 2005, 44).

Die erste Ebene der Interpretation wird mit Feststellung der Fakten (ebd., 45) betitelt und beinhaltet im Wesentlichen das Erstellen einer Kurzbiographie, die paraphrasierende Sequenzanalyse und die Textstrukturierung. Die *Kurzbiographie* der jeweiligen Probandin hilft sowohl der Interpretin, als auch den späteren Leser und Leserinnen das Mädchen zunächst in ihrem biographischen Rahmen einzuordnen. Diese Daten ergeben sich einerseits aus den Vorbesprechungen mit den Mädchen und andererseits aus dem Interview selbst. Danach folgt die *paraphrasierende Sequenzanalyse*, welche wiederum zwei Arbeitsschritte beinhaltet, nämlich „die Unterteilung des Transkripts in thematische Sequenzen und das erste Herausfiltern wichtiger Zitate als Belege dafür“ (Bernart, Krapp 2005, 45). Sobald das gesamte Transkript in Sequenzen unterteilt und mithilfe von Zitaten strukturiert wurde, beginnt bereits die Phase des Paraphrasierens und das Gespräch wird „in eigenen, möglichst nicht wertenden Worten“ (ebd., 46) sowie verkürzt wiedergegeben.

Die zweite Interpretationsebene beinhaltet die Rekonstruktion der Faktendarstellung (ebd., 47), welche eine Detailanalyse und die Gewichtung der Thematiken verlangt. Die *Detailanalyse* wird von den Autoren als „der aufwendigste und ergiebigste Interpretationsschritt“ (ebd.) erachtet, die Hauptarbeit stellt das wiederholte Lesen des Transkriptes dar, um thematische Brüche, Inkonsistenzen und Argumentationsmuster interpretieren zu können. Die Forscherin hält sich dabei mit eigenen Bewertungen zurück und muss versuchen ausschließlich anhand des theoretischen Wissens, das sie sich im Zuge der Forschungsarbeit angeeignet hat, an dem Transkript zu arbeiten. Durch die anschließende *Gewichtung der Thematiken* lässt sich anhand der eingeteilten Sequenzen feststellen, welche Themen die Probandin besonders beschäftigen oder als relevant erscheinen. Ebenso wird deutlich, welche Themen beispielsweise nicht angesprochen werden oder wie bestimmte Erlebnisse in Felder eingebettet werden (Bernart, Krapp 2005, 50). Die Interpretation der Interviews dient unterschiedlichen Erkenntniszielen, eine der Hauptaufgaben besteht allerdings darin, „zum Kern des Selbstbildes (...) der Probandin vorzudringen, da dies der Blickwinkel ist, aus dem heraus einzelne Ereignisse wirklich verstanden werden können“ (ebd., 50). Während des wiederholten Lesens der Transkripte werden stets Notizen zu eigenen Gedanken gemacht. Diese Notizen werden schlussendlich systematisiert und dienen als „Schritt von der Paraphrase zur eigentlichen rekonstruktiven Interpretation“ (ebd., 51).

Der letzte Interpretationsschritt, die Interpretation der Rekonstruktion (ebd., 51), stellt die Erstellung einer Typologie sowie die Einbettung dieser Typologie in die Ergebnisse der Literatur dar. Die *Typenbildung* „bedeutet eine Loslösung der eigenen Interpretation vom empirischen Material zur wissenschaftlichen Verarbeitung“ (Bernart, Krapp 2005, 51). Das heißt, dass theoretische Kategorien gebildet und typische Merkmale des Einzelfalls herausgearbeitet und zusammengefasst werden. Die vorliegenden Forschungsergebnisse der Masterarbeit werden allerdings hauptsächlich nach den Aspekten des segregativen und integrativen Settings eingeteilt und interpretiert. Der letzte Schritt der Interpretation beinhaltet die *Einbettung in die Ergebnisse der Literatur*. Der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema folgte die Durchführung einer eigenen empirischen Erhebung, die gewonnen Ergebnisse werden schlussendlich mit den Ergebnissen der Literatur konfrontiert und wenn möglich verallgemeinert (ebd. 54f.).

Anhand der biographisch-narrativen Interviews mit einem unterstützendem Leitfaden wird in der vorliegenden Forschungsarbeit versucht die forschungsleitenden Fragen hinsichtlich der Bildungserfahrungen junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in Sonderschulen und Integrationsklassen zu beantworten, auf unterschiedliche Berufs- und Zukunftswünsche einzugehen, sowie Aspekte ihres jeweiligen, aktuellen Selbstbildes herauszuarbeiten. Die Interviews sind nicht repräsentativ, spiegeln allerdings die individuellen Schulerlebnisse von

sechs Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich wider.

8. Chancen und Grenzen der Methode

Ein häufiger Einwand, der in Bezug auf die biographisch-narrative Gesprächsführung genannt wird, bezieht sich „auf eine grundlegende Differenz zwischen dem ursprünglichen Erleben eines Ereignisses und seiner späteren autobiographischen Thematisierung“ (Jakob 2010, 229). Allerdings sei darauf hingewiesen, dass das dargestellte Forschungsvorhaben nicht darauf abzielt, die Vergangenheit der Schülerinnen detailgetreu abzubilden. Ziel des Interviews und dessen Auswertung ist es vielmehr dazustellen „wie Ereignisse in Erlebnissen und Erfahrungen verarbeitet und abgelagert sind“ (Jakob 2010, 230), welche zu unterschiedlichen Bildungsbiographien und Selbsteinstellungen führen und individuelle Zukunftsvorstellungen entstehen lassen.

„Die offene Gestaltung der Interviewsituation hat einerseits zwar den Vorteil, dass unerwartete neue Antworten gegeben werden, andererseits können Interviewte dazu verleitet werden, für den Forschungsgegenstand irrelevante Themen anzusprechen, also vom Thema völlig „abzuschweifen““ (Römisches 2011, 91). Hierbei muss im Nachfrageteil des Interviews eventuell auf zusätzliche Fragen zurückgegriffen werden, die die Forscherin selbst muss sich dessen bewusst sein und sich dahingehend vorbereiten. In Bezug auf das „freie Erzählen und Gestalten“ wird außerdem bedacht, dass „die sprachliche Kompetenz von Subjekten unterschiedlich ausgeprägt“ (Mey 2000, 137) sein kann, doch selbst wenn die Jugendlichen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen oder der geringeren Lebenserfahrungen weniger erzählen, so bleibt dennoch „lebensgeschichtliches Material“ (ebd.), das preisgegeben wird und bearbeitet bzw. analysiert und interpretiert werden kann.

Zur Theorie des biographisch-narrativen Interviews und zur praktischen Durchführung gibt es ausreichend Literatur, allerdings gibt es zur konkreten Auswertung nur wenige Hinweise. Die Autorinnen Bernart, Krapp (2005) stellen Schritt für Schritt eine rekonstruktive Interpretation vor, welche sich besonders für Anfänger in diesem Gebiet gut eignet. Obwohl die einzelnen Arbeitsschritte in sich schlüssig sind, wurden Probleme und Grenzen der Methode ersichtlich, die hier nochmals reflektiert werden sollen. Die Transkription der Interviews, sowie die einzelnen Arbeitsschritte erwiesen sich als äußerst zeitaufwendig. Die Frage der Objektivität muss ebenso kritisch gestellt werden (Bernart, Krapp 2005, 84), denn persönliche Einflüsse sind bei einer alleinigen Auswertung niemals ganz auszuschließen. „Identifiziert werden könnten diese Einflüsse, indem mindestens zwei Personen das Textmaterial auswerten, was jedoch wiederum den Aufwand erhöhen würde“ (ebd., 84).

Das vorgestellte Interpretationsvorgehen erwies sich dennoch aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsschritte schlussendlich als geeignetste Methode, um die Bildungserfahrungen, die Zukunftswünsche und Aspekte des Selbstbildes adäquat bearbeiten, interpretieren und darstellen zu können. Nachdem das methodische Vorgehen detailliert dargestellt wurde, soll sich das folgende Kapitel bereits mit der konkreten Auswertung der Ergebnisse der biographisch-narrativen Interviews befassen.

9. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die nun folgenden Kapitel der Masterarbeit setzen sich mit den Ergebnissen der selbst durchgeführten Forschung auseinander. Nachdem alle sechs Interviews einzeln dargestellt wurden, widmet sich das zehnte Kapitel der Diskussion und dem Vergleich der Ergebnisse. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews werden dem eingangs dargelegten Forschungsinteresse, sowie den Ergebnissen der recherchierten Literatur gegenüber gestellt, was zu einer Beantwortung der Forschungsfrage führt. Den Abschluss stellt das Kapitel *Resümee und Ausblick* dar, in welchem die Masterarbeit nochmals reflektiert und Forschungslücken bzw. Aspekte, die für weitere Forschungen interessant sein könnten, thematisiert werden.

Im Rahmen des Forschungsinteresses wurden sechs biographisch-narrative Interviews mit jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung geführt. Die Mädchen waren zum Zeitpunkt des Gesprächs zwischen vierzehn und siebzehn Jahren alt, drei von ihnen besuchten ein segregatives Schulsetting, die anderen drei ein integratives Setting. Im Zuge der folgenden Falldarstellung werden die Mädchen zunächst einzeln vorgestellt und die Inhalte des Gesprächs dargestellt. Die Reihenfolge der jungen Frauen ist willkürlich, zu Beginn werden die drei Interviews mit den Mädchen aus dem segregativen Setting und anschließend jene drei aus dem integrativen Setting bearbeitet.

Die Art der Darstellung der Interviews resultiert aus den Auswertungsschritten nach Bernart, Krapp (2005), denn in einem ersten Schritt soll die *Kurzbiographie* der jeweiligen Probandin dabei helfen, ihren biographischen Rahmen abzustecken. Daran anschließend werden die Aspekte Schule, Berufs- und Zukunftsvorstellungen, sowie Selbstbeschreibung/Selbstbild anhand des Interviewtranskripts analysiert. Diese Unterkapitel entsprechen dem Auswertungsschritt der *paraphrasierenden Sequenzanalyse*, welche bereits im siebenten Kapitel erläutert wurde. Die abschließende Zusammenschau, die das Ende jeder Falldarstellung kennzeichnet, bildet die zweite Ebene der Interpretation, nämlich die *Rekonstruktion der Faktendarstellung*.

9.1. Falldarstellung Emilia

Emilia¹ ist siebzehn Jahre alt und lebt mit ihren Eltern sowie ihrer jüngeren Schwester in Wien. Vor einigen Jahren zog das Mädchen mit ihrer Familie aus U.-Land nach Österreich, zum damaligen Zeitpunkt sprachen weder sie noch ihre Schwester Deutsch. Aufgrund der sprachlichen Barriere war es zu Beginn schwierig für die beiden Geschwister Anschluss zu finden, da sie sich mit anderen Kindern kaum verständigen konnten. Die jüngere Schwester besuchte zunächst eine Volksschule und anschließend eine Hauptschule in Wien. Da Emilia bereits in U.-Land Schwierigkeiten damit hatte, dem Stoff in der Schule zu folgen, besuchte sie nun in Wien eine Sonderschule. Hierbei betont sie selbst, dass sie sowohl die Sprache Deutsch gut erlernen, als auch dem Unterricht besser folgen konnte.

Zu ihrem Klassenlehrer Herr H. pflegt das Mädchen ein enges Vertrauensverhältnis, er betreut sie seit ihrem Eintritt in die Sonderschule. Emilia besucht eine Klasse mit musikalischem Schwerpunkt, Musik und Tanz sind ihr auch in ihrer Freizeit wichtig. Mit Schulschluss verlässt Emilia die Sonderschule und möchte anschließend eine weiterführende Schule (Berufsschule) besuchen, um später Kindergartenhelferin werden zu können. Während des Gesprächs blüht Emilia immer mehr auf und lacht, obwohl sie sich in ungewohntem Umfeld meist zurückhaltend und schüchtern zeigt und auch beim Interview im Schulareal zu Beginn angespannt wirkt.

9.1.1. Schule

Emilia beginnt ihre Erzählung damit, dass sie die Sonderschule „schon immer“ besucht habe seit sie in Österreich lebt. Ihr Umzug von U.-Land nach Wien bedeutete für das Mädchen einen Schulwechsel, den sie aus heutiger Sicht positiv wahrnimmt. Zum einen verbindet sie mit dem Schulbesuch das Erlernen der neuen Sprache Deutsch und zum anderen betont Emilia, dass sie in der Sonderschule im Vergleich zur Schule in U.-Land mit dem Unterrichtsstoff besser mitgekommen sei.

E: früher mal war ich in einer andern Schule in U.-Land und ja dann sind wir hergekommen und ich bin in diese Schule dann gegangen-hab gewechselt mmmh: wegen da Sprache und: es is=also es is besser gwesen (3) die Schule in U.-Land war anders, eine andere, nein eine ganz normale eigentlich nicht so wie da-halt anders (3) aber ich bin jetzt dann hierher gegangen mmmh: ah wegen Sprache und wegen=also die Sachen bissl besser lernen also langsamer weil in der anderen Schule war bissl schneller und das war schwerer für mich (Emilia, 2/13-2/19)

¹ Alle Namen, Orts- und Schulnamen werden zum Schutz der Probandinnen anonymisiert bzw. derartig abgekürzt, dass Rückschlüsse auf die jeweilige Person nicht möglich sind.

Von ihrem ersten Schultag in der Sonderschule in Wien berichtet Emilia, dass sie noch schüchtern gewesen sei. Ihre anfängliche Zurückhaltung resultierte unter anderem aus der neuen Lebenssituation sowie der sprachlichen Barriere. Allerdings konnte das Mädchen bald Anschluss im Klassenverband und innerhalb der Schule finden.

E: es is immer dann besser gwesen hab ich dann Freunde gfunden und: ich geh gern hier in diese Schule (3) ich fühl mich da jetzt auch ganz gut in der anderen wars eben bisschen zu schnell alles für mich und jetzt fühl ich mich hier ganz gut (Emilia, 2/25-2/28)

Emilias Schulfreunde sind teilweise in anderen Klassen und jünger als sie selbst, dennoch seien die Unterschiede zwischen den anderen Kindern und ihr selbst für die Freundschaft nicht von wesentlicher Bedeutung. Das Mädchen beschreibt den unterschiedlichen Musikgeschmack ihrer Freunde und wie es hinsichtlich dessen manchmal zu kleineren Diskussionen kommt. Musik scheint auch im Klassenverband ein Hobby zu sein, das alle Mitschüler und Mitschülerinnen, sowie den Lehrer Herrn H. miteinander verbindet und im Schulalltag eine Rolle einnimmt. Ihren Lehrer Herrn H. bezeichnet Emilia als äußerst fair im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse.

E: unser Lehrer der redet da auch manchmal mit der hört auch gern Musik und in der Klasse machen wir auch oft Musik und so und da is das schon gut dass wir-ja immer was anderes halt machen oder hören und manchmal wollen die einen das Lied nicht in der Klasse machen-also singen oder so aber die anderen schon und dann is es wiedermal anders dann gibt's wieder ein anderes Lied dass der Herr H. dann für die anderen aussucht und dann freuen sich die und die anderen sind wieder nicht so, ja, froh darüber ((lacht)) (Emilia, 3/17-3/23)

Grundsätzlich besucht Emilia gern die Schule, sie betont allen voran ihre Freunde, die sie tagtäglich in der Schule trifft, es gäbe aber auch Tage an denen sie lieber faul zu Hause wäre. Von den Unterrichtsfächern gefällt ihr neben Musik Basteln am besten und Turnen aufgrund der Bewegung, die sie als wichtig erachtet. Das Fach Deutsch mag sie ebenso, abgesehen vom Lesen und Schreiben hat sie sich in den letzten Jahren vor allem im Sprechen sehr verbessert. Im Gegensatz dazu erwähnt Emilia, dass sie sich in Mathematik eher schwer täte, Herr H. sie aber dahingehend sehr unterstütze und sie eben viel üben müsse. Nach dem Unterricht geht das Mädchen zum Mittagessen in den Hort, dort spielt sie noch mit den anderen Kindern oder erledigt ihre Hausübung und darf meist etwas früher als die anderen alleine nach Hause fahren. In ihrer Freizeit hört sie dann gerne Musik und tanzt dazu in ihrem Zimmer, in den Ferien besucht sie das Sommercamp einer Tanzschule.

E: da kann man mitfahren im Sommer da fährt man gemeinsam weg und da wird immer viel geübt und getanzt (4) ja und das mag ich weil tanzen is mein Hobby und da kann man ganz viel machen in dem Camp und man is immer zusammen also man tanzt da zusammen und übt und dann lernt man da auch viel Neues und is nicht alleine zu Hause beim Tanzen ((lacht)) (Emilia, 4/32-5/3)

Da Emilia bereits siebzehn Jahre alt ist, wird dieses Schuljahr ihr letztes in der Sonderschule sein. Dem Abschied von der Schule und ihrer Klasse sieht sie traurig entgegen, sie werde ihre Freunde und auch Herrn H. sehr vermissen. Die Beziehung zum Lehrer ist vor allem auch durch die Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache geprägt, Emilia betont, dass sie in ihrer Sonderschulzeit sehr viel gelernt habe.

E: jetzt war ich halt schon sehr lang da in der F.-Schule und hab viel gelernt und neue Freunde gefunden und auch der Herr H. ist nett und der kennt mich=wir kennen uns jetzt schon lang und so da wird das schon traurig sein wenn ich gehen muss und nicht mehr daher komm in die Schule da (4) ich glaub das werd ich dann irgendwie schon so vermissen (Emilia, 5/31-5/34)

9.1.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Auf die Frage was sie nach ihrer Zeit in der Sonderschule einmal beruflich machen möchte, hat Emilia sofort eine eindeutige Antwort, sie möchte Kindergartenhelferin werden. Das Mädchen wirkt sehr entschlossen und fest von ihrem Ziel überzeugt. Der Aufgabenbereich einer Kindergartenhelferin scheint ihr ebenso geläufig zu sein, neben der Arbeit mit kleinen Kindern nennt Emilia auch andere Tätigkeiten wie beispielsweise das Herrichten des Essens oder das Desinfizieren von Spielsachen. Emilia ist ihrem Wunsch, im Kindergarten zu arbeiten, insofern sehr nah als sie bereits mit Hilfe ihres Lehrers Herr H. in diesem Bereich Probearbeiten konnte.

E: also das weiß ich schon was ich machen will das ist bei mir ganz sicher also so ein Wunsch oder halt Traum oder ja, also Kindergartenhelferin (3) ja weil ich Kinder sehr mag, und selber auch auf Kinder aufpassen (3) das is halt so meins ich glaub auch weil ich viele kleine-also jüngere Freunde hab da hab ich das gemerkt dass ich das mal auf jeden Fall machen will und ja das wärs ((lacht)) (Emilia, 6/5-6/9)

Im Zuge ihrer Ausführungen erzählt Emilia, dass sich der Wunsch, Kindergartenhelferin zu werden, schon vor längerer Zeit „entwickelt“ hat und sie sowohl mit ihren Eltern, als auch mit Herrn H. darüber gesprochen hat. Durch das Engagement des Lehrers erhielt das Mädchen die Chance in einem Kindergarten eine Woche lang als Helferin mitzuarbeiten. Herr H. wollte Emilias Vorhaben, Kindergartenhelferin zu werden, in der Realität auf die Probe stellen, um

Emilia zu ermöglichen nicht nur von dem Beruf zu träumen, sondern sich auch ein konkretes Bild des Aufgabenbereichs machen zu können. Das Hineinschnuppern in den Beruf hat dem Mädchen sehr gut gefallen, auch wenn sie sich den Kindergarten ganz anders vorgestellt hatte. Emilia ist stolz darauf, dass sie am Ende ihres Probearbeitens ein positives Feedback erhielt und sie einen Einblick in diese Tätigkeit bekommen hat. Nach ihren Erfahrungen im Kindergarten kann sie sich das Arbeiten als Helferin gut vorstellen und verfolgt weiterhin zielstrebig ihren Wunsch.

E: bin auch dann schnuppern gegangen in ein Kindergarten (3) da hat mir der Herr H. auch geholfen weil ich hab das ihm auch erzählt weil er mal in der Klasse gefragt=also da haben wir mal über Berufe und so geredet und da hab ich das auch gesagt dass ich das mal machen mag und so und ja: da haben wir dann geredet wie man halt dann das machen kann (3) und da haben wir auch gelernt dass man halt immer wissen muss was auf einen-halt einen dann erwartet wenn man das arbeiten will und dass man dann vielleicht sich auch sowas vorher anschaut und da war ich dann amal schnuppern in ein Kindergarten und das war ja: halt ganz anders als Schule ganz andere Sachen irgendwie (Emilia, 6/22-6/29)

Bezüglich der Ausbildung zur Kindergartenhelferin weiß Emilia, dass sie noch eine weiterführende Schule besuchen muss. Sie berichtet, dass Herr H. mit ihren Eltern über die verschiedenen Möglichkeiten gesprochen hat, die Emilia nach der Sonderschule offen stehen. Das Mädchen selbst wirkt auf die Frage nach der weiteren Ausbildung eher unsicher, sie wisse, dass es eine Schule braucht, aber sie wisse noch nicht genau wie es für sie selbst nach der Sonderschule weiterginge. Wieder präsentiert Emilia Herrn H. als äußerst engagierte und hilfsbereite Lehrperson, sie selbst wirkt zwar nicht überzeugt von der möglichen, neuen Schule, allerdings zeigt sie sich entschlossen auf jeden Fall ihr Ziel weiter zu verfolgen. Sie ist der Überzeugung, dass sie jene Eigenschaften besitzt, die man für dieses Berufsfeld benötigt. Nachdem sie die schulische Ausbildung zur Kindergartenhelferin (Berufsschule) abgeschlossen hat, möchte Emilia in einem Kindergarten arbeiten und Geld verdienen, sie selbst meint aber, dass es bis dahin noch einige Zeit dauern könnte.

E: der Herr H. hat dann auch mit meine Eltern geredet was man da vielleicht machen kann (3) ja und da schau ich mir eine neue Schule dann an da lernt man einen Beruf und, ich weiß nicht, ja wie das ist dann wenn ich dahin gehe wie das dann wird-weil da muss man schon noch ein bisschen in die Schule gehen bevor man dann eigentlich arbeiten kann und Geld verdienen und so, ja: (3) aber der Herr H. hat das mit meine Eltern geredet und die haben gesagt wir schauen dann wie-ob das dann auch vielleicht geht dass ich dahin gehe, wenn sie wen-mich

nehmen und so: ja: dann schau ich dass ich die Schule dann auch noch mache und dann kann ich in Kindergarten arbeiten gehen (Emilia, 7/11-7/18)

Für ihren weiteren Lebensweg möchte Emilia einerseits den Übergang in die Berufsschule meistern und neue Freunde finden und andererseits danach einen Arbeitsplatz haben, genügend Geld verdienen und in eine eigene Wohnung ziehen. Des Weiteren spricht sie davon, Autofahren zu lernen und wünscht sich für ihre Zukunft auch eine Familie. Emilia definiert ihre Vorstellungen ganz klar und konkret und hofft, dass sich ihre Wünsche erfüllen lassen. Die genannten Vorhaben des Mädchens lassen darauf schließen, dass sie ein eigenständiges Leben anstrebt, sie möchte arbeiten gehen, sich selbst finanzieren und mobil sein.

E: ((lacht)) dass ich ein Arbeitsplatz=also arbeite Arbeitsplatz hab und: (4) dass alles gut funktioniert und: dass auch später mal eine Familie hab und dass: und alles gut funktioniert (3) also jetzt wenn ich von der F.-Schule weggeh dass ich in die neue Schule-und Freunde hab und dann danach halt arbeiten gehen und Geld haben und Auto fahren und Wohnung, alles ganz normal halt so machen kann und alles gut funktioniert so wie ich das wünschen würde (Emilia, 8/22-8/26)

9.1.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Die siebzehnjährige Emilia beschreibt sich selbst als freundliches und offenes Mädchen, sie ist fröhlich und lacht viel und würde auch meinen, dass andere Menschen sie so wahrnehmen. Zu Beginn des Gesprächs wirkt das Mädchen schüchtern und ruhig, eher zurückhaltend und nachdenklich, jedoch lockert sich ihre Haltung im Laufe der Erzählungen. Emilia weiß, wie sie auf andere wirkt und betont, dass sie zwar schüchtern sein kann, aber manchmal auch einfach nur nicht reden wolle. Allerdings hat sie es gern, wenn man ihr zuhört, was darauf hindeutet, dass Emilia zunächst einen Anstoß zum Reden benötigen könnte und ansonsten nicht immer von selbst ihre Gefühle und Gedanken preisgibt.

E: ja: manche sagen auch dass ich a bissl schüchtern bin (4) also-also weil manchmal rede ich nicht so viel (3) aber das is selten, da mag ich dann halt nicht so reden da rede ich nicht und dann sagen viele ich bin so schüchtern (Emilia, 8/30-8/33)

Was im Zuge des Interviews besonders auffällt, ist Emilias Bezug zu Sprache und Musik. Das Mädchen definiert sich selbst vor allem über diese beiden Aspekte. Sie betont immer wieder, dass sie froh darüber sei, dass sie Deutsch gelernt habe und nun gut sprechen und verstehen könne. Sowohl ihr Lehrer Herr H. als auch ihre Freunde würden dies bestätigen, Emilia wirkt stolz auf diese Leistung, das Erlernen und Umgehen mit der neuen Sprache könnte ihr dementsprechend zu einem guten Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein verholfen haben.

E: aber Deutsch is gut ich bin froh dass ich das kann und der Herr H. und meine Freunde finden auch dass ich das jetzt gut mach und so weil ich das ja gar nicht konnte und da wars dann schon schwer Sachen verstehen-wenn man nicht kann-also die Sprache und so weil ich ja von U.-Land umgezogen bin daher und so (3) aber ich glaub das is alles jetzt ganz gut so (Emilia, 5/25-5/29)

Musik und Tanz spielen für Emilia ebenso eine bedeutende Rolle und sie ist der Meinung, dass man sie, ohne diese Hobbys zu erwähnen, gar nicht richtig beschreiben könnte. Wenn sie nach der Schule zu Hause ist, hört sie gern Musik und tanzt dazu in ihrem Zimmer, den Austausch mit anderen Musikbegeisterten und Tänzern findet sie vor allem im Sommercamp einer Tanzschule. Diese Kontakte scheinen eine besondere Bedeutung für Emilia zu haben, durch Musik und Tanz könnte sie eine zusätzliche Möglichkeit gefunden haben, um sich auszudrücken.

E: ja und andere würden dann vielleicht auch sagen-oder ich sag das auch dass ich beim Tanzen und: naja sonst-ja beim Tanzen gut bin, da hab ich mein Hobby und da bin ich ganz gut und das is schon so, ja wenn mich wer beschreibt dass ich tanzen und Musik und so mag ((lacht)) (Emilia, 8/3-8/6)

9.1.4. Zusammenschau

In Emilias Interview fällt besonders auf, dass die Themen *Sprache* und *Musik* immer wiederkehren. Thematische Brüche oder Inkonsistenzen lassen sich nur wenig feststellen, allerdings zeigt sich, dass ihre Argumentationen häufig um die genannten Themen kreisen. Die neu erlernte Sprache Deutsch und ihre Leidenschaft für Musik und Tanz zeichnen ihre Persönlichkeit derartig aus, sodass das Mädchen bei Erzählungen über sich selbst, sowie über die Schule besonderen Wert auf diese Aspekte legt.

Emilia berichtet im Gespräch ausschließlich von ihren Erfahrungen in der Sonderschule, über die Schule, die sie zuvor in U.-Land besucht hatte, erzählt sie nur, dass sie mit der Geschwindigkeit des Unterrichts nicht mitgekommen sei. In ihren Erzählungen über die Sonderschule konzentriert sie sich insbesondere auf den Lehrer Herrn H., ihre Freunde und den Schwerpunkt Musik. Herr H. übernimmt eine wichtige Rolle in Emilias Bildungsbiographie, er gilt als Stütze sowohl in Bezug auf die neue Sprache, in musikalischer, sowie beruflicher Hinsicht. Auf den Schulalltag an sich geht das Mädchen nicht im Detail ein, sie spricht zwar über die verschiedenen Unterrichtsfächer, legt den Fokus aber wieder auf den Umgang mit Musik im Unterricht oder die Sprache, mit der sie am Anfang Probleme hatte.

Im Zuge des Interviews formuliert Emilia einerseits klare Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft, andererseits wirkt sie auf Nachfragen über Wünsche zunächst nachdenklich und unsicher. Hierbei lassen sich zweierlei Eigenschaften Emilias besonders

hervorheben, nämlich ihre Zielstrebigkeit im Gegensatz zu ihrer Unsicherheit in Bezug auf ihre Zukunft. Es zeigt sich im Gespräch, dass sie sehr detailliert über ihren Berufswunsch und das absolvierte Probearbeiten spricht, sich allerdings selbst kaum und nur unkonkret in zukünftigen Szenarien beschreibt. Ihre innere Unsicherheit bezüglich der weiteren Ausbildung ist deutlich spürbar, auf der anderen Seite zeigt sie sich entschlossen ihr Ziel, Kindergartenhelferin zu werden, auch erreichen zu wollen.

Das Selbstbild Emilias wechselt im Laufe des Gesprächs von einer selbstsicheren, kreativen und entschlossenen jungen Frau zu einem unsicheren, nachdenklichen und schüchternen Mädchen bezüglich ihrer Berufs- und Zukunftsvorstellungen. Der Wechsel von der lang besuchten Sonderschule in weitere schulische Maßnahmen scheint ihr sowohl Freude als auch Angst zu machen, allen voran auch der Abschied von ihrem Lehrer Herr H., der sie in allen Belangen unterstützte, wird für das Mädchen eine Herausforderung. Im Vergleich zu den Gesprächen mit den anderen Mädchen aus der Sonderschule und Integrationsklasse fällt auf, dass Emilia kaum über ihre Familie und vergleichsweise wenig über ihre Freunde spricht, allerdings häufig die Rolle von Herrn H. im Zuge ihrer Bildungserfahrungen einbringt. Der Fokus auf ihre Talente der Sprache und Musik führte außerdem dazu, dass sie sich während des Gesprächs immer wieder selbst darstellen konnte, jedoch weniger über ihre persönliche Stellung und Interaktionen mit anderen im schulischen Alltag berichtete.

9.2. Falldarstellung Nadine

Die vierzehnjährige Nadine wohnt mit ihren Eltern und ihrem Bruder im Burgenland, pendelt aber jeden Tag nach Wien. Ihre Großmutter, zu der das Mädchen eine enge Beziehung hat, lebt in Wien. Nadine verbringt jeden Nachmittag bei ihrer Großmutter bis der Vater sie nach der Arbeit abholt und sie gemeinsam wieder nach Hause fahren. Die Familie hat außerdem einen guten Kontakt zu der Cousine und dem Cousin von Nadine.

Seit ihrem sechsten Lebensjahr geht das Mädchen in dieselbe Sonderschule und besucht eine Klasse mit Musikswerpunkt. Gesang ist für Nadine ein bedeutendes Hobby, sie wird durch ihren Lehrer Herrn X. in musikalischen Belangen auch durchwegs gefördert und unterstützt. Während des Interviews spricht Nadine immer wieder von ihrem Freund Daniel, der einige Zeit in derselben Schule war und nun berufstätig ist. Sie selbst möchte nach ihrer Schulzeit in einem Geschäft als Verkäuferin arbeiten. Im Gespräch zeigt sich Nadine sehr gut gelaunt und aufgeschlossen, sie lacht viel und spricht gerne über unterschiedliche Themen.

9.2.1. Schule

Die vierzehnjährige Nadine besucht seit acht Jahren dieselbe Sonderschule in Wien. An ihren ersten Schultag kann sie sich kaum mehr erinnern, sie erzählt, dass damals alles sehr aufregend gewesen sei. In der Klasse und mit ihrem Lehrer Herrn X. ginge es ihr sehr gut und es wäre ihr auch schon immer gut in der Schule gegangen. Zu Beginn des Gesprächs beschreibt Nadine ihre Klassenkameraden und unterscheidet zwischen Mädchen und Burschen. Aktuell sind nur zwei Mädchen in Nadines Klasse, die restlichen Mitschüler sind Burschen. Sie berichtet, dass in den vergangenen Jahren allerdings immer wieder Mitschüler und Mitschülerinnen die Schule verlassen hätten. Nadine versteht sich mit ihren Klassenkameraden gut, sowohl mit dem anderen Mädchen, als auch mit den Jungen.

N: also ich geh jetzt schon in die acht B und da bin ich auch schon immer gewesen also auch an meinem ersten Schultag da-da bin ich in die Klasse vom Herrn X. gekommen und das-ja das war damals alles sehr aufregend ((lacht)) ich kann mich da aber nicht mehr so gut erinnern, ja: (4) aber mir geht's in der Klasse gut ((lachend)) also is mir auch schon immer gut gegangen (Nadine, 2/3-2/7)

Über ihren Schulalltag sagt Nadine, dass sie sich viel mit ihren Freunden unterhalte und dass man in der Schule immer wieder Neues lerne. Sie betont vor allem das Gemeinsame in der Schule und im Klassenverband, man ist nicht alleine, sondern verbringt den Tag zusammen. Das Reden scheint für das Mädchen einen wesentlichen Stellenwert zu haben, immer wieder betont sie, dass im Schulalltag viel gesprochen wird, sowohl mit Klassenkameraden, als auch mit Schülern und Schülerinnen aus anderen Klassen.

N: den ganzen Tag in der Schule simma da ja, da unterhalten wir uns tzz ((lacht)) und da lernen wir alles Mögliche tzz also immer wieder was Neues und da sind wir gemeinsam halt (3) naja und wir verstehen uns alle gut also streiten eigentlich nicht viel ((lachend)) (Nadine, 2/11-2/13)

Besonders begeistert spricht Nadine über ihren Freund Daniel, der vor kurzer Zeit die Schule verlassen hat, um arbeiten zu gehen. Dabei betont sie, dass sie mit Daniel dennoch in Kontakt sei und es ihr in der Schule gut gefiele, sie könne sich Arbeiten noch nicht vorstellen. Sie gehe gerne in die Schule, obwohl sie jeden Tag von W.-Dorf nach Wien pendelt, die Gespräche mit den anderen Kindern oder die Aktivitäten im Garten bereiten ihr Freude.

N: aber mir gefällt's dort tzz also in der Klasse oder halt-in der Schule und so (4) weil bei-arbeiten=weil ich-mag die-das weil ich kann mich da viel unterhalten tzz mit anderen Kindern hier-da ja und da kann man viel mit anderen reden, bin eh noch jung zum Arbeiten ((lacht)) (Nadine, 2/24-2/27)

Nach der Schule fährt Nadine zu ihrer Großmutter, dort erledigt sie anstehende Hausübungen oder genießt die Freizeit mit Fernsehen oder Musik hören. Der Vater holt Nadine ab und sie fahren gemeinsam nach Hause nach W.-Dorf, abends ist die Familie zusammen. In den Ferien verbringt Nadine auch Zeit mit ihrem Cousin und ihrer Cousine, sie hört vermehrt Musik und singt gerne dazu. Das Mädchen erzählt, dass in der Schule auch des Öfteren gesungen wird und sie dann besonders gern in die Schule ginge. Nadine beschreibt sich selbst als gute Sängerin, die Musik und die Aufmerksamkeit, die ihr beim Singen zukommt, bereiten ihr große Freude.

N: ich kann auch so gut singen glaub ich schon ja ((lacht)) und das mach ich gern weil ich eine gute Sängerin bin auch in der Schule bei Herrn X. da=da singen wir ganz oft ja und da sing ich am meisten und laut und auch allein und so, ja ((lacht)) (4) das is auch so ich geh da gern in die Schule wenn ich weiß wir singen heut ja dann weiß ich ja dass wir mit anderen Klassen vielleicht auch was machen und zusammen singen und das mag ich da geh ich voll gern und sing und alle schauen und hören zu beim Singen oder singen auch und so tzz ((lacht)) (Nadine, 3/23-3/29)

Bezüglich der Schulfächer zählt Nadine Unterschiedliches auf, ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf Fächern, in denen etwas „Besonderes“ passiert, beispielsweise im Rahmen des Turnunterrichts gehe die Klasse manchmal schwimmen oder im Rahmen des Fachs Kochen wird gemeinsam eingekauft und eine gesunde Jause zubereitet. Die Unterrichtsgegenstände, die lebenspraktische Aktivitäten beinhalten, scheinen Nadine besonders zu gefallen. Anschließend weist das Mädchen auf ein wichtiges Ereignis innerhalb des Schulalltages hin, welches kurz zuvor stattgefunden hat, nämlich die gemeinsame Projektwoche mit Herrn X. Im Rahmen der Projektwoche fanden einige Ausflüge statt, Nadines Geburtstag wurde im Zuge dessen an einem Tag gefeiert. Sie schien großen Spaß in dieser Woche gehabt zu haben und betont, dass sie ruhig öfter derartige Aktivitäten mit anderen Klassen machen wolle.

N: aja und jetzt fällt mir noch was Wichtiges ein was ich noch gar nicht erzählt hab ((lacht)) vor zwei Wochen waren wir ganz lange weg mit dem Herrn X. und noch einer Klasse-oder mehreren halt, das heißt bei uns Projektwoche tzz ja und da war ma auf Projektwoche da haben wir woanders geschlafen und immer viele Sachen gemacht den ganzen Tag so Ausflüge und so=und JA am besten hat mir eines gefallen das muss ich noch erzählen ((lacht)) da waren wir Kegeln das war cool und weißt du warum das so toll war, weil da haben wir meinen Geburtstag gefeiert alle zusammen also mit dem Herrn X. und alle Kinder und so da hamma Kuchen gegessen und dann ge-Kegeln halt und das war lustig alle zusammen ja das hat Spaß gemacht (Nadine, 4/33-5/4)

Abschließend fasst Nadine ihren Schulalltag zusammen und betont, dass sie einerseits gern in die Schule ginge, weil sich alle Mitschüler und Mitschülerinnen untereinander gut verstünden und auch mit dem Lehrer Herrn X. eine gute Beziehung bestünde. Andererseits erzählt sie, dass sie mit Fragen nie alleine wäre und sie stets Hilfe bekäme, wenn sie welche benötige und sie sich grundsätzlich im Schul- und Klassenverband sehr wohl fühle. Herr X. beschreibe die Klasse als eingespieltes Team und Nadine erweckt den Eindruck, dass sie dies ebenso wahrnimmt. Im Klassenverband muss sie sich nicht verstellen, sondern kann so sein wie sie ist.

N: Schule is super weil wir da alle irgendwie gleich-gleich sind=also gleich denken und so und uns gut verstehen und da läuft das alles ganz gut so und da bin ich ganz gern auch mit dem Herrn X. der is ein super Lehrer ((lacht)) und da fühl ich mich ganz gut und komm auch gut mit und wenn ich Fragen hab kann ich immer fragen also andere-Kinder oder Lehrer is ganz egal das is ganz gut ja (4) und ja: wir verstehen uns alle so gut weil wir halt alle gleich=also nicht ganz gleich wir schauen schon anders aus tzz ((lacht)) aber wir denken oft dasselbe und sind halt sehr ähnlich das sagt auch der Herr X. wir sind so ein eingesp-eingespieltes Team sagt er immer deshalb geht das gut weil jeder jeden mag und jedem hilft und so und wir uns nicht auslachen wenn wer was nicht kann weiß du, das is bei uns nicht so wir sind alle lieb-halt nett zueinander und streiten nicht dauernd und so (3) ja und deshalb mag ich das tzz ((lacht)) und deshalb bin ich auch so in der Klasse wie ich bin halt mit viel lachen und reden und so weil die anderen eh auch so-sind so (Nadine, 7/10-7/22)

9.2.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Nadine definiert im Laufe des Gesprächs einen Berufswunsch, sie möchte nach ihrer Schulzeit in einem Geschäft (Bipa) Verkäuferin werden. Obwohl Musik und Singen ihre Leidenschaft ist, weiß Nadine, dass Hobby und Arbeit nicht dasselbe sind und dass es in einem Job ums Arbeiten und Geld verdienen geht. Abgesehen von ihrer Berufsvorstellung spricht Nadine nicht viel über ihre Zukunft oder über Wünsche, die sie an die Zukunft hat. Dies könnte unter anderem mit ihrem Alter zusammenhängen, da sie betont, dass sie noch jung sei und noch nicht arbeiten gehen müsse. Außerdem könnte man vermuten, dass sich Nadine noch nicht viele Gedanken um das Erwachsenwerden und die Berufstätigkeit gemacht hat.

N: hmm: zum Beispiel in ein Geschäft tzz ((lacht)) ja so verkaufen und schlichten oder halt so mit Leuten reden was sie brauchen ihnen dann helfen beim Raussuchen oder so, ja: (4) das könnt ich mir gut vorstellen (4) was-Bipa geh ich auch gerne zum Beispiel also vielleicht mal da ((lacht)) (4) könnt ich mir vorstellen

dass ich da mal nach der Schule was mach dort, ja arbeiten halt ja: (3) und warum is eine gute Frage tzz ((lacht)) ja das is dann so ja zu bezahlen hmm oder: ja einfach dass ich ein Job kriege da-dass-da ich Geld verdienen sollte und da, ja (4) da will ich gerne was verkaufen oder so das würd mir vielleicht Spaß machen, weiß nicht genau tzz (3) 'ähm was mir Spaß macht hmm (5) ähm' (4) was mir Spaß macht ähm alles tzz ((lacht)) ich mag ja auch Musik so gern und singen und so aber, ja das sind Hobbys so, ja tzz ((lacht)) aber was man mal machen will is ja nicht Hobby deshalb ja, muss man ja auch ein Job mit Geld kriegen und so, ja ((lacht)) Hobby und Arbeit is nicht dasselbe ((lacht)) (Nadine, 5/17-5/28)

9.2.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Nadine wirkt im Gespräch sehr selbstbewusst, sie ist ein sehr offenes und fröhliches Mädchen, das viel lacht. Sie beschreibt sich selbst als ehrlich, hilfsbereit, fleißig, schön und lustig. In ihrer Selbstbeschreibung bezieht sie sich auch auf ihren Freund Daniel, sie ist der Meinung er würde sie als fröhlichen und liebenswerten Menschen bezeichnen, außerdem wäre sie eine gute Sängerin. Das Mädchen bezieht sich besonders häufig auf ihr Talent, das Singen, sie definiert sich über ihr Können und die Aufmerksamkeit, die sie aufgrund dessen erhält. Des Weiteren nennt sie Eigenschaften wie gesellig, selbstbewusst, offen, gesprächig und betont dabei immer wieder ihr fröhliches und freundliches Gemüt.

N: also ich versteck mich eigentlich nie vor anderen oder so ich geh gerne raus und beim Singen mag ich das auch wenn mir andere zuschauen oder zuhören (4) also ich bin da eher so, ja, ich mag das wenn ich dann bewundert werde und andere sagen wow du singst schön und so Zugabe sagen und so das mag ich (3) dann rede ich auch mit denen und gebe Tipps zum Beispiel wenn sie fragen wie ich das mache mit Singen und den Text lernen und so, ja: man muss halt immer lernen und fleißig sein und so dann geht das, ja: (4) ((lacht)) also äh: ja ich-versteck mich nirgendwo ähm: ich bin auch gerne mit anderen zusammen so mit Buben oder Spielen halt mit Mädchen auch und so (5) ich mag nicht so alleine sein weißt du das is nicht so gut (Nadine, 6/21-6/29)

Nadines Ausführungen lassen darauf schließen, dass sie in der Musik und im Gesang ein Mittel gefunden hat um sich einerseits zu präsentieren und andererseits auszudrücken. Das Singen scheint ihr Kraft und Selbstvertrauen zu geben, sie genießt es im Mittelpunkt zu stehen und von anderen auch ein Stück weit bewundert zu werden. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist ihre Betonung auf das Gemeinsame, Nadine verbringt ihre Zeit gerne mit anderen und möchte nicht alleine sein.

9.2.4. Zusammenschau

Wie bei Emilia spielt auch für Nadine Musik eine wichtige Rolle, sie betont im Gespräch häufig ihr gesangliches Talent, sowohl im schulischen als auch im privaten Kontext. Des Weiteren spricht Nadine viel über Freunde und sich selbst, sie steht gerne im Mittelpunkt und vermittelt ihre Selbstsicherheit auch im Interviewverlauf. Allerdings fällt auf, dass das Mädchen des Öfteren „künstlich“ lacht, zumeist am Ende eines Satzes, hier lässt sich ihre Nervosität und eventuelle Unsicherheit erkennen.

Die Sonderschule besucht Nadine schon seit ihrem sechsten Lebensjahr, ihre Erzählungen bleiben dennoch eher allgemein. Sie beschreibt die Schule vermehrt als einen Ort, an dem sie Spaß hat, ihre Freunde trifft und nicht als Ort des Lernens und Weiterbildens. Sie berichtet unter anderem von der gemeinsamen Projektwoche und einigen besonderen Unterrichtsfächern. Neben ihren Klassenkameraden, mit denen Nadine befreundet ist, erzählt sie auch von Daniel, ihrem Freund. Obwohl Daniel bereits arbeiten geht und die Schule nicht mehr besucht, haben sie Kontakt zueinander und Nadine betont, dass sie selbst gerne zur Schule ginge und noch zu jung wäre um arbeiten zu gehen. Daniel nimmt im Zuge des Interviews immer wieder einen wesentlichen Platz ein, die Freundschaft zu ihm scheint Nadine von Bedeutung zu sein.

Im schulischen wie auch privaten Kontext liebt das Mädchen Gesang und Musik. Sie beschreibt sich selbst als gute Sängerin und hat es besonders gern, wenn man ihr zuhört und sie aufgrund ihrer Musikalität bewundert. Insofern steht Nadine gerne im Mittelpunkt und möchte andere Menschen mit ihrem Talent beeindrucken. Im Gespräch über ihre Leidenschaft wirkt sie äußerst selbstbewusst und stolz, das Singen und die Musik sind immer wiederkehrende Themen des Interviews. Als es allerdings um die eigene berufliche Zukunft geht, zeigt sich Nadine eher unsicher und betont wiederum, dass Musik ihr Hobby wäre, Hobby und Arbeit allerdings nicht gleichzusetzen sind. Nadine möchte einen Job um Geld zu verdienen, sie erläutert zwar einige Gedanken zu einem möglichen Beruf, spricht aber nicht konkreter über Ausbildung oder Berufsbild.

Bezüglich der Selbstbeschreibung zeigen sich bei Nadine thematische Brüche und Inkonsistenzen, sie wechselt im Laufe ihrer Schilderungen einerseits zu Daniel und Gedanken darüber, was er über sie denken könnte und andererseits spricht sie vom Alleine sein. Nadine argumentiert, dass sie gerne mit anderen zusammen ist und folgert, dass sie das Alleine sein nicht möge, weder privat, noch beruflich oder in schulischer Hinsicht. Das Abschweifen zu anderen Themenbereichen inmitten der eigenen Selbstdarstellung unterstreicht Nadines Unsicherheit und widerspricht in gewisser Hinsicht ihrem Drang im Mittelpunkt zu stehen. Die Meinung anderer, insbesondere jene von Daniel, scheint für Nadine einen besonderen

Stellenwert zu bekommen. Obwohl Nadine auch über ihre Familie berichtet, macht es den Anschein, dass Freunde mehr Einfluss auf sie haben.

Das Selbstbild von Nadine zeigt im Grunde zweierlei Facetten, einerseits präsentiert sich das Mädchen als sehr selbstbewusst und offen, andererseits ist sie unsicher und teilweise abhängig von der Zuneigung und dem Zuspruch anderer Personen. Als wesentliche Kontaktpersonen nennt sie neben ihren Schulfreunden, ihre Cousine und ihren Cousin sowie ihren Freund Daniel. Bezüglich der Weiterbildung spricht Nadine nicht viel, dies lässt darauf schließen, dass sie sich bisher noch nicht viele Gedanken um ihre berufliche Zukunft gemacht hat.

9.3. Falldarstellung Anna

Anna ist vierzehn Jahre alt und in Wien geboren. Sie lebt mit ihren Eltern und ihren drei Geschwistern zusammen. Ihr Bruder ist der Älteste und besucht dieselbe Schule wie Anna, ihre beiden Schwestern sind jünger als sie und besuchen die Volksschule. Anna hatte einen unglücklichen Start in den Schulalltag, da sie gleich zu Beginn die Volksschule gewechselt hat. Sie besuchte dann eine Integrationsklasse, in der sie sich nicht wohl fühlte. Zu der Lehrerin hatte Anna kein gutes Verhältnis und mit dem Stoff tat sie sich schwer. Die dritte Volksschulklasse wiederholte das Mädchen und kam zu einer verständnisvollen Lehrerin, die auch mit den Eltern einige Gespräche bezüglich Annas Schullaufbahn führte. Gemeinsam kamen sie zu dem Entschluss, dass Anna nach der Volksschule eine Sonderschule besuchen wird, damit sie den Unterrichtsinhalten besser folgen könne.

Seit ihrem zehnten Lebensjahr besucht Anna nun dieselbe Sonderschule wie ihr Bruder. In der neuen Klasse fühlt sie sich wohler und kommt auch im Unterricht besser mit. Die Sonderschule legt einen besonderen Fokus auf Sport und Sprachen, weshalb Anna einmal in der Woche eine Englischstunde hat und freiwillig an einer Fußball-Schülerliga teilnimmt. Anna wirkt ruhig und verschlossen, spricht allerdings sehr offen über die Familie und ihre Schulerfahrungen. Nach ihrer Pflichtschulzeit möchte das Mädchen in einem Sportgeschäft im Verkauf arbeiten.

9.3.1. Schule

Die vierzehnjährige Anna hat im Laufe ihrer Bildungsbiographie bereits unterschiedliche Schulen und Strukturen kennengelernt. Ihr Einstieg in das Schulleben war zu Beginn geprägt von einem Wechsel in eine andere Volksschule. Sie selbst sagt, dass es „besser“ für sie war in die andere Klasse zu gehen. Das Mädchen besuchte zunächst eine Integrationsklasse und schien einige Probleme zu haben mit dem Unterrichtsstoff mitzukommen. Sie berichtet, dass sie die dritte Klasse aufgrund ihrer Leistungen wiederholen musste. Auf die Frage warum sie

die Schule bzw. die Klasse überhaupt wechseln musste, antwortet Anna, dass sie „anders“ gewesen sei, allerdings habe sie nun in der Sonderschule nicht mehr dieses Gefühl. Den Wechsel in die Sonderschule empfindet Anna als positiv, es sei ihr nun möglich mitzukommen bzw. mitzulernen. Sie betont vor allem, dass die Lehrpersonen in der neuen Schule nett zu ihr wären und sie über die Sonderschule sehr erfreut sei, sie fühle sich hier wohl. Der Aspekt der Leistung spielt in Annas Erzählungen eine dominante Rolle.

A: in andere Volksschule war ich irgendwie, ja, war anders und jetzt ist nicht so jetzt bin ich hier und das ist gut weil ich kann auch mitmachen hier in der anderen war das nicht so gut ich war eh-ja langsam und nicht so wie andere-halt schnell und da war irgendwie auch-ja-schwer=anders für mich und komisch, ja: (...) und ich fühl mich da sehr gut also besser ja besser als Volksschule weil da is ganz anders alles und eh ruhig und nicht so, ich kann gut und bin nicht so schlecht da wie dort und muss nicht-ich fühl mich da ganz gut, ja (Anna, 2/18-2/21; 2/29-2/31)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs fokussiert Anna ihre Zeit in der Sonderschule. Von den Schulfächern mag Anna Turnen am liebsten, es macht ihr Spaß mit allen anderen gemeinsam zu spielen und zu laufen. In Mathematik hat Anna ein paar Schwierigkeiten, sie verstünde nicht immer alles und fühle sich manchmal dumm, da sie auch eher langsam ist. Das Fach Deutsch gefalle ihr gut, das habe sie schon in der Volksschule gemocht. Sie erzählt, dass die anderen Klassen, ihre Mitschüler und Mitschülerinnen nett wären und sie habe auch eine beste Freundin. Sie unterstützen sich gegenseitig und ähneln sich in diversen Punkten, weshalb Anna sie als beste Freundinnen bezeichnet. Ihre Klassenkameraden beschreibt Anna als unterschiedliche Persönlichkeiten, die Lehrpersonen der neuen Schule wären alle hilfsbereit und nett.

A: ich weiß nicht, irgendwie sind wir alle nicht gleich also alle bisschen anders aber dann auch wieder nicht (3) manche können zum Beispiel nicht so reden wie ich und andere nicht sich so bewegen oder halt nur bisschen anders und so (3) weiß nicht aber das is nicht so schlimm weil mit den Lehrern oder halt in der Schule-da ist eh alles so und die Lehrer-ja die sind auch sehr gut und nett und sie sind zu mir auch nett freundlich die helfen mir, ja, sie lernen mit uns (Anna, 3/20-3/25)

Nach der Schule wird Anna abgeholt und geht nach Hause, dort schaut sie fern, geht gerne in den Park oder spielt mit ihrer jüngeren Schwester. Die Hausübungen werden meist in eigenen Lernstunden gemeinsam in der Schule erledigt. Jeden Montag besucht Anna außerdem eine Fußball-Schülerliga, diese wird vom Turnlehrer geleitet, die Mädchen trainieren und spielen

auch Turniere gegen andere Gruppen. Das Fußballspielen scheint Anna besonders viel Freude zu bereiten.

A: ((lacht)) ja also jeden Montag=also jeden Montag haben wir Training aber ich weiß nicht wann wir Turnier haben (3) und dann wenn wir wissen dann müssen wir halt ganz viel uns anstrengen und üben und so damit wir dann halt gut sind in Turnier und auch mal gewinnen (3) ja das macht schon Spaß und so auch wenn manchmal anstrengend sein kann (Anna, 4/30-4/33)

Nach einiger Zeit vergleicht Anna die integrative Volksschule mit der Sonderschule. Sie berichtet von ihren Erlebnissen mit der Klassenlehrerin aus der Volksschule, sie wurde des Öfteren angeschrien und fühlte sich unwohl und unfair behandelt. Ihre Schwierigkeiten dem Unterricht folgen zu können führten dazu, dass sie die dritte Klasse wiederholen musste und die neue Lehrerin ein Gespräch mit der Mutter führte. Nach diesem Gespräch und der Empfehlung der Lehrerin suchten Anna und ihre Mutter eine neue Schule für sie, eine Schule in der sie „besser mitkommen könne“. Nach der vierten Volksschulklasse wechselte Anna in eine Sonderschule, an ihrem ersten Schultag beschreibt sie sich selbst als „ruhig“, alles war neu und ungewohnt für das Mädchen. Die Sonderschule bietet unterschiedliche Fächer wie Englisch, Geschichte, Musik, Kochen an, obwohl Anna erst Anschluss finden musste, fühlt sie sich in der neuen Schule sehr wohl und versteht sich auch gut mit ihren Klassenkameraden.

A: das war alles in Volksschule nicht so aber jetzt schon und das war schon anders für mich aber ich find gut hier (4) es hat mir sehr wohl gefühlt also (3) es war nicht komisch aber alles okay (3) auch bisschen anders war dann-also es gibt mehr Buben statt die Mädchen also es gibt nur vier Mädchen sonst nur Buben, ich versteh mich schon mit alle (Anna, 8/4-8/8)

9.3.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Nach ihrer Schulzeit möchte Anna in einem Sportgeschäft (Hervis) arbeiten. Sie begründet ihren Wunsch damit, dass sie Fußball möge und dieses Geschäft Sportsachen verkaufe. Der Aufgabenbereich einer Verkäuferin scheint ihr bekannt zu sein, sie erzählt, dass man rechnen können muss, die Ware sortiert und Leute berät. Ihren Ausführungen zufolge, ist es auch gut, wenn man Englisch sprechen kann, falls ein Kunde nicht so gut Deutsch versteht.

A: ich will in Hervis arbeiten (3) ja weil bei Hervis da gibt es Schuhe-Fußballschuhe und dann gibt es Leiberls Hosen ja und da will ich einmal arbeiten ((lacht)) weil ähm: ich war mal drinnen das war voll cool und schön ((lachend)) da wollt ich auch einmal so arbeiten, ja (4) da muss man halt verkaufen, kriegt=man kriegt Geld, ja man-man sortiert die Kleidungen man hilft die Leuten

wo was ist also: ja und (3) das will ich mal machen, das passt glaub ich weil ich mag Fußball und so: ähm ja, das is dort halt auch gut (Anna, 5/13-5/18)

Ihre Eltern unterstützen Anna, sie finden ihren Berufswunsch gut, allerdings meint Anna müsse man noch wegen der Schule abwarten und schauen wie sie sich entwickelt. Das Mädchen möchte am liebsten mit ihrer Freundin zusammen arbeiten und wenn es möglich wäre auch ein Probearbeiten absolvieren. Ob sie neben der Sonderschule eine weitere Schule besuchen oder eine Ausbildung machen muss, weiß Anna nicht. Ihr Bruder ist der Meinung, sie könne gleich nach der Schule arbeiten gehen, Anna ist sich da aber nicht sicher und möchte beim Hervis nachfragen, wenn es soweit ist.

A: aber ich habs schon meine Mama und Papa erzählt auch und geredet ob das trotzdem geht (3) ja=ja ich habs ihnen erzählt weil ich und meine Freundin wollen dann auch in Hervis arbeiten und Mama hat gesagt ähm: JA es geht aber wir müssen noch schauen und so und wies in der Schule so ist (3) das finden sie gut (Anna, 5/29-5/32)

9.3.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Anna beschreibt sich selbst als ruhiges Mädchen, das freundlich und hilfsbereit ist. Sie kann allerdings auch grantig werden, wenn sie jemand schlägt oder ihre Familie beschimpft. Im Laufe ihrer Erzählungen scheint Anna eher zurückhaltend zu sein, sie wirkt in manchen Gesprächssituationen unsicher. In Bezug auf Mathematik erzählt sie zum Beispiel, dass sie sich dumm fühle, weil sie Vieles nicht so richtig verstehe. Während des Interviews fühlt sie sich gut und betont, dass sie ansonsten nicht so viel und oft von sich erzählt.

A: ich bin auch hilfsbereit bei den Lehrern Kindern ich halte manchmal die Tür für die Lehrer für die Kinder, ja (5) 'ich weiß nicht weiter'=oja ich bin manchmal grantig wenn äh jemand dich schlägt oder wenn man-wenn jemand meine Familie beschimpft da werd ich sehr grantig ähm: ja anders bin ich okay eigentlich immer freundlich ((lacht)) hmm ja also ich bin meistens auch eher ruhig und meistens lach ich und mach mit den anderen spielen 'und so etwas' aber das is auch unterschiedlich wenn-weil manchmal bin ich nicht so gut drauf dann halt nicht aber eigentlich bin ich schon freundlich und so (Anna, 6/9-6/16)

Das Mädchen ist ein Familienmensch, der Bezug zu ihren Eltern und ihren Geschwistern scheint ihr wichtig zu sein und sie zu prägen. Anna erzählt, dass ihre Eltern stolz auf sie wären, dass sie jetzt weniger Probleme in der Schule hat. Aufgrund dessen kann Anna auch wieder fröhlicher sein, als sie es in der Volksschule war.

A: also sie sagen auch dass sie stolz sind so wie ich in Schule jetzt bin und so dass das gut is also sie sagen dann ja (...) also meine Eltern wissen dass ich jetzt gerne daher gehe und jetzt geht's mir da auch gut und so und da is jetzt kein Problem mehr und so da kann ich auch gut drauf sein-besser-mehr und so (Anna, 8/25-8/26; 8/29-8/31)

9.3.4. Zusammenschau

In Annas Interview fällt sofort auf, dass sich sehr viele thematische Brüche und Inkonsistenzen in ihren Erzählungen finden lassen. Anna wechselt im Zuge des Gesprächs häufig und auch unerwartet das Thema, es ist oftmals schwer ihren Schilderungen zu folgen oder nachzuvollziehen worüber sie spricht. Anna besuchte zunächst eine Integrationsklasse und wechselte später in eine Sonderschule, ihre schulischen Erfahrungen sind daher aufgrund der Brüche und Themenwechsel teilweise schwer zuzuordnen. Es kommt in ihren Erzählungen zu Unstimmigkeiten und Vermischungen zwischen der Integrationsklasse und der Sonderschule. Neben den Inkonsistenzen in der Bildungsbiographie, finden sich auch thematische Brüche sobald es zu Selbstbeschreibungen ihrerseits kommt. Anna präsentiert sich im Gesprächsverlauf eher zurückhaltend und schüchtern, außerdem wirkt sie unkonzentriert und nervös.

Eines der wichtigsten Themen in Annas Interview stellt der Schul- bzw. Klassenwechsel dar. Von allen befragten Probandinnen wechselte Anna am häufigsten die Schule und besuchte dabei unterschiedliche Schultypen, nämlich sowohl eine Integrationsklasse als auch die Sonderschule und musste im integrativen Setting sogar eine Schulstufe wiederholen. Im Zuge des Gesprächs kommt Anna immer wieder auf einen Vergleich zwischen der integrativen Volksschule und der derzeitigen Sonderschule zurück. Mit Hilfe des Vergleichs argumentiert sie, warum sie in der Sonderschule nun besser zurechtkäme. Es wäre einfacher für sie dem Unterricht zu folgen, weil alles langsamer ginge, sie müsse sich nicht dumm fühlen, denn alle Schüler und Schülerinnen wären gleich und doch anders. Zu den Lehrpersonen und zu den Klassenkameraden habe sie ein besseres Verhältnis, in der Volksschule berichtet sie von schlechten Erfahrungen mit der Lehrerin, über Mitschüler und Mitschülerinnen spricht sie nicht.

Der Übergang in die Sonderschule war für Anna zunächst aufgrund der Fächer ungewohnt, hierbei kommt es in ihren Erzählungen immer wieder zu Ungereimtheiten. Sie spricht über ihr Lieblingsfach, gibt allerdings nur wenig Details über ihren Schulalltag preis. Besonders ausführlich spricht Anna hingegen über die Schülerliga und ihre Leidenschaft, das Fußballspielen. Sie scheint sich selbst über den Sport und die Zugehörigkeit zur Mannschaft zu definieren und Freude am Sport haben. Hinsichtlich ihrer besten Freundin spricht das Mädchen viel über Aktivitäten, die sie gemeinsam erleben und beschreibt sich selbst oft in

Hinblick auf ihre Freundin. Anna scheint sich an dem Mädchen zu orientieren, auch nach der Schule wollen sie denselben Beruf ausüben.

Auf die Frage nach ihren beruflichen Zielen weiß Anna eine recht genaue und detaillierte Antwort. Allerdings weiß sie nicht, welche zusätzlichen Schulen oder Ausbildungen sie absolvieren müsste, um ihr Ziel auch erreichen zu können. Immer wieder bezieht sie sich auf ihren Bruder, der diesen Tätigkeitsbereich bereits kennenlernen konnte. Sie wirkt entschlossen und hat eindeutige Argumente, warum sie diesen Beruf ausüben möchte, ihre Ausführungen diesbezüglich sind klarer als jene über ihre Schulerfahrungen. Hinsichtlich der Unterstützung betont Anna, dass sie ein gutes Familienumfeld hat, sie wächst behütet auf und definiert sich selbst auch über die Familie.

Trotz der vielen thematischen Brüche und Inkonsistenzen während des Interviews konnte Anna insbesondere den Vergleich zwischen Volksschule und Sonderschule, sowie ihre beruflichen Vorstellungen überzeugend darstellen. Der Wechsel scheint sie geprägt zu haben, immer wieder betont sie ihre Freude in der Sonderschule. Das Mädchen präsentiert sich als schüchtern und ruhig, im Sport dürfte sie aufblühen und ihre Leidenschaft entdeckt haben. Zu ihrer Familie und zu ihrer besten Freundin pflegt Anna ein sehr gutes und inniges Verhältnis, diese zwischenmenschlichen Beziehungen begleiten ihren Alltag und geben ihr Selbstvertrauen. Die Nervosität Annas war spürbar und lässt sich unter anderem an den thematischen Brüchen und Unstimmigkeiten erkennen.

9.4. Falldarstellung Juliane

Die sechzehnjährige Juliane ist in Österreich geboren und wohnt mit ihrem vierzehnjährigen Bruder und ihren Eltern außerhalb von Wien. Sie hat bereits in ihrer Volksschulzeit eine Integrationsklasse besucht und ging bis zuletzt in eine weiterführende, integrative Schule. Das Lernen in der Schule fiel ihr immer leicht, besonders das Lesen und Schreiben bereitet ihr Freude. Es handelte sich bei Julianes Schule um einen kleinen Schulbetrieb mit nur wenigen Klassen, was ihr nach eigenen Angaben den Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule erleichterte. Da ihre Mutter halbtags beschäftigt war, konnte Juliane nach der Schule den Nachmittag immer zu Hause mit ihrem Bruder verbringen. Sie verbringt ihre Freizeit mehr mit der Familie als mit anderen Kindern aus der Schule.

Das Mädchen wirkt sehr offen und gesprächig, ihr Sprechtempo ist enorm schnell. Sie beschreibt sich selbst als ehrgeizig und perfektionistisch, was manchmal zu einer inneren Unsicherheit führt. Während ihrer Schullaufbahn hat sie sich stets wohlfühlt in den Klassen und kam gut mit den anderen Kindern und Lehrern zurecht. Ihr momentaner Berufswunsch ist jener der Journalistin, da sie gerne selber Geschichten schreibt. Die Familie empfindet sie dabei als Unterstützung, selbst wenn sie ihre beruflichen Ziele ändert.

9.4.1. Schule

Juliane besucht seit ihrer Volksschulzeit integrative Beschulungsformen. An die Volksschule kann sie sich allerdings nicht mehr so gut erinnern, sie beginnt unser Gespräch mit einer Beschreibung jener Mitschüler und Mitschülerinnen, die wie sie zu den sogenannten Integrationskindern galten.

J: ja ich weiß nicht ob ich mich noch an so viel erinnern-aus der Volksschule kann ich: war: ich weiß gar nicht warum ich in der Integrationsklasse war also das war einfach zufällig eingeteilt und da waren ein paar Kinder die keine Lernschwierigkeiten hatten oder so und es waren-am Anfang warens fünf: Kinder glaub ich die-entweder es waren zwei aus der Türkei die halt mit Deutsch Probleme hatten und es war: einer: der geistig irgendwie ein bisschen, ich weiß nicht, zurückgeblieben war oder so eine hatte motorische Probleme also die hat irgendwie mit der Hand Schwierigkeiten ghabt und so und: noch ein Mädchen die:, weiß nicht, die hatte auch Lernschwierigkeiten gehabt oder sowas, und: äh ja und ich halt ((lacht)) (Juliane, 1/28-2/4)

Das Mädchen erzählt, dass zwei Lehrerinnen für die Klasse zuständig waren. Es gab eine Hauptlehrerin und eine Lehrerin, die für einige Unterrichtsstunden für die Integrationskinder zuständig war. Diese Zweitlehrerin wechselte im Laufe ihrer Volksschulzeit zwei Mal. Juliane bezeichnet sich und die anderen Integrationskinder im Folgenden als „unsere kleine Gruppe“ und sondert sich damit von der anderen „großen Gruppe“ der Kinder ohne Beeinträchtigung ab. Ihre Gruppe vergrößerte sich, als ein Junge aus der Sonderschule in ihre Klasse dazukam. Zu diesem Zeitpunkt veränderte sich ebenso das Klassenbild, denn der Junge war in Julianes Augen „auffällig“ und musste von der Zweitlehrerin, die für die „kleine Gruppe“ vermehrt zuständig war, oftmals einzeln betreut werden. Aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten konnte der Junge nur schwer Anschluss in der Klasse finden.

J: da kam dann noch ein Kind dazu für unsere kleine Gruppe eben der is aus der Sonderschule dazugekommen (3) die anderen waren eigentlich alle voll lieb und wir haben uns eigentlich auch alle gut verstanden und so, der war aber ein bisschen-ich weiß nicht, der war ein bisschen komisch, der war halt, er hat die ganze Zeit irgendwie: es-er is einen manchmal so bissl angangen und: und hat halt bisschen rumgestänkert und war so bisschen, ja: ich weiß nicht, auffällig halt und wenn wir einen Ausflug hatten oder so dann hatte die Lehrerin ihn immer bei sich und hat dann immer geschaut dass er nicht einen Blödsinn macht oder so oder plötzlich irgendwo abhaut oder so also-das-die is bei dem der war der Einzige bei dem sie wirklich aufpassen musste oder so wir anderen waren

eigentlich so ganz normal dabei, also das war nicht irgendwie ein Problem oder so (Juliane, 2/12-2/21)

In der dritten Klasse fand ein Lehrerwechsel für die „kleine Gruppe“ statt, die neue Zweitlehrerin war allerdings nicht mehr nur in einigen Unterrichtsstunden, sondern immer anwesend. Juliane empfand diese Neuerung als angenehm, da sie das Gefühl hatte, dass „ihre Gruppe“ nun noch mehr Hilfestellung erhielt. Die Trennung in einzelnen Fächern blieb weiterhin bestehen, jedoch war dies für Juliane nicht „störend“. Meistens fanden die getrennten Einheiten im hinteren Teil der Klasse statt. Juliane beschreibt ihre Klasse als Gemeinschaft, trotz der Trennung in einzelnen Unterrichtseinheiten. Nur der neue Junge aus der Sonderschule galt in ihrer Klasse als „Sonderfall“.

J: wir waren eigentlich schon eine ganze Gemeinschaft es war eben der Eine der hat Jonas oder so geheißen der war halt immer so ein bissl so ein, Sonderfall der wurde irgendwie, der wurde halt immer so ein bisschen mehr auf die Seite genommen und so also der war nicht so ganz-der hat nicht so ganz 'dazugehört' aber bei den anderen war das so ganz normal (Juliane, 3/7-3/11)

Den wesentlichsten Unterschied zwischen sich und den anderen Klassenkameraden sah Juliane beim Lernen. Sie selbst hat sich nicht schwer getan beim Lernen, sie konnte in der Volksschule gut lesen und hatte das Gefühl, dass ihre „kleine Gruppe“ in allem langsamer war als die anderen und auch als sie selbst. Außerdem beschreibt sie die anderen Kinder als sehr nett und lieb und würde sich selbst aber nicht so beschreiben, sie wäre zwar freundlich, aber nicht in der Art und Weise wie es die anderen Kinder immer waren. Die Klasse war stets sehr laut und aufgeregt, die Lehrerin mit ihnen allerdings sehr geduldig. In der dritten Klasse fand eine Projektwoche im Waldviertel statt, beide Lehrerinnen fuhren mit allen Kindern mit, nur der Junge aus der Sonderschule nahm nicht teil. Ihren Ausführungen zufolge war allerdings „die kleine Gruppe komplett dabei“ was darauf schließen lässt, dass der Junge in keiner Gruppe integriert war.

J: das war cool, da waren auch alle dabei glaub ich, bis eben-eben auf den Einen den Jonas der eben, ja: der war nicht dabei sonst waren alle dabei und es hat auch super funktioniert soweit ich mich erinnern kann ((lacht)) ähm: ja da waren wir halt-haben wir Ausflüge gemacht und so: wir waren schwimmen und wandern und was weiß ich und so, mal-mal in der Nacht waren wir mal im Wald und haben so eine Schatzsuche gemacht sowas das war cool und da waren auch alle dabei also auch die-die kleine Gruppe war komplett dabei (Juliane, 4/28-4/34)

Nach dem Unterricht war Juliane immer zu Hause, sie erzählt, dass ihre Mutter halbtags gearbeitet hat und sie daher immer daheim sein konnte. In ihrer Freizeit hat sie gern gelesen

oder gespielt, jedoch betont sie, dass sie nicht mit Kindern aus der Schule gespielt hätte, sondern mit ihrem Bruder. Den Kontakt zu ihren Klassenkameraden konnte Juliane auch nach ihrer Volksschulzeit nicht halten, sie erzählt sie habe eine Freundin, die mit ihr bereits in den Kindergarten gegangen wäre und dann nach der gemeinsamen Volksschulzeit auch dieselbe weiterführende Schule besucht hatte, alle anderen Kinder aus ihrer Klasse hätten nach der Volksschule jeweils andere Schulen besucht. Der reduzierte bzw. fehlende Kontakt nach der Schulzeit zu den Klassenkameraden schien sie im Gespräch nicht merklich zu stören.

J: hmm ja und wenn ich zu Hause war dann ((lachend)) ich hab gern gelesen und halt was Kinder so machen draußen oder drinnen irgendwas oder so 'Ausflüge' (6) hab halt immer verschiedene Sachen gemacht aber eher, naja zu Hause halt und nicht mit den anderen aus der Klasse oder so sondern wenn dann eher mit meinem Bruder oder so aber, ja: (3) ich fand das auch immer gut so ((lacht)) (Juliane, 5/12-5/16)

Die Umstellung und den Wechsel von der Volksschule in eine weiterführende Schule empfand Juliane zu Beginn als ungewohnt, allerdings erzählt sie, dass die Schule, die sie besuchte, neu war und erst den zweiten Jahrgang führte. Was das Mädchen besonders hervorhebt ist, dass sie nicht mehr in der Weise betreut wurde wie sie es aus der Volksschule gewohnt war. Sie hatte wieder eine Hauptlehrperson, die nun Klassenvorstand genannt wird, von den Unterstützungslehrern oder –lehrerinnen spricht Juliane kaum, ihre Ausführungen lassen aber vermuten, dass auch hier wieder ein häufiger Wechsel stattgefunden hat und Juliane zu den Zweitlehrern keine Beziehung aufbauen konnte. Sie spricht davon, dass „die anderen Lehrer“ einmal da waren und dann wieder nicht.

J: ich war der zweite Jahrgang und: deswegen waren nur ähm: deswegen waren nur wenige Klassen dort und es war dann nicht so: arg die Umstellung von ganz wenigen Leuten auf eine riesige Masse von Schülern ähm aber es war schon anders weils ähm: die Leute sind nicht mehr so auf dich eingegangen also das war schon sehr behütet in der Volksschule vor allem mit den zwei Lehrerinnen eben und nachher war man dann halt einer von vielen und es war zwar schon der Klassenvorstand der sich mehr Zeit genommen hat so aber die anderen Lehrer sind dann halt einfach so-waren dann da und dann nicht, das war: ja es war doch eine Umstellung (Juliane, 5/33-6/5)

Das Mädchen sagt sie wäre mit der Umstellung und dem Wechsel gut zurechtgekommen, das Lernen war für sie auch weiterhin kein Problem. Schlussendlich fasst sie zusammen, dass die Volksschule ihr vor allem auch gelernt hätte wie man Kontakte knüpft und Freundschaften schließt. Trotz der Trennung in einzelnen Einheiten wären sie stets eine Gemeinschaft gewesen, Streitereien oder Hänseleien wären ihr nicht unangenehm aufgefallen.

J: ich glaub das war gut die Volksschule weil der Umgang mit den anderen Kindern war da ganz normal also ja das war schon gut und es hilft irgendwie so, also man=ich weiß nicht, ah: wie kann man da sagen, es is irgendwie eine gute Zeit gewesen (4) auch mit den Freunden in der Volksschule da hab ich das-da hab ich halt auch gelernt irgendwie wie das geht oder so, weil JA das war so unterschiedlich also wir die kleine Gruppe wir waren schon eher unter uns da wir ja ein paar Unterrichtsstunden eben auch alleine hatten quasi und da waren wir schon eine Gemeinschaft aber die anderen haben trotzdem auch zu uns gehört und wir haben auch mit Kindern aus der anderen Gruppe Freundschaften geschlossen so, also das war nicht so komplett abgetrennt (3) und wir haben eigentlich nicht so gestritten oder so ((lacht)) (Juliane, 6/9-6/18)

9.4.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Auf die Frage, was sie nach ihrer Schulzeit machen möchte, antwortet Juliane, dass sie derzeit den Wunsch hege Journalistin zu werden. Sie würde gerne Geschichten für ein Magazin oder eine Zeitung schreiben, da sie gerne liest und selbst Texte verfasst. Die Begründung, warum sie Journalistin werden will, liegt für Juliane auf der Hand, sie hat keine Schwierigkeiten mit dem Lernen, sie erfährt gerne neue Dinge, schreibt gerne und beschreibt sich selbst als ehrgeizig.

J: also ich würd am liebsten für eine Zeitung schreiben oder ein Magazin=ein Heft oder so, einfach weil ich gerne Geschichten schreib=das mochte ich schon immer ich hab schon immer sehr gerne gelesen ich konnte auch schon in der Volksschule gut lesen, ähm: hab ich schon immer gerne gemacht und ich schreib auch sehr gerne und: ja: das macht mir Spaß so lesen und schreiben, weiß nicht-auch neue Dinge zu entdecken und=und=und da halt dazu was zu schreiben und das den Leuten zu erzählen und sowas ((lacht)) (Juliane, 6/27-6/32)

Wenn sie an ihre Zukunft denkt, dann hätte sie gerne eine Arbeit, die ihr Spaß macht, sie möchte Geld verdienen und eine eigene Wohnung haben, ebenso denkt sie an ein Haustier und einen Lebensgefährten. Juliane betont, dass sie zufrieden sein möchte. Mit ihren Eltern spricht sie regelmäßig über ihre Zukunftswünsche, die Familie empfindet das Mädchen als Unterstützung, da sie schon des Öfteren ihren Berufswunsch geändert hatte, aber ihre Eltern stets hinter ihr stehen. Über den Beruf der Journalistin sagt das Mädchen, dass er momentan „am besten“ zu ihr passen würde, ein weiterer Wechsel der Berufsvorstellung ist nicht ganz ausgeschlossen. Zur weiteren Ausbildung (zur Journalistin) spricht Juliane nicht, es erweckt den Anschein als hätte sie sich mit weiterführenden Schulen noch nicht beschäftigt.

J: ich hab hoffentlich eine coole Arbeit ((lacht)) irgendwo gut oder so, ja: verdienen mein eigenes Geld hab eine Wohnung und: weiß nicht ((lachend)) ein Haustier oder so ähm: vielleicht einen Freund oder so irgendeinen Lebensgefährten=muss nicht sein, wär ganz nett ((lachend)) muss aber nicht sein ahm: keine Kinder ((lacht)) entweder gar keine Kinder oder halt nicht so früh, sonst ja: zufrieden halt irgendwie mit dem was ich tu (Juliane, 7/18-7/22)

9.4.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Juliane beschreibt sich selbst als sehr ehrgeiziges und motiviertes Mädchen, sie kann aber auch sehr ungeduldig und genervt sein. Obwohl sie ein offener und fröhlicher Mensch ist, sagt sie selbst sei sie nicht immer nett zu anderen, sie könne öfters „ruppig“ sein. Ihre ehrliche Art wirke manchmal unhöflich, dabei möchte Juliane nur ihre Meinung sagen, was vor allem die Mutter als unfreundlich wahrnehme.

J: ehrgeizig ((zögernd)) aber: nicht so komplett übertrieben also ich kann auch mal nichts machen einfach, manchmal ein bisschen faul aber hauptsächlich eher ehrgeizig ((lacht)) ähm: ich probier lustig zu sein ich weiß nicht obs immer funktioniert ((lachend)) ah: ja: ah: manchmal vielleicht ein bisschen-nicht unhöflich aber-bisschen ruppig oder so=zumindest sagt das meine Mama immer dass ich ein bisschen netter sein sollte zu den Leuten und=und nicht immer gleich-also ich sag nicht wenn ich jemand nicht mag dann sag ich nicht oh du bist so nett sondern dann sag ich so: naja: ich kann mit dir nicht so gut und: ja: ah: ich kann das nicht so gut vortäuschen jemanden zu mögen wenns nicht so is und ich bin manchmal brutal ehrlich also ich sag dann auch wenn was nicht passt oder so was man wahrscheinlich auch netter machen könnte ((lacht)) (Juliane, 8/2-8/11)

Grundsätzlich sieht sich Juliane als zufrieden und glücklich an, sie könne aber auch viel jammern und wäre in manchen Situationen unsicher. Das Jammern beziehe sich laut ihren Aussagen hauptsächlich auf den schulischen Kontext, sie steigere sich oft hinein und jammere, dass so viel zu tun sei. Bezüglich der Unsicherheit erzählt sie, dass sie ein bisschen perfektionistisch wäre, sie könne mit Kritik zwar umgehen, möchte aber lieber alles zur vollsten Zufriedenheit erledigen.

J: ich glaube weil ich ein bisschen perfektionistisch bin auch: und: ich mags nicht gerne=ich glaub niemand mag gerne wenn man kritisiert wird, ich kann schon mit Kritik umgehen aber wenns zu viel is dann: nicht so gut und: wenn ich erwarte dass die Leute mich kritisieren und von Haus aus schon mal gegen irgendwas sind was ich tu oder was ich sag oder so dann: bin ich schon unsicher weil ich

möchte den Leuten schon gefallen, ich glaub nicht dass es hilft wenn ich unsicher bin ((lacht)) aber es is einfach so, also ich glaub es is weil ich selber halt gut sein will in allem Möglichen und das dann vielleicht nicht bin oder so deswegen vielleicht (Juliane, 8/19-8/25)

Juliane präsentierte sich im Interview als sehr freundliches und vor allem gesprächiges Mädchen, sie wirkte sicher in ihren Aussagen. Obwohl sie sagt sie wäre zu Beginn nervös gewesen, fand sie gut in das Gespräch hinein und erzählte viel und gern über sich selbst. Sie wirkt selbstbewusst und die Familie scheint ihr viel Unterstützung und Halt zu geben.

9.4.4. Zusammenschau

Juliane legt ein außerordentlich schnelles Sprechtempo an den Tag, was es während des Gesprächs oft erschwerte ihren Ausführungen zu folgen. Thematische Inkonsistenzen lassen sich bei diesem Interview allerdings kaum feststellen, das Mädchen erzählt sehr strukturiert ihre Geschichte. Das Sprechtempo könnte auch mit ihrer Nervosität hinsichtlich des Interviews zusammenhängen.

Zu Beginn des Interviews beschreibt Juliane detailliert ihre Klassenkameraden in der Volksschule, insbesondere jene Schüler und Schülerinnen, die als Integrationskinder die Klasse besuchten. Sie berichtet über einen zusätzlichen Schüler, der nach einiger Zeit aus der Sonderschule zu ihnen in die Integrationsklasse gekommen ist und aufgrund seines Verhaltens eher ein Außenseiter blieb. Abgesehen von dem neuen Buben spricht das Mädchen von einer Gemeinschaft, auch wenn sie dies eher zögernd von sich gibt. Zu den Lehrpersonen pflegt Juliane eine gute Beziehung, obwohl die Zweitlehrerin häufig gewechselt hatte. Die Tatsache, dass es zwei Lehrerinnen gab, empfindet Juliane als sehr positiv, da sie dadurch mehr Hilfestellung für die Bedürfnisse aller Kinder erkennt. Den Übergang in die neue, weiterführende Schule und Integrationsklasse war für Juliane zunächst ungewohnt, sie fühlte sich nicht mehr derartig behütet und unterstützt wie in der Volksschule, allerdings kann sie aufgrund ihrer Leistungen dem Unterricht gut folgen und mitlernen.

Das Mädchen spricht zwar viel über die Schulen, geht dabei aber auf keine Details im Schulalltag ein. Auch spricht sie kaum dezidiert über Freunde in ihrer Klasse, sondern bleibt in ihren Ausführungen allgemein. Nach dem Schulunterricht besucht Juliane keinen Hort, sondern fährt mit der Mutter nach Hause. Sie erzählt, dass sie selbst viel mit der Familie unternommen habe und in ihrer Freizeit keinen Kontakt zu den Mitschülern und Mitschülerinnen hatte. Juliane beschreibt sich als familienbezogener Mensch, die Familie gebe ihr Kraft und Unterstützung, sowohl in schulischer wie auch beruflicher Hinsicht. Aus diesem Grund hat die Familie für Juliane einen besonders hohen Stellenwert, den sie im Zuge des Interviews auch einige Male betont.

Wenn Juliane an ihre berufliche Zukunft denkt, so hegt sie einen konkreten Berufswunsch. Sie möchte derzeit gerne Journalistin werden und für eine Zeitung oder ein Magazin Geschichten schreiben. Sie wirkt in ihren Argumentationen zielstrebig und ehrgeizig, sie begründet ihre Berufswahl plausibel und gibt aber gleichzeitig zu, dass sie ihren Berufswunsch des Öfteren geändert hat. In jedem Fall wünscht sie sich einen Job in dem sie genügend Geld verdient, sie möchte eine eigene Wohnung, ein Haustier, eventuell einen Lebensgefährten und keine Kinder haben. In ihren Erzählungen über die eigene Zukunft strahlt sie ein wenig Schüchternheit aus, insbesondere als sie den Lebensgefährten und die eigenen Kinder erwähnt.

Julianes Selbstbild ist geprägt von ihrer selbstkritischen Art, sie spricht sehr offen über ihre Schwächen und erzählt, dass sie einen Drang zum Perfektionismus hat. Ihre Unsicherheit entsteht dann, wenn sie anderen Menschen besonders gefallen oder wenn sie diese beeindrucken möchte. Mit Kritik könne sie umgehen, allerdings zeigt sich sehr stark ihr Wille, alles zur vollsten Zufriedenheit anderer zu erledigen. Ihre offene und kritische Art sich selbst gegenüber lässt Juliane zeitweise unsicher bzw. unzufrieden wirken, im Interview präsentiert sie sich allerdings als sehr fröhliches, zufriedenes und selbstbewusstes Mädchen, dass sowohl ihre Stärken, als auch ihre Schwachpunkte genau kennt und definieren kann.

9.5. Falldarstellung Katja

Katja ist fünfzehn Jahre alt und wohnt bei ihrer Großmutter in Wien. Die Eltern des Mädchens waren Alkoholiker, die Großmutter hat sie aus diesem Grund bei sich aufgenommen. Mit der Mutter hat Katja nur wenig Kontakt, der Vater ist während ihrer Volksschulzeit verstorben. Des Weiteren hat Katja zwei Halbbrüder zu denen sie keinen Bezug hat, einen Onkel, der regelmäßig sie und die Großmutter besucht, sowie Großcousinen in Niederösterreich. Die Wurzeln des Mädchens liegen in Oberösterreich, dieses Bundesland nennt sie ebenso ihre Heimat. Am Wochenende ministriert sie und verbringt anschließend Zeit mit ihren Verwandten. Katja ist ein sehr aufgeschlossenes, gesprächiges und emotionales Mädchen. Während des Interviews lacht sie sehr viel, bei traurigen Erzählungen kommen ihr die Tränen. Vor allem die Großmutter beschreibt sie als entscheidende Kraft und Stütze in ihrem Leben.

Katja besucht in der Volksschule eine Integrationsklasse, sie beschreibt gemischte Gefühle gegenüber dieser Zeit, einerseits aufgrund des Todes ihres Vaters und andererseits aufgrund ihrer Mobbing Erfahrungen. Unterstützung und Halt findet sie bei einem Mädchen und einem Jungen aus der Schule, die für sie im weiteren Verlauf wie Geschwister sind. Der Übergang in die Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule (KMS) ist für Katja zu Beginn nicht einfach, sie macht sich viele Gedanken um neue Freundschaften und Mobbing. Sie nennt ihr

Aussehen und ihren Dialekt als mögliche Gründe dafür, ein Außenseiter gewesen zu sein. Allerdings haben ihr diese Erfahrungen auch Kraft und Selbstbewusstsein gegeben.

Nach dem Abschluss der KMS besucht Katja zunächst eine Orientierungsklasse und möchte danach eine Integrationsklasse der Handelsschule (HAS) besuchen. Derzeit hat sie noch keinen konkreten Berufswunsch, es gibt mehrere Berufsfelder, die sie interessieren würden. Wichtig ist Katja nur, dass ihre berufliche Tätigkeit später einmal mit Kommunikation verbunden ist.

9.5.1. Schule

Katja besuchte sowohl in der Volksschule, als auch in der weiterführenden Schule (Kooperative Mittelschule – KMS) eine Integrationsklasse. An ihrem ersten Schultag beschreibt sie, dass sie sehr aufgeregt war, alles kam ihr riesig vor und sie fühlte sich ganz klein. Katja beschreibt zu Beginn des Gesprächs jene Klassenkameraden, die wie sie beeinträchtigt waren. Die Unterschiede innerhalb der Klasse haben sie am Anfang irritiert, nach einiger Zeit wurde es allerdings zur Normalität.

K: dann haben wir uns vorgestellt ähm:, es waren: (3) sehr behinderte Kinder da also ein Kind hatte Downsyndrom und=und eines hatte einen Hirntumor gehabt wie es auf die Welt gekommen is also alles sehr gemischt manche Sprachfehler und so und ich mittendrin halt auch und manche dann auch normal und das hat mich auch irritiert weil ich das nicht gekannt habe so und nach einer Zeit=nach einer Woche hab ich mich dann=war schon daran gewöhnt und das war dann Normalität für mich, bin in die Schule gegangen wusste was auf mich zukommt (Katja, 2/4-2/10)

Katja berichtet, dass es in der Klasse auch immer wieder zu Mobbingvorfällen kam, sie selbst wurde auch gehänselt. Es wurde innerhalb der Klasse immer darüber gesprochen, das Mädchen teilt die Klasse im Zuge des Gesprächs in „behinderte Kinder“ und „normale Kinder“ ein, sie selbst zählt sich zu der Gruppe der „behinderten Kinder“. Trotz der Mobbing Erfahrungen beschreibt Katja die Volksschulzeit als aufregende Zeit, es wurden viele Ausflüge unternommen, die Klasse blieb dennoch immer wieder in zwei Gruppen gespalten.

K: wir wollten alle mal in den Kletterpark gehen aber wir durften nicht wegen uns behinderten Kindern und dann haben sich alle gefragt ja können wir sie nicht dalassen und das war dann halt so da hat sich die Klasse gespalten, dann haben sie gesagt okay lassen wir sie da: und ein paar haben dann aber wieder gesagt nein wir nehmen sie mit und so:, da hats dann einen Streit gegeben und seit da an wars dann halt so dass die Klasse gespalten war, die normalen Kinder was untereinander gespielt haben gegessen haben zusammen Essen geteilt haben

privat was gemacht haben und dann halt: die Kinder die was Probleme gehabt haben und ähm: ja da war ich in der Gruppe (Katja, 2/22-2/29)

Auf Nachfragen zum Mobbing antwortet Katja sehr ausführlich. Sie erzählt, dass sie in der Volksschule zu den Außenseitern zählte, da sie nicht so schöne Kleidung anhatte und im Dialekt sprach. Den wesentlichen Unterschied zwischen sich und den Klassenkameraden sieht Katja in der Sprache, da sie „nur“ Deutsch und Dialekt spricht und die anderen Kinder meist eine zweite Muttersprache hatten. Sie berichtet von emotionalen Phasen, in denen sie die Schule hasste und nicht mehr hingehen wollte. Anschließend geht es in ihren Ausführungen um Rebecca, ein Mädchen mit Downsyndrom, das ebenso gemobbt wurde, weggelaufen ist und danach mit Hilfe von Zeichnungen versuchte ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Dieses Erlebnis schien für Katja von Bedeutung zu sein, es hat die Klasse in ihren Augen zusammengeschweißt, obwohl immer wieder ein anderes Kind gemobbt wurde. Erst am Ende der dritten Klasse würde Katja die Klasse als Einheit bezeichnen.

K: jeder in unserer Klasse wurde mal gemobbt, das gab eine Zeit wo ich dran war eine Zeit wo die Jungs dran waren auch die Mädels auch wo die Rebecca dran war der David und da haben wir uns alle gegenseitig durchgeholfen also die behinderten und die nicht behinderten Kinder hmm: ja das war halt schon schwierig aber wir habens überstanden, das hat mich auch weitergebracht also es hat mir mehr Kraft gegeben jetzt also halt ich mehr aus wie damals also ich klapp jetzt nicht so schnell zusammen wenn jemand sagt ja du dummes Kind, das mach ich nicht mehr ich steh drüber (Katja, 5/31-6/2)

In der Nachbarklasse konnte Katja eine Freundin finden, die ihr im Laufe der Zeit sehr wichtig wurde. Anna und ihr Bruder Michi waren für das Mädchen eine große Stütze in der Schule, sie waren immer für Katja da und haben ihr ebenso viel beigebracht (zum Beispiel das Schwimmen). Umso schwerer war es für Katja, als sich die Volksschulzeit dem Ende zuneigte. Sie befürchtete ihre Freunde Anna und Michi danach nie wieder zu sehen und wollte nicht mehr in die Schule gehen. Hinzu kam der Umzug Annas und Michis nach D.-Dorf, Katja hatte Angst den Kontakt zu verlieren, allerdings konnten sie eine Lösung finden, indem sie sich gegenseitig zu Geburtstagen einluden oder privat öfter etwas unternahmen. Katja beschreibt Anna und Michi als sehr enge Freunde, die beiden sind für sie wie Geschwister geworden.

K: also das letzte Jahr war dann schon wieder schwierig für mich weil ich gewusst hab, okay: wir gehen jetzt ich werde alle nie wieder sehen das war dann auch so richtig schwer für mich: weil die Anna schon ein Jahr vorher gegangen ist und der letzte Kontakt war halt mit Michi, da hab ich gesagt okay wenn er jetzt auch geht dann sehen wir uns nie wieder und das war halt dann wirklich für mich hardcore (...) also-das is so=wie meine Geschwister was ich nie hatte also das is einfach

unbeschreiblich dieses Gefühl wenn ich sie seh das is (3) ich kann ohne sie nicht leben das is=das weiß ich (Katja, 3/12-3/16; 3/25-3/27)

Die Lehrerinnen der Volksschule beschreibt Katja ebenfalls als unterschiedlich, eine war konsequenter als die andere. Eine der beiden war vermehrt für die Sprache zuständig und bot der „kleinen Gruppe“ vermehrt ihre Unterstützung an. Mit dem Lernen hat sich Katja relativ leicht getan, sie erzählt allerdings, dass sie mit dem Stoff nicht weitergekommen wären. Katja besuchte gerne die Volksschule, wenn sie nicht in die Schule gehen wollte, so hatte dies oftmals auch private Gründe, beispielsweise wenn es ihrer Oma nicht gut ging.

K: wir hatten nicht immer so viel Hausaufgabe weil wir meistens nicht so mit dem Stoff vorangekommen sind wegen uns aber auch wegen den anderen und wir haben in der Stunde, ja, gelacht und gespielt und das Lernen war spielerisch es hat=es fiel mir leicht also es fiel relativ allen leicht (Katja, 7/17-7/20)

Dem Wechsel in die neue, weiterführende Schule sah Katja mit gemischten Gefühlen entgegen, sie machte sich Gedanken darüber, ob sie wieder gemobbt werden würde. Sie erzählt, dass es ihr am Anfang schwer fiel Fuß zu fassen, die Überlegungen bezüglich ihrer neuen Klassenkameraden, der Lehrer und der Erwartungen der Schule beschäftigten sie sehr. Am ersten Schultag lernte sie allerdings gleich neue Freundinnen kennen, da es nur drei Mädchen gab wollte sich Katja mit allen anfreunden um nicht alleine zu sein. Die Burschen in ihrer Klasse machen oft viel Blödsinn, Katja erzählt aber, dass sich die Mädchen davon auch mitreißen lassen. In den Nachbarklassen hat Katja ebenso schnell Anschluss und neue Freunde gefunden, mit den Lehrern ist sie ebenso zufrieden und sie hat bald das Gefühl in der neuen Schule gut „angekommen“ zu sein.

K: wie ich erfahren hab ich geh hier in die Schule war das auch so für mich, okay: hier sind auch Kinder die nicht so-naja-die auch anders sind so wie du und normale und du=du wirst dieses Mal nicht gemobbt hab ich mir damals eingeredet und das war damals dann auch wieder mit gemischten Gefühlen wie werden die mich finden, werde ich wieder gemobbt das: war: (4) in der Zeit der Sommerferien sehr schwierig für mich (...) das war dann so-ich wusste ab der zweiten oder ab der Hälfte der ersten ich bin angekommen hier ich fühl mich hier wohl ich will hier nie wieder weg und das war dann=das war einfach ein wunderbares Gefühl wiedermal angekommen zu sein: wiedermal neue Freunde kennenzulernen gleichzeitig mit den alten Kontakt zu haben (Katja, 3/27-3/32; 4/9-4/13)

Schnell kommt Katja wieder auf das Thema Abschied zurück, denn dieses Schuljahr war ihr letztes an der KMS. Sie fühlt sich in der Klasse sehr wohl, sie erzählt von der gemeinsamen Abschlussreise in die Schweiz und dass sie das Gefühl hätte, die Klasse wäre eine Einheit

und alle wären füreinander da. Ab Herbst besucht Katja eine neue Schule, die Orientierungsklasse einer Handelsschule. Sie befürchtet, dass ihr das Abschiednehmen sehr schwer fallen würde, sie habe in den letzten vier Jahren viel erlebt. Sie erzählt von einem ständigen Lehrerwechsel, ausschließlich Frau L. war als einzige Bezugsperson die gesamten vier Jahre in Katjas Klasse. Das Mädchen präsentiert Frau L. als konsequente und sehr freundliche, verständnisvolle Lehrperson, sie zeige der Klasse wo die Grenzen liegen, welche Konsequenzen bestimmte Verhaltensweisen hätten und bereite sie somit bestmöglich auf die nachschulische Zeit vor. Katja beschreibt die Beziehung zur Lehrerin als sehr innig und der Abschied wäre schwer für sie.

K: sie is wie unsere Klassenmami, sie hilft uns sie (3) ja sie is einfach da wenns uns schlecht geht sie spürt das, wir=wir bekommen halt Ärger von ihr aber was-echt zu Recht is wenn wir Blödsinn bauen und-es war einfach ne sehr emotionale aber auch lustige Zeit (Katja, 4/29-4/32)

Die Unterschiede zwischen den Klassenkameraden in der KMS bezieht Katja hauptsächlich auf das Geschlecht. Es werden oftmals „dumme Sprüche“ gesagt, die für einige in der Klasse verletzend sind, jedoch meint Katja, dass jeder in der Klasse mal geärgert wird und sie aber alle miteinander befreundet wären und sich gut verstehen. Des Weiteren sieht sie wieder in der Sprache, aber auch in der Kleidung Unterschiede. Die Mädchen wären pingeliger was Kleidung betrifft, den Burschen sei das Aussehen nicht so wichtig. Bei diesen Ausführungen unterscheidet Katja nicht mehr zwischen „behinderten und nicht-behinderten Kindern“, in der KMS scheint diese Unterscheidung keine Relevanz zu haben, sie fühlt sich wohl und angenommen.

K: es is ein wunderbares Gefühl zu wissen du gehörst letztendlich egal wie du ausschaust welche Behinderung du hast welche Sprache du sprichst woher du kommst zu dieser Klasse (Katja, 10/2-10/4)

Das Mädchen erklärt, dass es in der KMS drei unterschiedliche Leistungsgruppen gäbe, die sie als äußerst positiv wahrnimmt. Jeder in der Klasse befindet sich in den Hauptfächern in einer anderen Leistungsgruppe, die auch dementsprechend unterschiedlich benotet wird. Die Klassenkameraden helfen sich bei Schwierigkeiten gegenseitig und versuchen sich und den „Schwächeren“ den Stoff zu erklären bevor sie die Lehrerin um Hilfe bitten. Katja könnte eine „bessere“ Leistungsgruppe im Fach Deutsch besuchen, sie möchte dies aber nicht, da sie befürchtet schnell überfordert oder verwirrt zu sein. In Englisch ist sie in der „schlechtesten“ Leistungsgruppe, dies begründet sie dadurch, dass es ihrer Oma eine Zeit lang nicht gut ging und ihre Leistungen in der Schule nachließen. Dennoch geht sie gerne in die Schule, vor allem die Fächer Mathematik, Geschichte und Musik bereiten ihr Freude, auch wenn der Schultag manchmal sehr lang wird. Nach dem Unterricht fährt Katja nach Hause zu ihrer Oma, sie

schaut gerne fern, erledigt ihre Hausübungen, beschäftigt sich mit ihren Katzen. Am Wochenende ist Katja Ministrantin und verbringt ihre Zeit mit Verwandten in Niederösterreich. Die Familie und das Ministrieren haben für sie neben der Schule einen hohen Stellenwert.

K: ich mein lange in der Schule zu bleiben macht nicht Spaß aber man gewöhnt sich sehr schnell daran und: praktisch bist du dann mehr in der Schule als zu Hause bist du mehr mit deinen Klassenkollegen mit ihnen zusammen wie: mit=mit deiner Familie, das is dann das was einen ausmacht wenn du an die vier Jahre zurückdenkst (Katja, 12/2-12/6)

Immer wieder kommt Katja auf das Thema Abschied zurück, sie betont nochmals, dass es ihr schwer fällt sich zu verabschieden, aber sie freue sich auch auf die neue Schule. Zwei ihrer Freundinnen aus der Klasse werden dieselbe weiterführende Schule besuchen, sie erzählt, dass sie in jedem Fall wieder eine Integrationsklasse besuchen wird und sich auf neue Freunde freut. Abschließend sagt sie, dass es wichtig wäre immer eine positive Einstellung gegenüber der Schule zu haben.

K: positive Einstellung is glaub ich vor allem während der Schulzeit wichtig weils auch um dich selber geht du machst es ja nicht für die Lehrer du machst es für dich damit du dann später eine Zukunft hast das is dann eigentlich cool zu sehen okay eigentlich steckt mehr in mir drin wie wenn=wie was ich kann oder da steckt mehr in dir drin was du dir damals in der Volksschule eigentlich nie erwartet hast oder damals in der Hauptschule je nachdem (Katja, 14/1-14/6)

9.5.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Katja besucht ab Herbst die Orientierungsklasse einer Handelsschule (HAS) um ihr neuntes Schuljahr abzuschließen. Danach möchte sie vermutlich die HAS besuchen und ebenfalls abschließen, ihrer Meinung nach wäre die HAK zu schwer für sie. Das Mädchen freut sich auf die neue Schule, sie möchte sich weiterbilden. Auf die Frage, was sie nach ihrer Schulzeit einmal werden möchte hat Katja noch keine konkrete Antwort. Sie könnte sich eine Arbeit mit Kleinkindern, aber auch mit Erwachsenen vorstellen, wichtig wäre ihr nur, dass sie einen Beruf hat, in dem sie sich mit anderen unterhalten kann.

K: ich geh-geh darf in eine weiterführende Schule ich bild mich jetzt wieder weiter ich werd mich jetzt=nochmal schauen was in mir steckt, alles rausholen (...) ich hab Träume=also jeder Mensch hat Träume und: ich will jetzt amal die Schule=das Schuljahr positiv abschließen das nächste Jahr dann in die Ö.-Gasse gehen und: dann: die Orientierungsklasse machen dann hab ich mein neuntes Schuljahr beendet und dann: wahrscheinlich in die HAS (Katja, 13/16-13/17; 14/10-14/13)

Katja erzählt, dass ihr alle Türen offen stehen, sie besucht die Orientierungsklasse einerseits um die Schulpflicht abzuschließen und andererseits um herauszufinden, was sie danach machen möchte. Früher war es ihr Wunsch Köchin zu werden, da sie aber nicht nur in der Küche stehen möchte, hat sie sich überlegt vielleicht Kellnerin zu werden oder Führungen anzubieten, da sie direkt mit anderen Menschen in Kontakt sein möchte. Obwohl Katja bezüglich der Tätigkeit noch unschlüssig ist, kann sie genau definieren was sie sich für ihren Beruf wünscht.

K: also ich wollte immer schon Köchin werden ja der Geschmack und so und dann-stehst du letztendlich nur in der Küche den ganzen Tag aber ich will ja auch was mit Personen machen draußen=in ein Restaurant zum Beispiel Kellnerin würd mich interessieren da sind Menschen oder eine Führung anbieten zum Beispiel Schloss Schönbrunn also was wo ich mit Menschen zu tun hab wo man was erklären kann oder was erzählen kann einfach was Spannendes also mich interessiert Geschichte dass ich=dass ich das verbinden kann Geschichte und menschliche Nähe was zu erzählen dass ich das verbinden kann (Katja, 14/28-14/35)

Das Wichtigste für ihre Zukunft ist es, einen Arbeitsplatz zu finden. Für Katja spielt es hierbei auch keine allzu große Rolle welchen Job sie macht, Hauptsache Geld verdienen und eine Wohnung bzw. das Leben leisten können. Oftmals spricht sie mit ihrer Oma über ihre Zukunftspläne, die Großmutter schätzt an Katja, dass sie bodenständig bleibt und ihre Wünsche realistisch sind. Katja würde sich nämlich auch für Schauspiel, Reitlehrerin oder Sängerin interessieren, sie selbst sieht aber keine großen Chancen für sich in diesen Berufsfeldern. Erst wenn sie einen Beruf ausgelernt und einen Arbeitsplatz gefunden hat, könnte sie sich vorstellen in einen anderen Bereich „hineinzuschnuppern“, falls sie die Möglichkeit bekäme.

K: wenn ich sage ich hab jetzt mal eine feste Arbeitsstelle beziehungsweise ein Beruf was ich ausgelernt hab wo ich sagen kann ich kann dann immer wieder einsteigen-dann kann ichs ja mit der Schauspielerei versuchen oder kann dann in einen anderen Beruf reinschnuppern aber nur so etwas=eine dass du eines hast wo du sagst wenn-wenn ich jetzt was anderes machen will und es nicht klappt dass ich dann auf den Beruf wieder zurückkehren kann dass mir aber trotzdem genauso viel Spaß macht wie das andere, also das is mir sehr wichtig (Katja, 15/16-15/22)

Ihre Talente sieht Katja eindeutig in der Kommunikation, sie ist ebenso der Meinung, dass sie Freundlichkeit und Fröhlichkeit ausstrahle. Aufgrund einer diagnostizierten Wirbelsäulenverkrümmung meint Katja sie könne in keinem Kindergarten arbeiten, ein Korsett,

das sie tragen muss, würde sie in der Arbeit und der Bewegung zu sehr einschränken. Dennoch denkt sie positiv, sie ist der Ansicht, dass sie alles schaffen könne.

K: es is machbar also wenn du was willst dann is es immer machbar es gibt=wenn du sagst ich will das aber du willst das nicht wirklich dann=dann wird's auch niemals klappen aber ich will zum Beispiel jetzt einen Ausbildungsplatz haben und dann nachher noch Sänger werden wenn du eine gute Stimme hast dann klappt das auch, je nachdem wie du dich dafür einsetzt wie du offen bist dafür (Katja, 15/36-16/4)

9.5.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Katja schöpft ihre Kraft aus der Unterstützung ihrer Oma und ihrer Freunde. Nach dem Tod ihres Vaters durchlebte sie eine schmerzhafte Zeit, sie wollte nicht mehr in die Schule gehen und hasste ihre Klasse. Das Mädchen identifiziert sich stark mit ihrer Familie und ihrer Heimat Oberösterreich, auch zu ihren Urgroßvater, den sie persönlich nicht kennt, findet sie eine Verbindung über die Blasmusik. Katja scheint ein sehr emotionaler Mensch zu sein, sie versucht in allem das Positive zu entdecken. Auf die Frage wie sie sich selbst beschreiben würde, meint sie zu Beginn, dass sie in neuen Situationen eher verschlossen und ängstlich wäre. Grundsätzlich ist sie aber ein fröhliches und offenes Mädchen, aufgrund ihrer Familiengeschichte entwickelt sie rasch Beziehungen zu anderen Menschen. Sie zeigt ihre Gefühle meist sehr offen, ist aber manchmal auch gerne nur für sich allein.

K: mir wachsen sehr viele Menschen gleich ans Herz weil die offene Art die Ehrlichkeit das is was das ich nicht gewohnt bin also ich wurde damals also meine Mutter hat=man=meine Eltern waren alkoholsüchtig und deswegen bin ich auch bei meiner Oma aufgewachsen (3) und ich wär damals fast ins Heim gekommen und dann in eine Pflegefamilie und: dadurch weiß ich dann halt auch es kann schlimmer geh=es kann schlimmeres geben also das is dann: ich öffne mich gerne (Katja, 16/12-16/17)

Des Weiteren beschreibt Katja, dass sie manchmal Angst habe und sehr aufgeregt wäre. Sie möchte beispielsweise beim Ministrieren nichts falsch machen, was in ihr große Aufregung und Angst auslöst. Aus der Sicht ihrer Freunde beschreibt sich Katja als lustiges Mädchen, das sehr emotional und empathisch ist. Ihr Motto ist allerdings, dass man stets das Positive und Gute im Leben hervorheben sollte.

K: naja man sollte halt ahm Spaß am Leben haben wenns mal nicht so gut läuft halt nicht gleich ans Negative denken sondern einfach weitermachen (3) so versuch ich das ((lacht)) (Katja, 17/6-17/8)

Während des Interviews präsentiert sich Katja als sehr offenes und gesprächiges Mädchen, sie lacht viel und erzählt mit viel Ehrlichkeit ihre Geschichte. Zu Beginn sorgte sie sich, dass ihr Dialekt schwer zu verstehen wäre, daher war Katja anfangs unsicher und ängstlich. Allerdings fand sie sich gut in ihre Rolle als Interviewpartnerin ein und erzählte mit großer Freude und viel Emotion über ihre Biographie.

9.5.4. Zusammenschau

In Katjas Interview lassen sich nur wenige Inkonsistenzen auffinden, allerdings wechselt sie oftmals abrupt von einem Thema zum anderen, was kleine thematische Brüche entstehen lässt. Ansonsten bleibt das Mädchen in ihrer Argumentation sicher und klar, sie berichtet über viele Aspekte ihres Lebens sehr detailreich und emotional. Im Gespräch mit Katja fällt auf, dass die Themen *Abschied* und *Trennung* immer wieder präsent sind und sie beschäftigen.

Über ihren ersten Schultag erzählt Katja, dass sie aufgeregt war und sich klein fühlte inmitten der großen, neuen Schule. Sie beschreibt äußerst genau ihre Mitschüler und Mitschülerinnen, die wie sie zu den Integrationskindern zählten. Sie äußert sich über ihre Beeinträchtigungen und dass sie anfangs über die Vielfalt an Persönlichkeiten irritiert war. Die Volksschule war eine aufregende Zeit für Katja, es kam immer wieder zu Mobbing, Streit und Ausgrenzungen der behinderten Kinder, auch sie selbst wurde gehänselt. Dennoch spricht Katja rückblickend von einem Zusammenhalt in der Klasse, ihre Erfahrungen mit Mobbing hätten sie geprägt und gestärkt. Harmonie und Verbundenheit scheinen für das Mädchen eine besondere Bedeutung zu haben, der Abschied von der Volksschule fiel ihr trotz einiger schlechter Erfahrungen sehr schwer. Der Übergang in die weiterführende Schule bereitete ihr zunächst Angst, sie machte sich Gedanken um Mobbing, um das Alleine sein und keine Freunde haben und ob sie mit all dem Neuen zurechtkommen würde. Trotz ihrer Sorgen fand Katja auch in der neuen Schule schnell Anschluss. Sie erlebte häufig einen Lehrerwechsel, der für sie jedes Mal schwierig war, allerdings wurde vor allem Frau L. zu ihrer wichtigsten Bezugsperson. Im Zuge des Interviews gibt Katja einige Informationen zu ihrer Freizeit, aber auch zur Schule und zum Unterricht, zu ihren Fächern, Klassenkameraden und erläutert ebenso detailliert die unterschiedlichen Leistungsgruppen, in denen sie sich befindet. Schlussendlich kommt sie wieder auf das Thema Abschied zurück, denn sie wird ab Herbst die Orientierungsklasse einer HAS besuchen. Über die Möglichkeit zur Weiterbildung zeigt sie rege Freude, der Abschied von der alten Schule wird für sie allerdings wieder zum Problem und ist mit tiefen Emotionen verbunden.

In Bezug auf ihre Zukunft äußert Katja Wünsche und Träume, sie nennt jedoch kein konkretes Berufsziel. Sie schildert genaue Vorstellungen darüber, was ihr im Beruf wichtig wäre, im Vordergrund steht für sie nun aber der positive Abschluss der Schulpflicht. Sie nennt einige sehr unterschiedliche Tätigkeiten, die ihr gefallen würden. Dies deutet darauf hin, dass sie sich

noch nicht für einen bestimmten Beruf entschließen konnte. Jedoch betont sie, dass sie bodenständig bliebe und ihre Talente nicht unbedingt ihre berufliche Tätigkeit entscheiden würden. Sie möchte in jedem Fall eine fundierte Ausbildung absolvieren und in einem gesicherten Job Geld verdienen, um sich das eigene Leben mit Wohnung, Heizung, Strom leisten zu können. Da die Schauspielerei sie sehr reizen würde, möchte sie dieses Berufsfeld erproben, sobald sie einen Arbeitsplatz hat und die Sicherheit, dass sie immer wieder in diesen Bereich zurückkommen könne.

Katja präsentiert sich als sehr aufgeschlossenes und fröhliches Mädchen, das Spaß an der Kommunikation hat und sehr emotional ist. Sie spricht viel über ihre Freunde und ihre Oma, Familie und Freunde bedeuten ihr viel und bieten ihr Halt und Unterstützung. Es macht den Anschein, dass sich das Mädchen oftmals über Familie und Freunde definiert, beispielsweise der Tod ihres Vaters oder die Krankheit der Oma hatten große Auswirkungen auf ihr Verhalten und ihre schulischen Leistungen. Sie selbst nennt hier vor allem die Freunde, ohne welche sie nicht „zurück auf die richtige Bahn“ gefunden hätte. Grundsätzlich zeigt sich Katja als positiv denkendes Mädchen, sie wirkt äußerst ehrgeizig und möchte ihre Ziele auch erreichen. Ihre emotionale Art bezieht sie auf ihre familiäre Situation, sie spricht von ihren alkoholsüchtigen Eltern und argumentiert, dass sie durch diese Familienverhältnisse wüsste, dass das Leben immer schlimmer sein könnte als es ist. Es lässt sich vermuten, dass Katjas Angst vor Abschied und Trennung unter anderem mit ihren Erfahrungen in der Familie zusammenhängen könnten. Obwohl sie im Gespräch selbstbewusst und fröhlich auftritt, beschreibt sie sich selbst als zeitweise ängstlich und unsicher, vor allem neuen Menschen gegenüber. Sie macht sich viele Gedanken darüber, was andere über sie denken könnten, dieses Verhalten resultiere unter anderem aus ihren frühen Mobbing Erfahrungen.

9.6. Falldarstellung Sarah

Sarah ist vierzehn Jahre alt, sie lebt mit ihren Eltern in Wien, ihre Wurzeln hat sie in K.-Land. Mit ihrem Halbbruder pflegt das Mädchen keinen Kontakt. Im Gespräch erzählt Sarah, dass sich ihre Eltern oft streiten und es dabei um eine andere Frau geht. Der Vater trinkt Alkohol, raucht viel, kommt unregelmäßig nach Hause und betrügt die Mutter. Dieser Umstand beschäftigt Sarah des Öfteren, auch in der Schule. Obwohl sie eigentlich ein fröhliches Mädchen ist, macht sie ihre Familiensituation oft traurig und sie versucht dies zu verbergen. Während des Interviews präsentiert sich Sarah als sehr selbstständiges und gesprächiges Mädchen.

Sarah besuchte eine integrative Volksschule und danach die Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule (KMS). Da ihr Sehvermögen zusätzlich eingeschränkt ist, benutzt das Mädchen im Unterricht manchmal ein sogenanntes Lesegerät. Die anderen Kinder lachen

Sarah deswegen oft aus und hänseln sie wegen ihrer Sehschwäche und ihrer kindlichen Art. Dennoch besucht Sarah gern die Schule, sie hat einige Freunde und das Lernen fällt ihr leicht. Nach der KMS möchte Sarah die Handelsschule (HAS) besuchen um Bürokauffrau werden zu können. Ihren früheren Wunsch Lehrerin zu werden hat sie aufgegeben. Da sie sich mit Computern gut auskennt, möchte sie nun lieber einen Beruf in diesem Bereich ausüben.

9.6.1. Schule

Sarah besuchte zunächst eine integrative Volksschulklassse und danach eine Integrationsklasse in einer KMS in Wien. Über ihren ersten Schultag erzählt sie, dass sie sehr froh gewesen sei. Ihre Klassenlehrerin war nett, mit den anderen Kindern kam sie in Kontakt und konnte Freundschaften knüpfen. Sarahs schulische Leistungen waren stets sehr gut, sie bewältigte alle Tests und Übungen ohne Probleme. Da Sarah eine zusätzliche Sehbeeinträchtigung hat, benutzt sie im Unterricht ein sogenanntes Lesegerät, das ihr hilft das Tafelbild besser erkennen zu können. Manche ihrer Klassenkameraden waren neugierig und wollten das Lesegerät ausprobieren, andere wiederum hänselten sie aufgrund des Geräts und der Sehschwäche. Das Mädchen ignoriert die Hänseleien und konzentriert sich größtenteils auf die Schule. Das Lesegerät benutzte sie allerdings nur in der Volksschule, während ihrer Zeit in der KMS hatte sie das Gerät an ein anderes Kind verborgt.

S: ja ich habs einfach ignoriert und ich hab mir gedacht-wenn ichs so ausdrücken darf ((lachend)) is mir scheißegal jetzt und ja die sind nicht viel besser als ich wenn sie jemanden hänseln dann hänseln sie sich ja selbst (Sarah, 2/29-2/31)

Den größten Unterschied zwischen sich und den anderen Klassenkameraden sieht Sarah darin, dass sie gerne in die Schule geht und dass die Schule für sie wichtig ist. Sie berichtet, dass viele Mitschüler und Mitschülerinnen nicht so großen Wert auf Lernen und Schule gelegt haben wie sie selbst. Besonders stolz wirkt sie, als sie von ihrer eigenen Lerntechnik erzählt. Sie schreibt selbst Fragen zum Unterrichtsstoff auf oder bastelt sich beim Vokabel lernen aus Karteikärtchen ein Memory Spiel. Nach dem Unterricht unternimmt Sarah gern etwas mit Freunden, sie bastelt und zeichnet gerne zu Hause oder verbringt die Zeit mit ihrem Cousin. Grundsätzlich besucht Sarah gern die Schule, an manchen Tagen würde sie allerdings lieber ausschlafen oder wenn ihre Eltern gestritten haben würde sie auch lieber zu Hause bleiben.

S: manchmal streiten sich auch meine Eltern dann: (4) ja würd ich lieber zu Hause bleiben ja (4) und was ich an der Schule mag dass ich vieles Neues lernen kann und: dass ich: auch neue Freunde kennen kann auch außerhalb aus der Schule und dass also Freunde für mich da sind die mich auch respektieren wie ich bin ((lächelnd)) (Sarah, 4/1-4/5)

Nach der Volksschule unterstützte ein Herr S. von der Stadt Wien Sarah und ihre Familie bei der Suche nach einer weiterführenden Schule, er gab Empfehlungen ab bezüglich der KMS und auch danach für die HAS. Sarah entschied sich für die KMS, ihr gefiel das Schulgebäude, das Mittagsangebot und dass die Schule sowohl behinderte als auch nicht behinderte Kinder aufnahm. Allerdings zeigten sich nun auch einige Veränderungen, nicht nur die Kinder wurden gemobbt, sondern Sarah berichtet auch, dass Mitschüler und Mitschülerinnen eine Lehrerin ärgern würden, einfach weil es ihnen Spaß mache. Das Mädchen selbst kommt mit den Lehrpersonen gut aus. Über die neuen Klassenkameraden denkt Sarah, dass sie sie ausnutzen würden, sie wären nur nett zu ihr, wenn sie ihre Jause mit ihnen teile. Sarah sieht sich selbst als viel kindlicher als es die anderen Kinder sind. Das ist laut ihren Ausführungen auch der größte Unterschied zwischen ihr und den Klassenkameraden.

S: meine Klassenkameraden sind manchmal anstrengend sie sind manchmal nett also ich geb manchmal Essen so her wenn ich nicht mehr kann oder wenn=ich kann ja nicht so viel essen manchmal und: ich bin immer nett und dann sind sie manchmal gemein zu mir und ich glaub die nutzen mich die ganze Zeit aus (5) weil, ja äh wenn ich nett bin dann fragen sie äh nett äh ob ich essen will äh also ob sie Essen haben können ein bisschen ich geb ihnen und dann paar Tage später sind sie dann wieder frech zu mir (Sarah, 5/35-6/5)

In der KMS hat Sarah unterschiedliche Unterrichtsfächer, eines davon heißt Berufsorientierung und dient dazu verschiedene Tätigkeitsbereiche kennenzulernen, sowie Bewerbungen und den eigenen Lebenslauf zu verfassen. Neben den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Musik, Werken, Zeichnen und Turnen hat Sarah auch Kochen und Lernstunden. Sie ist in allen Fächern gut, hat allerdings in Englisch Schwierigkeiten. Sarah erzählt auch, dass sie in der KMS Mobiles Training hatte, damit sie nicht mehr mit dem Fahrtendienst zur Schule gebracht werden muss, sondern alleine fahren kann. Das Training hat mit einer Lehrerin aus der Schule stattgefunden. Auf die Frage wie sie sich in der Schule ganz allgemein fühle, antwortet Sarah zögernd. Sie spricht wieder von Mobbing und dass sie von anderen Mitschülern und Mitschülerinnen gehänselt wird.

S: naja: nicht so ganz also, wie ich gesagt hab in der Volksschule bin ich auch- wurde ich gehänselt=hier auch manchmal wie ich gesagt hab, vo=von denen auch manchmal (...) das mag ich jetzt nicht und ich hab ihnen=ich hab eine Rollschultasche die ich heute nicht mithab weil wir Ausflug haben ähm: und: die: verstecken sie manchmal und 'nehmen sie weg' oder treten drauf und alles (4) ich weiß nicht warum sie das machen aber ich glaub die mögen meine Schultasche nicht sie mögen mich nicht oder weil ich die Einzige bin die so eine Schultasche, äh also in der Vierten hat (4) aber naja manchmal ignorier ich es

manchmal sag ichs auch den Lehrern, aber mehr den Lehrern (3) ich fühl mich dann halt hmm: nicht so gut ja (Sarah, 7/15-7/16; 7/19-7/25)

Zum Schluss erzählt Sarah auch von einer Freundin, die sie in der Schule kennengelernt hat und die für sie von besonderer Bedeutung ist. Die Mädchen unterstützen sich gegenseitig und sind immer füreinander da, Sarah betont, dass sie sehr froh sei eine Freundin wie Kathi zu haben. Da Sarah zu Hause die Probleme ihrer Eltern miterlebt, fällt es ihr häufig schwer sich auf die Schule zu konzentrieren. Das Mädchen versucht ihre Trauer über den Streit zu Hause zu überspielen, ihre Freundin Kathi und ein weiterer Klassenkollege wissen allerdings, dass es Sarah manchmal nicht so gut geht wie es scheint. Sarah und ihre Freundin Kathi werden ab Herbst dieselbe weiterführende Schule besuchen, jedoch nicht mehr in derselben Klasse. Sarah erzählt, dass sie Angst davor hätte in der neuen Schule auch wieder gemobbt zu werden.

S: die Kathi is auch sehr nett zu mir und ich weiß dass sie auch die richtige=auch meine Freundin is also so eine Freundin wie Kathi hatte ich noch nie (4) und ja in der Schule, ja das is ganz normal wenn ich jetzt nicht Essen hab gibt sie mir auch ein bissi und wenn sie nicht mehr zum Essen hat teilen wir uns einfach (3) und ja es is wichtig aber es hängt ab ob jemand will eine Freundin in der Schule haben oder nicht oder will jemand eine beste Freundin haben der man vertrauen kann oder nicht in der Schule das hängt ganz-ab von dem Typ ich bin froh dass ich so eine Freundin wie Kathi hab 'in der Schule die mich versteht' (Sarah, 13/9-13/16)

9.6.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen

Sarah erzählt, dass sie früher immer Lehrerin werden wollte, aber sie habe erkannt, dass es sich dabei um einen anstrengenden Beruf handle und man jeden Tag in die Schule kommen müsse. Heute weiß sie nicht genau, was sie nach der Schule einmal machen will. Sie begründet die Schwierigkeit einen passenden Beruf zu finden damit, dass man als „Behinderte“ nicht so viele Möglichkeiten hat. Nach der KMS wird sie ab Herbst eine Handelsschule (HAS) besuchen, sie überlegt vielleicht Bürokauffrau werden zu wollen, da sie sich mit Computern gut auskennt.

S: das kann ich jetzt nicht ganz genau sagen aber: ja weil ich nicht so viele Möglichkeiten hab als Behinderte ein Beruf zu finden ein passenden ich kann jetzt nicht zum Beispiel Polizistin werden oder Krankenschwester weil wenn ich Blut sehe pff: kann ich nicht ertragen ((lacht)) oder: Elektrikerin kann ich auch nicht also: ich würde dann-ich kann sehr gut mit Computer umgehen dann würde ich 'Bürokauffrau werden vielleicht' nach da HAS (3) ja weil ich mich sehr gut mit

Computer auskenne ich kann sehr gut drucken äh recherchieren (Sarah, 10/5-10/10)

Sarah kennt sich sehr gut mit den unterschiedlichen Schulformen HAK und HAS aus und erklärt, dass sie zwar gerne die Matura machen würde, die HAK für sie allerdings zu schwer wäre. Nach der HAS hätte sie immer noch die Möglichkeit eine Berufsreife zu absolvieren oder sich gleich in einer Firma zu bewerben und arbeiten zu gehen. Auf die Frage wie sie sich selbst in der Zukunft sehen würde, antwortet Sarah zunächst, dass sie viel erwachsener wäre als heutzutage. Sie würde als Bürokauffrau arbeiten und gut bezahlt werden, das Geld würde sie sparen. Außerdem würde sie von zu Hause ausziehen, sobald sie alt genug wäre. Sarah hat auch mit ihren Eltern über ihre Zukunft gesprochen, sie erzählt, dass sie über das Fach Berufsorientierung auf den Job der Bürokauffrau gekommen sei.

S: ich bin viel erwachsener das weiß ich schon ich werd, äh: werd in einer Firma arbeiten 'als Bürokauffrau' hmm: und ich werd=ich werd gut bezahlt ((lachend)) das weiß ich schon, also hoff ich mal ähm dass ich auch ähm: dann werd ich auch meine Eltern=ich weiß nicht ob ich auch auszieh von meine Eltern ((lacht)) also das hängt dann-'ich weiß jetzt nicht genau in welchem Alter hängt dann da ab wann man ausziehen sollte' (3) ähm und ja: ich würde noch meinen Eltern helfen würde noch Sachen verdienen ich werd also sparen dass ich mir auch eine eigene Wohnung leisten kann (Sarah, 10/28-10/34)

Auf den Vorschlag der Tante, Sarah solle eine Malerschule besuchen, argumentiert das Mädchen, dass sie nicht so kreativ wäre und nicht immer zeichnen wolle. Ihre Leidenschaft ist eigentlich das Kochen und Backen, sie probiert gerne Rezepte aus dem Internet aus und kocht oder bäckt sie zu Hause nach. Dennoch spricht Sarah nicht davon diese Leidenschaft in einer beruflichen Tätigkeit einzusetzen. Sie scheint für sich entschieden zu haben nach der HAS den Beruf der Bürokauffrau anzustreben.

9.6.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild

Sarah benennt im Laufe des Interviews einige Leidenschaften, die sie ausmachen. Sie schwimmt gerne, dabei fühlt sie sich wie ein Fisch oder eine Meerjungfrau, sie zeichnet und bastelt gerne und sie kocht und bäckt gerne. Das Mädchen bezieht sich auf ihre Herkunft und ihre Muttersprache. Ihre Tante wollte eigentlich, dass Sarah ausschließlich K.-Sprache lernt, ihre Mutter entschied sich jedoch dafür, mit Sarah sowohl Deutsch als auch K.-Sprache zu sprechen. Das vierzehnjährige Mädchen sieht sich selbst als kindlich und betont immer wieder, dass sie ja noch jung sei. Ansonsten sei sie kreativ, hyperaktiv, freundlich, höflich und hilfsbereit.

S: also ich bin nett brav manchmal bin ich gemein ich bin kreativ ich bin wenn ich so sagen darf hyperaktiv ((lacht)) weil ich immer so herumspringe wie ein Flummi ich bin fröhlich höflich hilfsbereit ich kenn mich gut mit Kindern aus (3) wie sagt man ich bin manchmal auch-geizig manchmal, aber das is in seltenen Fällen (Sarah, 12/4-12/7)

Auf Nachfragen warum sie gemein und kindisch sei, antwortet Sarah, dass sie auch gemein sein könnte, wenn sie einen schlechten Tag habe. Ihr kindisch sein bezieht das Mädchen hauptsächlich auf ihre Kleidung, die nicht „so cool“ sei wie die Kleidung der anderen Kinder. Sie erzählt, dass sie häufig Kleidung von ihrer Freundin Kathi bekäme und sie die anderen Kinder auch deswegen hänseln würden. Ihre Freundin Kathi scheint ein Vorbild für Sarah zu sein und sie möchte ihr ähneln und sich auch dementsprechend gleich anziehen.

S: zum Beispiel wenn ich nicht Essen geben will oder wenn ich ein schlechten Tag hab dann bin ich manchmal zu denen gemein zu manchen die mich beschimpfen oder so da bin ich dann gemein zu denen (4) und kindisch weil ich hab jetzt nicht so die coolen Designersachen wie die anderen ich bekomm manchmal Sachen von da Kathi zum Beispiel die Sachen gehören da Kathi weil: wir jetzt nicht so viel Geld haben zur Verfügung darum kann ich nicht so viel Sachen kaufen und: die gibt mir immer Sachen (Sarah, 12/17-12/22)

Das Mädchen beschreibt sich selbst auch über ihre Familie und die Probleme, die sie in ihrem familiären Alltag beschäftigen. Sarah erzählt sehr offen, dass sich ihre Eltern häufig streiten und dieser Umstand sie sowohl beschäftigt, als auch ihr Verhalten beeinflusst. Sie könne gut schauspielern, ihre Gefühle verstecken und so tun als ginge es ihr gut, selbst wenn dem nicht so sei. Des Weiteren betont sie zum Ende des Interviews, dass sie als „normales Mädchen“ behandelt werden möchte, auch wenn sie ein bisschen „anders“ sei. Ihre offene und gesprächige Art ist während des gesamten Gesprächs spürbar, Sarah sagt sie sei zu Beginn nervös gewesen, allerdings fand sie sich sehr schnell in ihre Rolle der Interviewpartnerin ein. Das Erzählen und Berichten über sich selbst bereiteten ihr sichtlich Freude.

9.6.4. Zusammenschau

In Sarahs Interview befinden sich einige Brüche und thematische Wechsel, die es zeitweise erschweren ihre Erzählungen über die Schule konkret einzuordnen. Sarah ist ein sehr gesprächiges Mädchen und formuliert ihre Überlegungen ansonsten klar und verständlich. In ihrer Art wirkt sie teilweise sehr kindlich, allerdings gibt es auch Momente im Interview, in denen sie äußerst erwachsen spricht und vernünftige Argumente zum Sachverhalt hervorbringt. Ihre anfängliche Nervosität lockert sich im Zuge des Interviews immer mehr, auffallend ist, dass Sarah häufig über das Thema *Mobbing* und ihre Erfahrungen damit spricht.

Zu Beginn erzählt Sarah von ihrem ersten Schultag in einer integrativen Volksschule, sie war voller Freude und fand sich schnell in den neuen Alltag ein. Sie berichtet, dass sie aufgrund ihrer zusätzlichen Sehschwäche ein sogenanntes Lesegerät im Unterricht benutzte, einige Kinder bewunderten sie, andere hänselten sie deswegen. Dies waren Sarahs erste Erfahrungen mit Mobbing, sie selbst sagt, dass sie die Hänseleien der anderen Kinder oftmals einfach ignoriert hätte. Das Mädchen besucht gerne die Schule, das Lernen bereite ihr Freude, außerdem wäre die Schule für sie grundsätzlich wichtig. Im Allgemeinen berichtet Sarah Einiges über ihre Klassenkameraden und die unterschiedlichen Schulfächer, aufgrund der häufigen Brüche in ihren Erzählungen lässt sich nicht immer feststellen, ob sie hierbei von der Volksschule oder der weiterführenden Schule spricht. Zum Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule spricht Sarah kaum. Sie erzählt lediglich, dass ihr und ihren Eltern diese Schule empfohlen wurde und sie aufgrund der Spezialisierung auf Behinderungen optimal wäre. Auch in der neuen Schule kommt Sarah gut zurecht, allerdings ist sie der Meinung, dass ihre Klassenkameraden sie öfters ausnutzen würden. Hierbei wird wieder deutlich, dass Sarah häufig mit Mobbing und Ausgrenzung konfrontiert wird.

Im Herbst wechselt Sarah auf eine HAS und argumentiert überzeugend, warum sie sich für diese Schule entschieden hat. Die HAK wäre für sie zu schwierig und aufgrund ihres Wunsches Bürokauffrau zu werden, bräuchte sie eine weiterführende Schule, die HAS. In dem Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ sei sie auf die unterschiedlichen Möglichkeiten und Berufe hingewiesen worden. Grundsätzlich ist Sarah sehr genau über die verschiedenen Möglichkeiten und Schulen informiert und erklärt detailliert welche Abschlüsse für sie zur Auswahl stünden. Auf die anschließende Frage nach ihren Zukunftsvorstellungen antwortet Sarah zunächst, dass sie früher Lehrerin werden wollte. Nun wisse sie aber noch nicht so genau, welchen Beruf sie ausüben werde, vor allem betont sie, dass sie als Frau mit Behinderung nicht so viele Möglichkeiten hätte. Bei Sarah fällt im Vergleich zu den vorhergegangenen Interviews auf, dass sie sich selbst stark mit der Kategorie „Behinderung“ bzw. „Behinderte“ identifiziert, sie spricht ausführlich darüber, was sie alles aufgrund der Beeinträchtigung nicht machen könne. Insofern habe sie auch Angst vor der neuen Schule, da sie befürchtet wieder gemobbt und ausgelacht zu werden, da sie in ihren Augen „anders“ ist. Die wichtigste Bezugsperson ist ihre Schulfreundin Kathi, mit ihr kann sie über alle schulischen, privaten und familiären Probleme sprechen, Kathi scheint außerdem eine Art Vorbild für Sarah zu sein.

Da Sarah sich selbst des Öfteren als kindisch beschreibt und sich in Zukunft als viel erwachsener sieht, lässt sich vermuten, dass Sarah sich nicht nur als Behinderte, sondern auch als Kind identifiziert. In ihrer Zukunft sieht sie sich selbst als Bürokauffrau, die viel Geld verdient und eventuell von daheim auszieht. Sarahs Beziehung zu ihren Eltern ist geprägt von familiären Problemen und elterlichem Streit. Die familiäre Situation belastet Sarah auch in der

Schule und hat Auswirkungen auf ihr Verhalten. Sie erzählt, dass sie gut schauspielern könne und ihre Gefühle der Trauer oder Sorge oftmals überspiele. Ihre Lehrerin sowie Kathi wissen um die familiäre Krise, allerdings gibt Sarah ihre Gedanken nicht immer preis.

Sarah präsentiert sich im Gespräch als fröhliches, selbstständiges, aber auch selbstkritisches Mädchen, die ihre Ziele klar vor Augen hat. Auffallend ist ihre Identifikation mit der Kategorie Behinderung, dadurch argumentiert sie, welche Abschlüsse und Berufe sie verfolgen kann und welche nicht. Wichtig erscheint ihr, dass man sie „normal“ handle, auch wenn sie „anders“ sei. Sowohl ihre Mobbing Erfahrungen, als auch die familiären Probleme scheinen sie in vielen alltäglichen Situationen zu beschäftigen und teilweise auch zu belasten. Halt und Zuspruch erhält sie vor allem von ihrer Schulfreundin Kathi, ihr Verhältnis zu Lehrpersonen oder Klassenkameraden bespricht sie nicht ausführlich.

10. Diskussion und Vergleich der Ergebnisse

Da alle Interviews ausschließlich mit Probandinnen aus derselben Gruppe, nämlich mit Schülerinnen mit intellektueller Beeinträchtigung, geführt wurden, konnten die Einzelfälle in eine kohorteninterne Typologie gebracht werden. Das Typische eines jeden Falles wurde in der *Darstellung der Forschungsergebnisse* detailliert herausgearbeitet und anhand dieser Erkenntnisse können insgesamt drei Typen festgemacht werden. Typ I („die Emotionalen“) stellen Emilia und Katja dar, die beide sehr intensiv über das Ende der Schule und die Auswirkungen der Schule auf ihr persönliches Leben reflektieren. Typ II („Freizeitmenschen“) bilden Nadine und Anna, die sich hauptsächlich über ihre persönlichen Talente und Hobbys definieren und bezüglich ihrer Zukunft zwar Vorstellungen haben, diese allerdings noch nicht zu sehr konkretisieren. Typ III („die Starken“) sind schließlich Juliane und Sarah, die beiden berichten im Vergleich zu den anderen Mädchen äußerst viel über Mobbing Erfahrungen und Ausgrenzung im schulischen Kontext.

Auffallend an dieser Typenbildung ist, dass Mobbing ausschließlich in integrativen Settings thematisiert wird und in der Sonderschule kein einziges Mal angesprochen wurde. Des Weiteren sind die Berufsvorstellungen und Ausbildungsziele zweier Mädchen aus der Sonderschule eher unkonkret, wobei Emilia die Ausnahme darstellt. Dies könnte unter anderem mit ihrem Alter zusammenhängen, da Emilia bereits siebzehn Jahre alt ist und sich dementsprechend intensiver mit dem Thema Zukunft und Beruf auseinander setzen musste. Im Bereich des integrativen Settings konnten detaillierte Ergebnisse zum Thema Beruf und Ausbildung festgestellt werden. Insofern ist Typ I („die Emotionalen“) interessant, da sich in diesem Typus sowohl eine Sonderschülerin (Emilia), als auch eine Integrationsschülerin

(Katja) befinden, wobei Juliane und Sarah aus dem integrativen Setting ebenso viel über ihre Zukunftsvorstellungen preisgaben.

Im Folgenden sollen nun unter drei Gesichtspunkten die Erkenntnisse aus den Interviews mit den Ergebnissen der Literatur zusammengetragen werden. Allerdings wird die Interpretation nicht nach Typen stattfinden, sondern aufgrund der zusätzlichen Subfrage nach den Schulformen, segregatives und integratives Setting, vorgenommen. Diese Unterteilung soll dabei helfen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Schultypen besser ersichtlich zu machen. Ziel dieser ausführlichen Darstellung ist es schlussendlich zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu kommen, die lautet:

„Welche Bildungserfahrungen machen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Pflichtschulzeit?“

Die folgenden Unterkapitel ergeben sich aus der Subfrage, der ebenso nachgegangen wurde, um einen Vergleich der Beschulungsformen ermöglichen zu können:

„Welche Bedeutung wird der jeweiligen Schulform, hinsichtlich der Bildungsbiographie, der persönlichen Entwicklung und der Zukunftsvorstellungen jener Frauen, zugeschrieben?“

10.1. Bildungserfahrungen

Die individuellen Schulerfahrungen und Bildungsbiographien der befragten Mädchen aus segregativen und integrativen Schulsettings gestalteten sich teilweise sehr unterschiedlich, gemeinsam ist allen sechs jungen Frauen, dass die eigene Bildungsbiographie für sie selbst einen wesentlichen Stellenwert hinsichtlich ihres Zugangs zur Erwerbstätigkeit bzw. für die weiteren Lebenspläne einnimmt (Pfahl, Powell 2010, 34).

Emilia, Nadine und Anna, die alle drei ein segregatives Setting besuchen, beschreiben ihre Schulerfahrungen als äußerst positiv. Emilia und Anna erlebten einen Schulwechsel von einem anderen Setting in die Sonderschule, Nadine hingegen kennt kein anderes Schulsystem als jenes, das sie auch derzeit besucht. Der Schulwechsel in das segregative Setting, den sowohl Emilia als auch Anna unabhängig voneinander durchmachten, begründen sie damit, dass sie hier dem Unterricht besser folgen könnten und ihnen das Lernen in der Sonderschule leichter fiele. Dem segregativen Setting wird dadurch das Attribut „einfacher“ im Vergleich zu anderen Schulformen angehaftet, dieses Empfinden resultiert in erster Linie aus der Tatsache, dass die Lehrpläne in segregativen Schulsettings der individuellen Leistungsfähigkeit der beeinträchtigten Kinder angepasst werden (Stadtschulrat für Wien 2015, [1]) und ihnen dadurch das Lernen „erleichtert“ wird. Bezüglich der Unterrichtsfächer betonen die Mädchen immer wieder den Fokus auf lebenspraktische Aktivitäten, wie zum Beispiel Kochen oder Einkaufen.

Alle drei Mädchen berichten, dass sie im Klassenverband schnell Anschluss fanden, auch zu den Lehrpersonen bestehe ein gutes, unterstützendes Verhältnis. Die individuellen Unterschiede zwischen den Klassenkameraden spielten in den Erzählungen der Mädchen keine wesentliche Rolle und beschränkten sich auf Kleinigkeiten, von Ausgrenzungserfahrungen war in den Interviews keine Rede. Es entstand allerdings der Eindruck, dass sich der Freundeskreis auf den Erfahrungsraum „Schule“ beschränkt und außerschulische, soziale Kontakte selten wären. Die sozialen Beziehungen im schulischen Kontext wurden von allen drei Mädchen als relevant und positiv beschrieben, dieses Ergebnis stimmt mit jenem aus der Studie von Eckhart u.a. (2011, 97) überein, denn auch hier werden zwar insgesamt kleinere, dafür aber enge und verlässliche soziale Netzwerke und Beziehungen (im Vergleich zu Schülerinnen aus integrativen Settings) angegeben.

Der eingeschlagene Bildungsweg wurde bei allen drei Mädchen durch die Erziehungsberechtigten geebnet, bei Anna spielte außerdem der Rat einer Lehrerin eine entscheidende Rolle für den Schulwechsel. Erfahrungen mit stigmatisierenden Zuschreibungen konnten nur bei Anna festgestellt werden, die sich selbst als „anders“ und manchmal als „dumm“ betitelt, was mit ihren Misserfolgen im integrativen Setting in Verbindung gebracht werden kann. Hinsichtlich eines geschlechtsspezifischen oder geschlechtsneutralen Unterrichts wurden seitens der Mädchen keine Angaben gemacht, zum Geschlechterunterschied wurde lediglich erwähnt, dass in den Klassen mehr Jungen als Mädchen wären. In Einklang mit der Studie von Eckhart u.a. (2011, 111) kann auch in Bezug auf diese Forschungsergebnisse festgehalten werden, dass Emilia, Nadine und Anna ihre Schulerfahrungen im segregativen Setting „nicht unter allen Aspekten nur negativ“ (ebd.) beurteilen, sondern vielmehr „beim Rückblick auf ihre Schulzeit kleine Klassengrößen, aufmerksame Lehrpersonen und individualisierten Unterricht als positive Merkmale“ (ebd.) benennen.

Bei Juliane, Katja und Sarah, die allesamt integrative Schulsettings besucht haben, zeigt sich ein sehr eindeutiges und vor allem ähnliches Muster an Bildungserfahrungen. Ihre Erzählungen über die Schule beginnen alle drei unabhängig voneinander mit einer Beschreibung der beeinträchtigten Kinder in ihrer Klasse. Der Fokus und das Stigma der Behinderung scheint in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung und sehr präsent zu sein. Die wesentlichen Unterschiede zwischen sich selbst und den Klassenkameraden werden auf vielfältige Weise beschrieben, neben Motivation, Lernerfolg und Sprache, spielen hierbei auch das Aussehen und Geschlecht eine Rolle. Auffallend an diesen drei Interviews ist außerdem, dass die Mädchen zwar von einer Klassengemeinschaft sprechen, die Klasse selbst allerdings in zwei Gruppen einteilen, nämlich in „die Behinderten“ und „die Nicht-Behinderten“. Dieses Forschungsergebnis stützt vor allem die Ausführungen Powells (2008, 2537ff.), dass innerhalb der Sonderschule das Thema „Stigmatisierung“ aufgrund des

Förderbedarfs aller Kinder nicht derart präsent ist wie in integrativen Maßnahmen, wo es häufig dazu kommt, dass sich beeinträchtigte Schülerinnen als „die Anderen“ wahrnehmen.

In den Interviews von Juliane, Katja und Anna werden immer wieder Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen thematisiert, insbesondere Katja und Anna berichten auch von Hänseleien gegenüber ihrer Person und dass sie aufgrund dessen die Schule zeitweise hassten. Der Freundeskreis und die sozialen Kontakte der Mädchen gestalten sich allerdings unterschiedlich, während Juliane und Sarah im Prinzip nur von einer einzigen Freundin sprechen, berichtet Katja über viel Kontakt zu anderen Kindern und Jugendlichen. Katja erzählt von einem ausgeprägten, sozialen Netzwerk, insgesamt scheint sie gut integriert zu sein. Juliane und Sarah geben hingegen an, in ihrer Freizeit kaum bzw. keinen Kontakt zu Schulfreunden zu haben. Die Einschätzung von Eckhart u.a. (2011, 98), dass Schülerinnen aus segregativen Settings „sozial deutlich schlechter integriert“ (ebd.) wären, als Schülerinnen aus anderen Schulsettings, kann im Zuge dieser Forschungsergebnisse nicht bestätigt werden. Die sozialen Netzwerke der Schülerinnen aus den integrativen Settings (Juliane, Sarah) unterscheiden sich nicht wesentlich von jenen der Schülerinnen aus den segregativen Settings (Nadine, Anna).

In Bezug auf den Übergang von der Volksschule in eine weiterführende integrative Maßnahme berichten vor allem Katja und Sarah, dass dieser mit Angst verbunden war, welche sich unter anderem auf weitere Mobbing Erfahrungen bezog. Beide Mädchen konnten allerdings in der Lehrerschaft eine Bezugsperson finden, im Klassenverband kamen sie auch zurecht. Juliane betont hingegen, dass sie nach ihrem Übergang nicht mehr das Gefühl hatte „behütet“ zu sein, was im Wesentlichen mit der Beziehung zu den neuen Lehrpersonen zusammenhängt. In ihren neuen Schulen sprechen die Mädchen nicht mehr von getrennten Gruppen, sondern betonen, dass es mehr Burschen als Mädchen gibt. Diese Änderung kann mit dem gestiegenen Alter der Mädchen und der veränderten Wahrnehmung von Geschlechtern zusammenhängen. Trotz der erlebten Ausgrenzungserfahrungen stehen alle drei Mädchen der Schule positiv gegenüber, sie anerkennen die Wichtigkeit der Schulbildung für ihr weiteres Fortkommen im Leben.

Das Verhältnis zu Schule und Bildung der sechs Mädchen veränderte sich im Laufe ihrer Bildungsbiographie immer wieder, abgesehen von Nadine (Sonderschule) haben alle Mädchen unterschiedliche Schulsettings kennengelernt. Die Schülerinnen beziehen sich allesamt auf die Lehrperson, von der sie Hilfestellungen und Leistungsanregungen erhalten (vgl. Mierke 1963, 20), mit zunehmendem Alter wird auch der Kontakt zu den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen immer bedeutender. Nach Mierke (1963, 20) versuchen sich Kinder in die Bildungsgemeinschaft einzugliedern, im Falle der drei Mädchen aus den segregativen Settings hat dies größtenteils gut funktioniert. Die drei Mädchen aus den

integrativen Settings hatten aufgrund von Mobbing Erfahrungen oftmals auch Schwierigkeiten dabei sich einzugliedern und soziale Beziehungen in der Schule aufzubauen. Es lässt sich zudem festhalten, dass vor allem Bezugspersonen, Lehrer und Lehrerinnen, eine unverzichtbare Einheit in diesem Prozess darstellen und auch von den jungen Frauen als Vermittler zwischen Bildung, Schule und sozialen Kontakten empfunden werden (ebd., 21).

10.2. Berufs- und Zukunftsvorstellungen im Kontext der individuellen Bildungsbiographie

Nach Roth u.a. (2010, 179) spielt der eingeschlagene Bildungsweg für die eigene Zukunft und Erwerbstätigkeit eine wesentliche Rolle, damit verbunden werden insbesondere Schulabschlüsse, Zertifikate, sowie Aus- und Weiterbildungen. Schülerinnen aus segregativen und integrativen Schulsettings stehen nun vor der Situation, einerseits aufgrund ihrer Schulbildung eingeschränkte Zugänge zu anderen Bildungsinstitutionen und Ausbildungsmöglichkeiten vorzufinden und andererseits aufgrund des niedrigen Bildungsniveaus und fehlender Qualifikationen einem begrenzten Berufswahlspektrum gegenüber zu stehen (Linhart 2012, 56). Inwieweit diese Einschränkungen von den sechs jungen Frauen selbst wahrgenommen werden und Einfluss auf ihre weiteren Lebenspläne haben, wurde mit Hilfe der Frage nach individuellen Berufs- und Zukunftsvorstellungen nachgegangen.

Die befragten Mädchen aus den segregativen Settings, Emilia, Nadine und Anna, präsentierten unterschiedlich konkrete Vorstellungen bezüglich ihrer Zukunft. An dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass dies im Wesentlichen auch mit dem Altersunterschied der Mädchen in Verbindung gebracht werden kann. Emilia, die Älteste, musste sich vermutlich im Zuge des bevorstehenden Schulendes vermehrt Gedanken um berufliche Möglichkeiten machen. Nadine und Anna, beide vierzehn Jahre alt, haben in dieser Hinsicht noch ein bisschen mehr Zeit als Emilia.

Während Emilia sehr präzise Angaben zu ihrem Berufswunsch der Kindergartenhelferin machen kann, sprechen Nadine und Anna wage über ihre Vorstellungen der Verkäuferin. Alle drei Berufswünsche können im Sinne Linharts (2012, 56ff.) als „typische Frauenberufe“ mit nur geringen Aufstiegschancen verstanden werden. Die drei Mädchen betonen, dass sie sich für ihre Zukunft einen Arbeitsplatz wünschen, in dem sie selbst ihr eigenes Geld verdienen. Über weiterführende Schulen oder Ausbildungen können weder Nadine noch Anna genaueres berichten, sie haben dahingehend bisher kein tieferes Wissen.

Emilia kann hingegen genaue Angaben machen, die entsprechenden Informationen erhielt sie von ihrem Lehrer. Herr H. engagierte sich für Emilias Zukunft und ermöglichte ihr ein Probearbeiten, aus welchem sie zusätzliche Motivation und Ehrgeiz schöpft. Obwohl sie sich

ihres Wunsches und ihrer Zukunftsvorstellungen sicher ist, wirkt sie bezüglich der weiterführenden Schule (Berufsschule) äußerst gehemmt und unsicher. Diese Unsicherheit könnte daraus resultieren, dass Emilia durchaus bewusst ist, dass sie die Sonderschule ohne qualifizierenden Abschluss beenden wird und für ihren beruflichen Wunsch der Besuch einer höheren Schule in jedem Fall notwendig sein wird.

Bei den drei Mädchen aus den integrativen Settings zeigt sich ein ähnlich unterschiedliches Bild wie bei den Mädchen aus den segregativen Settings. Juliane, Katja und Sarah definieren eindeutige Wünsche und Vorstellungen bezüglich ihrer Zukunft, allerdings zeigen sich Katja und Sarah unsicher bezüglich eines konkreten Tätigkeitsfeldes. Juliane hingegen begründet ihre Berufswahl der Journalistin mit ihrem Talent und Hobby des Schreibens und Lesens. Sie strebt eine Tätigkeit an, die ihr Freude bereitet, allerdings spricht sie nicht über die Ausbildung für diesen Beruf. In Julianes Ausführungen kann man konkrete Wünsche rauslesen, ob sich jene Wünsche auch erfüllen lassen bleibt allerdings fraglich, da man für die Tätigkeit als Journalistin ein Studium benötigt.

Im Gegensatz zu Juliane betonen Katja und Sarah, dass es für sie einen Unterschied zwischen Leidenschaft, Hobby und Beruf gibt. Beide Mädchen verfolgen nicht das Ziel, ihre Talente und Hobbys zum Beruf zu machen, sie möchten vielmehr eine abgeschlossene Ausbildung haben und in dem erlernten Tätigkeitsfeld arbeiten. Katja besucht ab Herbst die Orientierungsklasse einer Handelsschule und möchte ihr neuntes Pflichtschuljahr somit positiv abschließen. Sie freut sich darauf, sich weiterbilden zu können und möchte anschließend die HAS abschließen. Sarah wird ebenso eine HAS besuchen, mit dem Ziel Bürokauffrau zu werden. Wichtig ist beiden Mädchen, dass sie in Zukunft einen gesicherten Arbeitsplatz finden, Geld verdienen und sich ihr Leben selbst finanzieren können. Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und das Loslösen von anderen Personen scheint hierbei im Mittelpunkt zu stehen. Die zu spürende Unsicherheit hinsichtlich eines präzisen Berufswunsches lässt sich insbesondere bei Sarah dadurch erklären, dass das Mädchen selbst betont, dass es für sie als „Behinderte“ schwierig wäre, ein geeignetes Tätigkeitsfeld zu finden. Die Idee des Berufs der Bürokauffrau kam ihr im Zuge eines Unterrichtsfachs, das Berufsorientierung heißt und in dem verschiedene Möglichkeiten der beruflichen Tätigkeit vorgestellt werden.

Insofern lässt sich die Annahme bestätigen, dass junge Frauen aus segregativen oder integrativen Settings sich ihrer (beruflichen) Chancen und Möglichkeiten aufgrund des besuchten Schultyps durchaus bewusst sind und somit der jeweiligen Schulform große Bedeutung zugeschrieben wird. Sowohl Emilia, als auch Katja und Sarah zeigen Zweifel und Unsicherheiten bezüglich ihrer weiteren Aus- und Weiterbildung. Das Bewusstsein zum Stigma der Behinderung konnte außerdem wider Erwarten vermehrt bei den Schülerinnen aus integrativen Settings festgestellt werden, was mit den jeweiligen Mobbing Erfahrungen in

Verbindung gebracht wird. Die befragten Mädchen aus den segregativen Settings befassten sich in ihren Ausführungen über die eigene Zukunft nicht mit individuellen Zuschreibungen. Nach Fend (1997, 42) kann davon ausgegangen werden, dass die Schulzeit und die besuchte Schulform bei der persönlichen Entwicklung von Lebensperspektiven eine entscheidende Rolle spielen und dabei die Peergroup genauso wie Lehrpersonen den Entwicklungsweg eines jeden Kindes gleichermaßen beeinflussen.

Bezugnehmend auf die Forschungsergebnisse von Eckhart u.a. (2011, 84ff.) hat die eigene Bildungsbiographie insofern Relevanz auf die weitere Ausbildung und den Beruf, als Selbstwert und Fähigkeitsselbstkonzept im schulischen Kontext geprägt werden und in Folge Einfluss auf die spätere berufliche Motivation nehmen. Mit Ausnahme von Sarah, die das Unterrichtsfach Berufsorientierung ganz konkret anspricht, konnte keine direkte Einflussnahme der Schule auf die Berufswünsche der befragten Mädchen festgestellt werden. Im Falle Emilias zeigte sich allerdings, dass im schulischen Kontext Hilfestellungen, Möglichkeitsräume und neue Perspektiven durch engagierte Lehrpersonen entstehen können.

10.3. Selbstbeschreibung/Selbstbild im Kontext der eigenen Bildungsbiographie

Folgt man den Ausführungen nach Fend (1997, 199f.), so trägt das Bildungswesen und die jeweilige Bildungsbiographie zur Konstruktion der individuellen Identität bei und bietet den Schülerinnen zahlreiche Möglichkeiten der Selbstdefinition „im Spektrum von *Interessen und Vorlieben*, von *Leistungsfähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten*“ (ebd.). Sie lernen innerhalb des Schulkontextes ihre persönlichen Fähigkeiten und Schwächen besser kennen und entwickeln aufgrund dieser Erfahrungen ein Bild von sich selbst. Dieses Selbstbild bezieht sich sowohl auf persönliche Eigenschaften, als auch auf Leistungen, Talente und Berufsvorstellungen.

Die Mädchen Emilia, Nadine und Anna aus den segregativen Settings geben von sich selbst im Zuge des Interviews ein mehr oder weniger ausführliches und detailliertes Bild preis. Emilia präsentiert sich als sehr freundliches und fröhliches Mädchen, das allerdings auch in sich gekehrt, ruhig und nachdenklich sein kann. Dass sie auf andere schüchtern wirkt, ist ihr durchaus bewusst. Nadine zeigt ein ähnliches Bild, auch sie wirkt außerordentlich offenherzig und fröhlich. Nadines Selbstbewusstsein ist zwar groß, allerdings wird ihre innere Unsicherheit sichtbar, als sie sich selbst aus der Sicht ihres Freundes beschreibt. Beiden Mädchen scheinen die Meinung und die Gedanken anderer Personen insofern wichtig zu sein, als sie einen positiven Eindruck hinterlassen möchten. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden konnte in der Leidenschaft zur Musik festgestellt werden. Musik und Tanz bieten Emilia und Nadine die Möglichkeit sich in einer anderen Form auszudrücken und Aufmerksamkeit zu erlangen. Das

Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein von Emilia und Nadine ist im Gespräch deutlich spürbar und positiv ausgeprägt.

Im Gegensatz zu Emilia und Nadine präsentiert sich Anna als äußerst ruhiges und zurückhaltendes Mädchen, sie wirkt im Zuge des Gesprächs oft unsicher und weist eine starke Identifikation mit dem Stigma der Behinderung auf. Die Identifikation mit der Kategorie „Behinderung“ kann bei Emilia und Nadine nicht festgestellt werden. Alle drei Mädchen sind in der Lage über Berufs- und Zukunftsvorstellungen zu sprechen, sie können Talente und Schwächen sowohl in Bezug auf Schule und Freizeit, als auch hinsichtlich des Berufs definieren und weisen somit eine reflektierte Selbstwahrnehmung vor, die sie der Forscherin gegenüber deutlich artikulieren können.

Juliane, Katja und Sarah, die integrative Settings besuchen, präsentieren sich im Interview sehr selbstbewusst und ehrgeizig hinsichtlich des weiteren Bildungswegs. Die Mädchen sind äußerst gesprächig und definieren detailliert ihre eigenen Stärken und Schwächen hinsichtlich Schule oder Beruf, sie gehen auf persönliche Eigenschaften ein und berichten über individuelle Zukunftswünsche. Alle drei zeigen sich der Forscherin gegenüber offen, obwohl Katja beispielsweise betont, dass sie in neuen Situationen meistens verschlossen und ängstlich ist. Allerdings können die Mädchen im Zuge des Gesprächs alle ihre Aufregung und Nervosität ablegen und sich voll und ganz auf das Interview einlassen.

Juliane und Sarah berichten, dass sie in manchen Situationen unsicher wären. Juliane begründet diesen Umstand damit, dass sie eine Perfektionistin ist und bei drohender Kritik unsicher werde, da sie anderen Personen gefallen will und alles „richtig“ machen möchte. Die beschriebene Situation kann aus dem schulischen Kontext heraus verstanden werden, Juliane möchte ihre Leistungen in der Schule positiv präsentieren, sobald es zu Unklarheiten kommt oder sie mit dem gegebenen Unterrichtsstoff nicht voran kommt, entwickelt sie diese Unsicherheit. Dieser Umstand könnte auch mit den anderen Klassenkameraden in Verbindung gebracht werden, Juliane möchte möglicherweise nicht „schlechter sein als die anderen“.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Sarah, die sich selbst als sehr kindlich bezeichnet, diese Eigenschaft definiert sie für sich, da sie von anderen Mitschülern und Mitschülerinnen häufig aufgrund ihres Aussehens gehänselt wird. Ihre Erfahrungen mit Mobbing hat sie somit in ihr eigenes Selbstbild übernommen und sieht sich selbst als „nicht so cool“ wie die anderen an. Besonders bei Sarah fällt auf, dass sie sich stark mit dem Stigma „anders“ bzw. „behindert“ identifiziert. Sie ist sich zwar ihrer Stärken und Schwächen durchaus bewusst und präsentiert sich als sehr ehrgeiziges Mädchen, dennoch fällt auf, dass sie aufgrund der erfahrenen Ausgrenzung und der Hänseleien der Peergroup sich selbst als „nicht so wie die anderen“ wahrnimmt. Ihre einzige Freundin in der Schule wird dadurch zu ihrem Vorbild, man merkt im Gespräch immer wieder, dass sie ihr nacheifern möchte.

Sowohl bei Sarah, als auch bei Katja kann außerdem eine starke Identifikation mit der eigenen Familie bzw. innerfamiliären Problemen festgestellt werden. Dabei zeigt sich Katja als außerordentlich emotionaler Mensch, sie selbst weiß, dass sie aufgrund ihrer familiären Situation rasch Bindungen eingeht und sich von diesen nur schwer wieder lösen kann. Ihre Angst bzw. Unsicherheit bezüglich Abschied kann mit dem Tod ihres Vaters in Verbindung gebracht werden, welcher Katja durchaus geprägt hat. Dadurch zeigt sie sich auch im schulischen Kontext als offenes, kommunikatives und emotionales Mädchen, das schnell Anschluss findet und ihre Kontakte gut pflegt. Die Mobbing Erfahrungen, die Katja in der Schule erlebt hat, haben sie in ihrem Selbstbewusstsein letztendlich gestärkt, sie erzählt selbst, dass sie heutzutage über solchen Aussagen steht und die Kraft hat, diese nicht ernst zu nehmen.

Alle sechs jungen Frauen zeigen ein bewusstes und reflektiertes Bild von sich und ihren Eigenschaften. Während die Mädchen aus den segregativen Settings über Hobbys im schulischen Kontext (Musik, Sport) ein Medium gefunden haben, um sich und ihre Gefühle zusätzlich zu artikulieren, wurden die Mädchen aus den integrativen Settings im Wesentlichen auch durch Ausgrenzungserfahrungen (Mobbing) in der Schule geprägt. Auffallend ist, dass insbesondere die Mädchen aus den integrativen Maßnahmen Mobbing in der Schule erfahren und dadurch eine stärkere Identifikation mit der Zuschreibung der Behinderung aufweisen (Katja, Sarah). Dies bestätigt auch Mummendey (1995, 36), der davon ausgeht, dass das Selbstbild einer Person zu einem wesentlichen Teil „durch Rückmeldungen seitens sozialer Interaktionspartner, insbesondere seitens wichtig erachteter Personen“ (ebd.) geprägt und geformt wird.

Hinsichtlich der persönlichen Eigenschaften und der Selbstwahrnehmung im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass die Mädchen aus den segregativen Settings zwar viel von sich preisgaben, die Angaben, die die Mädchen aus den integrativen Settings gemacht haben, allerdings wesentlich detaillierter und differenzierter in den Ausführungen waren. Die emotionale Unterstützung durch eine Lehrperson wird insbesondere bei Emilia, teilweise bei Anna (segregatives Setting), aber auch bei Katja (integratives Setting) thematisiert. Diese Erfahrungsdimension, nämlich die Interaktion mit der Lehrperson, nimmt ebenso Einfluss auf den schulischen Kontext (Wohlbefinden im Klassenverband, Leistungsinformation) und somit auch auf das individuelle Selbstbild und Selbstbewusstsein der Schülerinnen (Fend 1997, 217).

Bezugnehmend auf die Annahme von Eckhart u.a. (2011, 85), dass Sonderschulabgängerinnen seltener ihrem beruflichen Wunsch bzw. der dazugehörigen Ausbildung nachgehen können, konnten keine eindeutigen Ergebnisse erzielt werden, da sich alle Schülerinnen noch im segregativen Setting befanden. Festzuhalten ist, dass allen voran Emilia (segregatives Setting) ein eindeutiges berufliches Ziel definiert hat und bereits diesen

Tätigkeitsbereich durch ein Praktikum erproben konnte. Des Weiteren kann Eckhart u.a. (ebd.) nicht zugestimmt werden, dass Schülerinnen aus segregativen Settings eine negativere Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten (im Vergleich zu Schülerinnen aus integrativen Settings) aufweisen, die befragten Sonderschülerinnen konnten ihre Stärken und Schwächen selbst wahrnehmen und in Bezug zu ihrem Berufswunsch setzen. Dahingehend kann mit Hilfe der geführten Interviews auch nicht bestätigt werden, dass „junge Erwachsene, die eine Kleinklasse bzw. Sonderklasse (...) besucht haben, vergleichsweise tiefe Werte im Bereich des Selbstwertgefühls und des Fähigkeitsselbstkonzeptes“ (ebd., 84) aufweisen. Zwischen dem Bild der eigenen Fähigkeiten, das vor allem im schulischen Kontext geprägt wird, und der individuellen Selbstwahrnehmung, dem Selbstbewusstsein kann allerdings ein Zusammenhang vermutet werden.

11. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit „Auf Spurensuche! Schulische Erfahrungen von Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in segregativen und integrativen Settings“ konnte mit Hilfe von sechs biographisch-narrativen Interviews unterschiedliche Aspekte bezüglich des Bildungsweges und der Zukunftsplanung intellektuell beeinträchtigter Mädchen ausarbeiten. Das nun abschließende Kapitel soll nochmals auf die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen eingehen, sowie die Ergebnisse zusammenfassen und auf weitere Forschungslücken aufmerksam machen.

Mit Hilfe des eingangs formulierten Forschungsinteresses konnte festgehalten werden, dass vor allem Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sowohl aufgrund ihres Geschlechts, als auch in Hinblick auf die Behinderung in vielfacher Weise von Diskriminierung und Benachteiligung betroffen sind. Sie erfahren hinsichtlich ihrer (Aus-)Bildung und des späteren Berufswahlspektrums Einschränkungen, dennoch wird ihren Problemlagen in der recherchierten Literatur nur unzureichend Aufmerksamkeit geschenkt (Linhart 2012, 7ff.). Es wurde schließlich von der Annahme ausgegangen, dass insbesondere Frauen, die ein segregatives Schulsetting besuchen, ihre begrenzten beruflichen Möglichkeiten wahrnehmen und, um sich vor Enttäuschungen in diesem Bereich zu schützen, reduzierte Erwartungen an sich selbst und ihre (berufliche) Zukunft entwickeln (Pfahl, Powell 2010, 35). Schülerinnen aus integrativen Settings hätten hingegen häufig die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses und wären im Allgemeinen gut in ihrem sozialen Umfeld integriert. Diese Unterschiede würden laut Annahme auch die individuellen Möglichkeiten und Wunschvorstellungen der Schülerinnen beeinflussen.

Aus den Überlegungen des Forschungsinteresses konnte letztendlich folgende Forschungsfrage formuliert werden, die nun im Zuge des Resümees nochmals zusammenfassend beantwortet werden soll:

„Welche Bildungserfahrungen machen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Pflichtschulzeit?“

Besonderes Augenmerk wurde außerdem auf folgende Subfrage gelegt, die vor allem für die Auswertung der Interviews und den angestrebten Vergleich der Beschulungsformen von Relevanz war:

„Welche Bedeutung wird der jeweiligen Schulform, hinsichtlich der Bildungsbiographie, der persönlichen Entwicklung und der Zukunftsvorstellungen jener Frauen, zugeschrieben?“

Die Ergebnisse der geführten Interviews wurden aufgrund dessen detailliert aufgeschlüsselt und unter verschiedenen Gesichtspunkten (Schule, Berufs- und Zukunftsvorstellungen, Selbstbeschreibung/Selbstbild) analysiert. Die Bildungsbiographien der jungen Frauen gestalteten sich dabei jeweils ähnlich, denn in Österreich haben Kinder und Jugendliche mit (intellektueller) Beeinträchtigung grundsätzlich die Wahlmöglichkeit zwischen einem segregativen und einem integrativen Schulsetting. Jene Mädchen, die ein segregatives Setting besuchen, erlebten bisher seltener einen Schulwechsel als jene Mädchen aus den integrativen Settings. Für Emilia, Nadine und Anna (segregatives Setting) stellt der Übergang vom Schonraum Schule in eine weiterführende Ausbildung oder ins Erwerbsleben dementsprechend einen ungewohnten, neuen und großen Schritt dar. Juliane, Katja und Sarah (integratives Setting) erlebten im Laufe ihrer Schulzeit bereits Übergänge von der Volksschule in eine weiterführende Schule, sie lernten im Zuge dessen andere Schulen und Peergroups kennen, konnten Kontakte knüpfen und kennen das Gefühl eines „Neuanfangs“. Dennoch wird der Schritt in ein neues Schulsetting oder den Beruf auch für sie immer von wesentlicher Bedeutung sein.

Bezugnehmend auf die Subfrage hat sich im Zuge der Auswertung gezeigt, dass die Mädchen aus den segregativen Settings häufig einen Fokus auf lebenspraktischen Aktivitäten (Kochen, Einkaufen) im schulischen Kontext erleben, während in den integrativen Settings die Mädchen vermehrt den Aspekt der Leistung (Leistungsgruppen, Noten) thematisieren. Den weiteren Bildungsweg bzw. unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung nehmen die Mädchen aus den integrativen Settings deutlich differenzierter wahr, obwohl sich bei Emilia (segregatives Setting) ebenso ein eindeutiges, erreichbares Berufsziel erkennen lässt. Die Ausführungen von Nadine und Anna (segregatives Setting), aber auch teilweise jene von Sarah (integratives Setting) bezüglich des weiteren Bildungsweges lassen erkennen, dass sie sich ihres begrenzten Berufswahlspektrums durchaus bewusst sind (Linhart 2012, 56) und

Unsicherheiten hinsichtlich möglicher Aus- und Weiterbildungen entwickeln. Insofern wurde dem besuchten Schultyp wesentliche Bedeutung im Zusammenhang mit der zukünftigen Lebensgestaltung zugeschrieben.

Sowohl die Unterrichtsformen, als auch die Beziehungen zu den Lehrpersonen wurden zusammenfassend von allen sechs Mädchen als positiv und relevant für ihren Bildungsweg beschrieben. Das Verhältnis zu den Klassenkameraden konnte in den segregativen Settings als harmonisch und freundschaftlich kategorisiert werden, im Gegensatz dazu kam es in den integrativen Schulsettings vermehrt zu Ausgrenzungen und Mobbing Erfahrungen. Dadurch konnte festgestellt werden, dass die sozialen Netzwerke in den segregativen Settings zwar meist auf den Schonraum Schule beschränkt blieben, allerdings von der Qualität der Beziehungen teilweise gehaltvoller waren als bei den Schülerinnen aus integrativen Settings. Die sozialen Kontakte im Kontext Schule hatten wiederum Einfluss auf die persönliche Selbstwahrnehmung und das Selbstbewusstsein der Mädchen. Während die einen (Emilia, Nadine, Anna) Kraft und Unterstützung aus den Freundschaften schöpften, lernten die anderen (Katja, Sarah) mit den Mobbing Erfahrungen umzugehen und ihr Selbstbewusstsein dadurch zu stärken.

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf das Stigma „Behinderung“, die Mädchen Emilia und Nadine aus den segregativen Settings zeigten keine Anzeichen einer Identifizierung mit dieser Kategorie. Anna und Sarah hingegen betonten immer wieder ihre Sicht „anders als die anderen“ zu sein, was unter anderem auf ihre Erfahrungen des Mobbing in der Peergroup zurückgeführt werden kann. Insofern spielen die Bildungserfahrungen im jeweiligen Schultyp, sowie die sozialen Kontakte im schulischen Kontext eine bedeutende Rolle für das individuelle Selbstbild, da die Wahrnehmung der persönlichen Fähigkeiten und Eigenschaften im Wesentlichen durch die Interaktion mit dem sozio-kulturellen Umfeld geprägt wird (Jachs 2010, 24).

Das im schulischen Kontext erworbene Selbstbild hat wiederum Einfluss auf die Einschätzung der persönlichen Leistungen und Möglichkeiten in Hinblick auf Ausbildung und Beruf. Die Lebensphase, in der sich die befragten jungen Frauen aktuell befinden, ist nach Fend (1997, 42) dadurch gekennzeichnet, dass sie versuchen „für ihr eigenes und persönliches Leben herauszufinden, was sie sein möchten und dies mit dem zu versöhnen, was sie glauben zu sein“ (ebd.). Die Bildungsinstitution und ihre Unterstützungsleistungen, sowie die je unterschiedlichen Schulformen, die Konstellationen an Lehrpersonen, Klassenkameraden, Unterrichtsgegenständen nehmen hierbei ebenso einen bedeutenden Stellenwert ein.

Den Bildungserfahrungen in der Pflichtschulzeit konnten im Zuge der Masterarbeit und der durchgeführten Interviews hinsichtlich der persönlichen Entwicklung und der Zukunftsvorstellungen insofern eine wichtige Rolle zugeschrieben werden, als der

durchlaufene Bildungsweg (berufliche) Möglichkeitsräume eröffnet, die den betroffenen Mädchen erst durch die jeweilige Schulbildung auch bewusst (gemacht) werden. Nach Eckhart u.a. (2011, 111) hat die segregative oder integrative Schulform „eine große Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufszugang“ (ebd.), sowie auf persönlichkeitsbezogene und soziale Merkmale. Auch in den geführten Interviews wurden engagierte Lehrpersonen, bestimmte Unterrichtsfächer und Klassenkameraden als wichtig erachtete Aspekte genannt, die die weiteren Lebenspläne maßgeblich mitbeeinflussen.

Wie bereits im Kontext des Forschungsinteresses dargelegt wurde, geben die Interviews vorrangig einen Einblick in die individuellen Erfahrungen und Zukunftspläne sechs junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Für weitere, vertiefende Forschungen in diesem Bereich wäre eine Längsschnittstudie mit den interviewten Mädchen von besonderem Interesse, um einerseits Einsicht in die tatsächliche Umsetzung ihrer Lebenspläne zu erhalten, sowie andererseits mögliche Barrieren und Problemlagen, auf die die jungen Frauen stoßen, konkretisieren zu können. Außerdem wäre eine genauere Untersuchung der Selbstkonzepte der jungen Frauen spannend, diesem Aspekt konnte im Verlauf der Forschung nicht ausreichend Raum gegeben werden.

Die vorliegende Masterarbeit leistet im Sinne der bildungswissenschaftlichen Forschung und insbesondere im Schwerpunkt der „Inklusiven Pädagogik bei speziellem Bedarf“ einen Beitrag dazu, junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vermehrt in den Fokus zu rücken. In Anlehnung an die rezipierte Literatur dienen die Ergebnisse der Arbeit als Anregungen für künftige Forschungen zu den Themen Bildungserfahrungen, Bildungsbiographie, Selbstbild, Lebenspläne und (soziale wie institutionelle) Problemlagen junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

13. Literaturverzeichnis

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2013): Frequently Asked Questions on Intellectual Disability. Online: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability> [Stand: 21.04.2015]
- Bacher, J.; Beham, M.; Lachmayr, N. (Hrsg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Baldering, D. (1993): Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Becker, B.; Reimer, D. (Hrsg.) (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Bernart, Y.; Krapp, S. (2005): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Verlag Empirische Pädagogik: Landau, 3. Auflage
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Buchner, T. (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz. Länder – Menschen – Kulturen. Dokumentation der 43. Arbeitstagung der DozentInnen der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 516-528
- Buczek, M. (2007): Das Selbstkonzept bei Jugendlichen. Das Selbstwertgefühl als deskriptive und evaluative Komponente des Selbstkonzeptes. Diplomarbeit: Universität Wien
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) (2011): UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. bmask: Wien
- Dederich, M. (2014): Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. In: Behinderte Menschen 1, [1-15]
- Dinhof, V. (2003): Erfahrungen der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit der Beschulung ihrer Kinder. Ein empirischer Vergleich der Erfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen in Wien, Niederösterreich und in der Steiermark. Diplomarbeit: Universität Wien

- Ditton, H. (2007): Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In: Böhm-Kasper, O.; Schuchart, C.; Schulzeck, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Waxmann: Münster, 21-38
- Eckhart, M.; Haeberlin, U.; Sahli Lozano, C.; Blanc, P. (Hrsg.) (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Haupt Verlag: Bern
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band IV. Verlag Hans Huber: Bern
- Fischer-Rosenthal, W.; Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R.; Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Leske&Budrich: Opladen, 133-164
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbeck bei Hamburg, 3. Auflage
- Fuhrer, U.; Marx, A.; Holländer, A.; Mörbes, J. (2000): Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Beltz: Weinheim, 39-57
- Greve, W. (Hrsg.) (2000): Psychologie des Selbst. Beltz: Weinheim
- Grunert, C. (2005): Zum Themenschwerpunkt „Bildungsbiographien und Bildungsverläufe“. In: bildungsforschung 2 (2), [1-4], Online: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/zumthema/> [Stand: 07.06.2015]
- Hermanns, H. (1995): Narratives Interview. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Keupp, H.; von Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. Beltz: Weinheim, 182-185, 2. Auflage
- Hildes Schmidt, A. (2004): Berufliche Integration oder Inklusion junger Menschen nach der Schule. In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 245-260
- Hopf, C. (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 349-360, 8. Auflage
- Jachs, C. (2010): Erziehung zum Selbstwert? Der Selbstwert und die wahrgenommene elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz. Diplomarbeit: Universität Wien

- Jakob, G. (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Beltz: Weinheim, Basel, 219-233, 4. Auflage
- Katz, G.; Lazcano-Ponce E. (2008): Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. In: Salud Publica Mex 50 (2), 132-141
- Klostermann, A. (2015): Geschlechtergerechte Sprache beeinflusst kindliche Wahrnehmung von Berufen. Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs). Online: <https://idw-online.de/de/news632492> [Stand: 09.06.2015]
- Laskowski, A. (2000): Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzeptes. Campus Verlag: Frankfurt am Main
- Linhart, J. (2012): Der Einfluss schulischer Berufsorientierung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine qualitativ-empirische Studie aus Sicht der Lehrkräfte. Diplomarbeit: Universität Wien
- Mattke, U. (2004): „Wir wissen was gut für dich ist!“ Soziale Abhängigkeit und Fremdbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, 300-312
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Mey, G. (2000): Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. In: Sozialer Sinn 1 (1), 135-151
- Mierke, K. (1963): Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Betrachtungen über das Bildungsschicksal des mittelmäßig begabten Schulkindes. Verlag Hans Huber: Bern
- Moser, K. (2000): Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen. Pabst Science Publishers: Lengerich u.a.
- Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Hogrefe: Göttingen u.a.
- Pfahl, L.; Powell, J. (2005): Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 10 (5), 68-78 [1-12]

- Pfahl, L.; Powell, J. (2010): Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 23, 32-38 [1-9]
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. transcript Verlag: Bielefeld
- Pinquart, M.; Silbereisen, R. K. (2000): Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Beltz: Weinheim, 75-95
- Powell, J. (2008): Welche Kinder werden in Schulen behindert? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der DGS. Campus: Frankfurt am Main, 2532-2539
- Prochnow Penedo, S. (2014): Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung. Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit. Dissertation: Universität Oldenburg
- Ratschinski, G. (2009): Selbstkonzepte und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Waxmann: Münster
- Reicher, H. (2010): Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potentiale und Perspektiven. Grazer Universitätsverlag Leykam: Graz
- Riegel, C. (2012): Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, B.; Munsch, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Verlag Westfälisches Dampfboot: Münster, 40-60
- Römis, K. (2011): Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Rosenthal, G. (2001): Biographische Methode. In: Keupp, H.; Weber, K. (Hrsg.): Psychologie: ein Grundkurs. Rowohl-Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 266-275 [1-12]
- Rosenthal, G. (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4 (3), 204-227 [1-27]
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Roth, T.; Salikutluk, Z.; Kogan, I. (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und

- Gesamtschülern in Deutschland. In: Becker, B.; Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 179-212
- Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 11-22
- Sasse, A. (2004): „Integrationsferne“ und „integrationsnahe“ Milieus – Sozialstrukturelle Präzisierungen zu der Feststellung „Nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder wird derzeit integrativ beschult“. In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 75-90
- Schachinger, H. E. (2005): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. Verlag Hans Huber: Bern, 2. Auflage
- Schildmann, U. (2004): Geschlecht und (geistige) Behinderung. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer: Stuttgart, 36-45
- Schuppener, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293
- Stadtschulrat für Wien (2014): Schule in Wien. Verlag Holzhausen GmbH: Wien
- Stadtschulrat für Wien (2015): Sonderschulen und integrative Maßnahmen. Online: <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/sonder-integration.html> [Stand: 21.04.2015]
- Statistik Austria (2014a): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler insgesamt im Schuljahr 2013/14. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html [Stand: 30.05.2015]
- Statistik Austria (2014b): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler 2013/14 insgesamt nach detaillierten Ausbildungsarten. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html [Stand: 30.05.2015]
- Statistik Austria (2015a): Bildung in Zahlen 2013/2014. Schlüsselindikatoren und Analysen. MDH-Media GmbH: Wien

- Statistik Austria (2015b): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2013/14. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html [Stand: 30.05.2015]
- Stöppler, R.; Albeke, K. (2006): Geistig behindert, ein Thema für geistig Behinderte? – Perspektiven und Probleme der unterrichtlichen Auseinandersetzung. In: Ortland, B. (Hrsg.): Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 54-67
- Tippelt, R.; Schmidt, B. (2007): Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen“. In: Böhm-Kasper, O.; Schuchart, C.; Schulzeck, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Waxmann: Münster, 159-176
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO: Paris. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- von Felden, H. (2002): Bildungsdiskurse der (Post)Moderne. Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 2, 191-214
- von Unger, H.; Narimani, P. (2012): Ethische Reflexivität im Forschungsprozess. Herausforderungen in der Partizipativen Forschung. In: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Discussion Paper SP I 2012-304), [1-30]
- Wanek, N. (2011): Sexualisierte Gewalterfahrungen von Frauen mit Behinderungen. Eine qualitative Studie. Diplomarbeit: Universität Wien
- Weber, G.; Rojahn, J. (2009): Intellektuelle Beeinträchtigung. In: Schneider, S.; Margraf, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter. Springer Medizin Verlag: Heidelberg, 352-366

15. Anhang

15.1. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungswege in Österreich.....	33
Abbildung 2: Übersicht - Ebenen/Schritte der Interpretation.....	57

15.2. Abstract

Auf Spurensuche!

Schulische Erfahrungen von Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in segregativen und integrativen Settings

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der schulischen und persönlichen Entwicklung sechs junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, die in Österreich ein segregatives oder integratives Schulsetting besuchen. Im Rahmen von biographisch-narrativen Interviews wird die persönliche Lebenswelt der Mädchen fokussiert, unter besonderer Berücksichtigung ihrer individuellen Schulerfahrungen, Berufs- und Zukunftsvorstellungen, sowie aktuellen Selbstbilder. Die befragten Mädchen sind zwischen vierzehn und siebzehn Jahren alt und befinden sich teilweise in der Übergangssituation von der Schule in eine weiterführende Institution, die für ihre berufliche Tätigkeit zukunftsweisend sein wird. Ziel der Forschungsarbeit ist es, die Lebensentwürfe jener Frauen in den Blick zu nehmen und mögliche Barrieren, denen sie auf ihrem Weg begegnen können, zu thematisieren.

Mit Hilfe des rekonstruktiven Auswertungsverfahrens nach Bernart, Krapp (2005, 43ff.) werden die Interviews auf drei Ebenen analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen, dass sich die Bildungsbiographien junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich ähnlich gestalten, da es ausschließlich die Wahlmöglichkeit zwischen integrativem und segregativem Setting gibt. Die Unterrichtsform, sowie Beziehungen zu Lehrpersonen und Peergroups werden dabei von den befragten Mädchen als relevant für ihren Bildungsweg beschrieben. Die individuellen Bildungserfahrungen in der Pflichtschule spielen insofern eine wichtige Rolle, da die institutionelle (Aus-)Bildung den Mädchen Möglichkeitsräume eröffnet, die ihnen allerdings erst durch den jeweiligen Schulbesuch bewusst gemacht wurden. Die Auswertung der Interviews hat außerdem gezeigt, dass nicht ausschließlich die Schulform, sondern insbesondere die Akzeptanz oder Ablehnung der Mitschülern und Mitschülerinnen sich in der eigenen Selbstwahrnehmung der Mädchen widerspiegelt.

Der Fokus auf Frauen mit Behinderung und ihre Bildungsbiographie scheint im bildungswissenschaftlichen Kontext insofern sinnvoll und relevant, als in der vorherrschenden Literatur die Problemlagen jener Personengruppe häufig zu wenig Beachtung erfahren. Die im Rahmen der Masterarbeit geführten Interviews geben einen Einblick in die individuellen Bildungserfahrungen und Zukunftspläne sechs junger Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, wobei ein besonderer Blick auf die Bedeutung der Schulform in Hinblick auf den Übergang in weiterführende Institutionen oder den Beruf gelegt wurde.

Looking for clues!

School experiences of women with intellectual disabilities in segregative and inclusive settings

This master thesis deals with the educational and personal development of six young women with intellectual disability who attend a segregative or inclusive school setting in Austria. In the context of biographical-narrative interviews the girls focussed on their personal life with particular consideration of their individual school experiences, ideas of future and current self-perception. The girls aged between fourteen and seventeen years and partly find themselves in transition from school into a further institution that will have influence on their professional activities. The purpose of the research is to highlight the life plans of those women and to address potential barriers they may encounter.

With the help of reconstructive analysis method according to Bernart, Krapp (2005, 43ff.), all of the interviews are interpreted on three levels. The results of the research show that the educational biographies of young women with intellectual disabilities are similar, as in Austria there is only the choice between inclusive or segregative school-setting. The form of teaching, as well as relations with teachers and peer groups are described relevant to the education of the interviewed girls. The individual educational experiences in school play an important role because education opens the girls opportunities for their future, which they realize due to school attendance. The evaluation of the interviews also showed that not only the type of school, but in particular the acceptance or rejection of classmates is highly reflected in the self-perception of the girls.

The focus on women with intellectual disability and their educational biography appears meaningful because they often experience different problems in society or the school system which get too little attention in scientific community.

15.4. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Natalie Gerges
Titel: Bachelor of Arts (BA)
geboren am: 23. Oktober 1990 in Wien

Schul- und Hochschulausbildung

2013 – 2015 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2010 – 2013 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2001 – 2009 Bundesgymnasium Wien XVI Maroltingergasse
1997 – 2001 Diözesanvolksschule Notre Dame de Sion

Berufserfahrung

seit 2015 Hortpädagogin in der Volksschule der Dominikanerinnen, 1130 Wien
2014 – 2015 Kinderbetreuerin bei Kinder in Wien (Kindergarten und Hort), 1170 Wien
2012 – 2014 Hortassistentin im sonder- und heilpädagogischen Hort der Clara-Fey-Sozialwerke, 1190 Wien
seit 2011 freie Dienstnehmerin bei WienXtra
07/2010 – 09/2010 Auslandspraktikum in Italien (Cavallino) im Hotel- und Campingresort „Union Lido“