



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Übergangserfahrungen von Jugendlichen mit  
intellektueller Beeinträchtigung. Ein biografischer Blick auf die  
Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf.“

verfasst von / submitted by

Daniela Zimmerbauer, BA

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching



### **Eidesstaatliche Erklärung**

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegenden Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet“.

.....

Unterschrift der Verfasserin



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei all denjenigen Personen bedanken, die mich während der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Besonderer Dank geht dabei an meine betreuende Professorin, Frau Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching, die mich mit ihrer konstruktiven Kritik während der Erstellung dieser Arbeit immer weitergebracht hat. Sie hatte stets ein offenes Ohr für meine Fragen und Anliegen. Danke dafür.

Auch an meine Eltern möchte ich ein herzliches Dankeschön richten. Durch ihre finanzielle Unterstützung war es mir überhaupt möglich, mein Studium zu absolvieren. Sie haben mich stets in meinen Entscheidungen bestärkt sowie ermutigt und mir emotionalen Rückhalt gegeben. Vielen Dank für eure Geduld und Mühen!

Eine sehr wichtige Person in der Erstellung meiner Masterarbeit, aber auch während meiner gesamten Studienphase, war mein Partner. Er war immer eine große mentale Stütze für mich. Seine entgegengebrachte, kontinuierliche Motivation hat einen großen Teil zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen.

Ein besonderer Dank gilt auch all meinen Freundinnen und Freunden, Studienkolleginnen und -kollegen, die mir mit besonders viel Geduld und Hilfsbereitschaft begegneten. Sie haben viel Zeit damit verbracht, meine Arbeit Korrektur zu lesen.

Nicht zuletzt gebührt meinen Interviewpartnerinnen und -partnern Dank, ohne ihre Bereitschaft würde diese Arbeit in dieser Form nicht vorliegen. Danke vielmals.



## **Kurzfassung**

Die Ausgangslage für den Übergang von der Schule in den Beruf wird in der Literatur unter anderem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung als erschwert dargestellt. Durch die Abnahme von standardisierten Übergängen gewinnt in der Folge die subjektive Perspektive an Bedeutung. In bisherigen Forschungen wurde der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung vornehmlich im Hinblick auf Partizipations- sowie Teilhabemöglichkeiten untersucht. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ein biografischer Blick auf die gesamte Lebensgeschichte von drei jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung gelegt, um ihre individuellen Erfahrungen sowie Bedürfnisse am Übergang von der Schule in den Beruf zu identifizieren. Dazu wird die Erhebungsmethode des narrativen Interviews herangezogen, welches einen erweiterten Blick auf den Übergang ermöglicht, um ihn als prozesshaftes Ereignis mit all seinen Facetten wahrzunehmen. Die Auswertung erfolgt schließlich mittels Biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015).

Mit Blick auf das Konzept der Lebenslage nach Böhnisch (2012) können die Faktoren Sprache, Beziehung, Zeit und Raum als wertvolle Ressourcen herausgearbeitet werden. Bei den interviewten Jugendlichen zeigt sich eine vertrauensvolle und greifbare Beziehung als besonders unterstützend. Darüber hinaus wird der sozialräumliche Einfluss vornehmlich hinsichtlich der Berufswahlentscheidung deutlich. Die zeitliche Dimension schließt Mobbing Erfahrungen sowie die Möglichkeit von Berufsvorbereitungsmaßnahmen mit ein. Diese subjektiv erlebten Erfahrungen dienen in weiterer Folge als wichtige Voraussetzung in der Begleitung des Übergangs.



## **Abstract**

With regard to various literary sources, the transition from school to work for young people with intellectual disability is described as a difficult process. As a result of the decrease of standardized transitions, the subjective perspective is becoming more and more important. Previous research has examined the transition from school to work for young people with intellectual disability primarily with regard to opportunities for participation. However, in this thesis, a biographical view of the entire life history of three young adults with intellectual disability is presented in order to identify their individual experiences as well as their needs regarding their individual transitions from school to work.

Narrative interviews are used as a survey method in order to collect the data. These interviews allow an expanded view of the transition from school to work. The evaluation is carried out by biographical case reconstruction (“Biografische Fallrekonstruktion”) according to Rosenthal (2015). With regard to Böhnisch’s (2012) concept of resources, the factors language, relationship, time and social context can be identified as valuable resources. Among the interviewed young people, a trusting relationship is particularly supportive. In addition, the influence of social context is primarily presented in the choice of career. The dimension of time includes experiences with bullying as well as the possibility of attending vocational preparation courses. Knowledge concerning individual experiences serve as an key prerequisite in supporting the transition.

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>DANKSAGUNG .....</b>                                                                  | <b>I</b>   |
| <b>KURZFASSUNG .....</b>                                                                 | <b>III</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                    | <b>V</b>   |
| <b>1 EINLEITUNG.....</b>                                                                 | <b>1</b>   |
| 1.1 Problemaufriss.....                                                                  | 1          |
| 1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz .....                                             | 3          |
| 1.3 Aktueller Forschungsstand .....                                                      | 5          |
| 1.4 Ziel und Forschungsfrage .....                                                       | 8          |
| 1.5 Gliederung der Arbeit .....                                                          | 10         |
| <b>2 THEORETISCHER TEIL .....</b>                                                        | <b>11</b>  |
| 2.1 Klärung zentraler Begriffe .....                                                     | 11         |
| 2.1.1 <i>Biografie</i> .....                                                             | 11         |
| 2.1.2 <i>Übergänge</i> .....                                                             | 13         |
| 2.1.3 <i>Intellektuelle Beeinträchtigung</i> .....                                       | 16         |
| 2.1.4 <i>Lebensphase Jugend</i> .....                                                    | 22         |
| 2.2 Bedeutung von Erwerbsarbeit im Jugendalter .....                                     | 25         |
| 2.3 Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule - Beruf<br>..... | 29         |
| 2.3.1 <i>Problemlagen am Übergang</i> .....                                              | 30         |
| 2.3.2 <i>Herausforderungen am Übergang</i> .....                                         | 31         |
| 2.3.3 <i>Berufswahlentscheidung</i> .....                                                | 32         |
| 2.3.4 <i>Übergangsbegleitung</i> .....                                                   | 34         |
| 2.3.5 <i>Kooperation am Übergang</i> .....                                               | 36         |
| 2.4 Übergangsbewältigung (Böhnisch).....                                                 | 38         |
| 2.4.1 <i>Das Konzept der (Lebens-)Bewältigung</i> .....                                  | 38         |
| 2.4.2 <i>Psychodynamische Sphäre der Lebensbewältigung</i> .....                         | 45         |
| 2.4.3 <i>Soziodynamische Sphäre der Lebensbewältigung</i> .....                          | 48         |
| 2.5 Zusammenfassung des theoretischen Teils .....                                        | 50         |

|          |                                                               |              |
|----------|---------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>3</b> | <b>EMPIRISCHER TEIL</b>                                       | <b>54</b>    |
| 3.1      | Forschungsdesign                                              | 54           |
| 3.1.1    | <i>Qualitative Forschung – interpretative Sozialforschung</i> | 54           |
| 3.1.2    | <i>Zugang zum Feld</i>                                        | 57           |
| 3.1.3    | <i>Erhebungsmethode: Biografisch-narratives Interview</i>     | 60           |
| 3.1.4    | <i>Transkription der Interviewdaten</i>                       | 67           |
| 3.1.5    | <i>Auswertungsmethode: Biografische Fallrekonstruktion</i>    | 70           |
| 3.2      | Forschungsethische Aspekte                                    | 74           |
| 3.3      | Analyse und Auswertung der Interviews                         | 77           |
| 3.3.1    | <i>Interview 1: Sascha</i>                                    | 77           |
| 3.3.2    | <i>Interview 2: Tanja</i>                                     | 85           |
| 3.3.3    | <i>Interview 3: Lydia</i>                                     | 93           |
| 3.4      | Darstellung und Interpretation der Ergebnisse                 | 99           |
| 3.5      | Grenzen des narrativen Interviews                             | 114          |
| 3.6      | Zusammenfassung des empirischen Teils                         | 118          |
| <b>4</b> | <b>FAZIT</b>                                                  | <b>121</b>   |
| 4.1      | Schlussfolgerung                                              | 121          |
| 4.2      | Implikationen für Forschung und Praxis                        | 124          |
|          | <b>LITERATURVERZEICHNIS</b>                                   | <b>130</b>   |
|          | <b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>                                  | <b>142</b>   |
|          | <b>ANHANG A: DETAILLIERTE INTERVIEWAUSWERTUNG</b>             | <b>I</b>     |
|          | <i>Interview 1: Sascha</i>                                    | <i>i</i>     |
|          | <i>Interview 2: Tanja</i>                                     | <i>xviii</i> |
|          | <i>Interview 3: Lydia</i>                                     | <i>xxxi</i>  |
|          | <b>ANHANG B: LEBENS LAUF</b>                                  | <b>XLIII</b> |



# **1 Einleitung**

## **1.1 Problemaufriss**

„Im Jugendalter wird die Entscheidung darüber ‚programmiert‘, welche Position im sozialstrukturellen Gefüge ein Gesellschaftsmitglied als Erwachsener erhält, wie also die ‚Platzierung‘ in der Rangordnung von Einkommen, Vermögen, Macht, Einfluss und Prestige sein wird“ (Hurrelmann 2007, 81). Dieses Zitat des deutschen Sozial- und Bildungswissenschaftlers Klaus Hurrelmann macht deutlich, dass der Übergang in das Erwachsenenalter stark mit dem Übergang in das Berufsleben und der entstehenden Selbstverantwortung sowie Selbstständigkeit verbunden ist. Auch Neuenschwander (2012, 23) sieht den Übergang in die erste Erwerbstätigkeit als entscheidende Aufgabe für die Entwicklung einer bzw. eines Jugendlichen ins Erwachsenenalter.

Darüber hinaus geht Rahn (2005, 57) davon aus, dass das Ziel eines zufrieden stellenden Lebens immer auch mit der Integration in den Arbeitsmarkt verbunden ist. „Zum einen, weil die Erwerbstätigkeit als zentraler Bestandteil der Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes gilt, zum anderen, weil fast ausschließlich durch diese Integration die finanzielle Basis zur Verwirklichung eigener Interessen – und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe – gewährleistet wird“ (Rahn 2005, 57). Die gesellschaftliche Teilhabe sowie Möglichkeiten zur Partizipation sind vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung eine besondere Herausforderung, da die berufliche Integration häufig durch ihre individuelle Ausgangslage erschwert oder sogar verhindert wird und demnach die Arbeitsstelle als Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe entfällt (vgl. Rahn 2005, 207; Fasching 2014b, 505). Der Wechsel zur Erwerbstätigkeit bei Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung birgt viele Herausforderungen und wird in der Literatur zumeist als „schwieriger Prozess“ beschrieben (vgl. Rahn 2005; Famulla 2008; Ginnold 2008; Junge, et. al. 2011; Muche 2013; Walther 2014). Die Bewältigung dieses Übergangs ist maßgeblich durch die individuellen Ressourcen der einzelnen Personen geprägt. Durch den niedrig qualifizierten bzw. oft auch fehlenden Schulabschluss von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ergibt sich generell eine schlechtere Ausgangslage für die berufliche Zukunft. Dadurch wird ebenfalls die Auswahl an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten eingeschränkt (vgl. Koenig, et. al. 2010, 192).

Nur wenige Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung schaffen in Österreich den direkten Übergang in die Ausbildung bzw. die Erwerbstätigkeit. Der Großteil landet nach der letzten Schulstufe in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, bei Hilfstätigkeit oder in geschützten Werkstätten (vgl. Fasching 2011, 116). Wobei an dieser Stelle festzuhalten ist, dass in Österreich eine Vielzahl an Institutionen sowie Maßnahmen zur Berufsvorbereitung zur Verfügung stehen, die den Übergang von der Schule in den Beruf begleiten (vgl. Koordinationsstelle 2017a, [Online]). Allerdings wird deutlich, dass vor allem inklusive Angebote für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung fehlen (vgl. Koenig, et. al. 2010, 193). Dabei wird ersichtlich, dass die Jugendlichen - entgegen den Forderungen der UN-Konvention – in einem exklusiven Setting auf den Übergang in die Erwerbstätigkeit vorbereitet werden und folglich das Recht auf Bildung oder auf ein „inklusives Bildungssystem“ nicht bzw. nur bedingt erreichbar ist (vgl. Fasching 2011, 116).

Das vielfältige Ausbildungs- und Berufsangebot sowie der stattfindende Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft führen in der Folge zur Abwendung von sogenannten Normalbiografien. Als Normalbiografie werden statistisch dominante Typen von Lebensläufen inklusive deren subjektiven Ausprägungen bezeichnet. Dabei sind weibliche sowie männliche Formen zu unterscheiden. Allerdings bezieht sich die statistische Dominanz lediglich auf bestimmte Gruppen, wonach sie nur begrenzt Gültigkeit besitzt (vgl. Hardering 2011, 80). Fakt ist, dass weitreichende Unterschiede in den einzelnen Biografien zu verorten sind. Durch das Auseinanderdriften von individuellen Lebensverläufen und institutionellen Statuspassagen entstehen in der Folge besondere Bewältigungslagen am Übergang. Daraus ergibt sich aus biografischer Perspektive der Bedarf eines fokussierten Blickes auf die subjektive Bewältigung des Übergangs sowie auf soziale Prozesse zur Stärkung der Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 2012b, 64). Die Verantwortung für die Gestaltung des Überganges liegt nach Sauer-Schiffer (2010, 24) vor allem bei den Individuen selbst. Sie ist der Meinung, dass jeder Übergang individuell erlebt wird und demnach auch persönlich gestaltet werden soll (vgl. ebd.).

Allerdings gestaltet sich dies vor allem für Jugendliche mit Beeinträchtigungen aufgrund der steigenden Anforderungen der Arbeitswelt sehr herausfordernd. Die Jugendlichen werden unter anderem zu mehr Flexibilität aufgefordert und mit steigender Konkurrenz sowie differenzierten Berufsgängen konfrontiert (vgl. Famulla 2008,

1). Demnach sieht Walther (2013, 17) die Beratung bzw. Begleitung am Übergang als wichtige Unterstützung. „Übergänge bedeuten Anforderung und Ungewissheit, müssen als solche bewältigt werden, dies wiederum erfordert Kompetenz(en) ... und verweist auf die ... Notwendigkeit pädagogischen Handelns“ (Walther 2013, 17). Eine individuelle Übergangsbegleitung orientiert sich an den Wünschen und Bedürfnissen der Individuen. Um die Beratung am Übergang individuell zu gestalten, ist es notwendig, den einzelnen Personen die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen sowie deren Sichtweise offenzulegen.

Die vorliegende Arbeit will nun den Fokus vor allem auf die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang legen, da erst durch das Wissen über diese eine Einbeziehung in den Übergangsprozess stattfinden kann. Die Mitgestaltung wird als wesentliches Moment zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf identifiziert. Die Verfasserin der Arbeit entschied sich in der Erfassung dieser genannten Bedürfnisse und Übergangserfahrungen für biografisch-narrative Interviews mit Jugendlichen. „[D]enn nur durch die Beschäftigung mit der Lebenswelt und der Lebensgeschichte ... eines Menschen kann eine entschiedene Orientierung an seinen subjektiven Interessen und Wünschen erfolgen“ (Lindmeier 2014, 11). Auf Basis dieser, im Interview erhobenen, lebensgeschichtlichen Erfahrungen werden im Anschluss die individuell erlebten Übergangs- und Bewältigungserfahrungen sowie die damit einhergehenden Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigungen herausgearbeitet.

## **1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz**

Die vorliegende Arbeit untersucht die Bewältigungserfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf. Die Daten werden mittels biografisch-narrativer Interviews erhoben. Demnach ist diese Arbeit im Bereich der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zu verorten. Diese Forschungsrichtung entspringt aus dem Interesse, die subjektiven Lebenserfahrungen wahrzunehmen und zu würdigen (vgl. Lindmeier 2014, 12). Dies ist vor allem im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen auch am Übergang Schule – Beruf von zentraler Bedeutung, in denen Jugendliche mit vielen Unsicherheitsfaktoren konfrontiert werden. Dabei ist an dieser Stelle mit der Globalisierung, dem technologischen Wandel sowie der schnellen Veränderung beruflicher Anforderungsprofile nur ein Bruchteil dieser Entwicklungen genannt. Durch die Zunahme von möglichen

Wegen (z.B. freiwilliges soziales Jahr) nach der Schule, werden traditionelle Bildungslaufbahnen zunehmend seltener. Dies fordert demnach auch die Jugendlichen zu mehr Anpassungsfähigkeit sowie Offenheit auf (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 27). „Jungsein bedeutet heute insgesamt, unter vielen Möglichkeiten der privaten wie auch der beruflichen Lebensführung wählen zu können, aber auch wählen zu müssen“ (Sauer-Schiffer 2010, 31). Dahingehend wird ersichtlich, dass die Annahme einer Normalbiografie nicht mehr aktuell ist, vielmehr kommt es zu einer Heterogenität der Biografien, wodurch die subjektive Perspektive auf individuelle Lebenserfahrungen im Sinne der pädagogischen Biografieforschung an Bedeutung gewinnt.

Jeder Übergang wird individuell erlebt und sollte demnach auch persönlich gestaltet sein. Dabei sieht Sauer-Schiffer (2010, 24) die Verantwortung für die aktive Gestaltung bei den Jugendlichen selbst. Allerdings ist das Inanspruchnehmen einer Beratung ebenfalls als aktive Auseinandersetzung zu betrachten. „Beratung als eine Form professionellen pädagogischen Handelns ist eine von verschiedenen Möglichkeiten, diesen Prozess des Übergangs zu begleiten“ (ebd.). Sauer-Schiffer (2010, 29) plädiert in der Beratung von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf für „eine erweiterte Perspektive auf den gesamten Lebenslauf, der Familie, Elternzeit, Freizeit, Ehrenamt etc. einschließt“. Die Verfasserin dieser Arbeit teilt diese Ansicht und legt deshalb durch das biografische Herangehen dieser Untersuchung einen erweiterten Blick auf den Übergang, um ihn als prozesshaftes Ereignis mit all seinen Facetten einzufangen. „Die Kenntnis über das Erleben und die Verarbeitung der biografischen Phase des Übergangs und der Berufswahlorientierung“ gilt von besonderer Bedeutung (Sauer-Schiffer 2010, 38). Dabei werden empirische Ergebnisse aus der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung als notwendige Bezugsliteratur vorgeschlagen (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 38).

Zusammenfassend ist dieses Forschungsvorhaben als bildungswissenschaftlich relevant zu bezeichnen, da es diese genannten empirischen Ergebnisse für die pädagogische Begleitung am Übergang liefert. Mithilfe eines biografisch-narrativen Interviews werden die individuellen Erfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung erfasst, um herauszufinden, wie diese den Übergang Schule – Beruf erleben und bewältigen bzw. erlebt sowie bewältigt haben und welche Bedürfnisse dabei deutlich wurden. Das empirische Wissen um die individuellen Ressourcenlagen sowie Bewältigungserfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller

Beeinträchtigung gilt als zentrale Voraussetzung in der Übergangsbegleitung (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 38).

### **1.3 Aktueller Forschungsstand**

Eine Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Übergang Schule – Beruf von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wurde vor allem in den letzten Jahren sichtbar. Dabei sind die zunehmende Forderung nach Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gesellschaft seitens Betroffenenorganisationen sowie das neue Verständnis von Behinderung als federführend zu nennen (vgl. Biewer, et. al. 2009, 392). Im Folgenden werden aktuelle Forschungsarbeiten erwähnt, welche sich ebenfalls mit der Thematik von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und dem Übergang in die Erwerbstätigkeit beschäftigen.

Zunächst wird deutlich, dass sich einige Forschungsarbeiten mit dem Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung aus unterschiedlichen Perspektiven befassen haben. Eine britische Forschungsgruppe um Sabyasachi Bhaumik (2011, 53) nimmt beispielsweise die Betreuerinnen und Betreuer in den Blick, um ihre Wahrnehmung des Übergangsprozesses hinsichtlich unbefriedigter Bedürfnisse, Sorgen und Anliegen sowie Schwierigkeiten zu erfassen. Alle befragten Personen waren sich einig, dass im Übergangsprozess erhebliche Bedürfnisse seitens der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung entstehen, mit denen die betreuenden Fachkräfte konfrontiert werden. Darunter wurden unter anderem mangelnde Kommunikation innerhalb der Sozialfürsorgeanbieter sowie kulturelle Sensibilität der Dienstleistungsangebote als unbefriedigte Bedürfnisse identifiziert. Der Mangel an elterlicher Unterstützung und die mangelnde Klarheit über die Zuständigkeiten am Übergang wurde als eine wesentliche Sorge herausgearbeitet (vgl. Bhaumik, et. al. 2011, 57).

Weiters wurde die Kooperation zwischen der Schule und Maßnahmen, die Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang unterstützen, vielfach als Schlüssel zum erfolgreichen Übergang identifiziert. So wurden etwa in Spanien Ergebnisse über diese Zusammenarbeit am Übergangsprozess aus Sicht der Professionellen publiziert. Dabei wurde während des Übergangsprozesses ein Mangel an Kontinuität hinsichtlich der Unterstützung für die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung festgestellt. Außerdem wurden ein unzureichendes Informationsdefizit, ein Mangel an Führung sowie mangelnde Zusammenarbeit zwischen den einzelnen

Unterstützungsangeboten als wesentliche Hauptprobleme seitens der professionell Tätigen dargelegt (vgl. Pallisera, et. al. 2014, 333).

Allerdings wird neben der Zusammenarbeit zwischen den Professionellen auch die Einbeziehung der Jugendlichen selbst als essentiell gesehen. Targett und Wehmann (2013, 76) halten fest, dass ein signifikanter Zusammenhang von aktiver Beteiligung an der Übergangsentscheidung und dem Grad an Selbstbestimmung besteht. Demnach stehe vor allem die Erlangung von mehr Selbstbestimmung im Vordergrund des Übergangsprozesses. Außerdem wurde herausgefunden, dass jene Schülerinnen und Schüler, die aktiv an der Übergangsplanung beteiligt sind, eher bereit sind, ihre Ziele zu erreichen (vgl. ebd., 76-78). Aber auch die familiäre Einbindung spielt eine zentrale Rolle am Übergangsprozess. Ihre Partizipation ist ein signifikantes Anzeichen für den Erfolg in der Hochschulausbildung ihrer Kinder (vgl. ebd., 72-76).

Überdies arbeiteten in Australien Leonard (et. al. 2016, 1369) ebenfalls die Wichtigkeit von familiärer Beteiligung am Übergangsprozess von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung heraus. Sie forschen vor allem über die individuellen Erfahrungen der Familien am Übergangsprozess. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Eltern über Gespräche bzw. Diskussionen mit der Schule berichten. Allerdings bezeichnen nur etwa drei Viertel diese Zusammentreffen als wirkungsvoll (vgl. ebd., 1371).

In Österreich wurde die Thematik ebenso aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Dabei ist vor allem das Forschungsprojekt „Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Gottfried Biewer zu erwähnen, welches durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds gefördert und von 2008 bis 2013 durchgeführt wurde. Im Fokus der Untersuchung standen die Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf. Im Zuge dieses Projektes wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erfasst, die bereits in verschiedenen Publikationen veröffentlicht wurden. Dabei ist die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven (wie etwa der Eltern, Lehrpersonen, etc.) dargestellt worden, welche im Folgenden kurz umrissen werden (vgl. Fasching 2013a, [Online]).

Deutlich herausgearbeitet wurden Ergebnisse zu den beruflichen Partizipations- sowie Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Dabei wurden zunächst mittels quantitativer Erhebung die Unterschiede in den

individuellen Schullaufbahnen erfasst. Die Untersuchung zeigte, dass vor allem Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sonderschulen die niedrigsten Chancen hatten, einen Zugang zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen zu erhalten. Vielmehr wurden diese in geschützten Werkstätten tätig. Demgegenüber zeigte sich, dass Jugendliche aus einem inklusiven Schulsetting vermehrt in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen Anschluss finden konnten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Teilhabe an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu großen Teilen von der vorangegangenen Schulform sowie des dortigen Lehrplans beeinflusst wird (vgl. Fasching 2014b, 514f; Fasching 2012a, 81 und 85).

Darüber hinaus wurde in einer qualitativen Untersuchung zum einen der Unterstützungsbedarf seitens der Jugendlichen im Prozess der beruflichen Integration herausgearbeitet, zum anderen wurden ebenfalls die benötigten Rahmenbedingungen auf Seiten der Betriebe identifiziert (vgl. Fasching 2012b, 48). Dabei wurden die individuellen Erfahrungen der Jugendlichen aus einer offenen Befragung anhand vorher festgelegter Themenbereiche als Ausgangspunkt dieser Überlegungen herangezogen (vgl. ebd., 49f).

Außerdem wurde in den Blick gerückt, welchen Einfluss das Geschlecht am Übergang spielt. Dabei hat sich herausgestellt, dass Frauen im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit – sowohl im Übergang, als auch im Beruf – mit vielen Barrieren konfrontiert werden (vgl. Fasching 2014a, 744). Schulabsolventinnen mit intellektueller Beeinträchtigung konnten gegenüber ihren männlichen Kollegen seltener in Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Ausbildung Fuß fassen (vgl. Fasching 2013b, 46).

## **1.4 Ziel und Forschungsfrage**

Im Zuge der Beschäftigung mit Forschungsarbeiten zu dieser Thematik wurde deutlich sichtbar, dass bereits eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergangserfahrungen von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen weltweit und auch in Österreich stattfindet. „Die Thematik der Übergänge und Behinderung ist eng verbunden mit den Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft“ (Muche 2013, 171). Dies zeigt sich in den aktuellen Publikationen. Der Fokus liegt vorrangig auf Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten sowie den damit zusammenhängenden Erfahrungen. Dabei stehen oftmals die Professionellen, Eltern und die Kooperation dieser im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Die Bedürfnisse sowie Sichtweise dieser wurden bereits vielfach dargestellt. Demgegenüber konnte ein Forschungsbedarf hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse am Übergang aus Sicht der Betroffenen identifiziert werden. Im genannten österreichischen Forschungsprojekt wurden zwar Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung rückwirkend über ihre Erfahrungen am Übergang befragt, allerdings wurden diese Ergebnisse vornehmlich hinsichtlich ihrer Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten interpretiert. Daraus ergibt sich die Motivation dieser Forschungsarbeit. Diese soll nun – entgegen der vorherrschenden Daten – einen biografischen Blick auf die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung werfen, um ihre subjektiv erlebten Erfahrungen sowie Bedürfnisse am Übergang in den Beruf zu identifizieren, ohne dabei speziell auf Partizipations- und Teilhabeerfahrungen zu fokussieren. Vielmehr steht die gesamte Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf im Zentrum der Untersuchung.

Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sind Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung, da diese Gruppe in der Literatur als sehr risikobehaftet dargestellt wurde (vgl. Fasching 2014b, 505). Neben Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder jenen aus bildungsfernen Schichten, gelten vor allem auch Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung als benachteiligt am Übergang Schule – Beruf. Der Blick auf die individuellen Übergangserfahrungen ermöglicht in weiterer Folge die Berücksichtigung der heterogenen Problemlagen der Jugendlichen in der Übergangsbegleitung (vgl. Junge, et. al. 2011, 10f). Das heißt, die vorliegende Arbeit untersucht Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung, die am Übergang stehen bzw. bereits im Beruf tätig sind, hinsichtlich ihrer Übergangserfahrungen.

In der Masterarbeit werden nach einer theoretischen Annäherung an das Thema, drei Fallbeispiele herangezogen, um die individuellen Erfahrungen am Übergang zu identifizieren sowie deren Bedürfnisse im Übergangsprozess herauszuarbeiten. Dabei wird der Blick auf die gesamte Lebensgeschichte der Jugendlichen gelegt, um den Übergang von der Schule in den Beruf als prozesshafte Phase mit allen Facetten zu berücksichtigen.

Die **Fragestellung** der Masterarbeit lautet demnach:

„Welche Erfahrungen machen Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf?“

Das **Ziel** der Arbeit besteht damit in der Herausarbeitung der individuellen Übergangs- und Bewältigungserfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung und deren subjektiven Bedürfnisse in der Bewältigung auf der Grundlage von biografisch-narrativen Interviews.

## **1.5 Gliederung der Arbeit**

An dieser Stelle wird nun die Gliederung bzw. der Aufbau der vorliegenden Arbeit erläutert.

Zu Beginn wird im theoretischen Teil die Klärung von zentralen Begriffen erfolgen, die für den Verlauf der Arbeit bzw. für das Verständnis des gesamten Forschungsvorhabens als essentiell erscheinen. Zunächst werden die Begriffe „Biografie“, „Übergang“, „intellektuelle Beeinträchtigung“ sowie die Jugendphase näher bearbeitet. Dem folgt eine kurze Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Erwerbstätigkeit im Jugendalter. Im Anschluss daran wird der Übergang Schule – Beruf für Jugendliche mit Beeinträchtigung zum Thema. Dabei werden unter anderem die Problemlagen sowie Herausforderungen am Übergang herausgearbeitet und eine kooperative Zusammenarbeit thematisiert. Im Hinblick auf die Bewältigung des Überganges wird vor allem das Konzept der (Lebens-)Bewältigung nach Böhnisch (2012) als theoretische Bezugsliteratur herangezogen. Schließlich folgt ein zusammenfassendes Kapitel, das die wesentlichen Aspekte des theoretischen Teils nochmals verkürzt auf den Punkt bringt.

Der zweite Abschnitt der Arbeit widmet sich der empirischen Bearbeitung des Themas. Dieser umfasst neben der Vorstellung des Forschungsdesigns, innerhalb dessen die interpretative Sozialforschung, die Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie der Zugang zum Feld vorgestellt werden, ebenfalls eine kurze Einführung in das System der Transkription. Dem anschließend erfolgt eine Vorstellung jener forschungsethischen Aspekte, die im vorliegenden Forschungsvorhaben besondere Berücksichtigung erfahren. Des Weiteren findet eine Auseinandersetzung mit Grenzen des narrativen Interviews sowie eine abschließende Zusammenfassung des empirischen Teils statt. Den Abschluss der Arbeit bildet das Fazit, in welchem sowohl die forschungsleitende Frage zusammenfassend beantwortet, als auch ein Ausblick auf weitere themenspezifische Fragen gegeben wird. Dabei werden auf Basis der Forschungsergebnisse Implikationen für Forschung und Praxis aufgezeigt.

## **2 Theoretischer Teil**

### **2.1 Klärung zentraler Begriffe**

#### **2.1.1 Biografie**

Zunächst soll der Begriff „Biografie“ in seiner Ursprünglichkeit erörtert werden. Dieser leitet sich einerseits vom Griechischen „bios“ (das Leben) und andererseits von „graphein“ (be-schreiben) ab. Dabei ist sowohl eine Alltagssprachliche als auch eine wissenschaftliche Verwendung zu verorten. Im Alltagsgebrauch wird dann von einer Biografie gesprochen, wenn es sich um Nacherzählungen der eigenen Lebensgeschichte bzw. der einer anderen Person handelt. Das wissenschaftliche Biografiekonzept hingegen wird durch seine Inter- und Transdisziplinarität charakterisiert. Das bedeutet, dass Biografien in unterschiedlichen Disziplinen Verwendung finden, wie etwa in der Soziologie, der Pädagogik, der Psychologie, der Literatur- und Geschichtswissenschaft, als auch in der Medizin sowie Theologie (vgl. Truschkat 2013, 45).

Jede Biografie ist durch bestimmte Statuspassagen bestimmt, das heißt, einem „zumeist sozial gerahmten Wechsel von einer sozialen Lebenslage in eine andere“ (Truschkat 2013, 48). Dies können ganz unterschiedliche Wechsel sein, wie etwa familiäre oder gesundheitliche Veränderungen, Wechsel der Wohnverhältnisse, Veränderungen in der Arbeitssituation oder aber auch im Bildungsstand (vgl. ebd.). Demnach kann auch der Wechsel von der Schule in den Beruf als solche Statuspassage beschrieben werden. Diese Zustände sind zunächst äußerlich betrachtet relativ einfach zu beschreiben, da es sich um Vorher-Nachher-Zustände handelt. Ein institutionalisierter Lebenslauf bietet den Rahmen für ebendiese Statuswechsel „und macht diese in einem bestimmten Lebensabschnitt und hinsichtlich eines bestimmten Endzustandes erwartbar“ (Truschkat 2013, 48).

Die Biografie „ist eng verwoben mit den institutionellen Strukturen des Lebenslaufs, sie nimmt sie vorweg, sie versucht sie zu deuten und zu verstehen, sie zu bewältigen, Diskrepanzen zwischen Norm und Realität zu glätten und dem darin gelebten und erlebten Leben einen Sinn zu geben“ (Stauber und Walther 2004, 54). Stauber und Walther (2004, 47) unterscheiden die Begrifflichkeiten insofern, als sie von dem institutionalisierten Lebenslauf und der subjektiven Biografie sprechen.

„Der Lebenslauf umfaßt [sic!] Ereignisse und Entwicklungen im Leben eines Menschen, die bestimmten Zeitpunkten oder Zeitabschnitten zugeordnet und damit in eine zeitliche Sequenz gebracht werden können. (...) Die Biographie hingegen ist als Lebenslauf *in seinen subjektiv bedeutsamen Aspekten* zu verstehen“ (Kruse 2000, 93; *Hervorhebung im Original*). Grundsätzlich ist anzumerken, dass der Lebenslauf erst durch das Handeln der Subjekte entsteht und durch dieses auch verändert werden kann. In der Biografie wird dann die Frage nach bedeutsamen Momenten im Lebenslauf beantwortet, indem die Person ihren Lebenslauf aus ihrer Sicht schildert (vgl. Kruse 2000, 93; Stauber und Walther 2004, 47). „Biographien sind Rekonstruktionen des eigenen Lebens und Handelns vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Eingebunden-Seins“ (Gieseke 2003, 50). Die einzelnen Lebensgeschichten bzw. Biografien werden deutlich durch pädagogische Institutionen, wie etwa das jeweilige Bildungssystem, mit strukturiert (vgl. Demmer 2017, 16). Dabei wird deutlich, dass der Biografische Ansatz die einzelnen Personen als Subjekte ihrer eigenen Geschichten versteht (vgl. Huisinga 2015, 87). Demnach ist festzuhalten, dass der Lebenslauf einer äußeren, objektiven und die Biografie einer subjektorientierten Perspektive unterliegt. „Der Lebenslauf meint dann die ‚objektiven‘ Merkmale von Lebensläufen, wie z.B. Geburt, Schulbildung, Beruf, Berufswechsel usw. Die Biografie steht für die ‚subjektive‘ Seite und damit für die individuelle Interpretation des Lebens entlang dieser äußeren Merkmale“ (Hardering 2011, 81).

Sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Kontext ist ein reges Interesse an den Lebensgeschichten bzw. Biografien von Menschen zu erkennen. Im alltäglichen Sinne ist dabei vornehmlich an neue Medien zu denken, in denen die Lebensgeschichten im Mittelpunkt von beispielsweise Talkshows oder Blogs stehen. Weiters sind Biografien zunehmend in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen präsent (vgl. Alheit und Dausien 2009, 285). Ein Interesse an Biografischem bedeutet zugleich ein Interesse am Subjektiven bzw. an der Individualität des Einzelnen (vgl. ebd., 287). Die Relevanz des Subjektiven ergibt sich aus dem Bestreben, die, immer schon interpretierte und damit auch konstruierte, soziale Wirklichkeit zu beschreiben. Erst durch die Interaktion mit einzelnen Menschen werden die individuellen Sinnstrukturen deutlich und die Wirklichkeit erfahrbar. Gemäß dem Grundprinzip der qualitativen Forschung zielt biografisches Erzählen auf das *Verstehen* des Gegenübers und lässt genügend Freiraum für differente Sinnstrukturen (vgl. Helfferich 2009, 21f).

Um an die subjektiven Biografien der einzelnen Personen zu gelangen, werden Erzählungen als geeignetes Medium genannt. „Erzählen gilt als ein Modus, der soziale Erfahrungen nicht nur kommunikabel macht und damit einen Zugang zu subjektiven Konstruktionen von Selbst und Welt schafft, sondern in die Strukturierung von Erfahrungen selbst eingreift, Identität formt und erzeugt“ (ebd., 304). Vor allem um soziale oder psychische Phänomene in ihrem Gesamtzusammenhang zu erfassen, werden häufig biografische Erzählungen bevorzugt, da dadurch der gesamte Prozess des Phänomens (etwa auch eine Übergangssituation) in ihrer Entstehung und Veränderung erfasst werden kann (vgl. Rosenthal 2002, 3).

Die vorliegende Arbeit rückt den Übergang Schule – Beruf in den Blick. In diesem Sinne ist das Interesse an der Biografie von jungen Erwachsenen insofern begründet, als sie unter anderem offenlegen können, inwiefern sich „Ausgrenzungen, abgewiesene Bewerbungen, Arbeitslosigkeit, Segmentierungserfahrungen, Bildungsbeileiligung, Hürden der Arbeitsverwaltung, etc. zu einem Arbeits- und Ausbildungsverständnis (...) als Lebenseinstellung konfigurieren“ (Huisinga 2015, 87).

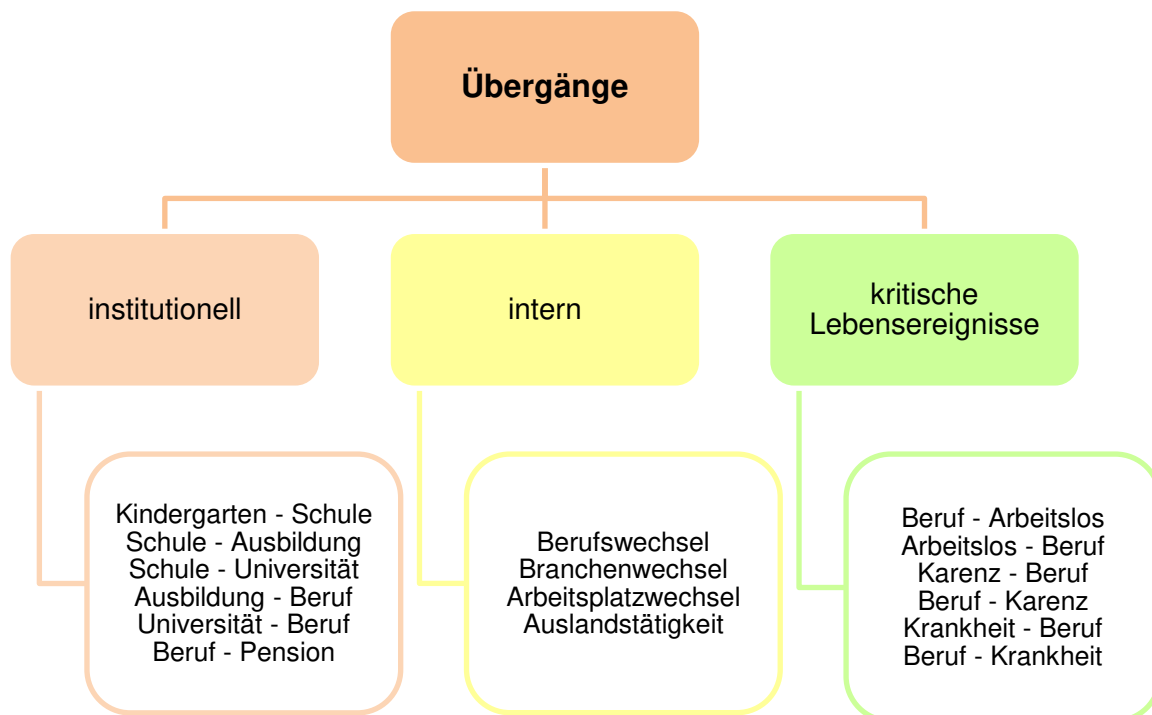
### 2.1.2 Übergänge

Übergänge gelten aus biografischer Sicht als äußerst bedeutsam, „weil an ihnen normative Setzungen hervortreten und sie zu einer Herausforderung des biografischen Entwurfs werden“ (Demmer 2017, 16). Das heißt, jede Übergangssituation beinhaltet ein normatives Moment, wie etwa den Wechsel vom Kindergarten in die Schule, von der Schule in eine Arbeitsstelle, etc. Die Herausforderung der Biografie ist dabei nun die Berücksichtigung der individuellen Ressourcenlage und in weiterer Folge die individuelle Bewältigung der jeweiligen Situation.

Eine Transition bzw. ein Übergang bezeichnet eine prozesshafte Phase im Lebenslauf eines Menschen, welche häufig durch unterschiedliche Belastungsfaktoren gekennzeichnet ist. Dieser Wechselprozess kann entweder durch bestimmte innerfamiliäre Veränderungen oder aber auch durch die Zuordnung in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme initiiert werden. Daher ist etwa der Eintritt in den Kindergarten ebenso als Transition bzw. Übergang zu bezeichnen, wie auch die Scheidung der Eltern, eine neue Partnerschaft oder der Auszug von Zuhause (vgl. Griebel 2004, 26). Übergänge sind als biografische Lehrstellen zu verstehen, „die von den PassantInnen ausgelegt und biographisch bearbeitet werden müssen“ (Truschkat 2013, 59). Daher wird in diesem Sinne auch von Übergängen als biografische Konstruktions-

kontexte gesprochen. Jeder Übergang muss bewältigt werden, das heißt, es muss eine Anknüpfung an bisherige lebensgeschichtliche Wissensbestände erfolgen. Allerdings kann eine Übergangserfahrung zugleich einen biografischen Lernprozess initiieren, „sie können Wandlungsprozesse anregen aber auch verhindern, sie können neue Handlungsoptionen erschließen aber auch verhindern“ (Truschkat 2013, 60).

Sauer-Schiffer (2010, 30) beschreibt den Übergang auf drei Ebenen. Die nachstehende Grafik (Abb. 1) zeigt diese Dreidimensionalität von Übergängen. Dabei wird unter institutionellen Übergängen der Wechsel von einer Institution in die nächste verstanden, wie beispielsweise der Wechsel vom Kindergarten in die Schule oder aber auch von der Schule in den Beruf. Dieser Übergang kann auch als vertikal bezeichnet werden, da es sich um einen Übergang in ein höheres System handelt. Berufs- oder Branchenwechsel werden als interne Übergänge benannt. Darüber hinaus werden auch kritische Lebensereignisse als Übergänge bezeichnet, wie etwa der Wechsel vom Beruf in die Arbeitslosigkeit (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 30).



**Abb. 1:** Drei Ebenen von Übergängen (Darstellung in Anlehnung an Sauer-Schiffer 2010, 30)

Aufgrund der gegenwärtigen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen gestalten sich Übergänge zunehmend heterogener. Dennoch sind Gemeinsamkeiten in allen Übergangserfahrungen zu verorten. „Sie alle implizieren Abschied und Neu-

anfang, das Zurücklassen von Vertrautem und das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber auch Risiken, Unsicherheiten oder Ängste. In diesem Spannungsbogen müssen ‚Übergänger/innen‘ agieren und sich arrangieren“ (Schumacher 2004, 20). Auch Griebel (2004, 34) sieht in allen Übergängen im Leben eines Menschen eine gemeinsame Struktur, wobei er anmerkt, dass jede Transition eigene spezifische Anforderungen mitbringt. „Übergänge bringen Veränderungen auf der Ebene des Individuums, der Familie und der sozialen Umwelt mit sich“ (ebd.). Allerdings ist an dieser Stelle anzumerken, dass nicht jeder Übergang zu psychischen Veränderungen führt (vgl. Rosenthal 1995, 141).

Aus soziologischer Perspektive kann ein Übergang im Lebenslauf von zwei Seiten betrachtet werden. Zum einen von Seiten der gesellschaftlichen Struktur und zum anderen aus Sicht der Individuen selbst. Das bedeutet, ein Übergang ist als „die Vermittlung zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur“ zu verstehen (Stauber und Walther 2004, 47). In dieser Sichtweise wird von der Unterscheidung eines institutionalisierten Lebenslaufs und einer subjektiven Biografie ausgegangen (vgl. ebd.). Dabei wird angenommen, dass zwar jeder Übergang institutionell gerahmt bzw. (wie etwa vom Bildungssystem) institutionell angestoßen wird, gleichzeitig aber auch durch das biografische Handeln der einzelnen Subjekte bzw. ihre speziellen Lebenslagen strukturiert wird (vgl. Schröder, et. al. 2013, 11). „So fordern einerseits Übergänge die Individuen in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung in unterschiedlichen Lebenslagen und institutionellen Rahmung heraus, andererseits konstituieren die Individuen in ihren subjektiven Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge immer wieder neu“ (ebd.).

Jungmann (2004, 172) weist darauf hin, dass der Begriff des „Überganges“ suggerieren könnte, es handle sich um ein einmaliges punktuelles Ereignis. Der Übergang ist jedoch keineswegs als punktuelles Ereignis zu betrachten, vielmehr wird er als prozesshafte Phase bezeichnet. Dies ist vor allem insofern zu erklären, dass beispielsweise die Berufswahlentscheidung nicht nur durch individuelle Entscheidungsprozesse beeinflusst wird, sondern auch das soziale Umfeld, wie etwa Eltern und Peers sowie das Milieu einen Einfluss auf die Berufswahl haben (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 30). An dieser Stelle will die Verfasserin der Arbeit verdeutlichen, dass der Übergang als Prozess zu verstehen ist und deshalb auch die Methode des biografisch-

narrativen Interviews herangezogen wird, um den Übergang prozesshaft mit all seinen Facetten zu erfassen.

### 2.1.3 Intellektuelle Beeinträchtigung

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „intellektuellen Beeinträchtigung“ gegenüber dem veralteten und stigmatisierenden Begriff der „geistigen Behinderung“ bevorzugt verwendet. Der Begriff „Behinderung“ wurde vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg im deutschen Sprachgebrauch etabliert. Dabei bezeichnet Behinderung psychische oder physische Merkmale, die von der Norm abweichen bzw. anders als die Mehrheit sind und aufgrund dieser Menschen besonderer Hilfe bedürfen. Behinderung wird dabei als Merkmal einer Person beschrieben (vgl. Sasse und Moser 2016, 138). Allerdings wird der Begriff „Behinderung“ in aktuellen Abhandlungen – so auch in der vorliegenden Arbeit – durch Beeinträchtigung ersetzt.

Grund dafür ist einerseits der Widerstand seitens der Betroffenen selbst. Der Begriff „Behinderung“ wird als Negativmerkmal stigmatisierend wahrgenommen (vgl. Biewer 2010, 42). Der Begriff „Stigma“ wird in seiner Bedeutung als Zeichen bzw. Brandmal verstanden. „Wenn ein zugeschriebenes Merkmal einer Person eine negative Bewertung durch die Gesellschaft erfährt und sich dies wiederum auf den Einzelnen negativ auswirkt spricht man von Stigmatisierung“ (vgl. Santer 2015, [Online]). Das heißt, das von der Norm abweichende Merkmal „behindert“ wird zum Stigma. Durch die Etikettierung „behindert“ wird davon ausgegangen, dass die Person von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht ist (vgl. Störmer 2007, 275). Demgegenüber wird der Begriff „Beeinträchtigung“ von Betroffenen sowie deren Familien als weniger beleidigend wahrgenommen (vgl. Luckasson und Schalock 2013, 95).

Andererseits zeigt sich auch eine Abwendung des Begriffes „Behinderung“ im wissenschaftlichen Diskurs. „Insbesondere seine Verwendung als spezielle Behinderungskategorie (geistige Behinderung, Lernbehinderung, usw.) wurde als Vereinfachung und Trivialisierung komplexer Sachverhalte gesehen“ (Biewer 2010, 42). Die Kritik richtet sich vor allem daran, dass unter dem Begriff „Behinderung“ unterschiedliche und komplexe Sachverhalte gefasst werden, ohne diese voneinander abzugrenzen. Diese Vereinfachung hat zur Folge, dass beispielsweise sowohl blinde Menschen, als auch Menschen mit Autismus als behindert gelten (vgl. Schildmann 2010, 36). Demnach wurde der Begriff zunehmend als vereinfachte Darstellung spezieller Behinderungskategorien wahrgenommen und deshalb durch „Beeinträchti-

gung“ ersetzt (vgl. ebd.). Im Kontrast dazu, erkennt der Begriff „Beeinträchtigung“ die Komplexität des Sachverhaltes, indem dieser auch einen Einfluss der Umweltfaktoren impliziert. Die Berücksichtigung der Umwelt sei nach Luckasson und Schalock (2013, 96) von besonderer Bedeutung, da jede Beeinträchtigung sowohl eine Einschränkung in der individuellen Handlungsfähigkeit sowie eine erhebliche soziale Benachteiligung bedeutet. Diese Annahme wird auch im Klassifizierungssystem der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vertreten.

Darüber hinaus wird der bisher oft synonym verwendete Begriff „geistig“ durch „intellektuell“ ersetzt, da dadurch die betroffene Funktion deutlicher definiert wird. Der Begriff „geistig“ verweist fälschlicherweise auf Kognition und den Zustand von Wissen. Intellektuelle Beeinträchtigung meint allerdings eine Beeinträchtigung der intellektuellen Funktionen. Das heißt, Funktionen wie etwa Argumentation, abstraktes Denken, Problemlösen, etc. Demnach ist die Bezeichnung „intellektuell“ vorzuziehen, da sie sich auf Intelligenz und ihre Funktionen bezieht (vgl. Luckasson und Schalock 2013, 96).

Nach der Auseinandersetzung mit der semantischen Bedeutung der Begrifflichkeiten folgt nun eine Auflistung der aktuell wichtigsten internationalen Klassifikationssysteme von intellektueller Beeinträchtigung. Die Nennung der Richtlinien zeigt ebenfalls einen Einblick in die Diagnose von intellektueller Behinderung. Die Diagnose ist insofern notwendig, als dadurch unter anderem der Zugang zu Förderprogrammen ermöglicht wird (vgl. Luckasson und Schalock 2013, 97).

#### Definition der World Health Organization (WHO)

Die Weltgesundheitsorganisation, kurz WHO, hat mehrere Klassifikationen für die Anwendung auf verschiedene Aspekte der Gesundheit veröffentlicht und stellt damit „einen Rahmen zur Kodierung eines breiten Spektrums von Informationen zur Gesundheit zur Verfügung (...) und verwendet eine standardisierte allgemeine Sprache, welche die weltweite Kommunikation über Gesundheit und gesundheitliche Versorgung in verschiedenen Disziplinen und Wissenschaften ermöglicht“ (WHO 2005, 9).

Die ICF, „International Classification of Functioning, Disability and Health“, wurde von der WHO 2001 erarbeitet, um eine einheitliche und standardisierte Sprache zur Beschreibung von Behinderung zu erhalten (vgl. WHO 2013, 5). Diese Zustände von Gesundheit werden in zwei wesentliche Teile gegliedert: zum einen in Funktions-

fähigkeit und Behinderung sowie zum anderen in Kontextfaktoren. Der erste Teil betrifft vornehmlich Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten. Die Kontextfaktoren beinhalten sowohl Umwelt- als auch personenbezogene Faktoren (vgl. WHO 2005, 9 und 16). Die ICF formuliert die Kategorien sowie Definitionen in einer neutralen Form, das heißt, die Klassifikationen können sowohl positive als auch negative Aspekte beschreiben (vgl. WHO 2013, 5).

Das Klassifizierungssystem der ICF wurde von dem der ICDIH („International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps“) erweitert, in welcher ausschließlich Krankheitsfolgephänomene erfasst wurden. Die ICF bezieht auch Komponenten von Gesundheit mit ein (vgl. Biewer 2010, 63). In dem System der ICDIH wurde ein rein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung vertreten. Dieses Modell von Behinderung bedeutet, dass es den Zusammenhang von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren berücksichtigt (vgl. Biewer 2010, 104). Demgegenüber wurde in der ICF das bio-psycho-soziale Modell erheblich erweitert, um die Lebenswirklichkeit der betroffenen Personen besser zu berücksichtigen (vgl. Schiemer 2010, 312; WHO 2005, 4). Konkret bedeutet das, dass der gesamte Lebenshintergrund der einzelnen Personen einbezogen wird (vgl. WHO 2005, 4). Am Anfang des Klassifizierungssystems der ICF steht eine Gesundheitsstörung bzw. eine Krankheit. Diese wirkt sich auf die Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten sowie die Partizipationsmöglichkeiten aus. Darüber hinaus werden ebenfalls Umwelt- sowie personenbezogene Faktoren als beeinflussend dargestellt (vgl. Biewer 2010, 64f). Es wird dabei von einer dynamischen Interaktion zwischen Gesundheitszustand und Umwelt- sowie personenbezogenen Faktoren ausgegangen (vgl. Schiemer 2010, 312; WHO 2013, 5). Die Klassifizierung der ICF sieht jede einzelne Person in einem Kontext verhaftet. Die Funktionsfähigkeit und Behinderung eines Individuums ergibt sich aus der Interaktion zwischen den gesundheitlichen Bedingungen sowie den Umweltfaktoren (vgl. WHO 2013, 7).

Einzelne Gesundheitsprobleme wie etwa Krankheiten oder diverse Störungen werden mithilfe der 10. Version der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“, kurz ICD-10<sup>1</sup>, klassifiziert. Die ICD bezieht sich eher auf die Ursache des Problems. Im Kontrast dazu werden in der ICF Funktions-

---

<sup>1</sup> Aktuell ist die 11. Fassung dieses Klassifizierungssystems in Arbeit.

fähigkeit, Behinderung sowie Gesundheitsproblem zusammenhängend betrachtet (vgl. WHO 2005, 9; WHO 2013, 6). Daraus folgt, dass sich beide Klassifizierungssysteme, ICD und ICF, gegenseitig ergänzen und demnach empfiehlt es sich diese gemeinsam zu verwenden. Die ICD stellt die „Diagnose“ der Störung, Krankheit, etc. zur Verfügung, welche dann in der Folge mit den Informationen zur Funktionsfähigkeit der ICF erweitert wird (vgl. ebd., 9f). „Informationen über Diagnosen (ICD-10) in Verbindung mit Informationen über die Funktionsfähigkeit (ICF) liefern ein breiteres und angemesseneres Bild über die Gesundheit von Menschen oder Populationen, welches zu Zwecken der Entscheidungsfindung herangezogen werden kann“ (ebd., 10). Eine gemeinsame Verwendung von ICD und ICF führt demnach zu einer höheren Qualität in der medizinischen Arbeit.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass die ICF die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen einhält und dadurch als geeignetes Instrument zur Umsetzung internationaler Aufträge im Hinblick auf Menschenrechte gesehen werden kann (vgl. WHO 2005, 11f).

Demgegenüber wird im Folgenden ein weiteres System zur Klassifizierung aufgezeigt, welches sich weniger mit der Messung der Intelligenz, als vielmehr mit der Beurteilung der sozialen Anpassungsfähigkeit beschäftigt.

#### Definition der American Psychological Association (APA)

Ein weiteres, durchaus gängiges, Klassifikationssystem liegt von der American Psychological Association, kurz APA, vor. Ihre Intention ist es, wie auch die der WHO, eine einheitliche Sprache über die Diagnostik von Störungen zur besseren Kommunikation zu veröffentlichen (vgl. APA 2013, 10). Die APA beschreibt eine intellektuelle Beeinträchtigung als eine Störung, „die während der frühen Entwicklungsphase beginnt und die sowohl intellektuelle als auch adaptive Funktionsdefizite in konzeptuellen, sozialen und alltagspraktischen Bereichen umfasst“ (Falkai und Wittchen 2015, 24). Adaptive Funktionsdefizite meinen vornehmlich jene Beeinträchtigungen der Anpassungsfähigkeit, „wodurch entwicklungsbezogene und soziokulturelle Standards von Selbstständigkeit und sozialer Kompetenz nicht erreicht werden“ (ebd.). Die APA unterscheidet darüber hinaus vier unterschiedliche Schweregrade von intellektueller Beeinträchtigung (vgl. ebd., 24).

Hinsichtlich der Messung der Intelligenz wird vorgezogen, die Testergebnisse eingebettet im jeweiligen Kontext zu betrachten. „Individual cognitive profiles based on neuropsychological testing are more useful for understanding intellectual abilities than a single IQ score“ (APA 2013, 37.). Demnach sind laut APA reine IQ-Zahlen nur wenig zielführend in der Diagnose einer intellektuellen Beeinträchtigung. Vielmehr plädiert die APA für individuelle kognitive Profile, die auf neuropsychologischen Tests basieren. Generell liegt der Fokus der Diagnose von intellektueller Beeinträchtigung weniger auf der Messung der Intelligenz, als vielmehr auf der Messung der sozialen Anpassungsfähigkeit. Bei dieser werden sowohl standardisierte klinische Bewertungen als auch individuelle Maßnahmen einbezogen (vgl. ebd.).

Eine ähnliche Beschreibung sowie diagnostische Vorgangsweise zeigt die American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, die sich in der Messung der Beeinträchtigung ebenfalls auf standardisierte Tests stützt, allerdings zusätzlich Messungen hinsichtlich der Intelligenz durchführt.

#### Definition der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

Die “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities”, kurz “AAIDD”, veröffentlichte 2010 folgende Definition von intellektueller Beeinträchtigung: „Intellectual disability is characterized by significant limitations in both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18“ (AAIDD 2010, 5). Demnach ist eine intellektuelle Beeinträchtigung durch drei Kriterien gekennzeichnet. Sie äußert sich sowohl durch einen Mangel an intellektuellen Fähigkeiten als auch durch eine Einschränkung im sozial-adaptiven Verhalten. Letzteres zeige sich vor allem im Hinblick auf alltägliche soziale Fähigkeiten. Außerdem entstehe eine intellektuelle Beeinträchtigung bereits vor dem 18. Lebensjahr. Um eine Einschränkung in der Intelligenz festzustellen, werden IQ-Tests verwendet. Zur Feststellung einer Beeinträchtigung im Bereich des sozial-adaptiven Verhaltens werden ebenfalls standardisierte Tests herangezogen (vgl. ebd., 27).

## Zusammenfassende Definition

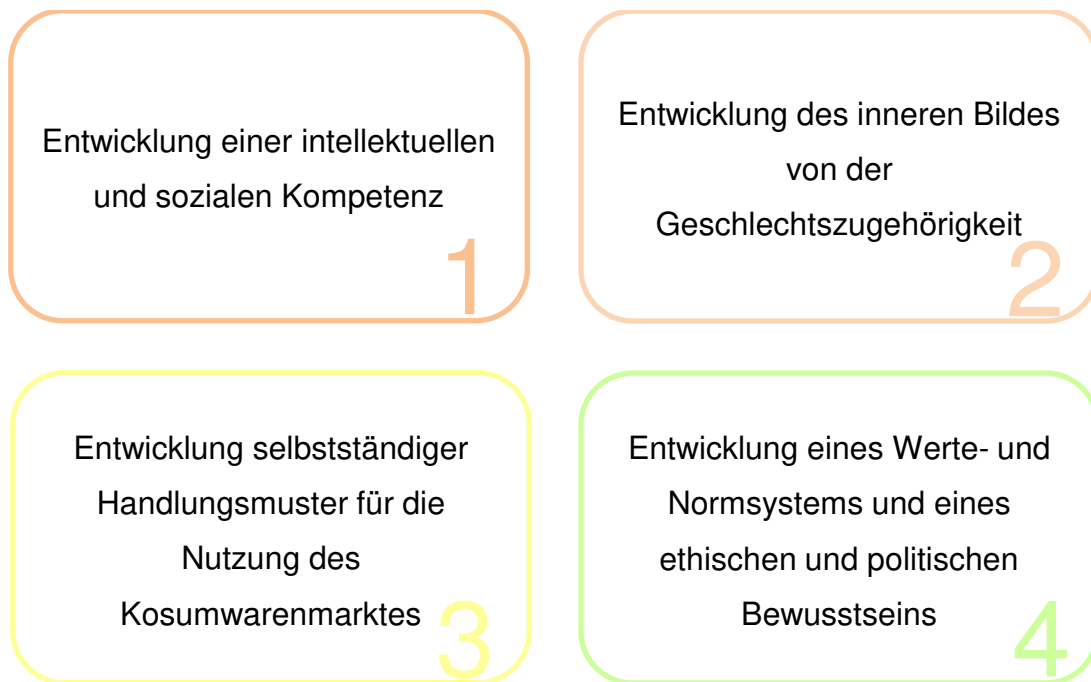
Die genannten Klassifizierungssysteme zeigen durchaus Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen in ihrer Beschreibung von intellektueller Beeinträchtigung. Im Anschluss daran lässt sich mit Weber und Rojahn (2009) eine zusammenfassende Definition aufzeigen. „Intellektuelle Beeinträchtigung ist von einem Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen gekennzeichnet“ (Weber und Rojahn 2009, 352). Dabei wird der Beginn dieses Zustandes vor dem Erwachsenenalter definiert, um sich von anderen Zustandsbildern, wie etwa der Altersdemenz, abzugrenzen. Ferner werden ein deutlich verringerter Intelligenzquotient gepaart mit verringertem sozial-adaptiven Kompetenzen als Kriterien von intellektueller Beeinträchtigung genannt (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird intellektuelle Beeinträchtigung in verschiedenen Dimensionen betrachtet, das heißt, sie wird in verschiedenen Gesellschaften auch unterschiedlich wahrgenommen. Die Verfasserin dieser Arbeit vertritt jene Sichtweise, die die sozialen, kulturellen und individuellen Aspekte von Behinderung miteinschließt und bezieht sich dabei auf die ICF der Weltgesundheitsorganisation, welche unter anderem Funktionsfähigkeit, Körperfunktionen und -strukturen mit Umwelt- und Kontextfaktoren in einer engen Beziehung sieht. Der Begriff der „intellektuellen Beeinträchtigung“ wird in der vorliegenden Arbeit im Anschluss an Weber und Rojahn (2009, 352) als eine Beschreibung für jene Menschen verwendet, die einen Mangel an kognitiven Fähigkeiten einhergehend mit verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen aufweisen.

#### 2.1.4 Lebensphase Jugend

An dieser Stelle wird nun das Jugendverständnis der vorliegenden Arbeit erörtert. Die Phase der Jugend wird zwischen dem Kindheitsalter und dem Erwachsenenalter eingegrenzt, wobei die Grenze vom Jugendalter zum Erwachsenenalter schwieriger einzufangen ist. „Die Grenzen sind fließend, und es ist nicht möglich, eine für alle Menschen verbindliche und fest erwartbare Reife- oder Altersschwelle für das Passieren des Übergangspunktes zwischen den beiden Lebensphasen zu nennen“ (Hurrelmann 2007, 29).

Hurrelmann (2007, 27f) beschreibt vier wesentliche Entwicklungsaufgaben, die die Lebensphase Jugend kennzeichnen. Diese werden in der nachstehenden Grafik (Abb. 2) dargestellt.



**Abb. 2:** Vier zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Darstellung in Anlehnung an Hurrelmann 2007)

1) Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz: Bei dieser Entwicklungsaufgabe geht es vor allem darum, Selbstverantwortung in schulischen sowie beruflichen Angelegenheiten zu übernehmen. Ziel ist die Erwerbstätigkeit und damit zusammenhängend die Erreichung von finanzieller Unabhängigkeit für die Sicherung der Zukunft (vgl. Hurrelmann 2007, 27). Aus soziologischer Sicht ist damit auch die Übernahme von neuen Rollen in der Gesellschaft verbunden. Dabei wird nochmals betont, dass die (intellektuelle sowie soziale) Leistung der bzw. des Einzelnen nun völlig unabhängig von den Eltern erfolgt (vgl. ebd., 33).

2) Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit: Dies beinhaltet zum einen das Akzeptieren des eigenen Körpers sowie zum anderen das Aufbauen von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechter. Darüber hinaus ist auch das Aufbauen einer hetero- bzw. homosexuellen Beziehung als Voraussetzung für die Familiengründung mit diesem Entwicklungsschritt gemeint (vgl. Hurrelmann 2007, 27f). Bei der Berücksichtigung von soziologischen Aspekten wird vor allem die Familienablösung und der Kontakt zu Gleichaltrigen als bedeutend hervorgehoben. Die allmähliche Lösung aus der Familie hat zur Folge, dass sich die sozialen Kompetenzen verselbstständigen. Dieser Prozess wird vor allem durch soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen unterstützt (vgl. ebd., 33)

3) Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes: Der dritte Schritt beschreibt vornehmlich den verantwortungsvollen Umgang mit Konsum, Medien und Geld, um den eigenen Lebensstil dauerhaft entwickeln und aufrechterhalten zu können (vgl. Hurrelmann 2007, 28). Soziologisch betrachtet, ist auch bei dieser Entwicklungsaufgabe der Kontakt zu Gleichaltrigen eine wichtige Stütze. (vgl. ebd., 33f).

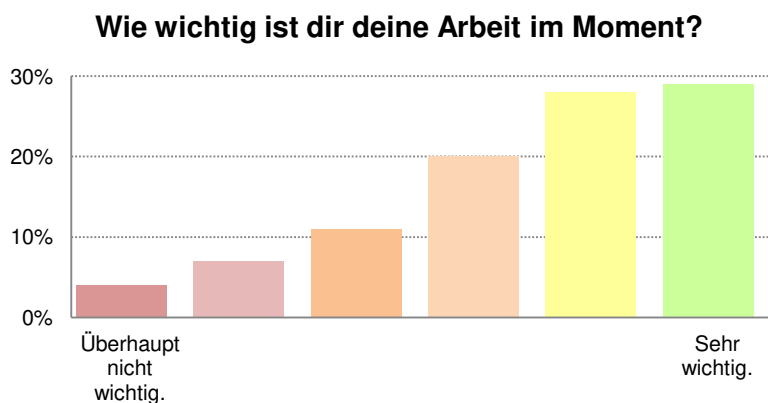
4) Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins: Die letzte Entwicklungsaufgabe zielt auf den Einklang von entwickelten Werten und Normen mit dem eigenen Verhalten und Handeln. Ferner wird in diesem Schritt die verantwortungsvolle Teilnahme an der Gesellschaft sowohl in kultureller als auch politischer Hinsicht angestrebt (vgl. Hurrelmann 2007, 28). Aus soziologischer Perspektive gilt dies als wichtiger Schritt in Richtung Selbstständigkeit. Durch die Reduktion des elterlichen Einflusses erfolgt zunehmend eine eigenständige Definition als soziale und politische Bürgerin bzw. als sozialer und politischer Bürger (vgl. ebd., 34).

Hurrelmann (2007, 28) spricht dann von einem Übergang in das Erwachsenenalter, wenn die genannten Entwicklungsschritte erfolgreich bewältigt wurden. Allerdings stellt er fest, dass das Erwachsenenalter kulturell vor allem durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gekennzeichnet ist. Dennoch hält er fest, dass es sich bei den genannten Entwicklungsaufgaben um sehr komplexe Merkmale handelt, die schwer abzugrenzen sind. Anders sei dies bei der Abgrenzung von Kindheit und Jugend, wo die Geschlechtsreife einen klaren Übergangspunkt markiere (vgl. ebd., 29).

Die traditionelle, in unserem Kulturkreis verbreitete, Altersspanne der Jugend liegt etwa bei zwölf bis 27 Jahren. Ausgehend von psychologischen sowie soziologischen Befunden unterteilt Hurrelmann diese Altersspanne in drei Abschnitte: die frühe (12-17 Jahre), mittlere (18-21 Jahre) und späte Jugendphase (22-27 Jahre) (vgl. Hurrelmann 2007, 41). Hurrelmann (2008, 39) betont, dass die genannten Entwicklungsaufgaben mit unterschiedlichem Alter bewältigt werden. Beispielsweise vollzieht sich der Übergang in die Konsumentenrolle bereits in der frühen Jugendphase, während der Übergang in die Berufs- und Familienrolle deutlich später, am Ende der Jugendphase erfolgt. Der Zeitpunkt der Bewältigung ist immer auch abhängig von der individuellen Ressourcenlage der einzelnen Jugendlichen, wonach eine konkrete Altersangabe nur schwer möglich ist. „Beim Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter aber lässt sich ein allgemein gültiger, an das biologische Alter gekoppelter Zeitpunkt nicht angeben“ (ebd., 29). Demnach wird der Begriff „Jugendliche“ und „junge Erwachsene“ in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, da die Verfasserin dieser Arbeit die Phase der Jugend vor allem im Hinblick auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als erweitert betrachtet, da diese häufig mehr Zeit benötigen, um die genannten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters abzuschließen (vgl. Hurrelmann 2007, 29).

## 2.2 Bedeutung von Erwerbsarbeit im Jugendalter

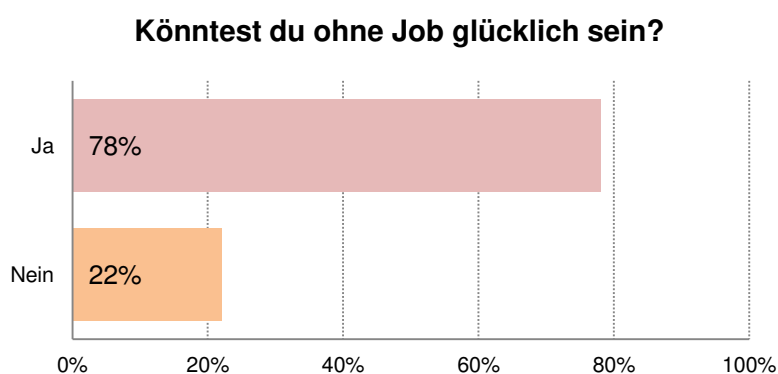
Eingangs wurde bereits erwähnt, dass das Ziel eines zufrieden stellenden Lebens immer auch mit einer aktiven Erwerbstätigkeit verbunden ist (vgl. Rahn 2005, 57). Dies weist eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen einer aktuellen Jugendstudie auf, in der die befragten Jugendlichen dem Job eine große Bedeutung beimessen. Die Jugendstudie „Generation What?“ befragte 18 bis 34 Jahre alte Frauen und Männer in ganz Europa hinsichtlich unterschiedlicher Themengebiete, um die Jugend von heute möglichst präzise zu beschreiben. Die Ergebnisse im Blick auf die Bedeutung von Erwerbstätigkeit von österreichischen Jugendlichen im Alter von 18 bis 25 Jahren werden im Folgenden (Abb. 3, Abb. 4, Abb. 5) kurz dargestellt (vgl. Generation What [Online]).



**Abb. 3:** Bedeutung von Erwerbsarbeit für österreichische Jugendliche (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online])

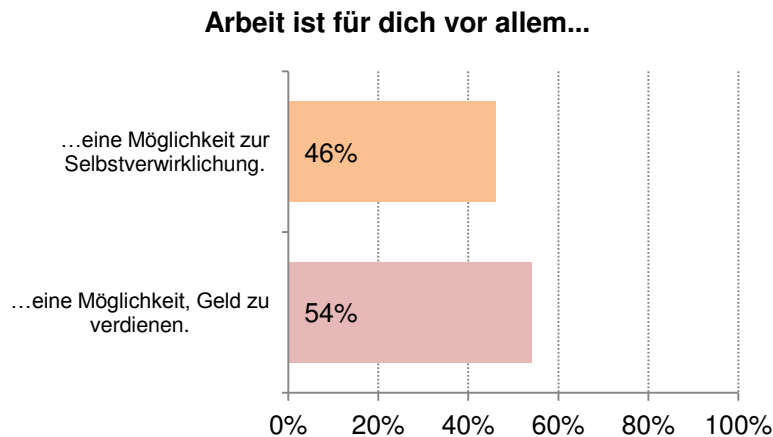
Die Ergebnisse aus Österreich zeigen, dass die meisten Jugendlichen dem Job eine große Bedeutung beimessen.

28% und 29% der Befragten ist die Arbeit (sehr) wichtig.



**Abb. 4:** Einfluss von Erwerbstätigkeit auf das Gefühl des Glücklich-sein (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online])

Eine Arbeitsstelle wird vom Großteil der österreichischen Jugendlichen als notwendiges Kriterium zum Glücklich sein genannt. Demgegenüber könnten 22 % auch ohne Arbeit glücklich sein.



**Abb. 5:** Grund für die Ausübung der Arbeit (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online])

Etwas weniger als die Hälfte (46 %) der jungen Erwachsenen empfindet die Arbeit als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, die andere und größere Hälfte sieht in der Erwerbstätigkeit die Chance Geld zu verdienen.

Demnach wird deutlich, dass eine Arbeitsstelle aufgrund der finanziellen Selbstständigkeit von großer Bedeutung für die heutige Jugend in Österreich ist. Allerdings ist anzumerken, dass die Studie keinen Aufschluss darüber gibt, ob bei der Befragung Jugendliche mit Beeinträchtigung dabei sind bzw. wie viele der befragten Jugendlichen eine Beeinträchtigung haben. Das heißt, diese Diagramme können lediglich als ein Stimmungsbild der allgemeinen Jugend betrachtet werden. Im Folgenden wird nun die Bedeutung von Erwerbstätigkeit auch im Hinblick auf Jugendliche mit Beeinträchtigung herausgearbeitet.

Helander, et. al (1989) haben bereits Ende der 80er Jahre zentrale Aussagen hinsichtlich der Bedeutung von Erwerbstätigkeit im Leben von Menschen mit Beeinträchtigungen veröffentlicht: „Why a person with a disability should do a job

- Doing a job makes a person feel useful. A person who works feels that he or she is helping himself or herself, the family, and the community.
- A person who works can use the payment that he or she gets to take care of the family or to help the family.
- A person who works is important to his or her family. Both the family and the person need to know this” (Helander, et. al. 1989 zit. n. Biewer 2010, 170).

Demnach bekommen Menschen durch ihre Arbeitsstelle ein Gefühl des Wertvoll-Seins – sowohl für sich selbst, als auch für die Familie und Gesellschaft. Darüber hinaus kann durch die Erwerbstätigkeit finanzielle Unabhängigkeit erreicht bzw. die Familie finanziell unterstützt werden. Auch in der bereits dargestellten Studie wurde deutlich, dass Erwerbstätigkeit sowohl als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, als

auch als Möglichkeit, um Geld zu verdienen, gesehen wird. Ferner greifen aktuelle Auseinandersetzungen diese Aussagen auf bzw. schließen an Helander (et. al. 1989) an.

Durch die Tätigkeit im Beruf erlangt das Individuum ein höheres Selbstwertgefühl (vgl. Beisteiner 1998, 32; Misselhorn 2017, 26). Die Ausübung der beruflichen Tätigkeit führt zu einem Gefühl des „Wertvoll-Seins“, indem es solidarisch einen Beitrag zur Gesellschaft leistet (vgl. Misselhorn 2017, 25). Darüber hinaus erfährt das Individuum durch die berufliche Tätigkeit soziale Anerkennung, die wiederum als Bedingung für gelingende Identitätsbildung betrachtet wird (vgl. ebd., 25f). „Nicht nur Arbeit im Allgemeinen, auch die besondere Tätigkeitsweise spielt somit nur nicht eine instrumentelle, sondern auch eine persönlichkeitsbildende Rolle in unserem Leben. (...) [D]er prägende Charakter der Arbeit besteht darin, dass die Arbeit, die wir verrichten, ebenso wie die Art und Weise, wie sie organisiert ist, einen Einfluss darauf hat, wie wir leben und wer wir sind, wie wir mit anderen umgehen und wie wir uns selbst sehen“ (Misselhorn 2017, 27f). Der Beruf ist demnach auch besonders für die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Erwachsenen von Bedeutung (vgl. Jungmann 2004, 185). Die Ausübung eines bestimmten Berufes ist für die Identitätsentwicklung eines Menschen als zentral zu betrachten. Das bedeutet, die Wahl des Berufes wirkt sich auf die künftige individuelle Entwicklung aus (vgl. Mansel und Kahlert 2007, 7). Dabei ist jedoch festzuhalten, dass die Identität als etwas Prozesshaftes betrachtet wird. Die Identität eines Menschen befindet sich demnach in ständigem Wandel (vgl. ebd., 8).

Damit zusammenhängend wird davon gesprochen, dass die Erwerbstätigkeit als eine Möglichkeit der Selbstverwirklichung betrachtet wird (vgl. Mansel und Kahlert 2007, 14). Dies wurde auch in der bereits dargelegten Jugendstudie als wesentliches Moment identifiziert, wenngleich die Möglichkeit Geld zu verdienen prozentuell höher gewichtet war. Denn die finanzielle Unabhängigkeit bzw. Selbstständigkeit hat auch für Menschen mit Beeinträchtigung eine besondere Wertigkeit. Sowohl auf instrumenteller, als auch moralischer Ebene wird das Verdienen von Geld als sehr wichtig identifiziert. Während „Geld verdienen, um sich etwas zu leisten“ als instrumenteller Wert beschrieben wird, wird „dem Staat nicht auf der Tasche liegen“ als moralische Pflicht bezeichnet (vgl. Misselhorn 2017, 27). Neben diesen beiden Gründen ist mit finanzieller Unabhängigkeit ebenso ein Streben nach Selbstbestimmung sowie

Chancengleichheit verbunden. Dabei ist die UN-Behindertenrechtskonvention als äußerst wertvoll zu nennen, die das Recht auf Arbeit für alle Menschen gleichermaßen fordert. „Es fordert die Möglichkeit, den eigenen Lebensunterhalt durch eine Arbeit zu verdienen, die frei gewählt oder frei aufgenommen wird“ (Misselhorn 2017, 99).

Eine Arbeitsstelle gilt darüber hinaus bereits lange Zeit als Stabilität im Alltag sowie als Möglichkeit sozialer Integration (vgl. Rahn 2005, 58). Demnach bedeutet Erwerbsarbeit neben der finanziellen Sicherung der Existenz und der Möglichkeit zur Identitätsfindung ebenfalls einen strukturierten Tagesablauf sowie die Teilhabe an der Gesellschaft. Besonders bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist ein strukturierter Tagesablauf von großer Bedeutung, da dieser Stabilität und Sicherheit vermittelt (vgl. Beisteiner 1998, 32). Zudem ist die gesellschaftliche Teilhabe ein wertvoller Effekt von Erwerbstätigkeit. Berufliche Bildung bzw. eine Arbeitsstelle wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche soziale Teilhabe identifiziert (vgl. Fasching 2011, 116). Wie bereits erwähnt wurde, kann durch den Kontakt zu anderen Menschen das Selbstwertgefühl gestärkt werden, indem soziale Anerkennung erfahrbar wird (vgl. Misselhorn 2017, 26). In der Arbeit werden vielfältige Möglichkeiten für neue soziale Kontakte geboten sowie ein Gefühl der Gemeinschaft bzw. sozialer Zugehörigkeit erlebbar. Dabei ist vor allem der Umgang bzw. die Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen als bedeutsam zu erwähnen, indem diese das Gefühl des „Gebraucht-Werdens“ spürbar machen und soziale Wertschätzung entgegenbringen. Aber auch das soziale Anpassungsvermögen wird geschult, indem sich die bzw. der Einzelne an klare Regeln halten muss (vgl. Beisteiner 1998, 32; Misselhorn 2017, 27; Felder 2017, 99).

Die Bedeutung von Arbeit bringt Böhnisch (2016, 20) zusammenfassend auf den Punkt, indem er schreibt, dass die Arbeit soziale Kontakte, Lebenssinn und Selbstwirksamkeit sowie einen gewissen sozialen Status vermittelt.

## **2.3 Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule - Beruf**

Die Ausgangslage für den Übergang von der Schule in den Beruf stellt sich besonders für Jugendliche aus bestimmten Gruppen als erschwert dar. Dahingehend werden jene Jugendliche als benachteiligt erachtet, die keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss, eine geistige oder körperliche Beeinträchtigung oder Migrationshintergrund haben (vgl. Famulla 2008, 1). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung gelegt.

Nach wie vor ist der Bereich von „Übergang und Behinderung“ als relativ junges Forschungsgebiet zu bezeichnen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Übergänge von Menschen mit Behinderungen lange Zeit vornehmlich abseits der gesellschaftlichen Strukturen ereigneten (vgl. Muche 2013, 158). „In den eigens geschaffenen Parallel- bzw. Sonderwelten waren Übergänge, im Sinne des Erreichens neuer gesellschaftlicher Bereiche und Sphären und den damit verbundenen individuellen Entwicklungs- und Bewältigungsprozessen, im Prinzip nicht vorgesehen“ (Muche 2013, 158f).

„Die Thematik der Übergänge und Behinderung ist eng verbunden mit den Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft“ (Muche 2013, 171). Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert ganz klar die Inklusion in allen gesellschaftlichen Teilbereichen. Dahingehend ist ebenso der Übergang von der Schule in den Beruf betroffen. Allerdings bewegen sich die Übergänge von Menschen mit Beeinträchtigung häufig „in einem Spannungsfeld aus Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis (...)“ (Muche 2013, 160). Auch Schellenberg (et. al. 2016, 489) berichten von Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Beeinträchtigungen. Der Übergang sei vor allem durch die Vielzahl an Möglichkeiten unübersichtlicher geworden, was wiederum auf Seiten der Jugendlichen zu Orientierungsschwierigkeiten führt (vgl. Schellenberg, et. al. 2016, 489). Doch vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung, die einen verringerten Intelligenzquotienten sowie einen Mangel an sozial-adaptiven Kompetenzen aufweisen, sind diese Anforderungen als besonders herausfordernd einzustufen.

### 2.3.1 Problemlagen am Übergang

Wie bereits erwähnt, stellt der Übergang von der Schule in den Beruf vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung eine besondere Herausforderung dar. Dabei ist vor allem die schlechte Ausgangslage aufgrund von fehlender oder niedrig qualifizierter Schulabschlüsse dieser Gruppe von Jugendlichen als ausschlaggebend zu nennen (vgl. Koenig, et. al. 2010, 192).

Als Folge der schlechteren Ausgangslage ist das Angebot an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigung eingeschränkt (vgl. Koenig, et. al. 2010, 192). Die Ergebnisse aus dem Wiener Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ zeigen, dass sowohl die Art der Beschulung, als auch die Lehrplanzuordnung und die Schuldauer den Übergang maßgeblich beeinflussen (vgl. Fasching 2011, 115). Demnach zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet wurden, das letzte Schuljahr entweder in der Sonderschule, oder aber auch integriert in einer Hauptschule oder einer Polytechnischen Schule absolvierten. Hingegen verbrachten Schülerinnen und Schüler, die nach dem Schwerstbehindertenlehrplan unterrichtet wurden, das letztes Schuljahr häufig in der Sonderschule (vgl. ebd., 114). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse dieses Projektes, dass vor allem das letzte Schuljahr die weitere Ausbildung bzw. den Einstieg in den Job maßgeblich beeinflusst. Demnach ergreifen die meisten Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule oder Polytechnische Schule besuchten, eine Integrative Berufsausbildung bzw. Lehre oder absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme. Demgegenüber besuchen die meisten Sonderschülerinnen und -schüler nach dem letzten Schuljahr entweder eine Werkstatt oder absolvieren verschiedene Maßnahmen (vgl. ebd.). Dabei wird deutlich, dass nur ein Bruchteil der Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung den Übergang in die berufliche Bildung und Ausbildung schafft. Der Großteil der Jugendlichen verteilt sich in unterschiedlichen berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. Koenig, et. al. 2010, 193). Koenig (et. al. 2010, 193) sehen daher einen Bedarf an inklusiven Angeboten für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung nach der Schule, die einen direkten Übergang in den Beruf bzw. die Ausbildung ermöglichen. Weiters wird herausgehoben, dass es in Österreich zwar eine Vielzahl an schulischen Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs gibt, diese unübersehbare Vielzahl allerdings eher zur Verwirrung als zur Unterstützung diene. Demnach plädieren Koenig (et. al. 2010,

193) für eine „regionale Bündelung und Abstimmung des Unterstützungsangebotes für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung“. In Wien fungiert die Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung als verbindendes Glied zwischen den einzelnen Institutionen. Die Koordinationsstelle unterstützt die Kooperation zwischen Arbeitsmarktservice (AMS), Fonds Soziales Wien (FSW), Sozialministeriumservice sowie dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF) am Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen im Alter von 15 bis 21 Jahren. Die Institution will den Jugendlichen aktuelle und schnelle Informationen über „Andock“-Möglichkeiten zur Verfügung stellen, um damit den Abbau von Betreuungslücken zu unterstützen (vgl. Koordinationsstelle 2017a, [Online]).

### 2.3.2 Herausforderungen am Übergang

Neben den spezifischen Problemlagen für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang kommen durch die neuen Anforderungen zudem vielfältige Herausforderungen hinzu, mit denen alle Jugendlichen am Übergang konfrontiert werden.

Es wurde bereits erwähnt, dass die Anforderungen in der Berufswelt stetig zunehmen. Der Mangel an Arbeitsplätzen führt in der Folge zu einem natürlichen Wettbewerb um Arbeitsplätze. Dadurch erhöht sich der Wert der Arbeit für die Einzelne bzw. den Einzelnen und damit zusammenhängend steigen auch die Anforderungen an die Individuen: höhere Ausbildungsabschlüsse, Kooperationsfähigkeit, etc. (vgl. Rahn 2005, 59). Diese Konkurrenzkonstellationen zeigen sich „vor allem zwischen jüngeren und älteren, zwischen belastbaren und weniger belastbaren ArbeitnehmerInnen“ (Böhnisch 2016, 71). Dies ist vor allem für Jugendliche mit einer schlechteren Ausgangslage als besonders herausfordernd einzustufen. Die strukturell veränderte Arbeitsgesellschaft zwingt die Jugendlichen demnach zu immer wieder neuen Versuchen und Abbrüchen (vgl. ebd., 158).

Darüber hinaus ist am Übergang vor allem die Angst vor Veränderungen zu nennen. Jugendliche beschäftigt die „Angst vor einem neuen Tagesrhythmus, vor höheren Leistungsanforderungen, vor dem Verlust von Freundschaften bzw. der Notwendigkeit, neue Personen kennenzulernen und neue Freundschaften zu schließen“ (Neuenschwander 2012, 59). Die Angst vor dem neuen sozialen Umfeld ist als wesentlicher Punkt zu nennen (vgl. Treutlein und Schöler 2013, 170). Als maßgeblich wird dabei der Abschiedsschmerz von Freundinnen und Freunden aus vorigen

Schulen gesehen (vgl. Denner 2011, 213). Weiters zeigen Schülerinnen und Schüler ängstliche Gefühle hinsichtlich der Lehrerinnen und Lehrer sowie der neuen Fächer (vgl. Denner 2011, 212f). Diese ängstlichen Gefühle können darauf zurückgeführt werden, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung tendenziell zu niedrigem Selbstwertgefühl sowie zu Schwierigkeiten mit der sozialen Anpassungsfähigkeit neigen (vgl. Johnson, et. al. 2007, 26). Johnson (et. al. 2007, 27) identifizieren vor allem schlechte soziale Kompetenzen als zusätzliche Herausforderung am Übergang. Dabei wird unter anderem eine unzureichende psychosoziale Anpassung der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie die Unfähigkeit über eigene Bedürfnisse zu sprechen als mögliches Hindernis genannt (vgl. ebd.).

„Die Herausforderungen bei Schulübergängen können Jugendliche nur unter Hinzuziehung effektiver Bewältigungsstrategien und sozialen Ressourcen (im Sinne von Puffern) erfolgreich angehen“ (Neuenschwander 2012, 60). In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept nach Böhnisch herangezogen (vgl. *Kapitel 2.4*), um die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf zu verstehen.

### 2.3.3 Berufswahlentscheidung

Als wesentliche Herausforderung am Übergang wird zudem die Berufswahl bezeichnet. Eine Auswahl an einer Vielzahl von Berufsmöglichkeiten zu treffen, wird als herausfordernd beschrieben (vgl. Neuenschwander 2012, 59).

Die Zeit vor dem Übergang bedeutet eine Neuorientierung. Diese Zeit erfordert einen hohen zeitlichen sowie persönlichen Aufwand, um die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu erkunden. Oftmals sind damit Verunsicherungen und Herausforderungen auf Seiten der Jugendlichen verbunden (vgl. Neuenschwander 2012, 58). Eine zentrale Herausforderung stellt die Berufswahl dar, weil die Jugendlichen in ihrem (beruflichen) Selbstkonzept zumeist noch nicht gefestigt sind und berufliche Vorstellungen daher oftmals recht vage und unreflektiert sind (vgl. Pötter 2014, 29). Daher nennen Neuenschwander (et. al. 2012, 48) vor allem die Übereinstimmung der beruflichen Tätigkeit mit den persönlichen Stärken und Schwächen als notwendige Voraussetzung für eine gelungene Berufswahl. Dadurch werden zudem Enttäuschungen und Belastungen, die entstehen können, wenn beispielsweise der Wunschberuf nicht erlernt werden kann, vermieden (vgl. ebd., 58). Allerdings ist dazu notwendig, dass die Jugendlichen über ein ausreichendes Wissen über unterschiedliche Berufsfelder verfügen sowie die eigenen Fähigkeiten und Interessen reflektiert betrachten

(vgl. Neuenschwander, et. al. 2012, 48). Demnach ist es im Berufswahlprozess bei Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung von Vorteil, dass sich die Jugendlichen ihrer Beeinträchtigungen bewusst sind, um realistische berufliche Möglichkeiten anzustreben. Als geeignete Möglichkeit um die eigenen Grenzen kennenzulernen, wird das Schnuppern in verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern vorgeschlagen (vgl. Schellenberg, et. al. 2016, 486). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von Betrieben bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf besonders hervorgehoben. Die hohe Bedeutung wird vor allem hinsichtlich von Praktika sowie Schnupper- und Praxistagen betont.

„Aus der Berufssozialisationsforschung ist bekannt, dass die Berufswahlentscheidungen nicht nur individuelle Entscheidungsprozesse der Jugendlichen sind, sondern dass Einflüsse des Umfeldes, des Elternhauses, des Milieus eine entscheidende Rolle spielen“ (Sauer-Schiffer 2010, 30). Zudem ist bekannt, dass Vorbilder im sozialen Umfeld einen bedeutenden Einfluss auf die Vorstellungen der jungen Erwachsenen haben (vgl. Pötter 2014, 29). Auch Neuenschwander (2008, 2) geht davon aus, dass Jugendliche in ihrer Berufswahl bewusst bzw. unbewusst durch ihre Geschlechts- sowie die Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie und den eigenen Interessen beeinflusst sind. Demnach ist ferner anzunehmen, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung ebenfalls durch ihre Beeinträchtigung in der Wahl des Berufes eingeschränkt werden, indem sich die Zahl der verfügbaren Möglichkeiten verringert (vgl. Neuenschwander 2008, 2).

Darüber hinaus wird immer wieder der elterliche Einfluss in der Berufsentscheidung deutlich. Neuenschwander (2008) veröffentlichte eine Arbeit zu elterlicher Unterstützung am Übergangsprozess. Dahingehend wird deutlich, dass die Eltern, je nach ihrer pädagogischen Orientierung, ihre Kinder unterschiedlich auf den Berufswahlprozess vorbereiten. Die familiäre Unterstützung reicht von Motivierung und Ermutigung bis hin zur Vorbildwirkung von Mutter bzw. Vater. Zudem konnte herausgestellt werden, dass bereits in der Volksschule eine Vorbereitung auf den Berufswahlprozess beginnt (vgl. Neuenschwander 2008, 11). Dennoch ist festzuhalten, dass neben elterlichen Einflüssen auch persönliche Entscheidungsmuster, schulische Merkmale sowie Arbeitsmarktprozesse die Berufswahl bestimmen (vgl. ebd., 13).

### 2.3.4 Übergangsbegleitung

Obgleich die Jugendlichen durch unterschiedliche Einflüsse in ihrer Übergangsentcheidung bestimmt werden, sieht Sauer-Schiffer (2010, 23) die Aufgabe der Bewältigung bei den jungen Erwachsenen selbst. Sie plädiert für eine individuelle Bewältigung der herausfordernden Übergangssituation (vgl. ebd.). Die Vorbereitungen auf diesen zentralen Übergang werden sehr unterschiedlich gestaltet. Zunächst ist jedoch die Familie als wesentlicher Teil im Unterstützungsprozess zu nennen (vgl. Koenig, et. al. 2010, 193). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Eltern zumeist die primären Bezugspersonen der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung sind und demnach auch als emotionale Stütze erachtet werden (vgl. Schartmann 2000 [Online]). Dabei sind ermutigende und motivierende Worte als sehr bedeutend wahrzunehmen, da sie eine aktive Beschäftigung mit der beruflichen Zukunft ihres Kindes implizieren. Dies wiederum gilt als bedeutende Grundlage für die Motivation zur Auseinandersetzung mit der Berufswahl (vgl. Neuenschwander 2008, 142). Neben der finanziellen Unterstützung, die die Familie leisten kann, wird sie vor allem als soziale Ressource gesehen. Die elterliche bzw. familiäre Begleitung bezieht sich vor allem auf die Unterstützung bei der Lehrstellensuche und -vermittlung sowie auf den Berufswahlprozess (vgl. Hillmert 2002, 51; Neuenschwander 2008, 142).

Allerdings kommt auch der Schule ein gesetzlich geregelter Teil der Berufsvorbereitung und Übergangsbegleitung zu (vgl. Pötter 2014, 30). Die Aufgabe der Schulen ist es, den Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen für die Arbeitswelt zu vermitteln. Demnach wird von Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie ein gewisses Orientierungswissen mitbringen. „Da die Schule nicht die einzige Sozialisationsinstanz im Jugendalter darstellt, spielen in diesem Zusammenhang Peers, Eltern und das Milieu eine entscheidende, wenn nicht gar die wichtigste Bedeutung bei der Begleitung des Übergangs“ (Sauer-Schiffer 2010, 23). Darüber hinaus endet mit dem Schulabschluss die Zuständigkeit der schulischen Begleitung und Vorbereitung auf den Übergang. „Dadurch ist häufig ein Bruch in der Unterstützungscoordination zu verzeichnen“ (Koenig, et. al. 2010, 193). Diesen Jugendlichen stehen in Österreich unterschiedliche Maßnahmen zur Berufsvorbereitung bzw. -ausbildung (wie etwa Arbeitsassistent, Jobcoaching, Mentoring, etc.) zur Verfügung, welche jedoch oftmals im segregativen Bereich angesiedelt sind. Das heißt, diese Institutionen und Maßnahmen finden in einem gesonderten Setting statt. Allerdings sind diese Maßnahmen häufig die einzige Möglichkeit, den Einstieg in den Beruf zu schaffen (vgl.

Koenig, et. al. 2010, 193f). Dennoch stellen Koenig (et. al. 2010, 193) fest, dass bei dem Wechsel von der Schule in den Beruf ein Bedarf an inklusiven Angeboten für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung besteht, die einen direkten Übergang in die Arbeitswelt gewährleisten können. Darüber hinaus könne durch diese Maßnahmen eine bedürfnisorientierte und individuelle Begleitung am Übergang nicht gewährleistet werden (vgl. ebd., 194).

Schellenberg (et. al. 2016, 489) fordern demnach einerseits eine ausreichende Phase der Berufswahlvorbereitung sowie zum anderen eine konstante Begleitung am Übergang. Auch Sauer-Schiffer (2010, 23) sieht aufgrund der immer vielfältiger und damit auch unübersichtlicher werdenden Berufsmöglichkeiten den Bedarf an professioneller Unterstützung. Übergänge sind „Veränderungen in der individuellen Lern-, Bildungs-, Berufs- oder Lebensbiografie“ (Sauer-Schiffer 2010, 38). Nach Sauer-Schiffer (2010, 24) wird jeder Übergang individuell erlebt und sollte demnach auch persönlich gestaltet sein. Sie übergibt den Jugendlichen die Verantwortung für die aktive Gestaltung der Übergangsphase. Dabei sieht sie jedoch das Inanspruchnehmen einer Beratung ebenfalls als aktive Auseinandersetzung mit dem Übergang (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 24). Generell sieht sie die professionelle Unterstützung am Übergang vor allem im Hinblick auf die immer vielfältiger und damit auch unübersichtlicher werdenden Berufsmöglichkeiten, den Rückgang von Normalbiografien und die Benachteiligungen am Übergang für bestimmte Gruppen als notwendige Maßnahme (ebd.). „Beratung als eine Form professionellen pädagogischen Handelns ist eine von verschiedenen Möglichkeiten, diesen Prozess des Übergangs zu begleiten“ (ebd.).

Sauer-Schiffer (2010, 29) plädiert in der Beratung von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf für „eine erweiterte Perspektive auf den gesamten Lebenslauf, der Familie, Elternzeit, Freizeit, Ehrenamt etc. einschließt“. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer kooperativen Zusammenarbeit am Übergang, welche im Folgenden näher thematisiert wird.

### 2.3.5 Kooperation am Übergang

Eine kooperative Zusammenarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf bedeutet vor allem, dass die Bedürfnisse von allen involvierten Personen gleichermaßen wahrgenommen werden. Dadurch wird der Selbstwert des einzelnen Individuums gestärkt. Ein positiv erlebter Selbstwert wird als wichtiger Indikator in der Bewältigung einer kritischen Lebenssituation, wie etwa des Übergangs von der Schule in den Beruf, gesehen (vgl. Böhnisch 2012, 47).

Aufgrund der vorliegenden Daten zu Ausbildungsabbrüchen sowie Schulabgängerinnen und Schulabgängern wird eine intensivere Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft bzw. Arbeitswelt forciert (vgl. Schütte und Schlausch 2008, 28). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von Betrieben bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf besonders hervorgehoben. Die hohe Bedeutung wird vor allem hinsichtlich von Praktika sowie Schnupper- und Praxistagen betont. Eine Kooperation von Schule und Arbeitswelt wird durch vielfache Faktoren als wichtig erachtet. Zum einen wird es den Jugendlichen durch ein Wechselspiel von Theorie und Praxis ermöglicht, das in der Schule Erlernte auch praktisch anzuwenden. Dies wirkt nicht nur positiv auf den Lernerfolg, sondern beeinflusst zudem die weitere Motivation zum Erlernen von anderen Unterrichtsinhalten. Die Möglichkeit sich in unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfeldern erleben und erproben zu können, unterstützt die Jugendlichen ebenfalls in ihrer Selbsteinschätzung. Sie lernen ihre eigene Beeinträchtigung einzuschätzen und sich mit realisierbaren Berufsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus kann das „Schnuppern“ beim Berufswahlprozess unterstützend wirken. Dadurch können in der Folge Ausbildungsabbrüche vermieden werden. Drittens haben Schülerinnen und Schüler, die im theoretischen Lernen Schwierigkeiten haben, im praktischen Feld die Möglichkeit, sich unter Beweis zu stellen (vgl. Schütte und Schlausch 2008, 37; Schellenberg, et. al. 2016, 486). „Dies stärkt ihr Selbstwertgefühl, schafft Motivation und gibt ihnen Selbstvertrauen für die Bewältigung künftiger Entwicklungsaufgaben“ (Schütte und Schlausch 2008, 37).

Darüber hinaus gilt die Zusammenarbeit mit der Familie als wichtige Grundlage für den erfolgreichen Übergang. Die Eltern bzw. die Familie wird oft als einzige Konstante im Leben eines Kindes bzw. Jugendlichen wahrgenommen. Die Familie kennt ihr Kind am besten und kann auch einschätzen, welche Ziele realistisch sind (vgl. Flynn, et. al. 2000, 92; Schartmann 2000, [Online]). Auch Targett und Wehmann (2013)

identifizieren einen Zusammenhang von elterlicher Partizipation und dem Erfolg in der Ausbildung ihrer Kinder.

Hinsichtlich der Einbindung der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf wird deutlich, dass die Beteiligung an der Übergangsgestaltung vor allem bei Jugendlichen mit Beeinträchtigung gering ist und damit wichtige Entscheidungen am Übergangsprozess fremdbestimmt werden (vgl. Lindmeier 2015, 313). Die Einbindung der Jugendlichen ist demnach vor allem zur Erlangung von mehr Selbstbestimmung zentral, da ein signifikanter Zusammenhang von aktiver Beteiligung an der Übergangsentscheidung und dem Grad an Selbstbestimmung festgestellt wurde (vgl. Targett und Wehmann 2013, 76-78).

Eine erfolgreiche Kooperation am Übergang bedeutet die Zusammenarbeit von allen beteiligten Personen. Dabei werden neben den Jugendlichen selbst, auch die Familien und sonstige beteiligte Personen sowie relevante Institutionen bzw. Maßnahmen als wesentliche Akteure am Übergang identifiziert. In Österreich stehen sogenannte Koordinationsstellen zur Verfügung, welche die Kooperation am Übergang unterstützen, indem sie die Vernetzung zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren am Übergang anregen sowie in der Umsetzung behilflich sind. Die Koordinationsstelle hat demnach die Aufgabe den gesamten Übergang im Blick zu behalten sowie allen Beteiligten einen Überblick zu liefern (vgl. Sozialministeriumservice 2015, 4f, [Online]). Demnach ist sie als Anlaufstelle für alle Beteiligten am Übergang zu bezeichnen und liefert umfassende Informationen zum Übergang (vgl. ebd., 6).

Das Individuum selbst steht im Mittelpunkt der Zusammenarbeit. Wie bereits mehrfach erwähnt, wird jeder Übergang individuell erlebt. Sauer-Schiffer (2010, 24) sieht die Verantwortung demnach bei den Jugendlichen selbst. „Das individuelle Erleben des Übergangs und die nachfolgenden Entscheidungen hängen vor allen Dingen davon ab, ob die jungen Menschen gelernt haben, bewusste reflektierte Entscheidungen zu treffen und sich selbstbewusst den Herausforderungen des Übergangs zu stellen“ (Sauer-Schiffer 2010, 24). Das folgende Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Konzept der Bewältigung nach Böhnisch. Dieses gilt als Grundlage für die Bearbeitung des empirischen Materials.

## **2.4 Übergangsbewältigung (Böhnisch)**

### **2.4.1 Das Konzept der (Lebens-)Bewältigung**

Wie bereits erwähnt, wird das Konzept der (Lebens-)Bewältigung von Lothar Böhnisch herangezogen, um die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf bei Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung genauer zu betrachten. Sein Konzept der Bewältigung ist vor allem für den Bereich der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik konzipiert und bezieht sich nicht ausschließlich auf die Bewältigung von Übergängen, sondern auf das gesamte Leben. Demnach spricht er vom Konzept der Lebensbewältigung. Lebensbewältigung meint, das Streben eines Individuums nach psychosozialer Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 2012b, 44). Böhnisch (2012a, 221) sieht die Notwendigkeit von (sozial-) pädagogischem Handeln vor allem in Lebensbereichen, in denen die Identität und Biografie durch bedrohliche Brüche in Gefahr ist. „Die Brüche zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, Verheißungen und sozialstrukturellen vermittelten biografischen Entwicklungschancen (...) und die daraus entstehenden Bewältigungsprobleme bilden immer noch und immer wieder den Hintergrund eines modernen Interventionsverständnisses der Sozialen Arbeit“ (Böhnisch 2012a, 221f). Dabei steht das Ungleichgewicht von psychischem Selbst und sozialer Umwelt im Zentrum des sozialpädagogischen Interesses (vgl. ebd., 224).

Zunächst ist festzuhalten, dass Böhnisch (et. al. 2009, 190) die Jugendphase ab dem Kindesalter bis hin zum jungen Erwachsenenalter eingrenzt. Diese Sichtweise wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten, indem die Jugend als ausgedehnte Phase angesehen wird. Darüber hinaus sei diese Lebensphase nach Böhnisch (et. al. ebd.) mit vielfältigen Bewältigungskonstellationen konfrontiert, zumal das Alter von zwölf bis 27 Jahren eine weite Spanne von Erfahrungen zulässt (vgl. Böhnisch 2012a, 223). Die Lebensläufe von jungen Menschen seien nach Böhnisch (2012b, 46) zunehmend weniger durch einen verlässlichen Rahmen bestimmt. Vielmehr spricht er von einem Ineinandergreifen von Arbeits- und Familienzeit, der Unbegrenztheit des Lernens sowie dem sinkenden Wert erlernter Berufe. Diese neuen Dynamiken führen in weiterer Folge zu vielfältigen kritischen Lebensereignissen, welche vor allem in der Biografie eines Menschen ersichtlich werden (vgl. ebd.). Böhnisch (ebd.) spricht demnach von der Biografie als „Aufschichtung von Bewältigungserfahrungen“.

## Grundannahmen

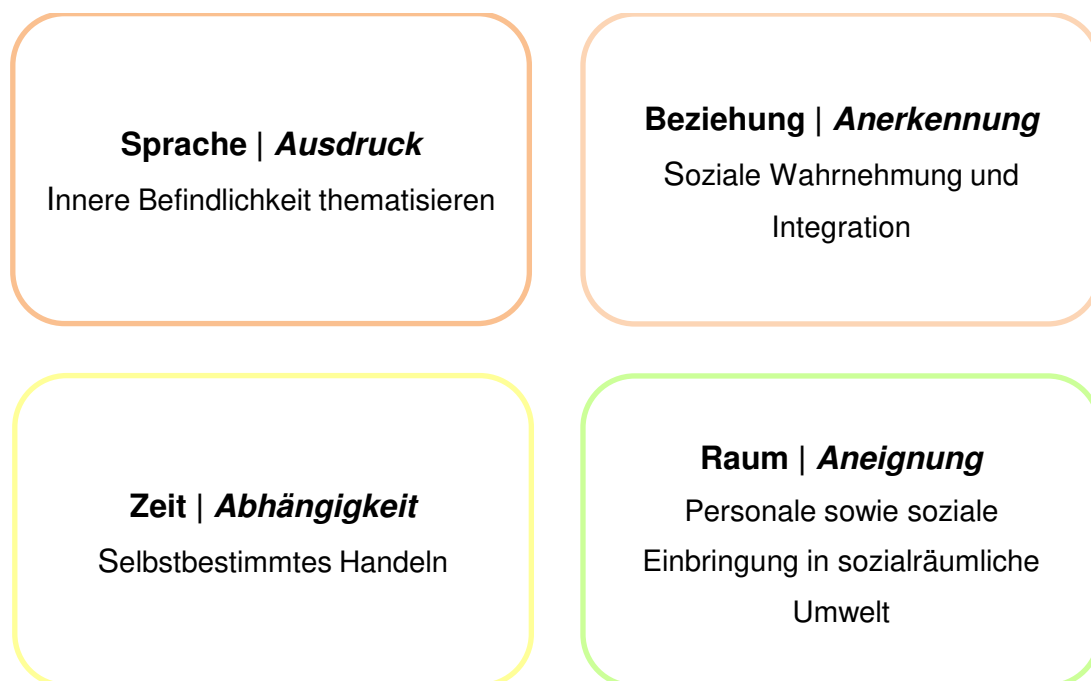
Biografische Lebensbewältigung wird folglich als „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwertgefühle und soziale Anerkennung – gefährdet ist“ (Böhnisch 2012b, 46), bezeichnet. Eine Situation wird dann als kritisch erlebt, wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Bewältigung nicht ausreichen (vgl. 2012b, 47). „Stress erzeugt immer wieder und immer neue Suche nach Handlungsfähigkeit, und dieser Bewältigungsdruck durchzieht die Lebenslage aller Menschen (...)“ (Böhnisch 2012a, 230). Dabei zieht Böhnisch einen verbindenden Vergleich zum Coping-Konzept aus der Stressforschung, in dem ebenfalls davon ausgegangen wird, dass der Mensch in Stresssituationen aus somatisch aktivierten Antrieben wieder nach einem Gleichgewichtszustand strebt (vgl. ebd.). „An diese Logik wird im sozialpädagogischen Bewältigungskonzept im Sinne des Strebens nach unbedingter sozialer Handlungsfähigkeit angeknüpft“ (ebd.). Hierbei ist anzumerken, dass dieses Streben nach Handlungsfähigkeit vor allem auf eine Normalisierung des psychosozialen Zustandes zielt (vgl. Böhnisch 2012b, 52). Es wird als die „Suche nach Kontinuität des Alltags, sozialer Einbindung, Vertrautheit, Entdramatisierung der kritischen Lebenssituationen“ bezeichnet (ebd.).

Das Konzept nach Böhnisch (2012) geht davon aus, dass eine kritische Lebenssituation immer durch vier Grunddimensionen gekennzeichnet ist. Dabei nennt er den erfahrbaren Selbstwertverlust, soziale Orientierungslosigkeit, fehlenden sozialen Rückhalt sowie die Suche nach sozialer Integration als jene Faktoren, die von der betroffenen Person bewusst oder unbewusst wahrgenommen werden. Die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration meint, dass die Betroffenen dort sozialen Anschluss und Anerkennung suchen, wo es ihnen möglich ist (vgl. Böhnisch 2012b, 47f). „Das Einer-Lage-Gewachsensein und das Sich-im-Sozialen-Zurechtfinden als Komponenten von Handlungsfähigkeit bedingen einander umso mehr, als wir erkennen, dass der Mensch in einer hocharbeitsteiligen Gesellschaft nur als soziales Wesen existieren kann und somit auf andere und die Gesellschaft angewiesen ist“ (Böhnisch 2012b, 50). Das bedeutet, der Mensch gilt als soziales Wesen und ist daher auch hinsichtlich der Erreichung seiner Handlungsfähigkeit auf andere angewiesen. Dabei kann durchaus eine antisoziale Handlung soziale Integration implizieren. Schließlich ist das psychosoziale Gleichgewicht dann hergestellt, wenn Selbstwirk-

samkeit, soziale Anerkennung sowie Orientierung als auch sozialer Rückhalt harmonisch ineinandergreifen (vgl. ebd., 52).

### **Das Konzept der Lebenslage: Sprache – Beziehung – Zeit – Raum**

Die Bewältigung von bestimmten Lebenssituationen ist nach Böhnisch (2012a, 224) nicht nur durch psychosoziale Settings strukturiert, sondern vor allem auch durch die individuelle Lebenslage der bzw. des Einzelnen geprägt. Lebenslage meint in diesem Sinne diejenigen Ressourcen, die dem Individuum in seiner Bewältigung zur Verfügung stehen (vgl. Böhnisch 2012b, 53). Böhnisch (2012b, 55) arbeitet in diesem Zusammenhang vier Faktoren heraus, die jeder Person in gewisser Form zur Verfügung stehen. „Diese sind Sprache, Beziehungen, Zeit und Raum“ (ebd.). Die vierfache Dimensionierung des Konzeptes wird durch die nachstehende Grafik (Abb. 6) verdeutlicht dargestellt sowie in weiterer Folge näher erläutert.



**Abb. 6:** Das Konzept der Lebenslage und ihre vier Dimensionen (Darstellung in Anlehnung an Böhnisch 2016, 95)

Das Medium der Sprache gilt insofern als Ausdrucksmittel, als sich ein Individuum dadurch mit anderen verständigen und damit auch sich selbst wahrnehmen kann. „Wir treten mit unserer Umgebung sprachlich und außersprachlich in Kontakt, wir interagieren mit unseren Mitmenschen unter anderem im Medium Sprache“ (Felder 2009, 15f). Auf Basis zwischenmenschlicher Beziehungen wird der Erfahrungsschatz unseres Wissens gebildet. Demnach beeinflusst der sprachliche Austausch unser

Wissen über die Welt sowie das eigene Handeln, indem die gewonnenen Erfahrungen reproduziert werden und teilweise in kollektiven Erfahrungsmustern münden (vgl. Felder 2009, 13). Dies kann nach Böhnisch (2016, 62) zu dem Phänomen führen, dass Gruppenmitglieder etwas tun, das sie als Einzelne bzw. Einzelner nicht tun würden (Böhnisch 2016, 62). Das heißt, das Individuum übernimmt die Meinung bzw. sprachlichen Äußerungen einer Gruppe.

Darüber hinaus wird die Sprache bzw. das Sprechen über eine erlebte Situation als entlastendes Ventil gesehen. Böhnisch (2016, 95) spricht dabei von Thematisierung. „Entlastung ist möglich, wenn man mit jemandem darüber sprechen, ihm oder ihr das belastende Problem erzählen kann“ (Böhnisch 2016, 21). Wenn eine kritische Lebenssituation erlebt wird, kommt es – wie bereits erwähnt – zu einer Gefährdung des psychosozialen Gleichgewichtes. In weiterer Folge bedeutet das ein Erleben von Hilflosigkeit. Wenn diese Hilflosigkeit nicht zur Sprache gebracht werden kann, kann ein „Zwang zur Abspaltung – selbstdestruktiv nach innen, antisozial nach außen“ entstehen (Böhnisch 2012b, 55). Neben dem sprachlichen Ausdruck sieht Böhnisch ebenso persönliche Beziehungen im Sinne des Mitteilens und Anknüpfens sowie Eintreten in soziale Netzwerke als wertvolle Maßnahme zur Bewältigung kritischer Lebenssituationen (vgl. Böhnisch 2016, 22).

Die Greifbarkeit von vertrauensvollen Beziehungen wird als wertvolle Ressource für den Umgang mit der eigenen Hilflosigkeit betrachtet (Böhnisch 2016, 35). Auch Lenz und Nestmann (2009, 9) beschreiben persönliche Beziehungen „vor allem in herausfordernden und riskanten Lebensübergängen“ als beeinflussend. Beziehungen werden an dieser Stelle als Bindungen zwischen mindestens zwei Individuen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und sich durch eine gewisse Dauerhaftigkeit kennzeichnen, verstanden. Zur Entstehung solcher Beziehungen bedarf es wiederum Kommunikation bzw. Interaktion (vgl. Mewes 2010, 20f; Lenz und Nestmann 2009, 11). Demnach sind im Konzept der Lebenslage nach Böhnisch (2012b, 55) die Faktoren persönliche Beziehungen sowie Sprache zusammenhängend zu denken. Nach Mewes (2010, 21) bedarf es in einer Beziehung jedoch mehr als einer zeitlichen Gebundenheit. „Erst indem die Beteiligten einer Beziehung etwas übereinander lernen können, kann es zur Verfestigung von wechselseitigen Erwartungsstrukturen und damit zum Aufbau einer tatsächlichen Beziehung kommen“ (ebd.). Das heißt, eine Beziehung bedeutet zugleich eine gewisse Wechselseitigkeit. Darüber hinaus ist

anzumerken, dass persönliche Beziehungen in unterschiedlichen Formen existent sind. Sie prägen sowohl das eigene Welt- als auch das Selbstbild eines Menschen und verändern sich im Laufe des Lebens (vgl. Lenz und Nestmann 2009, 9). Im Feld der Beziehung ist es dem Individuum möglich, Ermunterung sowie Anerkennung zu erfahren (vgl. Böhnisch 2016, 36). In kritischen Lebenssituationen wird von einem Streben nach Anerkennung sowie sozialen Anschluss ausgegangen (vgl. ebd., 97). Aus biografischer Sicht ist damit vor allem die Frage nach Unterstützungs- und Anerkennungsmöglichkeiten sowie -formen interessant. Allerdings wurde bereits erwähnt, dass persönliche Beziehungen in unterschiedlichen Formen vorkommen und demnach nicht zwingend eine fördernde und schützende Wirkung haben (vgl. Lenz und Nestmann 2009, 9). Das heißt, dass in diesem Zusammenhang ebenso die Abhängigkeitsverhältnisse zu berücksichtigen sind, die wiederum zu verfestigter Hilflosigkeit führen können (vgl. Böhnisch 2012b, 55).

Die Zeitdimension spielt in der Biografie insofern eine wesentliche Rolle, als es dadurch zur Verstetigung und Verfestigung führen kann. Dahingehend meint Böhnisch (2012b, 55) vor allem das Übernehmen bzw. die Verfestigung von negativen, defizitären Zuschreibungen, die über einen langen Zeitraum entgegengebracht werden. Dadurch entwickelt sich eine verfestigte Abhängigkeit, die nur schwer zu durchbrechen ist (vgl. Böhnisch 2012b, 55). Darüber hinaus verortet Böhnisch (et. al. 2009, 103) eine generelle Beschleunigung in allen Lebensbereichen, welche die ständige Wiederherstellung der eigenen Handlungsfähigkeit sowie die Anpassung an digitale Strukturen verlangt (vgl. ebd., 104). Auch Zeiher (2009, 205) identifiziert Zeit als relevanten Faktor. Sie sieht die zeitliche Dimension vor allem im Blick auf Lernfreude und Lernbereitschaft als essentiell für die Lebens- bzw. Bildungsgeschichte eines Menschen. Zeitlich gesteuerte Lernprozesse werden als kontraproduktiv wahrgenommen, indem sie Überforderungen implizieren. Auch Böhnisch (et. al. 2009, 104) bezeichnet dies als problematisch, indem dadurch „eigensinnig[e] psychosozial[e] Entwicklungs- und Experimentierräume“ übergangen werden. Demnach plädiert Zeiher (2009, 207-209) für die Entschleunigung von Lernprozessen, das heißt für ein Lernen ohne Zeitdruck. Damit zusammenhängend spricht Böhnisch (et. al. 2009, 104) von „Zonen des Innehaltens“, die notwendig sind, um diese Herausforderungen zu bewältigen. „Zonen des Innehaltens können Beziehungs- und Eigenzeiten im familialen und auch lokalen Bereich sein“ (ebd.). Damit wird wiederum das Zusammenspiel der Faktoren

Zeit und Beziehung deutlich, indem Zeit als wesentliche Ressource gilt, um familiäre sowie soziale Beziehungen zu gestalten (vgl. Böhnisch, et. al. 2009, 105).

Schließlich nennt Böhnisch den Faktor Raum als zugehörig zum Konzept der individuellen Lebenslage. „Soziale Räume bezeichnen (...) räumlich bezogene und erfahrene Kontexte sozialen Handelns“ (Böhnisch, et. al. 2009, 113). Jedes Individuum ist demnach in ein bestimmtes sozialräumliches Setting eingebettet, wodurch es ebenso beeinflusst wird (vgl. Böhnisch 2012b, 129). Der soziale Raum, in dem sich ein Individuum bewegt, enthält wesentliche biografische Ressourcen und Anregungen (vgl. Schumann und Knizia 2009, 264). Die räumliche Dimension umfasst daher die „Aneignungsmöglichkeiten und -verwehrungen, die sich aus der Lebenslage heraus entwickeln können oder eben begrenzt sind“ (Böhnisch 2012b, 55). Das bedeutet, der räumliche Faktor ist ausschlaggebend für die Möglichkeit der Entwicklung und kann im Sinne von Böhnisch (1990) auch als „Lernraum“ bezeichnet werden. Folglich wird dabei die Frage nach dem individuell zur Verfügung stehenden Entfaltungsraum gestellt. Der Faktor Raum ist demnach vor allem hinsichtlich der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Im Erwachsenenalter liegt der Fokus dabei auf sozialer Isolierung sowie sozialem Rückzug (ebd.). „Im Jugendalter verläuft der sozialräumliche Aneignungsprozess vor allem über die Peergroup und die von ihr vermittelte gemeinsame Aneignung von Räumen und Stilen“ (Böhnisch, et. al. 2009, 115). Böhnisch (2016, 102) geht es vor allem um die Erweiterung des sozialräumlichen Settings des Individuums, um dem Steckenbleiben in Hilfebeziehungen sowie der Verstetigung von Abhängigkeit entgegenzuwirken.

Die enge Verwobenheit dieser vier Dimensionen wurde bereits aufgezeigt und wird mit dem im nachstehenden Zitat nochmals verdeutlicht: „Wer z.B. in massiver *Abhängigkeit* leben muss, hat in der Regel wenige Chancen, diese zu thematisieren (*Ausdruck*) und leidet meist unter verwehrbaren *Aneignungsmöglichkeiten* und mangelnder *Anerkennung*. Dies kann man von jeder Dimension aus durchspielen“ (Böhnisch 2016, 95; *Hervorhebung im Original*). Das heißt, die Veränderung einer Dimension impliziert zugleich einen Wechsel in den anderen drei Dimensionen. Zudem bedingen sich die Faktoren gegenseitig.

## **„Neue“ Arbeitswelt**

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist ein Strukturwandel der Arbeitswelt zu verorten. Diese „neue“ Arbeitswelt kennzeichnet sich vor allem durch verstärktes Konkurrenzdenken, Wachstum und Beschleunigung (vgl. Böhnisch 2016, 69). „Diese Arbeitswelt ist ein Bewältigungsraum, in dem Hilflosigkeit und Sorge schwer thematisierbar sind, weil sie meist zwangsläufig als Probleme des ‚Nicht-mithalten-Könnens‘ denunziert werden“ (Böhnisch 2016, 69). Diejenigen, die diesen Anforderungen nicht entsprechen können, sind in ihren persönlichen Ressourcen überfordert. In Folge dessen kommt es zu Belastungen, die in kritischen Lebenssituationen resultieren (vgl. Böhnisch 2012a, 229). Dies führt zum Scheitern in der „neuen“ Arbeitswelt. Die Prinzipien dieser Bewältigungskultur wie etwa Externalisierung, Mithaltenmüssen und Flexibilitätsdruck werden in solchen Arbeitsverhältnissen besonders deutlich (vgl. Böhnisch 2016, 73). „Nicht zuletzt klagen viele MitarbeiterInnen (...) über den Vermittlungsdruck, dem sie ausgesetzt sind und der ihnen nicht die notwendige Zeit und den notwendigen Raum lässt, also die Umwege verbaut, die ihre [der Sozialpädagogik, *Anm. d. V.*] KlientInnen eigentlich bräuchten“ (Böhnisch 2012, 73). Der Übergang in den Beruf wird durch diese „neue“ Arbeitswelt zunehmend erschwert. Es kommt auf Seiten der Jugendlichen zu besonderen Bewältigungssituationen. Im Nachfolgenden werden sowohl die psychodynamische als auch die soziodynamische Sphäre der Bewältigung näher beleuchtet.

#### 2.4.2 Psychodynamische Sphäre der Lebensbewältigung

„Lebenssituationen und -konstellationen werden dann als *kritisch* bezeichnet, wenn die bisherigen eigenen Ressourcen der Problemlösung versagen oder nicht mehr ausreichen“ (Böhnisch 2016, 20; *Hervorhebung im Original*).

Wenn die kritisch erlebte Lebenssituation nicht mit den eigenen Ressourcen bewältigt werden kann, kommt es nach Böhnisch (2012a, 18) zu sozialer Orientierungslosigkeit, einem Gefühl der Wert- und Hilflosigkeit sowie dem Fehlen von sozialer Anerkennung. Dies wiederum führt zu einem somatisch angetriebenen, psychosozialen Bewältigungsmechanismus – der Abspaltung. Diesen Grundmechanismus schreibt Böhnisch ebenfalls Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zu, die den sozialen Übergang nicht geschafft haben, mit Umbrüchen der Arbeitsgesellschaft konfrontiert werden oder von sozialem Ausschluss bedroht sind (vgl. ebd.).

„Psychosoziale *Handlungsfähigkeit* ist ein Konstrukt im Magnetfeld des Selbstwerts. Ich bin in diesem Sinne handlungsfähig, wenn ich mich sozial anerkannt und wirksam und darüber in meinem Selbstwert gestärkt fühle. Das Streben nach Handlungsfähigkeit, das in uns allen ist, macht sich also besonders in kritischen Lebenskonstellationen bemerkbar, wird über sie ‚freigesetzt‘. Wenn es uns entsprechend schlecht geht, macht sich der Selbstbehauptungstrieb, gleichsam als Grundantrieb des Menschen, bemerkbar.“ (Böhnisch 2016, 20f; *Hervorhebung im Original*). Dieser Grundantrieb will um jeden Preis die verlorene Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit wiederherstellen (vgl. ebd., 21). Wenn sozial konformes Verhalten nicht ausreicht, um die eigene Handlungsfähigkeit wieder zu erreichen, wird dies nach Böhnisch (2012a, 18) oft auch durch antisoziales oder selbstdestruktives Verhalten versucht. Aber auch dieses Verhalten wird als Bewältigungsverhalten bezeichnet. Durch dieses Verhalten wird die eigene Hilflosigkeit, sich mit dem eigenen gestörten Selbst auseinanderzusetzen, ausgedrückt. Dieses wird demnach – in einem unbewussten Vorgang – abgespalten. Dies beschreibt nach Böhnisch (2016) das Modell der äußeren Abspaltung (Böhnisch 2016, 21).

Bei der äußeren Abspaltung steht das bedrohte Selbst in seiner Hilflosigkeit im Mittelpunkt, wobei der Begriff des Selbst als innerer Pol der Identität verstanden wird (vgl. Böhnisch 2016, 21). „Das Selbst bewegt sich im Magnetfeld von Selbstwert, sozialer Anerkennung und (...) Selbstwirksamkeit (...).“ (ebd.). Das Zusammenwirken von fehlender bzw. mangelnder Anerkennung sowie geringer bis fehlender Selbst-

wirksamkeit führt in der Folge zu einer Hilflosigkeit des Selbst. Dabei wird das Sprechen über die erlebte Situation, die Thematisierung, als entlastende Strategie verstanden. Neben der sprachlichen Hilfe in solchen Lebenslagen, sieht Böhnisch das Mitteilen im Sinne eines Anknüpfens von Beziehungen als wertvolle Maßnahme (vgl. Böhnisch 2016, 21f). Diese Unterstützungsmechanismen setzen allerdings die Fähigkeit voraus, über diese innere Hilflosigkeit zu sprechen. Diejenigen Menschen, die dazu nicht fähig sind, müssen die Spannung in einer anderen Weise lösen, indem sie ihre Hilflosigkeit *abspalten* (vgl. Böhnisch 2016, 22). Diese „äußern sich in unterschiedlichen Inszenierungen und Aktivitäten der Entlastung, Ablenkung oder des Umleitens der inneren Bedrängnis“ (ebd.). Dabei sind antisoziale Kompensationen wie etwa Gewalttätigkeit zu denken. Darüber hinaus ist die Projektion der eigenen Hilflosigkeit auf andere eine häufige Bewältigungsstrategie (vgl. ebd.). „Indem diese Ablaufdynamik von *innerer Hilflosigkeit – Unfähigkeit zur Thematisierung – Abspaltung durch Kompensation/Projektion* – einem nicht bewusst, sondern somatisch angetrieben ist, entzieht sich auch das Abspaltungsverhalten der Selbstkontrolle“ (ebd., *Hervorhebung im Original*). Dies zeigt sich auch darin, dass die Betroffenen durch diese Form der Abspaltung als entspannend und positiv erleben (vgl. Böhnisch 2016, 24).

Im Kontrast dazu, gibt es auch die Abspaltung der Hilflosigkeit nach innen. Diese innere Abspaltung wird vielfach als Autoaggression, als Gewalt gegen sich selbst, bezeichnet. Als Beispiele sind etwa Essstörungen, Selbstverletzung sowie Depressionen zu nennen. Als weniger „spektakuläre“, aber häufiger auftretende Beispiele im sozialpädagogischen Bereich nennt Böhnisch (2016) Selbstisolation, Unterwerfung, den Zwang zum Schweigen sowie das Aushalten von Demütigungen. Dabei steht wiederum die Hilflosigkeit des Selbst im Zentrum dieses Abspaltungsmusters (vgl. Böhnisch 2016, 24-26). „Dieses Selbst aber ist nun gespalten, von Selbsthass gezeichnet“ (ebd.). Das bedeutet, das Ich und der Körper stehen gegeneinander. Dieses Gegenüberstehen wird dann problematisch, wenn es zu gewaltvollen Handlungen gegen sich selbst kommt. Gleich der äußeren Abspaltung, ist dieser autoaggressive Selbsthass als Abspaltungsvorgang der bzw. dem Betroffenen selbst nicht bewusst. Vielmehr empfinden sie die selbstverletzenden Handlungen als Entspannung und Möglichkeit der Aufmerksamkeitserregung (vgl. ebd., 25).

Des Weiteren ist eine Abspaltung innerer Hilflosigkeit „per Delegation“ bzw. durch Projektion auf Schwächere möglich, indem die Abwertungen von anderen unbewusst an eine Gruppe delegiert werden. Diese Form der Abspaltung setzt voraus, dass sich jemand einer Gruppe anschließt, die vornehmlich antisoziales Verhalten zeigt (vgl. Böhnisch 2016, 26f). Die antisozialen Handlungen werden demnach für die Gruppe und den Zusammenhalter dieser gezeigt. Dabei wird aufgrund des erlebten Wir-Gefühls kein Unrechtsbewusstsein erlebbar, da nicht die Person allein im Fokus steht, sondern die gesamte Gruppe (vgl. Böhnisch 2016, 27). Damit zusammenhängend spricht Böhnisch von ambivalenter Integration, da kritische Lebenssituationen nicht per se zu sozialer Isolation führen, sondern eben auch integrativ wirken können. (vgl. Böhnisch 2016, 28).

### **Exkurs: Geschlechterdifferenzen im Bewältigungsverhalten**

Böhnisch entdeckt eine deutliche geschlechterspezifische Tendenz in den unterschiedlichen Abspaltungsmustern. Dennoch hält er fest, dass nicht alle Männer und Frauen so sind, sondern eher zu solchem Bewältigungsverhalten *neigen* (vgl. Böhnisch 2016, 32). Demnach sind antisoziales und sozial destruktives Verhalten sowie die Unterdrückung von Schwächeren tendenziell eher als männliche Bewältigungsmuster zu identifizieren. Dies führt Böhnisch auch darauf zurück, dass Hilflosigkeit in unserer Gesellschaft oftmals als Schwäche interpretiert wird und damit in der männlichen Gesellschaft keinen Platz hat (vgl. ebd., 35). „Es gibt keine Räume, in denen Männer ihre Hilflosigkeit ausdrücken können“ (ebd.). Demgegenüber wird nach innen gerichtete Bewältigung als typisch weiblich beschrieben (vgl. Böhnisch 2016, 40). „Frauen tendieren dazu, das Problem erst nach innen zu nehmen und zu bearbeiten und es dann erst wieder nach außen zu geben (...)“ (ebd.). Das weibliche Bewältigungsverhalten ist durch Selbstdisziplin, das Suchen der Schuld bei sich, Autoaggression und dem Verbinden von Problemen mit Befindlichkeitsstörungen gekennzeichnet (vgl. ebd.). „Viele kritische und belastende Lebenssituationen bei Frauen lassen sich in der Erkenntnis aufschließen, dass sie zu spät in den Konflikt gegangen sind“ (ebd.). Zusammenfassend wird deutlich, dass die männliche Form der Bewältigung eher nach außen und die der Frauen eher nach innen gerichtet ist (vgl. ebd., 41).

### 2.4.3 Soziodynamische Sphäre der Lebensbewältigung

Zusätzlich zur psychodynamischen Sphäre der Lebensbewältigung sieht Böhnisch (2016, 55) auch soziodynamische und gesellschaftliche Einflüsse in der Bewältigung von bestimmten Lebenslagen. Böhnisch bezeichnet das soziale Umfeld, in dem jemand aufgewachsen ist, als beeinflussend im Hinblick auf das Bewältigungsverhalten. Ferner spricht er von sogenannten „Milieutypen“, die den professionell Handelnden unterstützend sein können. Allerdings verweist er auf die Gefahr der zu raschen Einordnung in bestimmte Schubladen. Davon sei dringend abzuraten. Dennoch bezeichnet er die Typen als dahingehend unterstützend, dass sie eine erste Vorstellung über das Gegenüber vermitteln (vgl. Böhnisch 2016, 55). „Wenn man Vorstellung davon hat, wie bestimmte KlientInnen ‚ticken‘, dann weiß man auch um ihre Sensibilitäten wie ihre verdeckten Ängste, ihre Abspaltungsmuster und Selbstinszenierungen“ (ebd.). Dieses Wissen ermöglicht im Vorhinein ein verständnisvolles Entgegenkommen. „Milieuherkunft äußert sich in der Art des Über-sich-Sprechens, der Art und Weise, wie der Körper eingesetzt wird (Körpersprache), und vor allem auch des Verhaltens in Konflikten“ (ebd.). Kurz gesagt, sind nach Böhnisch (2016, 55) Grundzüge des Bewältigungsmusters zu erkennen. „In den Sozialwissenschaften wird zwischen räumlich-interaktiven Milieus (z. B. Wohnquartieren) und allgemein sozial-strukturell geformten Milieus (Unterschicht-, Mittelschichtmilieus etc.) unterschieden. (...) Milieupraktiken werden vor allem über die Familie, die Gleichaltrigenbeziehungen, aber auch über die Arbeitsbezüge und die Art der Mediennutzung vermittelt.“ (ebd., 55f). Demnach werden diese in der Thematisierung von innerer Hilfslosigkeit, Selbstwert und Konfliktverhalten sowie der Erlangung von Anerkennung als beeinflussende Bewältigungskulturen berücksichtigt (vgl. ebd., 56). Einige dieser Bewältigungskulturen werden im nun Folgenden näher umrissen.

Die Familie wird als wesentlicher Faktor des sozialen Rückhalts, der sozialen Bindung und des Vertrauens beschrieben. Dies kann durchaus auch Überforderung bedeuten, wenn die Familie insofern verstanden wird, dass außerfamiliäre Enttäuschungen und Demütigungen in der Familie „geheilt“ werden müssen. Diese Annahmen kann auf die übrigen Familienmitglieder überfordernd wirken. Allerdings ist wiederum festzuhalten, dass aus der strukturellen Überforderung seitens der Familie noch kein sozial problematisches Verhalten entstehen muss (vgl. Böhnisch 2016, 57). „Misslingt die alltägliche Bewältigung der mit dieser Überforderung zusammenhängenden Probleme, so kann in der Folge eine innerfamiliäre Vermischung von

Hilflosigkeit und Bedürftigkeit entstehen“ (ebd., 58). Die Problematik sieht Böhnisch vor allem darin, dass die Familie als ein privater Raum von den öffentlichen Regeln und Normen ausgeschlossen bleibt (vgl. ebd.). „Das Prekäre dabei ist, dass sich in familialen Überforderungskonstellationen unterschiedliche Welten vermischen: Die zu bewältigenden und auszugleichenden Probleme kommen oft aus einer gesellschaftlichen Außenwelt, die durch Rationalität und Rechtsverbindlichkeit gekennzeichnet ist, und treffen auf eine emotionale, normdiffuse familiäre Binnenwelt“ (ebd.). Die oft rationalen Probleme der Außenwelt werden innerhalb der Familie häufig in Schuldgefühle und Verlustangst umgewandelt (vgl. ebd.). Der hohe Erwartungsdruck seitens der Eltern kann sich insofern negativ auswirken, als dass die Kinder ihre Befindlichkeiten nicht mehr ausdrücken können und damit unterdrücken müssen. In weiterer Folge führt dies zu enormen inneren Abspaltungsdruck, der oftmals in antisoziales Verhalten resultiert (vgl. ebd., 61).

Darüber hinaus ist die Struktur einer Gruppe äußerst dominierend im Hinblick auf die Bewältigungsmuster des Einzelnen. „Gruppenmitglieder tun oft etwas in der, über die oder für die Gruppe, was sie als Einzelne nicht tun würden“ (Böhnisch 2016, 62). Dieses Phänomen wurde bereits bei der Abspaltung „per Delegation“ zum Thema und ist bei Erwachsenen vor allem in Organisationen sowie bei Jugendlichen innerhalb der Gruppenbildung von Gleichaltrigen zu beobachten (vgl. Böhnisch 2016, 27 und 62). Die Clique repräsentiert – stellvertretend für alle Mitglieder – eine gewisse Bewältigungskultur. Die Hilflosigkeit der einzelnen Personen wird innerhalb der Gruppe zu einer gefühlten Stärke umgewandelt (vgl. ebd., 62). „Die innere Befindlichkeit der Einzelnen kann nicht mehr thematisiert werden. Die Gruppe ist das Medium der Bewältigung“ (ebd.). Die Gleichaltrigengruppen werden unter Jugendlichen als typische Medien der Bewältigung von Übergangssituationen identifiziert. Die Angst ausgeschlossen zu werden, unterstützt ihre Hingabe für die Gruppe. Das heißt, die bzw. der Jugendliche ist sozial auf die Gruppe angewiesen. Vor allem in kollektiv-autoritär orientierten Gruppen sind die Mitglieder dazu angehalten, den Gruppencode mitzutragen (vgl. ebd., 63f).

## **2.5 Zusammenfassung des theoretischen Teils**

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden zu Beginn jene Begriffe geklärt, die für den Verlauf bzw. das Verständnis der gesamten Arbeit von Bedeutung sind. Hierbei wurde der Begriff „Biografie“ im Kontrast zum Lebenslauf als Erzählung über die eigene Lebensgeschichte definiert. Das heißt, in der Biografie wird die subjektive Bedeutung der Lebensgeschichte erfahrbar (vgl. Stauber und Walter 2004, 47). Jede Biografie kennzeichnet sich durch bestimmte Statuspassagen, das heißt durch den Wechsel von einer sozialen Lebenslage in eine andere, wie etwa auch der Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Truschkat 2013, 48). Sauer-Schiffer (2010, 30) gliedert Übergänge in drei Ebenen: institutionell, intern und kritische Lebensereignisse. Damit wurde deutlich, dass zwar eine Heterogenität an Übergängen vorherrscht, diese jedoch Gemeinsamkeiten aufweisen. Jeder Übergang bedeutet eine Veränderung am Individuum selbst sowie an deren Umwelt. Diese Veränderung impliziert unter anderem Risiken und Ängste sowie Chancen und Mut (vgl. Griebel 2004, 34; Schumacher 2004, 20).

Weiters konnte der Begriff der „intellektuellen Beeinträchtigung“ definiert werden. Dabei wurde zunächst deutlich, dass die Wortwahl eine wichtige Rolle spielt. Demnach ist Beeinträchtigung dem stigmatisierenden Begriff „Behinderung“ vorzuziehen, da dieser die Komplexität des Phänomens wahrnimmt, weil er impliziert, dass auch die Umwelt mit eingeschlossen ist (vgl. Luckasson und Schalock 2013, 96). Auch der Begriff „intellektuell“ ist vorzuziehen, da dieser – entgegen des Begriffes „geistig“ – deutlicher auf intellektuelle Funktionen, wie etwa Argumentieren, abstraktes Denken sowie Problemlösen, verweist (vgl. Luckasson und Schalock 2013, 96).

Abschließend wurde in der begrifflichen Definition die Lebensphase Jugend als Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter eingegrenzt, wobei diese nicht als feststehende Grenze zu betrachten ist. Hurrelmann kennzeichnet die Jugendphase mit folgenden vier Entwicklungsaufgaben. Erstens nennt er die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, gefolgt von der Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit, drittens die Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes sowie viertens die Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins als Voraussetzung für den Übergang in das Erwachsenenalter (vgl. Hurrelmann 2007, 27-34).

Im Anschluss an die Klärung von zentralen Begriffen erfolgte die Herausarbeitung der Bedeutung von Erwerbsarbeit im Jugendalter. Dabei wurde erarbeitet, dass eine berufliche Tätigkeit, vor allem hinsichtlich der sozialen Integration sowie der finanziellen Unabhängigkeit, als wertvoll erachtet wird (vgl. Misselhorn 2017, 25f). Zudem wird eine Arbeitsstelle im positiven Sinne als stabile Konstante beschrieben, die vor allem für Menschen mit Beeinträchtigung Stabilität und Sicherheit bedeutet (vgl. Rahn 2005, 58; Beisteiner 1998, 32).

Dem folgte ein Kapitel, dass sich mit Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf auseinandersetzte. Beginnend mit der schlechten Ausgangslage aufgrund fehlender oder niedrig qualifizierter Schulabschlüsse dieser Gruppe von Jugendlichen und dem eingeschränkten Angebot an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, wurden im Anschluss die Herausforderungen am Übergang dargestellt (vgl. Koenig, et. al. 2010, 192). Dabei zeigte sich vorrangig die Angst vor Veränderungen, wie etwa einem neuen Tagesrhythmus, höheren Leistungsanforderungen sowie neuen sozialen Kontakten (Neuenschwander 2012, 59). Darüber hinaus wurde die Berufswahlentscheidung als wesentliche Herausforderung am Übergang identifiziert, in der vielfältige soziale Einflüsse zum Tragen kommen (vgl. ebd., 58).

Im Anschluss daran thematisierte die Verfasserin die (professionelle) Begleitung des Übergangs sowie die kooperative Zusammenarbeit am Übergang. Dabei wurde unter anderem herausgearbeitet, dass jeder Übergang eine individuelle Bewältigung und damit auch eine individuelle Begleitung erfordert (vgl. Sauer-Schiffer 2010, 23). Dabei wurde die Familie als zentrale Stütze identifiziert, welche sowohl emotional, als auch finanziell sowie sozial unterstützend fungieren kann (vgl. Hillmert 2002, 51; Neuenschwander 2008, 142; Schartmann 2000). Darüber hinaus ist die Schule gesetzlich verpflichtet die Schülerinnen und Schüler auf den Übergang vorzubereiten (vgl. Pötter 2014, 30). Allerdings sei dahingestellt, in welcher Form dies praktiziert wird. Nach der Schule endet demnach die Begleitung der jungen Menschen. In Österreich gibt es verschiedene Maßnahmen, die die Jugendlichen an dieser Stelle auffangen und auf das Berufsleben vorbereiten. Allerdings sind diese oft im segregativen Bereich angesiedelt. König (et. al. 2010, 193f) plädieren deshalb für inklusive Angebote, die den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Da vor allem eine konstante Begleitung als zielführend erachtet wird, wurde auch eine

professionelle Begleitung durch das Inanspruchnehmen einer Beratung erwähnt (vgl. Schellenberg 2016, 489; Sauer-Schiffer 2010, 24). Um einen erfolgreichen Übergang zu gewährleisten, wird eine kooperative Zusammenarbeit aller am Übergang beteiligten Personen forciert. Allerdings steht dennoch die bzw. der Betroffene im Mittelpunkt der Überlegungen.

Schließlich wurde im letzten Kapitel des theoretischen Teils das Konzept der Bewältigung von Böhnisch (2012) vorgestellt, welches als theoretischer Bezugsrahmen für die Interpretation der Interviewergebnisse herangezogen wird. Demnach werden Lebenssituationen dann als kritisch erlebt, wenn die Identität sowie Biografie durch bedrohliche Brüche in Gefahr zu sein scheinen (vgl. Böhnisch 2012a, 221; Böhnisch 2012b, 47). Lebensbewältigung meint dann in weiterer Folge „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit – gefährdet ist“ (Böhnisch 2012b, 47). Die Bewältigung der Lebenssituation ist maßgeblich durch die individuelle Ressourcenlage bzw. Lebenslage beeinflusst. Böhnisch arbeitet dahingehend vier wesentliche Faktoren – Sprache, Beziehung, Zeit und Raum – heraus, denen in einer kritischen Lebenssituation besondere Bedeutung beigemessen werden kann. Böhnisch (2016, 21f) bezeichnet die Sprache bzw. das Sprechen über eine erlebte Situation als entlastendes Ventil. In der sprachlichen Dimension wird zudem die Frage gestellt, welche sprachlichen Erfahrungsmuster dem Individuum zugänglich sind. Dadurch werden der Umwelteinfluss sowie die soziale Einbettung des Individuums deutlich. Darüber hinaus sieht er das Anknüpfen an persönliche Beziehungen als wertvolle Maßnahme in kritischen Lebenslagen (vgl. Böhnisch 2016, 21f). Dabei geht es ihm vornehmlich um mögliche Formen der Unterstützung sowie Anerkennung. In diesem Zusammenhang werden ebenso Abhängigkeitsverhältnisse thematisiert (vgl. Böhnisch 2012b, 55). Die zeitliche Dimension bezieht sich vornehmlich auf Prozesse der Verstetigung sowie Verfestigung. Böhnisch (2012b, 55) meint dabei beispielsweise das Entgegenbringen von negativen Zuschreibungen über einen längeren Zeitraum, die sich in weiterer Folge verfestigen und zu einer schwer zu durchbrechenden Abhängigkeit führen. Darüber hinaus beschreibt der Faktor Raum das sozialräumliche Setting, in dem jedes Individuum eingebettet ist (vgl. Böhnisch 2012b, 129). Die räumliche Dimension beeinflusst demnach die Möglichkeiten der Entwicklung der bzw. des Einzelnen und ist vor allem hinsichtlich der Identitätsentwicklung von Bedeutung (vgl. ebd., 55). Diese

genannten vier Dimensionen sind in einer engen Verwobenheit zu verstehen. Das heißt die Faktoren bedingen und beeinflussen einander (vgl. Böhnisch 2016, 95)

Im Konzept von Böhnisch wird darüber hinaus von der psychodynamischen sowie von der soziodynamischen Sphäre der Lebensbewältigung gesprochen. Auf der psychodynamischen Ebene wird vor allem die Abspaltung als Bewältigungsmechanismus genannt. Diese Form bezeichnet Böhnisch unter anderem bei Jugendlichen mit beruflichen Brüchen als sehr häufig (vgl. Böhnisch 2012a, 18). Demnach strebt der menschliche Grundantrieb bzw. der Selbstbehauptungstrieb des Individuums nach Handlungsfähigkeit hinsichtlich Selbstwert, Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit (vgl. Böhnisch 2016, 20f). Dabei kann auch antisoziales oder selbstdestruktives Verhalten von der bzw. dem Einzelnen als zielführend erachtet werden (vgl. Böhnisch 2012a, 18). Diese Verhaltensmuster werden als Botschaften der Hilflosigkeit interpretiert, da sich das Individuum mit dem eigenen gestörten Selbst nicht auseinandersetzen kann und will (vgl. Böhnisch 2016, 21). Wenn diese innere Hilflosigkeit nicht thematisiert wird, muss diese (unbewusst) abgespalten werden und resultiert dann etwa in der Projektion auf andere. Dabei wird von äußerer Abspaltung gesprochen (vgl. ebd., 21f). Demgegenüber gibt es auch die Abspaltung nach innen, eine autoaggressive und vor allem auch unbewusste Art der Abspaltung (vgl. ebd., 25). Eine dritte Form der Abspaltung ist die Abspaltung „per Delegation“. Diese beschreibt die Projektion auf Schwächere. Dabei ist eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe Voraussetzung (vgl. ebd., 26f). Darüber hinaus wird in der soziodynamischen Sphäre der Bewältigung das soziale Umfeld als Einflussfaktor thematisiert. Böhnisch beschreibt dabei sogenannte Milieutypen, die die Grundzüge des Bewältigungsverhaltens zusammenfassen (vgl. ebd., 55f). Er nennt etwa die Familie als relevante Bewältigungskultur, die sozialen Rückhalt sowie Vertrauen gibt und demnach auch als beeinflussend in der Art der Bewältigung gilt (vgl. ebd., 57). Zudem wird die Gruppe als „Medium der Bewältigung“ aufgezeigt. In der Gruppe wird die Hilflosigkeit zu einer gefühlten Stärke umgewandelt und im Kollektiv erlebt (vgl. ebd., 62).

Im nun folgenden empirischen Teil der Arbeit wird zunächst das Forschungsdesign umrissen. Dem folgt sogleich die Analyse bzw. Auswertung der Interviews sowie die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.

### **3 Empirischer Teil**

#### **3.1 Forschungsdesign**

##### **3.1.1 Qualitative Forschung – interpretative Sozialforschung**

„In der qualitativen Sozialforschung im engeren Sinne geht es um eine Logik des Entdeckens, d.h. der Generierung von Hypothesen bis hin zu gegenstandsbezogenen Theorien im Forschungsprozess, und damit der Zurückstellung von Hypothesen zu Beginn der Untersuchung“ (Rosenthal 2015, 13).

Die Sozialwissenschaften wollen – im Gegensatz zu den Naturwissenschaften – wissen, wie Menschen ihre Wirklichkeit konstruieren, ihre Welt erleben und deuten (vgl. Rosenthal 2015, 41). Alle Erhebungsmethoden der interpretativen Sozialforschung verfolgen demnach das Ziel, ein soziales Phänomen aus der Sicht der Handelnden selbst zu erfassen und dieses komplexe Handeln im alltäglichen Kontext zu untersuchen (vgl. Rosenthal 2015, 15). „Die methodischen Verfahren (...) sollen die Möglichkeit geben herauszufinden, wie Menschen ihre Welt interpretieren und wie sie diese Welt interaktiv herstellen“ (ebd., 15f). Dabei ist es den Forschenden ein Anliegen, nicht nur die explizit zugänglichen Perspektiven und Wissensbestände zu erfassen, sondern vielmehr auch das implizite Wissen der Akteurinnen und Akteure zu untersuchen. „Mit dem detaillierten Blick auf den einzelnen Bereich der Alltagswelt bzw. den einzelnen Fall wird es bei einem interpretativen Verfahren möglich, von der detaillierten Beschreibung zur Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen am konkreten Einzelfall zu gelangen“ (Rosenthal 2015, 23). Das bedeutet, dass es in der interpretativen Sozialforschung um die genaue Darstellung der Wirkungszusammenhänge von einzelnen Phänomenen geht (vgl. ebd.). Ein klarer Vorteil gegenüber quantitativen Verfahren ist es, dass die interpretative Sozialforschung noch unbekannte Phänomene oder kaum erforschte Lebenswelten untersuchen kann. Zudem ermöglichen interpretative Verfahren die Untersuchung von bestimmten häufig auftretenden aber auch seltenen Phänomenen und die Rekonstruktion der Wirkungszusammenhänge sowie Sinngehalte dieser Phänomene (vgl. Rosenthal 2015, 18f).

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die unterschiedlichen Ansätze der interpretativen Sozialforschung durchaus etliche Differenzen aufweisen. Deshalb werden in der folgenden Auseinandersetzung die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze im Fokus stehen (vgl. Rosenthal 2015, 40). Die Annahme, „dass Menschen auf der Grundlage

ihrer Deutungen der sozialen Wirklichkeit handeln und diese Wirklichkeit nach bestimmten sozialen Regeln immer wieder neu interaktiv herstellen“ eint die verschiedenen Ansätze (ebd.). Zwei wesentliche Prinzipien können identifiziert werden, welche nun näher dargelegt werden.

### Das Prinzip der Kommunikation

Die genannte Art der Forschung bedient sich vornehmlich kommunikativer Verfahren zur Erhebung der gewünschten Daten. Diese Verfahren ermöglichen Raum für die alltäglichen Prozesse der Verständigung und Bedeutungszusammenhänge. Demnach wird deutlich, dass die Arbeit in der interpretativen Sozialforschung das Eindringen in Kommunikationsprozesse impliziert, obgleich es sich um teilnehmende Beobachtung oder Interviews handelt (vgl. Rosenthal 2015, 46). In diesem Sinne wird auch häufig von kommunikativer Sozialforschung gesprochen, „die den Anspruch verfolgt, den Kommunikationsprozess entsprechend den Regeln des Alltags zu gestalten und den Alltagshandelnden die Möglichkeit gibt, ihre Sicht der Welt (...) verdeutlichen zu können“ (ebd.). Dabei ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass die interviewte Person nicht allein ihre Lebenswelt interpretiert, sondern ebenfalls die Forschungssituation. Das heißt, es kommt auch in Bezug auf das Forschungsvorhaben zu Bedeutungszuschreibungen, die sich individuell deutlich unterscheiden können. „Definieren die einen das Interview in erster Linie im wissenschaftlichen Kontext, so definieren es andere als ein therapeutisches Gespräch oder auch als Kaffeeklatsch oder in dem Kontext von Interviews in den Massenmedien“ (ebd.). Diese individuelle Deutung beeinflusst demnach auch den Gesprächsverlauf. Dahingehend ist die Sensibilität und genaue Planung seitens der interviewenden Person gefragt (vgl. ebd., 47).

### Das Prinzip der Offenheit

Zusammenhängend mit dem Prinzip der Kommunikation ist ein weiteres wesentliches Merkmal der interpretativen Sozialforschung, das Prinzip der Offenheit, zu nennen. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung gibt es viele unterschiedliche Richtungen, die sich allerdings genau in dem Punkt einen, dass sie sich der sozialen Realität mithilfe offener Verfahren annähern. Dabei steht vor allem das zu untersuchende Individuum im Fokus, das die Möglichkeit erhält, die Situation und kommunikativen Abläufe selbst zu gestalten (vgl. Rosenthal 2015, 16).

Dahingehend wird deutlich, dass in der qualitativen Sozialforschung vor allem ein offenes Herangehen gefordert ist – sowohl im Forschungsprozess als auch bei der Erhebung. Das bedeutet, dass in der Untersuchung (wie etwa im Gespräch, in der Gruppendiskussion oder in einer Beobachtungssituation, etc.) die Besonderheiten der zu interviewenden oder beobachtenden Person im Mittelpunkt stehen und diese möglichst viel Gestaltungsspielraum in der Untersuchungssituation erhalten (vgl. Rosenthal 2015, 15). Der Gestaltungsspielraum kann dann gewährleistet werden, wenn vorab nicht festgelegt wird, was zum Thema der Untersuchung gehört und was nicht. Um subjektive Verknüpfungen und Relevanzsetzungen wahrzunehmen, wird eine offene Situation benötigt, die das Sprechen über alle Themen ermöglicht. Weiters bedeutet das Prinzip der Offenheit auch ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Befragten hinsichtlich der Gestaltung der Erhebungssituation (vgl. Rosenthal 2015, 55).

Das Prinzip der Offenheit macht es in der Erhebung sowie Auswertung schwierig, vorab eine klare Forschungsfrage zu formulieren. „Vielmehr beginnt man mit einem vagen Interesse an einem bestimmten sozialen Phänomen oder einem bestimmten Milieu“ (Rosenthal 2015, 16). Zu Beginn wird lediglich festgelegt, welches soziale Phänomen schwerpunktmäßig in den Blick gerückt werden sollte. In weiterer Folge wird dadurch auch der methodische Zugang sichtbar. Die Verfasserin dieser Arbeit interessierte sich für das Phänomen des Übergangs von der Schule in den Beruf. Dabei war ihr vor allem wichtig, die Perspektive der Jugendlichen in den Blick zu rücken sowie deren Erleben und Handeln in dieser Situation zu erfassen. Da aber zudem die Entstehungsgeschichte ihrer Perspektiven und ihres Handelns zentral waren, entschied sich die Verfasserin für biografisch-narrative Interviews.

### 3.1.2 Zugang zum Feld

In der biografischen Arbeit mit einzelnen Personen ist die Vorbereitung als zentrale Aufgabe der interviewenden Person zu nennen. Dabei gilt die Kontaktaufnahme zu dem Gegenüber als wesentliches Anliegen (vgl. Lindmeier 2013, 75). Das heißt, es muss zunächst ein Zugang zu den einzelnen Personen gefunden werden und diese dann zur Mitwirkung bewegt werden. In der qualitativen Forschung wird dabei vom Feldzugang gesprochen (vgl. Wolff 2010, 335).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden jugendliche Personen mit intellektueller Beeinträchtigung mithilfe eines biografisch-narrativen Interviews befragt. Der Zugang zu der Interviewpartnerin bzw. dem Interviewpartner wurde auf unterschiedlichen Wegen versucht. Dazu wurde zunächst ein Informationsschreiben verfasst, welches wichtige Aspekte des Forschungsvorhabens beinhaltete. Allerdings ist an dieser Stelle festzuhalten, dass darauf geachtet wurde, dass die Informationen lediglich eine allgemeine Einführung des Forschungsinteresses beinhalten und nicht eingrenzend wirken. In der qualitativen Forschung wird dabei auch von selektiver Informationspreisgabe gesprochen. Das bedeutet, es wird nur ein Teil der Informationen an die Untersuchungsteilnehmenden weitergegeben, um das Ergebnis des Forschungsvorhabens nicht maßgeblich zu beeinflussen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 43f). Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass in dem Informationsschreiben das Prinzip der Freiwilligkeit eindeutig festgehalten wird (vgl. Lindmeier 2013, 76).

Dieses Informationsschreiben wurde zunächst an eine freizeitpädagogische Institution für Menschen mit und ohne Behinderung gesandt, in der die Verfasserin bereits praktiziert hat. Dadurch konnten drei Interviewpartnerinnen und -partner mobilisiert werden. Hierbei ist die Leiterin der Einrichtung hervorzuheben, die die Jugendlichen dazu motivierte, mit der Verfasserin dieser Arbeit ein Interview zu führen. Im Sinne qualitativer Forschung wird dabei von sogenannten „Gatekeepern“ gesprochen, die die Vermittlung von Interviewpartnerinnen und -partnern übernehmen. Der Vorteil von diesen Gatekeepern ist, dass sie den Kontakt erleichtern. In den meisten Fällen haben sie bereits ein vertrautes Verhältnis zu den möglichen Interviewpartnerinnen und -partnern und können diese dadurch leichter motivieren als eine außenstehende Person (vgl. Helfferich 2009, 175). Von diesem Phänomen ist im vorliegenden Forschungsvorhaben durchaus auszugehen. Des Weiteren ist dabei hervorzuheben, dass durch das vorangegangene Praktikum bereits eine Vertrauensbasis zu der

Gatekeeperin geschaffen wurde, die sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme auswirkte. Allerdings besteht durch diese Zwischenperson die Gefahr von Verzerrungen und Selektionen hinsichtlich der Interviewpartnerinnen und -partner (vgl. ebd.). Die Verfasserin konnte jedoch diese „versteckte“ Selektion dazu nutzen, um die Jugendlichen nicht direkt auf ihre Beeinträchtigung ansprechen zu müssen. Die Gatekeeperin hat diese Vorauswahl, basierend auf ihrem Wissen über die Jugendlichen, bereits vollzogen, ohne die Jugendlichen in eine unangenehme Lage bringen zu müssen.

In weiterer Folge wurde das formulierte Informationsschreiben per Mail an weitere Institutionen und Vereine sowie Organisationen geschickt, die mit Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung arbeiten bzw. deren Mitglieder ebendiese sind. Dabei konnten nur sehr wenige Rückmeldungen verzeichnet werden, von denen zwar oftmals eine Zusage zur Verteilung des Informationsblattes gegeben wurde, dann aber keine Rückmeldung mehr erfolgte. Andere Rückmeldungen beinhalteten zwar das Interesse am Forschungsvorhaben, aber verwiesen in weiterer Folge auf andere Organisationen und Vereine, deren Mitglieder besser in die genannte Zielgruppe passen würden. Die Verfasserin konnte somit durch die Kontaktaufnahme per Email keine weiteren Interviewpartnerinnen bzw. -partner finden. Demnach wurden in der vorliegenden Arbeit drei biografische Interviews mit Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung durchgeführt.

Der interviewenden Person wird jeweils vor dem ersten Interviewtermin nahegelegt, einen Kennenlerntermin zu vereinbaren. Dieser erste Kontakt ist als sehr zentral zu nennen, da dadurch eine vertrauensvolle Basis geschaffen werden kann, die in weiterer Folge ein gelungenes biografisches Interview ermöglicht (vgl. Lindmeier 2013, 77). Reichertz (et. al. 2016, 188) sehen ein vertrauliches Verhältnis als sehr essentiell für die Durchführung eines narrativen Interviews und schreiben daher „Ohne Vertrauen (von beiden Seiten), kein Interview“ (ebd.). Die Verfasserin nahm sich demnach bei jeder bzw. jedem Jugendlichen die Zeit für ein erstes Kennenlernen. Dabei standen ungezwungene Gespräche sowie spielerische Tätigkeiten im Vordergrund, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Dadurch war bei dem zweiten Aufeinandertreffen, an dem das Interview erfolgte, eine entspannte Atmosphäre zu vernehmen.

Somit konnten in der vorliegenden Forschungsarbeit insgesamt drei biografische Interviews mit Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung geführt werden. Dabei ist anzumerken, dass jeweils zwei weibliche Jugendliche und ein männlicher Jugendlicher befragt wurden, die entweder direkt am Übergang in den Beruf stehen, oder diesen bereits geschafft haben. Die interviewten Jugendlichen ähneln sich zwar im Grad ihrer intellektuellen Beeinträchtigung, jedoch unterscheiden sie sich sowohl in ihrer Schichtzugehörigkeit, als auch in ihren Herkunftsbezirken. Demnach kann von einem durchaus repräsentativen Sample gesprochen werden, da es sich um weitgehend heterogene Merkmale der Jugendlichen handelt und damit die gesellschaftliche Wirklichkeit von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung anhand der ausgewählten Fälle gut repräsentiert wird (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 179). Dennoch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, da durch den Blick auf drei Einzelfälle keine Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation gezogen werden können.

Die Jugendlichen wurden mithilfe eines biografisch-narrativen Interviews über ihre Lebensgeschichte gefragt. Die Erhebungsmethode wird nun im Folgenden genauer vorgestellt.

### 3.1.3 Erhebungsmethode: Biografisch-narratives Interview

Das biografisch-narrative Interview wird als Methode herangezogen, um umfassende Informationen über die Lebensgeschichte von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung zu erfassen. Diese empirische Forschungsmethode des narrativen Interviews geht zurück auf den deutschen Soziologen Fritz Schütze, der diese im Jahr 1970 innerhalb einer Studie über Gemeindezusammenlegungen entwickelte. Dabei ging es ihm vor allem um die Rekonstruktion des Erlebens von Ereignissen, die alle befragten Personen selbst miterlebt hatten (vgl. Rosenthal 2015, 163f). In weiterer Folge entwickelte Schütze (1983) seine Methode innerhalb der Biografieforschung weiter „und schlug vor, unabhängig vom thematischen Schwerpunkt der empirischen Untersuchung zur Erzählung der gesamten Lebensgeschichte aufzufordern“ (Rosenthal 2015, 164). Dies ermögliche die Erfassung des Gesamtzusammenhanges zwischen einzelnen Lebensbereichen. Die Methode erfreut sich in der Soziologie großer Beliebtheit, aber auch darüber hinaus wird sie in der Biografieforschung vielfältig eingesetzt. Sie wurde hinsichtlich ihrer Nachfragetechniken von Gabriele Rosenthal weiterentwickelt (vgl. Rosenthal 2015, 165).

„Das narrative Interview zielt auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen oder allgemeiner formuliert zu autonom gestalteten Präsentationen einer bestimmten Thematik (...) oder zur Lebensgeschichte, die zunächst ohne weitere Interventionen von Seiten der InterviewerInnen produziert werden können“ (Rosenthal 2015, 163). Im Zentrum dieser Erhebungsmethode steht demnach das sprachliche Geschehen. Obgleich diverse Erzählungen auch in anderen Interviewsituationen von zentraler Bedeutung sind, stehen hierbei Narrationen im Fokus. „Der Begriff ‚Narration‘ weist ein Bedeutungsspektrum auf, das von der einzelnen Erzählung bis hin zu zusammenhängenden Geschichten oder kulturell geprägten Plots reicht“ (Engel und Sickendiek 2004, 751f). Demnach beschreibt eine Narration die Gesamtheit mehrerer Erzählungen, die auch in verbundener und kommentierter Art zu verstehen sind. Im Kontrast dazu steht die einzelne Erzählung, die ein Ereignis in einer bestimmten Struktur wiedergibt (vgl. ebd., 752). Die Aufgabe der interviewenden Person ist es dann, eine Atmosphäre zu schaffen, in denen diese Narrationen uneingeschränkt möglich werden können (vgl. Reichertz 2016, 189). Demnach muss die interviewende Person „erzählenregend schweigen“ (Küsters 2009, 58) und das Gegenüber in seinen Erzählungen bestärken ohne durch Zwischenfragen zu unterbrechen.

Das narrative Interview gliedert sich nach Schütze (1983, 285) in drei wesentliche Teile. Zunächst wird mit einer Erzählaufforderung in das Gespräch eingestiegen, die von der Haupterzählung gefolgt wird. Anschließend erfolgt das narrative Nachfragen sowie ein ergänzender Nachfrageteil (vgl. Schütze 1983, 285).

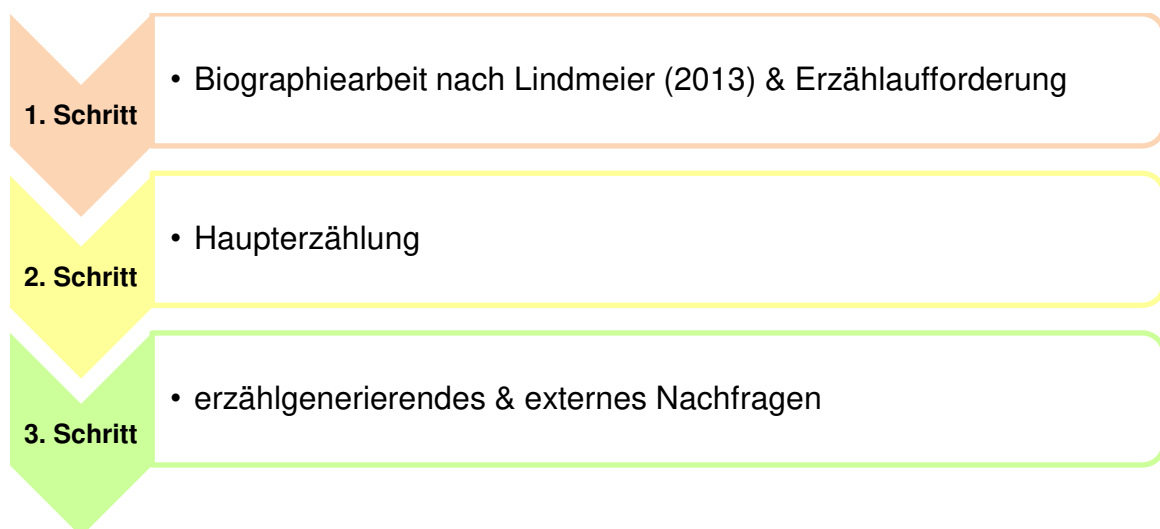
Um das Gegenüber beim Erzählen von schwer erinnerbaren Erlebnissen zu unterstützen, bedarf es neben erzählgenerierenden Nachfragen besonderer Techniken. Das heißt, es ist notwendig, gemeinsam die Geschichten zu konstruieren (vgl. Rosenthal 1995, 206f). „Als Zuhörer können wir dem Erzähler dabei helfen, sich in die damalige Situation zurückzusetzen und sich an einzelne Bestandteile zu erinnern, die wir dann gemeinsam zu einer Geschichte zusammensetzen“ (ebd., 207). Rosenthal spricht von der Technik des „szenischen Erinnerns“, die die erzählende Person dabei unterstützen soll, sich in vergangene Szenen hineinzusetzen und in weiterer Folge Geschichten entstehen zu lassen. Zunächst sei es hilfreich, sich an den äußeren Rahmen, wie etwa Ort, Geräusche, etc. zu erinnern. Nach der Ausgestaltung des äußeren Rahmens können nach und nach die Handlungsabläufe angeknüpft werden. Dabei soll die erzählende Person nicht zum Erinnern, sondern zum Zurückversetzen in diese Situation aufgefordert werden. Die Frage wird im historischen Präsens formuliert und fortan mit weiteren Details hinterfragt. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Gegenüber zunehmend an die Handlungsabläufe erinnern und eine Geschichte formulieren kann (vgl. ebd.).

Rosenthal (1995, 99) formuliert wesentliche Voraussetzungen der erlebten Lebensgeschichte, die gegeben sein müssen, damit eine Person über diese erzählen kann. Dabei nennt sie unter anderem ausreichend kognitive Kompetenzen, die vorhanden sein müssen, damit jemand über seine Geschichte sprechen kann (vgl. Rosenthal 1995, 99). Sie geht allerdings in ihren Ausführungen nicht genauer auf diese notwendigen kognitiven Kompetenzen ein, vielmehr bleibt es bei einer vagen Beschreibung dieser Inkompetenz. „Das Geburtsdatum, die Anzahl der Geschwister oder das Heiratsdatum nicht zu wissen, brächte in modernen Gesellschaften ebenso wie die Inkompetenz zum Geschichtenerzählen, unter bestimmten Umständen schon die Gefahr einer Psychiatisierung mit sich“ (Rosenthal 1995, 102). Sie erläutert nicht, wie sich die Inkompetenz des Geschichtenerzählens zeigt, verweist allerdings darauf, dass diese sogar als Auslöser zur Einweisung in die Psychiatrie gesehen werden kann. Weiters schreibt sie über den „(...) Mangel an kognitiven Kompetenzen, der für

die Unfähigkeit, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, verantwortlich gemacht werden kann (...)“ (Rosenthal 1995, 107). Rosenthal nennt beispielsweise etwa siebenjährige Kinder als nicht kognitiv kompetent für lebensgeschichtliche Erzählungen, demgegenüber besäßen „ältere“ Kinder die geforderten kognitiven Kompetenzen. Dabei bezieht sie sich auf das Entwicklungsstufenmodell von Piaget (vgl. ebd.).

Die narrative Vorgehensweise setzt demnach eine gewisse Erzählkompetenz des Gegenübers voraus (vgl. Goblirsch 2011, 190ff). Allerdings wurde aus bisherigen Untersuchungen deutlich, dass der Erzählfluss vor allem bei Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung mit Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. Kötting und Rosenthal 2006, 192f). Oftmals zeigen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung einen Mangel an verbaler Kommunikationsfähigkeit (vgl. Weber und Rojahan 2009, 264). Demnach wird die Forschungsmethode nach Schütze um einen Schritt erweitert bzw. der Einstieg in das narrative Gespräch erleichtert. Vor der Erzählaufforderung findet eine visuelle Biografiearbeit nach Lindmeier (2013) statt, die die jungen Erwachsenen zum Erzählen anregen. Die Gestaltung der eigenen Biografie führt zu einem verstärkten Bewusstsein des eigenen Gewordenseins. In der Aufarbeitung und bildlichen Darstellung der eigenen Lebensgeschichte geht es vor allem um die Stärkung der persönlichen Eigenart und Eigenständigkeit der einzelnen Jugendlichen sowie um die Betonung von Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensweg (vgl. Lindmeier 2013, 25).

Die nachstehende Abbildung (Abb. 7) zeigt das methodische Vorgehen in der Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit.



**Abb. 7:** Methodische Schritte in der Erhebungsphase (Darstellung in Anlehnung an Rosenthal (2015, 170) und Schütze (1983, 285))

Generell ist anzumerken, dass das erste Treffen mit der Interviewpartnerin bzw. dem -partner für den Verlauf des Interviews von zentraler Bedeutung ist. Da es als Grundlage für die weitere Zusammenarbeit gilt, liegt der Fokus vor allem auf dem Aufbau von Vertrauen. Demnach ist das erste Treffen als reines Kennenlernen zu betrachten, dem ausreichend Zeit gewidmet werden sollte (vgl. Lindmeier 2013, 77). Außerdem sollte im Vorgespräch die Information über den Ablauf der Befragung, die Notwendigkeit einer Tonbandaufnahme sowie die informierte Einwilligung besprochen werden (vgl. Küsters 2009, 54f).

Der Einstieg in das narrative Interview erfolgt üblicherweise mittels Erzählaufforderung. „Die Erzählaufforderungen sollen dazu dienen, mehr über die konkreten Handlungsabläufe in der damaligen Situation zu erfahren und damit auch dem Erzählenden selbst zu einer größeren Nähe zur vergangenen Situation zu verhelfen“ (Köttig und Rosenthal 2006, 198). Jede Erzählaufforderung ist abhängig von dem geplanten Forschungsvorhaben (vgl. Rosenthal 2015, 170). Demnach kann sich diese entweder an die gesamte Lebensgeschichte richten, oder aber auch bestimmte Phasen in den Blick rücken (vgl. Schütze 1983, 285). Nach Rosenthal (2015, 170) folgt jeder Erzählaufforderung auch eine sogenannte „Regieanmerkung“, die sie beispielhaft umreißt: „Sie können all die Erlebnisse erzählen, die Ihnen dazu einfallen. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen“ (Rosenthal 2015, 171).

Es wurde bereits erwähnt, dass der Einstieg in das Gespräch bzw. das gesamte Gespräch durch eine Methode der Biografiearbeit nach Lindmeier (2013) unterstützt wird. Der Einstieg mittels „Lebensweg“, einer Biografiearbeit nach Lindmeier (2013), soll den Vorteil bringen, dass schwer zugängliche Jugendliche ein Setting vorfinden, in dem sie sich wohl fühlen und öffnen können. Durch den vertraulichen Rahmen zu zweit werden Hemmschwellen leichter abgebaut und damit ein intensiveres Arbeiten ermöglicht (vgl. Lindmeier 2013, 73). Die Methode „Lebensweg“ wurde gewählt, da sie den gesamten Lebensweg der einzelnen Personen mittels Stationenkarten in den Blick rückt (vgl. ebd., 151). Durch die bildliche Darbietung der einzelnen Stationen („Geburt“, „Kindheit“, „Schule“, etc.) wird dem Gegenüber das Erinnern erleichtert. „Das Leben wird dann bildlich in Form eines Weges dargestellt“ (ebd., 151f). Dabei werden kurze Kommentare zu den einzelnen Stationen formuliert. Im Anschluss

erfolgt dann die offizielle Erzählaufforderung. Im Zuge dessen entsteht eine Erzählung über die gesamte Lebensgeschichte.

Lindmeier (2013, 85) plädiert aufgrund praktischer Erfahrungen für gegliederte Themenblöcke (z.B.: Wohnen, Beruf, Interessen, etc.) in der biografischen Arbeit mit Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Demnach werden die Stationenkarten der Methode „Lebensweg“, um einzelne Themen aus dem „Arbeitsblatt zum biografischen Arbeiten“ erweitert (ebd., 85). Die einzelnen Stationen werden folglich ganz individuell entweder ausführlicher oder auch nur sehr kurz bearbeitet. Die jugendliche Person steht dabei im Mittelpunkt und bestimmt den Ablauf der einzelnen Themen (vgl. ebd., 86). „Das biografische Arbeiten soll sichtbare Spuren hinterlassen, die dem geistig behinderten Menschen helfen können, sich selbstständig zu erinnern“ (Lindmeier 2013, 89). Die vorangehende biografische Arbeit soll die Jugendliche bzw. den Jugendlichen dabei unterstützen in das narrative Gespräch zu finden bzw. fungieren die Stationskarten auch während des Gesprächsverlaufs als mögliche Stütze.

Folgende Stationen bzw. Themenblöcke wurden ausgewählt:

- |                             |                     |
|-----------------------------|---------------------|
| ▪ Geburt / Baby             | ▪ Interessen        |
| ▪ Kindheit                  | ▪ Geld              |
| ▪ Schule                    | ▪ Liebe             |
| ▪ Arbeit                    | ▪ Krankheit         |
| ▪ Wohnorte / Umzüge         | ▪ Freundschaft      |
| ▪ Zuhause                   | ▪ Wichtige Menschen |
| ▪ Wichtige Lebensereignisse | ▪ Wünsche           |

Dabei wird deutlich, dass einzelne Themen das gesamte Leben eines Menschen durchziehen (wie etwa Liebe, Freundschaft, Wünsche, etc.), wohingegen sich andere Themen (Geburt, Kindheit, Schule, etc.) auf einen abgegrenzten Bereich beziehen. Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass diese Themen lediglich als Stütze gedacht sind und demnach individuell zu kürzen bzw. erweiterbar sind. Im Gespräch bestimmt das Gegenüber welche Themen angesprochen werden (vgl. Köttig und Rosenthal 2006, 190).

Der zweite Schritt in der Erhebungsphase ist die Haupterzählung bzw. Selbstpräsentation. Gemäß dem Prinzip der Offenheit, orientiert sich die Interviewerin bzw. der Interviewer zunächst an den Relevanzen des Gegenübers. Diese narrative Form der Gesprächsführung ermöglicht auf Seiten der interviewten Personen größtmöglichen

Raum zur Selbstgestaltung der präsentierten Erfahrungen (vgl. Rosenthal 2015, 173). Dies bedeutet eine asymmetrische Gesprächsbasis, „in welcher die Interviewenden durch bestimmte kommunikative Praktiken die anderen veranlassen, auf ihre Fragen in gewisser Weise zu antworten“ (Reichert 2016, 189). Das heißt, das Gegenüber bekommt ausreichend Zeit, um zu erzählen, ohne dabei unterbrochen zu werden. Die interviewende Person hält Rückfragen zunächst weitestgehend zurück (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass eine narrative Gesprächsführung auf Seiten der interviewenden Person Grundprinzipien der Kommunikation fordert. Darunter werden aktives Zuhören, das Formulieren von Ich-Botschaften sowie der bzw. dem Erzählten entgegengebrachtes Einfühlungsvermögen als Basis eines narrativen Gespräches genannt (vgl. Lattschar und Wiemann 2007, 79). Ferner werden aufkommende Interpretationen im Gesprächsverlauf seitens der interviewenden Person zurückgestellt und lediglich versucht, die Erzählungen verstehend nachzuvollziehen. Die Interviews sind gemäß dem Prinzip der Offenheit nicht nur hinsichtlich der angesprochenen Themen offen zu gestalten, sondern auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen. Die Gespräche werden zeitlich nicht begrenzt (vgl. Kötting und Rosenthal 2006, 190).

Erst nachdem die interviewte Person mit klaren Aussagen anzeigt, dass sie „fertig“ ist, beginnt das Nachfragen von Seiten der interviewenden Person – dies erfolgt in der dritten Phase des narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983, 285).

Im dritten Schritt erfolgen das erzählgenerierende sowie das externe Nachfragen. Am Beginn des Nachfrageteils konzentriert sich die interviewende Person auf jene Themen, die bereits in der ersten Phase des narrativen Interviews erwähnt wurden. Dabei handelt es sich um erzählgenerierendes Nachfragen. Besonderer Fokus gilt jenen Erzählungen, die thematisch querliegen, abgekürzt bzw. abstrahiert wurden oder undurchsichtig erscheinen (vgl. Schütze 1983, 285). Als Unterstützung für die Identifizierung dieser Themen gilt das Anfertigen von Notizen während der ersten Phase des Erzählens. Auf Grundlage dieser Notizen werden dann ausschließlich narrative Fragen gestellt (vgl. Rosenthal 2015, 174; Schütze 1983, 285). An Stellen, die für die interviewende Person nicht plausibel waren, wird zunächst der vorherige Zustand im Erzählvorgang wiederhergestellt. Dazu schlägt Schütze (1983, 285) vor, die letzte detaillierte Passage aus der Erinnerung zu zitieren, um im Anschluss das Gegenüber zur wiederholten und genaueren Erzählung aufzufordern. In weiterer Folge erfolgt

das externe Nachfragen. Dies besteht „einerseits aus der Aufforderung zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen sowie aus den entsprechenden Darstellungen des Informanten sowie andererseits aus theoretischen Warum-Fragen und ihrer argumentativen Beantwortung“ (Schütze 1983, 285). Darüber hinaus können dann auch Themen angesprochen werden, die die Interviewpartnerin bzw. der Interviewpartner nicht angesprochen hat. Allerdings ist dabei die Sensibilität der interviewenden Person hinsichtlich der Formulierung der Fragen gefordert. Das Gegenüber sollte jederzeit die Möglichkeit haben, die Beantwortung zu verweigern bzw. auf andere Themen auszuweichen. Demnach werden Formulierungen wie „könntest du vielleicht...“ oder „möchtest du über ... erzählen“ bevorzugt (vgl. Kötting und Rosenthal 2006, 194).

„Nach Beendigung der Nachfragephase wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet und die Interviewsituation geht in das Nachgespräch über. Zunächst sollte man sich nochmals für die Mühe des Befragten und seine Bereitschaft zum Interview bedanken. In der Gestaltung des Nachgesprächs richtet man sich am besten nach den Bedürfnissen des Befragten“ (Küsters 2009, 64).

Nach der Befragung ist es von Vorteil, dass die interviewende Person eine innere Distanz zur befragten Person schafft, um die Analyse durchzuführen. Als Hilfestellung, um diese Distanz zu schaffen, ist sowohl die Anonymisierung der personenbezogenen Daten als auch die Transkription des Gespräches zu nennen (vgl. Küsters 2009, 65). Im Folgenden werden sowohl die Transkriptionsregeln als auch die Auswertungsmethode vorgestellt.

### 3.1.4 Transkription der Interviewdaten

Um die biografischen Interviews nachvollziehbar auswerten zu können, ist eine Transkription des aufgezeichneten Interviews notwendig. Das bedeutet, es erfolgt eine Verschriftlichung der Tonbandaufnahmen. Dabei wird die Transkription zeilen- sowie seitenweise nummeriert, um diese im späteren Auswertungsprozess korrekt zitieren zu können (vgl. Küsters 2009, 73). Die auditive Aufzeichnung des Interviews ermöglicht der interviewenden Person, sich auf das Gespräch einzulassen. Darüber hinaus wird dadurch eine vollständige und unverfälschte Wiedergabe im Nachhinein ermöglicht (vgl. Kuckartz, et. al. 2008, 25f). Damit die Auswertung den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, ist es notwendig, im Vorfeld eine einheitliche Gestaltung bzw. feste Regeln für die Transkription zu vereinbaren. Diese ermöglichen in weiterer Folge eine klare Nachvollziehbarkeit des gesprochenen Dialogs (vgl. ebd., 27).

Die Transkriptionsregeln der vorliegenden Arbeit wurden in Anlehnung an Kuckartz (et. al. 2008, 27f) sowie Küsters (2009, 73-75) formuliert. Demnach wurden die Audiodaten wörtlich transkribiert. Das Gesprochene wird in seiner Originalgestalt dokumentiert, das bedeutet es erfolgt keine Umwandlung in Schriftsprache. Dabei wurden – entgegen den Ausführungen von Kuckartz (et. al. 2008) – ebenfalls im Dialekt gesprochene Wörter direkt übernommen. Folglich wurden auch Versprecher, Wortwiederholungen, grammatikalische Fehler, etc. in die Transkription übernommen (vgl. Küsters 2009, 73). Dennoch wurden einzelne Wörter leicht geglättet, das heißt, sehr schnell gesprochene Wörter oder teilweise „verschluckte“ Buchstaben wurden dem Schriftdeutschen angeglichen (vgl. Kuckartz, et. al. 2008, 27f).

Neben dem Wortlaut des Interviews ist ebenfalls die Art, in der gesprochen wird, relevant. Das bedeutet laut, leise, weinerlich, zögernd oder lustig gesprochene Wörter wurden durch unterschiedliche Textformatierungen hervorgehoben. Darüber hinaus ist es für die Interpretation von Bedeutung, Pausen im Redefluss anzumerken. (vgl. Küsters 2009, 73). „Zusätzlich wird auch nichtsprachliches Verhalten in das Transkript aufgenommen, z.B. wenn der Befragte lacht, weint, hustet, auf den Tisch haut, aufsteht, hörbar ausatmet oder seufzt. Auch andere Aktivitäten während des Interviews – eine dritte Person betritt den Raum, das Telefon klingelt – sollten im Text vermerkt werden“ (Küsters 2009, 74). Außerdem ist vor der Transkription festzulegen, nach welchen Kriterien diese erfolgen soll.

Folgende wesentliche Punkte wurden schließlich in der Transkription der Audiodaten berücksichtigt.

- In den Transkriptionen wird die interviewende Person mit „I“ gekennzeichnet. Die Interviewpartnerin bzw. der Interviewpartner wird mit „IP“ abgekürzt.
- Alle personenbezogenen Daten, wie etwa Namen, Orte und Institutionen werden anonymisiert und mit \* gekennzeichnet.
- Wörter, die verhältnismäßig lauter gesprochen wurden, werden fett markiert. Beispiel: ist mir **egal**
- Wörter, die verhältnismäßig leiser gesprochen wurden, werden kursiv gekennzeichnet. Beispiel: ist mir *egal*
- Undeutlich gesprochene Wörter bzw. nur schwer verständliche Wörter werden in einfache Klammer gesetzt. Beispiel: ist mir (egal)
- Wenn diese nur vermutet werden, dann wird zusätzlich ein Fragezeichen dahinter gesetzt. Beispiel: ist mir (egal?)
- Werden einzelne Wörter oder Satzteile gar nicht verstanden, so wird dies mit einem Fragezeichen in einer Klammer (?) gekennzeichnet.
- Wenn einzelne Wörter oder Buchstaben verhältnismäßig besonders betont werden, dann werden diese unterstrichen. Beispiel: ist mir egal
- Kurze Pausen werden mit (.) markiert. Wenn längere Pausen stattfinden, wird die Sekundenanzahl in der Klammer angegeben. Beispiel (4).
- Wird im Gespräch ein Wort abgebrochen, so wird dies mit einem kurzen Bindestrich gekennzeichnet. Beispiel: ist mir eg-
- Der Abbruch eines ganzen Satzes wird mit // versehen. Beispiel: Dann sind wir// Ich wollte einfach nicht
- Nichtsprachliche Vorgänge, wie etwa Lachen, Räuspern, etc., die die jeweilige Aussage unterstützen oder auch verdeutlichen, werden in doppelter runder Klammer notiert. Beispiel: ((räuspern))

- Beschreibungen von Sprechweisen einzelner Wörter, werden in doppelter eckiger Klammer gekennzeichnet. Beispiel: und [[langgezogen]]  
(vgl. Kuckartz, et. al. 2008, 27f)

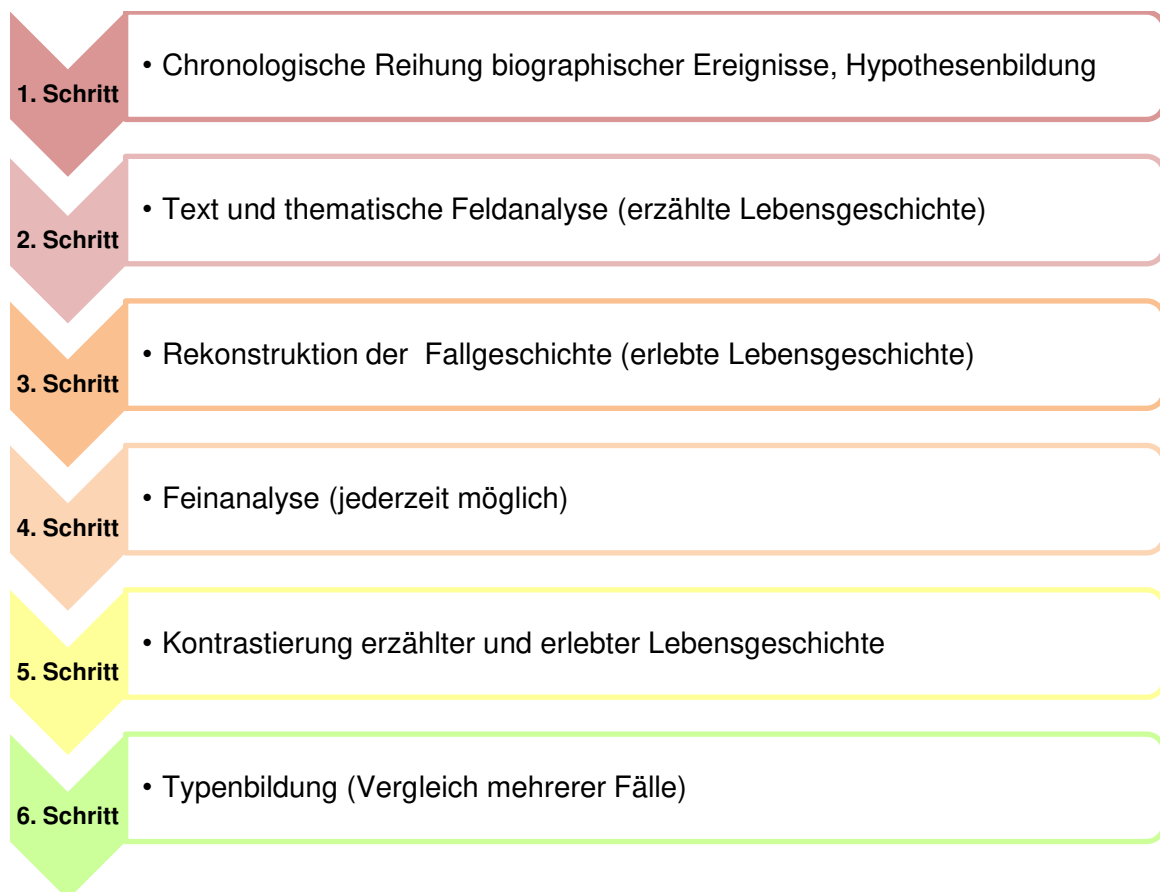
Jedes Transkriptionsprotokoll wird zu Beginn mit dem anonymisierten Namen der interviewten Person, sowie mit dem Datum und der Länge der Aufnahme gekennzeichnet. Dies ist vor allem für eine bessere Organisation der Interviews von Vorteil.

Die Transkriptionen der Interviews sind in weiterer Folge Ausgangspunkt der Auswertung. Diese erfolgt mittels biografischer Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2015), welche nun im Anschluss näher erläutert wird.

### 3.1.5 Auswertungsmethode: Biografische Fallrekonstruktion

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgt nach der Biografischen Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (2015). Diese „verbindet hermeneutische und textanalytische Verfahren mit der thematischen Feldanalyse“ (Rosenthal 2002, 15). Gabriele Rosenthal spricht insofern von einem rekonstruktiven Charakter ihrer Analyse, als die Bedeutung einzelner Passagen im Gesamtzusammenhang erschlossen wird (vgl. ebd.).

Basierend auf der Transkription des aufgezeichneten Gesprächs werden in der vorliegenden Arbeit folgende aufeinander aufbauende Auswertungsschritte (Abb. 8) vollzogen.



**Abb. 8:** Methodische Schritte in der Auswertungsphase (Darstellung in Anlehnung an Rosenthal 2015)

Die Auswertungsmethode gliedert sich in sechs Phasen. Im ersten Schritt werden die biografischen Daten zunächst in chronologischer Reihenfolge sortiert. Dieser Schritt dient vornehmlicher der Rekonstruktion der Fallgeschichte, indem jene Daten, die nicht oder nur gering an Interpretation gebunden sind, in eine zeitliche Reihenfolge gebracht werden (vgl. Rosenthal 1995, 204). „Jedes einzelne biographische Datum wird zunächst noch unabhängig vom Wissen über die Selbstdeutungen und

Erzählungen der Interviewten zu diesem Datum wie auch unter Ausblendung unseres Wissens über den weiteren biographischen Verlauf ausgelegt“ (Rosenthal 2015, 205). Darüber hinaus werden eine Hypothese, Folgehypothese und Gegenhypothese gebildet (vgl. Rosenthal 2002, 17). Dieser Auswertungsschritt dient als Vorbereitung für die spätere Analyse. Die Formulierung von Hypothesen ist deshalb notwendig, da dadurch die Bedeutung des Erlebten in der Vergangenheit sowie latente Sinnstrukturen, die dem Gegenüber selbst nicht zugänglich sind, erfassbar werden. In diesem Schritt sind daher die Selbstdeutungen des Gegenübers auszuklammern, um zunächst vielfältige Bedeutungsmöglichkeiten zu entwerfen. Dies ermöglicht in weiterer Folge im dritten Schritt der Analyse (Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte) das Entdecken von umfassenden Bedeutungsmöglichkeiten. Dabei ist anzumerken, dass sich der Umfang dieses Schrittes stark an der Dichte des vorhandenen Interviewmaterials orientiert (vgl. Rosenthal 2015, 205f).

Im Anschluss daran werden im zweiten Schritt die Informationen der Reihenfolge ihrer Entstehung analysiert. Das heißt, die Reihenfolge der erzählten Lebensgeschichte wird analysiert (vgl. Rosenthal 2002, 17). Dabei rückt die Gesamtgestalt der Biografie in den Blick der Analyse, in der die konstituierte Bedeutung der subjektiven Erfahrungen sowie Handlungen herausgearbeitet werden (vgl. Rosenthal 1995, 218.). „Wir wollen also nicht nur analysieren, wie die Biographen die soziale Welt erleben, sondern ebenso, wie die soziale Welt ihr Erleben konstituiert“ (ebd.). Folglich wird danach gefragt, warum an gegebener Stelle ein bestimmtes Thema erzählt wurde (vgl. Rosenthal 2002, 17). In diesem Schritt der Analyse wird demnach die Art und Funktion der Darstellung der Erzählungen untersucht (vgl. Rosenthal 1995, 219). „Wie die biographischen Erfahrungen gedeutet und im Laufe der Zeit reininterpretiert werden, ist ebenso wie die Art und Weise ihrer Repräsentation sozial konstituiert. Im Laufe der Sozialisation lernt man, welche Bereiche des Lebens in welchen Situationen erzählbar sind, welche besser verschwiegen werden und welche Darstellungsformen angemessen sind“ (Rosenthal 1995, 100). Die Geschichte und Erzählweise jedes Menschen ist individuell durch ihre bzw. seine soziale Umgebung geprägt. Der Sozialisationsprozess jedes Einzelnen beeinflusst die Darstellung der Lebensgeschichte insofern, als unbewusste Verhaltensregeln mitgegeben werden (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist ebenso erwähnenswert, dass auch die interviewende Person Einfluss auf die Wahl der präsentierten Inhalte bzw. Themen haben kann. Demnach gilt es diesen Einfluss in diesem Analyseschritt auch zu untersuchen (vgl. Rosenthal

2015, 215). Dazu erfolgt eine Sequenzierung des Interviews, das heißt eine Einteilung der angesprochenen Themen in chronologischer Reihenfolge (vgl. ebd., 215f).

Im dritten Schritt der Analyse erfolgt die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte. Dabei werden die biografischen Daten von den Selbstdeutungen sowie Erzählungen abgegrenzt. Der vorangegangene Analyseschritt unterstützt dabei das Verständnis über die Gegenwartsperspektive der erzählenden Person sowie über die Bedeutung der Erzählungen für die aktuelle Darlegung der Lebensgeschichte. Im Zentrum der Rekonstruktion der Fallgeschichte steht die Entschlüsselung der Gestalt der erlebten Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 1995, 220). Um die chronologische Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte zu erhalten, werden die formulierten Hypothesen mit den Selbstaussagen der Jugendlichen verglichen (vgl. Rosenthal 2002, 17). In weiterer Folge kommt es dann entweder zu einer Falsifikation oder Verifikation der vorab formulierten Hypothesen (vgl. Rosenthal 2015, 220).

Anschließend erfolgt im vierten Schritt eine Feinanalyse einzelner Textstellen. „Hier werden die aus den bisherigen Auswertungsschritten gewonnenen Hypothesen sowohl zur biographischen Bedeutung von Erlebnissen innerhalb der erlebten Lebensgeschichte als auch zur biographischen Gesamtsicht und Gesamtevaluation des Biographen überprüft. Die Feinanalyse ermöglicht des Weiteren die ‚Entdeckung‘ bisher ungeklärter Mechanismen und Regeln der Fallstruktur“ (Rosenthal 1995, 221). Hierbei werden die latenten Sinnstrukturen der Transkription in den Blick gerückt, sowie die Paralinguistik untersucht (vgl. Rosenthal 2002, 17). Die Auswahl jener Textstellen, die zur Feinanalyse herangezogen werden, orientiert sich zum einen an den bereits gewonnenen Hypothesen, zum anderen an Textstellen, deren Bedeutung vorerst nicht zugänglich war (vgl. Rosenthal 1995, 221).

In der fünften Phase der Auswertung wird die Differenz zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte thematisiert. Dadurch „erhalten wir Aufschluß [sic!] über die Mechanismen des Vorstelligwerdens und der Auswahl von Erlebnissen aus dem Gedächtnis und über deren jeweilige Darbietung, über die Unterschiede zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive und über die damit verbundene Differenz in der Temporalität von erzählter und erlebter Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995, 225). Das heißt, in diesem Schritt werden mögliche Ursachen für die Differenz von erzählter und erlebter Lebensgeschichte formuliert (vgl. Rosenthal 2002, 17). Dieser Schritt gilt als ganz zentral bei dieser Form der Datenauswertung. Die Rekonstruktion

der gelebten Lebensgeschichte meint in erster Linie objektiv erfassbare biografische Ereignisse ohne Berücksichtigung subjektiver Dimensionen. Dabei wird die biografische Strukturierung der chronologischen Ereignisabfolge untersucht. Demgegenüber steht die erzählte Lebensgeschichte, die sich auf die Struktur der Selbstpräsentation, genauer gesagt, auf die subjektive Wahrnehmung biografischer Ereignisse, fokussiert (vgl. Goblirsch 2011, 190ff).

Abschließend wird im sechsten Schritt eine Typenbildung vorgenommen. Dieser Vergleich von Typen ist allerdings nur möglich, wenn mehrere Fälle untersucht werden und sich ähnliche Typen herausstellen. Diese könnten dann im weiteren Verlauf kontrastierend betrachtet werden (vgl. Rosenthal 2002, 17).

In der Datenauswertung werden sowohl aktuelle Interaktionen berücksichtigt als auch die Entstehungslinien dieser einbezogen, um ein umfassendes Bild der Lebensgeschichte des Betroffenen zu erhalten. Durch die individuellen Erzählungen von Ereignissen wird der Zugang zu den einzelnen Bildungsgeschichten ermöglicht (vgl. Schulze 1993, 16).

### 3.2 Forschungsethische Aspekte

An dieser Stelle möchte die Verfasserin der Arbeit auch auf die Wichtigkeit von forschungsethischen Aspekten hinweisen, da diese alle Phasen des Forschungsprozesses durchziehen und somit ständig einer Reflexion bedürfen. Im Folgenden werden relevante Aspekte der Forschungsethik vor, während und nach der Untersuchung genannt.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass in der qualitativen Forschung der subjektive Blick der Forscherin bzw. des Forschers unumgänglich ist, zumal die forschende Person selbst aktiv in den Prozess eingebunden ist und durch ihre eigene Subjektivität im Tun beeinflusst wird. Demnach ist unter anderem sowohl die Datenerhebung und -auswertung als auch der jeweilige Schreibstil subjektiv beeinflusst. Dabei ist festzuhalten, dass der subjektive Blick in der Forschung eine Perspektivenverengung implizieren kann (vgl. Reichertz 2016, 81f). Reichertz (2016, 81) sieht die Subjektivität jedoch als „machtvolle[n] Motor und [damit auch als, Anm. d. Verfasserin] (...) eine wichtige Voraussetzung, Forschung zu betreiben“. Sie ermögliche einen sensibleren Umgang im Forschungsprozess und könne nicht vollständig ausgeklammert werden. Fakt ist, jede Forschung muss nachvollziehbar sein (vgl. ebd., 81f). Demnach geht es vielmehr um ein Bewusstsein über die eigene Subjektivität als um ein vollständiges eliminieren ebendieser. Daher ist eine kritische Selbstreflexion notwendig (vgl. von Unger, et. al. 2014, 23). „(Selbst-) Reflexivität im Hinblick auf die Subjektivität der Forschenden, ihre Positionierung im Forschungsfeld und ihr Einfluss auf den Forschungsprozess gilt in der qualitativen Sozialforschung als Qualitätsmerkmal“ (ebd.).

Darüber hinaus werden Vertraulichkeit und Anonymisierung in forschungsethischen Fragen berücksichtigt. Es handelt sich um ein Abwägen von Risiken, „die den untersuchten Personen entstehen können, und das Ergreifen von Maßnahmen, um diese Risiken zu reduzieren und Schaden zu vermeiden“ (von Unger, et. al. 2014, 24). Dabei handelt es sich vornehmlich um Schädigungen, die sich auf die erhobenen Daten beziehen, wie etwa Missbrauch, Veröffentlichung oder die Weitergabe an Dritte (vgl. ebd.). „Das heißt, ein möglicher Schaden kann den Teilnehmenden durch den Verlust ihrer Privatsphäre entstehen“ (ebd.). Im Zuge dessen ist im Vorfeld der Untersuchung die informierte Einwilligung („informed consent“) von besonderer Bedeutung für die Umsetzung des Forschungsvorhabens. Das heißt, dass die personenbezogenen Daten nur mit einer ausdrücklichen Einwilligung der beforschten Personen erho-

ben werden dürfen sowie eine ausreichende Information über das Forschungsvorhaben (Zweck und Ziel der Untersuchung, Dauer, etc.) erfolgen muss. Die geforderte Anonymisierung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer resultiert aus dem Bemühen, keine Nachteile oder Schädigungen für ebendiese entstehen zu lassen (vgl. Miethe 2013, 929f). Darüber hinaus sollte stets auf die Freiwilligkeit hingewiesen werden, das heißt, die beforschte Person kann zu jeder Zeit der Untersuchung das Interview ohne die Angabe eines Grundes abbrechen. Zum Schutz aller Beteiligten werden diese Vereinbarungen schriftlich in der informierten Einwilligung fixiert. Die Verfasserin hielt in der informierten Einwilligung zusätzlich zu den genannten Punkten fest, dass mit dem erhobenen Material vertraulich umgegangen wird. Das heißt, die Audiodateien wurden lediglich von der interviewenden Person zum Zwecke der Auswertung gespeichert und transkribiert. Außerdem wurde versichert, dass das Interview ausschließlich in Ausschnitten zitiert wird. Dies gilt ebenso der Sicherstellung, dass keine Rückschlüsse auf beteiligte Personen gezogen werden können.

Forschungsethische Überlegungen durchziehen den gesamten Prozess der Forschung. Abhängig von der gewählten Methode sind demnach auch bei der Durchführung ethische Überlegungen zu berücksichtigen. Da beim biografischen Arbeiten die Möglichkeit besteht, dass sensible Themen zur Sprache kommen, ist die interviewende Person zu nötiger Sensibilität aufgefordert. Das bedeutet, dass stets das Wohlfühlen der befragten Person in der Situation gewahrt und mögliche Verschwiegenheit respektiert werden sollte (vgl. Lindmeier 2014, 28). Dahingehend ist wiederum der Aspekt der Freiwilligkeit von großer Bedeutung. „Die freiwillige Teilnahme ist ein forschungsethischer Grundsatz, der aus dem Prinzip der Selbstbestimmung (Autonomie) von untersuchten Personen folgt“ und jederzeit gewährleistet sein muss (von Unger, et. al. 2014, 25).

Die ethische Forderung nach Integrität sowie Objektivität ist ebenfalls im Hinblick auf die Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse zu berücksichtigen. Das wissenschaftliche Interesse der Ergebnisse unterliegt klar dem Schutz der untersuchten Person. Allerdings werden oftmals kleinere Unannehmlichkeiten wie sie „im Alltag üblich“ sind, hingenommen, um die wissenschaftliche Freiheit nicht einzuschränken (vgl. von Unger, et. al. 2014, 29). Dies scheint als schwieriger Balanceakt, zumal Forscherinnen und Forscher die Auswirkungen auf das öffentliche Ansehen der

teilnehmenden Personen oftmals anders einschätzen als die Betroffenen selbst. Demnach wird nahegelegt, „Einschätzungen und Bewertungen möglicher Risiken und Schädigungen, die den Teilnehmenden entstehen könnten, nicht nur aus der Perspektive der Forschenden vorzunehmen, sondern weitere Perspektiven heranzuziehen“ (von Unger, et. al. 2014, 30).

Die Anonymität der ausgewerteten Daten ist demnach von zentraler Bedeutung. Die Anonymisierung steht aber vor allem in der qualitativen Forschung vor einer besonderen Herausforderung, da die Kontextualisierungen eine wichtige Rolle spielen. Das Löschen oder Ersetzen von Personen- und Ortsnamen reicht zudem oftmals nicht aus, um Rückschlüsse auf Orte, Einrichtungen und Personen zu verhindern (vgl. ebd., 25). In weiterer Folge geht es darum, „den Fall in seiner Einzigartigkeit zu verschleiern, dabei dennoch seine Typik beizubehalten und deutlich zu machen“ (Reichertz 2016, 169). Das heißt, die Herausforderung besteht vor allem in der Art der Anonymisierung. In der vorliegenden Arbeit wurden die Namen der interviewten Jugendlichen, ihrer Eltern oder Geschwister sowie Ortsangaben durch ein Pseudonym ersetzt. Diese wurden in der Transkription mit einem \* gekennzeichnet.

Abschließend werden jene forschungsleitenden ethischen Grundsätze zusammengefasst, die im Zuge dieser Arbeit besondere Berücksichtigung finden:

- Freiwilligkeit,
- Informiertes Einverständnis und
- Anonymisierung der Daten.

### **3.3 Analyse und Auswertung der Interviews**

In diesem Kapitel werden die Interviews anhand der einzelnen Auswertungsschritte der Biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) ausgewertet und dargestellt. Im ersten Schritt wurden die biografischen Ereignisse aus dem Interview chronologisch gereiht und dabei jeweils Hypothesen, Gegenhypothesen sowie Folgehypothesen formuliert. Im Anschluss daran wurde die erzählte Lebensgeschichte analysiert und tabellarisch dargestellt. Dem folgte die Darstellung der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte. Schließlich wurden die erzählte und erlebte Lebensgeschichte kontrastierend betrachtet. Die detaillierte Auswertung der Interviews ist im *Anhang A* einzusehen. Im Folgenden wird die Analyse so dargestellt, dass sie für die Leserin bzw. den Leser nachvollziehbar erscheint sowie im Umfang übersichtlich bleibt.

#### **3.3.1 Interview 1: Sascha**

##### **Kurzbeschreibung**

Sascha ist 18 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Er ist mit seinem Vater und seiner Mutter in Wien als Einzelkind in einer Wohnung aufgewachsen. Sein Vater ist Moderator und seine Mutter ist als Gesangspädagogin tätig. Sascha hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche).

Sascha war nach dem Besuch im Kindergarten in zwei verschiedenen Volksschulen in unterschiedlichen Bezirken. Dann besuchte er eine Europäische Mittelschule (EMS). Anschließend besuchte er den Polytechnischen Lehrgang. Nach dem Polytechnischen Lehrgang absolvierte Sascha einen Berufsvorbereitungslehrgang (BVL) und wurde dann in der Produktionsschule tätig. Keiner seiner Freunde besucht ebenfalls die Produktionsschule. Er geht gerne Go-Kart oder Boot fahren mit seinen Freunden. Seine Freunde wohnen eher weit entfernt von ihm.

Seit der EMS begleitet Sascha ein Jugendcoach, den auch sein Vater kennt. Der Jugendcoach vereinbart Schnuppertermine für Sascha. Er hat bereits in vielen unterschiedlichen Bereichen geschnuppert. Außerdem absolvierte er Praktika im Kindergarten, als Pferdepfleger sowie in einer Bücherei.

Seine Eltern leben jetzt getrennt. Seine Mutter hat seinen Vater und Sascha verlassen. Sascha lebt nun gemeinsam mit seinem Vater in einer Wohnung. Er bekommt

Taschengeld von seinem Vater. Sascha sieht am Abend oft mit seinem Vater fern, wenn er Zeit hat. Jede 2. Woche freitags ist er bei seiner Mutter und ihrem neuen Freund. Er spielt gerne Tischtennis mit seiner Mutter oder geht mit ihr in den Proberaum, wo Sascha singt und seine Mutter Klavier spielt.

Sascha besucht hin und wieder einen Jugendclub.

*Die Analyse der erzählten Lebensgeschichte* zeigte, dass Sascha gleich zu Beginn auf seine schulische Laufbahn eingeht. Dahingehend ist anzunehmen, dass er bereits im Vorfeld von der Gatekeeperin über den Zweck des Interviews informiert wurde. Außerdem zeigt sich ein durchaus sprunghafter Wechsel der angesprochenen Themen. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass sich Sascha an den angefertigten Stationenkarten orientierte. Er geht sehr wenig auf Details ein. Dies lässt daher vermuten, dass er alle Punkte schnellstmöglich „abarbeiten“ möchte. Diese Annahme wird auch dadurch gestützt, dass er bereits im ersten Drittel des Interviews [5|121] beginnt, sowohl verbal als auch nonverbal Andeutungen zu machen, die darauf deuten, dass er das Interview beenden möchte bzw. er mit seinen Erzählungen fertig ist. Allerdings konnte er dann durch erzählgenerierende Fragen der Interviewerin erneut ins Erzählen kommen. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die narrative Gesprächsführung für Sascha sehr herausfordernd ist. Im Gespräch entsteht immer wieder eine Frage-Antwort-Struktur. Die Interviewerin versuchte Themen aufzugreifen, bei denen er frei und entspannt sprechen konnte. Das Thema Freundschaft wird als guter Einstieg interpretiert, da er in weiterer Folge auch andere Themen angesprochen hat, die die Interviewerin bereits zuvor erfragen wollte, jedoch keine ausführlichen Antworten bekam. Auch die Ausführungen über seinen Jugendcoach werden detaillierter erzählt als andere. Demnach ist anzunehmen, dass sowohl die Freunde als auch der Jugendcoach eine wichtige Rolle in seinem Leben und am Übergang in das Berufsleben spielen.

### Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und sequentielle Feinanalyse

Hierbei wurden die bereits formulierten Hypothesen mit den Selbstaussagen von Sascha verglichen und damit falsifiziert bzw. verifiziert.

Sascha ist in Wien mit seinen Eltern aufgewachsen. Zu einem späteren Zeitpunkt, der nicht genau genannt wird, verlässt die Mutter sowohl ihr Kind als auch ihren Mann. Die Mutter lebt mit ihrem neuen Freund in einem anderen Bezirk. Es wurde angenommen, dass Sascha eine enge Beziehung zu seinen Eltern pflegt und diese ihn auch hinsichtlich des Übergangs begleiten. In seinen Erzählungen betont er immer wieder, dass seine Eltern wichtig sind. Allerdings wird an der nachstehenden Sequenz ersichtlich, dass er möglicherweise mehr Bezug zu seinem Vater hat.

*IP: wichtigster Menschen ist mein Vat- sind meine Eltern halt“ [3|84]*

Dabei ist anzunehmen, dass er sich dann doch für die Gesellschaft erwünschtere Antwort entscheidet. Aus dem restlichen Interview wird deutlich, dass er mehr von seinem Vater berichtet. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass er mehr Zeit mit seinem Vater verbringt, da er bei ihm wohnt. Seine Mutter sieht er nur im Abstand von zwei Wochen am Freitag. Die Annahme, dass Sascha eine engere Beziehung zu seinem Vater hat, kann damit bestätigt werden. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass der Vater mehr Einfluss bzw. Mitsprache am Übergang hat. Dies wurde auch deutlich, indem er erzählte, dass sein Vater auch seinen Jobcoach kennt bzw. auch Schnuppertermine ausmacht. Außerdem spricht er im Zusammenhang des Übergangs nicht von seiner Mutter. Dadurch, dass er als Einzelkind aufgewachsen ist, wurde angenommen, dass er wenig selbstständig ist. Dies wird unter anderem in folgender Sequenz deutlich.

*I: der Papa schaut dann was gut ist [11|310]*

Das könnte einerseits implizieren, dass sein Vater über Sascha bestimmt. Andererseits kann es als Anzeichen dafür gesehen werden, dass Sascha am Übergang von seinem Vater begleitet wird. An diese Stelle kann die zweite Formulierung eher bestätigt werden, da sich im Gesprächsverlauf zeigt, dass sein Vater unterstützend wirkt und auch die Interessen von Sascha berücksichtigt.

Hinsichtlich der Beziehung zu seiner Mutter wurde vermutet, dass Sascha seine Mutter vermisst und er sich eventuell im Stich gelassen fühlt.

*IP: (...) ich mein, wenigstens seh ich sie noch [9|254]*

Es wirkt, als ob er die Situation bereits so hingenommen hat. Möglicherweise hat er sich schon daran gewöhnt. Es ist ihm scheinbar sehr wichtig, dass er noch immer regelmäßig Kontakt zu seiner Mutter hat. Aus dem Interview wird deutlich, dass der Freund seiner Mutter großen Einfluss auf die Treffen hat. Es wirkt, als ob er zu ihm nicht so eine gute Beziehung hat.

*I: entscheidest du dann was ihr machts oder*

*IP: er tuts auch. er tut auch Tischtennis, also wenn er Zeit hat. Hat ja nicht immer Zeit [22|613] - [22|614]*

Der Freund seiner Mutter bestimmt, wann was gemacht wird. Aus dem Gespräch mit Sascha kann nur erahnt werden, dass seine Mutter und Sascha dabei wenig Mitspracherecht haben.

Darüber hinaus wurde angenommen, dass die Eltern bezüglich seiner Berufswahl beeinflussend sein könnten. Dazu macht Sascha im Interview nur wenig Anmerkungen. Er erzählt, dass seine Mutter Gesangspädagogin und sein Vater Moderator ist. Doch er zeigt immer wieder, dass es ihm wichtig ist, eine Arbeitsstelle zu finden. Demnach könnte die jahrelange Erwerbstätigkeit der Eltern implizit vermittelt haben, dass die Ausübung eines Berufes wichtig ist. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls angenommen, dass er vielleicht den Beruf der Eltern ergreifen möchte. Dabei wurde im Interview deutlich, dass er beide Berufe (Moderator und Gesangspädagogin) kennt, da er seine Eltern bereits in ihrer Arbeit begleitet hat. Möglicherweise hat er durch das Schnuppern gesehen, dass weder der Job als Moderator, noch der als Gesangspädagoge für ihn geeignet wären. Er erzählt, dass er zwar gerne singt, aber nicht die richtige Tonlage singen kann. Auch bei dem Fest, wo sein Vater moderierte, hielt sich Sascha eher im Hintergrund. Es kann durchaus sein, dass er seinen Vater für diesen Job bewundert. Er selbst möchte aber in einer Buchhandlung arbeiten. Dies verweist bereits auf die nächste Annahme, in der angenommen wurde, dass Sascha eher zurückhaltend ist, da er möglicherweise ohne viele soziale Kontakte aufgewachsen ist, weil er ein Einzelkind ist. Demnach ist es durchaus möglich, dass er einen Beruf ergreifen möchte, in dem soziale Kompetenz und damit auch soziale Kontakte eher nebensächlich sind.

Dass er Schwierigkeiten hat, Freunde zu finden, wird aus seinen Erzählungen nicht ersichtlich. Er erzählt von ein paar sehr wichtigen Freunden, mit denen er gerne etwas unternimmt. Allerdings kann durchaus angenommen werden, dass es ihm schwerfällt, Freunde zu finden bzw. Freundschaften langfristig zu pflegen. Dies wird an der Stelle ersichtlich, als die Interviewerin fragt, wie lange er seine Freunde schon kenne.

*I: Mhm (.) die kennst du schon lange die Freunde.*

*IP: die kenn ich (.) mh (.) (letztes?) und dieses Jahr (.) also das vorletzte und letzte Jahr.*

*I: Mhm*

*IP: da hab ich die Freundschaft erst gemacht (2) aber ich erinnere mich nicht, die Namen vergesse ich dann schon“ [9|242] - [9|246]*

Dabei wird deutlich, dass er mit Freundschaft auch Bekanntschaften meinen könnte, da er die Namen der „Freunde“ dann wieder vergisst. Möglicherweise ist dies auch ein Anzeichen dafür, dass er diese Kontakte nicht langfristig halten kann und deshalb die Namen wieder vergisst. Bei langfristigen Freundschaften ist anzunehmen, dass die Namen nicht vergessen werden. Demnach kann es möglich sein, dass er immer nur sehr kurzweilige Freundschaften hat. Allerdings könnte auch sein, dass es ihm schwerfällt, den Kontakt aufrechtzuerhalten, da seine genannten Freunde in unterschiedlichen Schulen und Maßnahmen untergekommen sind. Keiner seiner Freunde besucht dieselbe Produktionsschule. Die Annahme, dass er eher wenige Freunde hat, kann bestätigt werden, da er im gesamten Interviewverlauf von drei Freunden spricht. Seine Freunde wohnen alle weit voneinander entfernt. Demnach kann die Annahme bestätigt werden, dass er die Treffen mit seinen Freunden umso mehr schätzt, da sie sich nicht so oft sehen. Sascha nimmt dabei lange Wege im Kauf, um seine Freunde zu sehen. Dies kann durchaus darauf verweisen, dass er nur diese drei Freunde hat und diese ihm sehr wichtig sind.

Darüber hinaus wurden Annahmen hinsichtlich seiner Schullaufbahn getätigt. Über den Wechsel der Volksschulen spricht Sascha nur kurz. Zunächst wehrt er die Frage ab, indem er davon spricht, dass er sich nicht mehr erinnern könne. An einer Stelle wird jedoch deutlich, dass es Probleme mit der Direktorin gegeben hat.

*IP: na Volksschule hat ich // die eine Volksschule (da war die Direktorin nicht nett zu mir) (?) [[nuschelt]] (.) die anderen// der Rest war normal gewesen (.) das war auch nur eine. [6|173] - [6|174]*

Daraus kann abgeleitet werden, dass ihm das Sprechen über den Wechsel deutlich unangenehm war, da er sehr undeutlich gesprochen hat. Allerdings kann es auch sein, dass Sascha den wahren Grund des Wechsels nicht nennen möchte und deshalb die „Schuld“ bei der Direktorin sucht. Im weiteren Verlauf des Interviews wurden keine Aussagen diesbezüglich getätigt, damit kann beim Grund des Wechsels nur vermutet werden, ob es sich um kognitive oder soziale Schwierigkeiten handelte. Der Wechsel könnte eventuell auch mit der Trennung seiner Eltern zusammenhängen. Allerdings geht aus dem Interview nicht hervor, ob die Trennung einen Umzug impliziert hat. Demnach kann auch diese Annahme mangels Informationen nicht bestätigt werden.

Nach dem Besuch der zwei Volksschulen ging Sascha in die EMS und den Polytechnischen Lehrgang. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass er im Polytechnikum noch nicht wusste, welchen Beruf er ausüben möchte. Demnach war der Polytechnische Lehrgang für ihn wenig Hilfestellung zur Berufswahlentscheidung. Viel konkreter wurden seine Berufswünsche nach dem Berufsvorbereitungslehrgang. Noch vor Beginn der Produktionsschule formulierte er den Wunsch in einer Buchhandlung arbeiten zu wollen. Allerdings verwies er dabei immer wieder darauf, dass er zuerst schnuppern müsse, um zu wissen, ob er den Beruf ausüben möchte oder nicht. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass der BVL durch die vielen Möglichkeiten des Schnupperns eine gute Unterstützung im Berufswahlprozess war. In der Entscheidung, welche Schule er nach der EMS besuchte, wurde er vermutlich durch den Jobcoach beeinflusst. Dies zeigt sich vor allem daran, dass dieser ihn bereits seit der EMS begleitet. Möglicherweise verweist es auch darauf, dass er nach der EMS Probleme mit seinem weiteren Berufsweg hatte und deswegen einen Jobcoach brauchte.

Als eine wichtige Konstante in seinem Leben kann demnach neben seinem Vater und seiner Mutter auch der Jobcoach identifiziert werden. Er kennt ihn bereits seit der EMS. Sascha spricht zwar eine längere Sequenz über seinen Jobcoach, allerdings erzählt er dabei recht oberflächlich über seine Tätigkeiten. Es kann keine enge Beziehung nachvollzogen werden. Außerdem erzählt Sascha dann auch, dass sein Vater oftmals die Tätigkeiten des Jugendcoaches übernimmt. Sascha spricht davon, dass der Jugendcoach über die Schule versichert ist. Demnach macht es den Anschein, als ob der Jugendcoach eine gezwungene Maßnahme der Schule ist. Die

nachstehende Sequenz, in der nach seinem Vater gefragt wurde, könnte auf Unzufriedenheit mit dem Jugendcoach schließen.

*IP: Er tut auch Vorschläge geben, er tut// hat auch ausgesucht mal (?) hat der Jugendcoach nichts gemacht. [11|305] - [11|306]*

Allerdings kann der Jugendcoach durchaus als wichtige Stütze identifiziert werden, da er Sascha auch in der Wahl der Schule unterstützt hat. Dadurch ist er zum Berufsvorbereitungslehrgang gekommen, der, wie bereits erwähnt, durch die vielen Möglichkeiten des Schnupperns Sascha in seiner Entscheidung weitergeholfen hat. Dieses System des Schnupperns scheint Sascha eine gute Möglichkeit zu sein, den richtigen Beruf zu finden.

*IP: (4) (in der Rest?) möchte ich in der Buchhandlung vielleicht arbeiten*

*I: Mhm, okay*

*IP: da muss ich (nur?) noch reinschnuppern, da bin ich noch nicht dort (.) gewesen [3|63] - [3|65]*

Er müsse demnach zuerst reinschnuppern, damit er wisse, ob es der richtige Bereich für ihn ist. Auch die bisherigen Praktika haben ihn in seiner Entscheidung beeinflusst.

Des Weiteren erwähnt Sascha kurz einen Jugendclub. Allerdings sei er nicht sehr oft dort, weil er keine Zeit dazu habe. Demnach könnte interpretiert werden, dass ihm der Besuch im Jugendzentrum nicht so wichtig ist.

### Kontrastierung erzählter und erlebter Lebensgeschichte

In diesem Punkt geht es darum, mögliche Differenzen in der erzählten und erlebten Lebensgeschichte zu erarbeiten.

Im Gespräch mit Sascha werden einige Widersprüche ersichtlich. Zunächst lehnt er oftmals durch Aussage wie etwa „kann ich mich nicht mehr erinnern“ oder „weiß ich nicht mehr“ detailliertere Erzählungen ab. Jedoch wird das Gesprächsthema dann häufig im weiteren Verlauf beiläufig erwähnt und mehr darüber erzählt.

Zwei deutlich widersprüchliche Aussagen zeigen sich im Gespräch über seinen Vater. Die erste Sequenz bezieht sich auf die Freizeitaktivitäten mit seinem Vater. Dazwischen erfolgt ein kurzes Gespräch über die Wohnsituation mit seiner Mutter.

*IP: Mh nein nicht so oft (.) aber manchmal tu ichs schon (.) wenn ich frei hab (3) (ich hab?) viel in der Freizeit gemacht [5|118] - [5|119]*

*IP: (3) ja mim Papa tu ich sehr oft was mit ihm [5|144]*

Dabei kann angenommen werden, dass ihm das Gespräch über die Mutter deutlich machte, dass er mit seinem Vater vergleichsweise viel Zeit verbringt und auch oft etwas unternimmt.

Auch an einer anderen Stelle wird eine Differenz zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte bei dem Thema Geld ersichtlich. Zunächst erzählt er, dass er von seinem Vater Taschengeld bekommt. Im weiteren Verlauf zeigt sich allerdings, dass er aktuell kein Geld mehr von seinem Vater erhält, sondern sein „eigenes“ Geld vom AMS bekommt.

*IP: (...) Geld krieg ich Taschengeld (.) pro Monat (...) [2|44]*

*IP: (...) jetzt krieg ich ja selbst Geld brauch ichs ja nicht mehr [2|53]*

Diese Differenz in seinen Erzählungen könnte darauf verweisen, dass der Übergang vom Erhalt des Taschengeldes hin zum Bezug des eigenen Geldes noch sehr neu ist und er daher aus Gewohnheit von dem üblichen Ablauf erzählte. Im Verlauf des Gesprächs besserte er sich sodann selbst aus und stellte nochmals richtig, dass er eigenes Geld erhält.

### 3.3.2 Interview 2: Tanja

#### Kurzbeschreibung

Tanja ist 19 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Sie hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche). Sie hat zwei ältere Brüder. Sie lebt gemeinsam mit ihren Eltern und einem ihrer Brüder in einer Wohnung. Ihr ältester Bruder wohnt in einer eigenen Wohnung. Ihr Vater kommt ursprünglich aus Tunesien. Sie kennt ihre Großeltern väterlicherseits nicht. Ihre Mutter hat Diabetes und ist Kettenraucherin. Ihre Eltern sind selbstständig und betreiben einen Obst- und Gemüsestand auf einem Markt. Sie erinnert sich, als Kind sehr oft umgezogen zu sein.

Tanja hat seit ihrer Geburt Epilepsie. Allerdings wurde das erst in ihrer Kindheit festgestellt. Nach der Diagnose verbrachte sie einige Zeit im Krankenhaus (bis zur 3. Klasse Volksschule). Generell berichtet sie von vielen Krankheiten (auch bei ihren Brüdern). Ihre Mutter hatte vor der Geburt von Tanja und ihren Brüdern bereits eine Fehlgeburt sowie ein Baby im Alter von drei Monaten verloren. Tanja erfuhr erst mit 14 Jahren von ihrer verstorbenen Schwester, indem sie ein altes Foto gefunden hatte.

Tanja besuchte nach dem Kindergarten die Volksschule und Hauptschule. Sowohl in der Volksschule als auch in der Hauptschule wurde sie gehänselt. Anschließend besuchte sie den Polytechnischen Lehrgang. Im Polytechnikum spricht sie von guten Lehrerinnen und Lehrern, die ihr öfters etwas erklärt haben, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Danach absolvierte sie ein Berufsvorbereitungsjahr an einer städtischen Schule, die sich mit dem Schwerpunkt „Berufsorientierung“ an jene Jugendlichen richtet, die sowohl eine Ausbildung als auch eine Begleitung dabei benötigen. Anschließend belegte sie einige Kurse über das Arbeitsmarktservice (AMS), wodurch sie dann schließlich zu ihrer Lehre und der Berufsschule kam. Tanja ist aktuell im 2. Lehrjahr. Das 1. Lehrjahr hat sie mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen. Sie lernt sehr viel für die Berufsschule.

Tanja machte in ihrer Schullaufbahn immer wieder Erfahrungen mit Diskriminierung. Sie berichtet etwa von vier schrecklichen Jahren in der Volksschule. Allerdings zeigen sich auch sehr positive Erfahrungen im schulischen Kontext. Beispielsweise wurde Tanja in der städtischen Schule mit dem Schwerpunkt „Berufsvorbereitung“ ausgewählt, um die gesamte Schule in Spanien zu präsentieren. Am Herzkloppball

wurde sie von den Lehrerinnen und Lehrern ausgewählt, die Moderation des Abends zu unternehmen. Ihre Freundschaften hielten von der Volksschule bis zum Polytechnischen Lehrgang. Danach teilten sich ihre Wege.

In der Analyse der erzählten Lebensgeschichte wurde deutlich, dass Tanja sehr gut ins Erzählen kam, ohne den Input der Interviewerin zu benötigen. Auch bei diesem Interview zeigte sich, dass die interviewte Person bereits eine Ahnung über den Zweck des Interviews hatte, da sie direkt mit einer Erzählung über ihren Bildungsweg und ihre Schulbesuche begonnen hatte. Tanja erzählte sehr ausführlich und intensiv von ihrer aktuellen Situation in der Berufsschule. Die nachstehende Sequenz verdeutlicht die Wichtigkeit dieses Themas.

*IP: ahm (3) meine Interessen gehen halt nur in die Schule jetzt derweil für die Arbeit und die Schule [5/183]*

Sie spricht davon, dass die Berufsschule ihr gesamtes Interesse auf sich zieht. Demnach ist es möglich, dass ihr der gesamte Übergangsprozess sehr viel Energie kostet und sie daher andere Aktivitäten zurückstellt. Weiters wird durch den engen Fokus auf Arbeit und Schule ihr Ehrgeiz ersichtlich, den sie auch in den Erzählungen widerspiegeln möchte.

Aufgrund ihrer Erzählungen lässt sich vermuten, dass ihre Eltern sowie Freunde eine große Rolle spielen, da sie beinahe bei jedem Thema darauf zu sprechen kam. Zudem ist ebenfalls anzunehmen, dass sich Tanja an den vorgelegten Stationenkarten orientierte, da sie mehrere Themen hintereinander kurz angesprochen hat, ohne dazwischen überlegen zu müssen. Am Ende jedes thematischen Punktes übergab sie das Wort wieder an die Interviewerin. Die nachstehenden Sequenzen zeigen wie sie ihre Erzählungen über einen thematischen Schwerpunkt beendete.

*IP: so ungefähr läuft jetzt die Schule bei mir und alles ab [9/306]*

*IP: (...) ahm (3) ja das ist halt so weit zu Familie halt zu erklärn [15/501] - [15/502]*

*IP: so is es halt bei meinem Chef, also bei unserer Arbeit [25/859]*

Die Haupterzählung wird seitens der Erzählerin oftmals mit einer deutlichen Koda, einem Satzsatz, beendet und das Wort an die interviewende Person übergeben. An dieser Stelle ist die interviewende Person dazu angehalten, nicht zu rasch zu

übernehmen. Vielmehr soll das Gegenüber genügend Zeit haben, um die eigene Kodak zu überdenken bzw. zu ergänzen (vgl. Küsters 2009, 60f).

### Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und sequentielle Feinanalyse

An dieser Stelle erfolgt ein Vergleich der, im ersten Schritt formulierten, Hypothesen mit den Selbstaussagen von Tanja.

Tanja ist mit zwei Brüdern bei ihren Eltern aufgewachsen. Demnach wurde angenommen, dass sie eine enge Beziehung zu ihren Brüdern hat und diese auch hinsichtlich ihrer Berufswahl als Vorbilder gesehen werden können. In ihren Erzählungen wird deutlich, dass sie sehr viel Kontakt zu ihren Brüdern hat und diese oftmals eine beschützende Rolle einnehmen.

*IP: (...) immer wenns Stress gab und ich angefangen hab zu weinen und mein Bruder war da, dann hat mein Bruder mich beschützt [11/391] - [11/392]*

*IP: immer, also von Baby auch aus, warn die älter und haben mich einfach immer beschützt und warn immer für mich da. Ich kann sogar jetzt noch, wenn ich sag, ich brauch Hilfe kurz bei dem und dem, der nervt mich oder der lasst mich nicht in Ruhe, kann ich immer noch zu denen gehen und sagen mh der nervt mich lasst mich nicht in Ruhe, dann reden die mit ihm. (...) [11/394] - [11/398]*

Demnach können die Brüder als Beschützer bei Konfliktsituationen, in denen Tanja sowohl körperlich als auch emotional angegriffen wurde, identifiziert werden. Darüber hinaus zeigen die Erzählungen, dass ihre Brüder auch Ansprechpersonen sind, wenn sie Hilfe benötigt. Allerdings zeigt sich, dass die Hilfe vornehmlich in Konfliktsituationen angenommen wird. Ihre Brüder kommen in ihren Erzählungen nur in diesem Kontext vor. Außerdem hat sie dieselbe Schule besucht wie ihr Bruder. Dies könnte durchaus auf eine Vorbildfunktion des Bruders deuten. Aus dem Interview können diesbezüglich keine weiteren Schlüsse gezogen werden.

Ihre Eltern sind selbstständig und betreiben einen Marktstand mit Obst und Gemüse. Tanja macht zurzeit eine Lehre im Einzelhandel und hilft auch immer wieder am Marktstand ihrer Eltern mit. Allerdings zeigen sich in ihren Erzählungen keine Anzeichen dafür, dass sie selbst am Marktstand arbeiten möchte bzw. seitens ihrer Eltern sollte. Dennoch ist anzunehmen, dass die berufliche Tätigkeit der Eltern einen Einfluss auf ihre eigene Berufswahlentscheidung gehabt haben könnte.

Des Weiteren wurde davon ausgegangen, dass Tanja von ihren Eltern hinsichtlich ihres beruflichen Werdeganges unterstützt wird. In der folgenden Sequenz erzählt Tanja sehr deutlich von der unterstützenden Rolle ihrer Eltern.

*IP: und (.) meine Eltern haben mich halt wie gesagt (.) die sind ma halt so wichtig, weil sie mich halt jedes Mal in jedem neuen Jahr was ich begonnen hab neu zu starten, also Schule, Arbeit, egal was, haben sie mich halt immer wieder unterstützt und haben mir halt immer wieder gesagt, du schaffst das du schaffst das, lass dich nicht (.) unterkriegen, du schaffst das eh, du wirst alles prima machen und so [10/349] - [10/353]*

Demnach wird sehr deutlich, dass ihre Eltern ihr vor allem verbal Mut zusprechen und ihr emotionalen Rückhalt geben. Darüber hinaus wird an anderen Stellen des Interviews ersichtlich, dass ihre Eltern sie im Übergangsprozess auch aktiv begleiten, indem sie beispielsweise Schnuppertermine vereinbaren oder Termine beim AMS gemeinsam wahrnehmen. In dieser Hinsicht wird vorrangig von ihrer Mutter gesprochen, die sich auch aktiv in die Zukunftsgestaltung von Tanja einbringt.

*IP: Ahm, meine Mutter und ich wussten nach der Poly halt nicht was wir machen sollten [23/783]*

Diese Sequenz zeigt den elterlichen bzw. mütterlichen Einfluss sehr deutlich. Sie entscheidet gemeinsam mit ihrer Mutter welche weiteren Schritte sie unternimmt. Generell geht aus ihren Erzählungen hervor, dass ihre Mutter einen großen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Dies ist seitens der Mutter möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie bereits zwei Kinder verloren hatte und nun umso fürsorglicher und beschützender ist. Es zeigt sich auch ein sehr starkes Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Tanja erzählt, dass sie immer von ihren Eltern geschützt und unterstützt wurde. Allerdings spricht sie auch davon, dass sie ihre Eltern, vornehmlich ihre Mutter, beschützen möchte. Das heißt, sie fühlt sich auch verantwortlich für ihre Mutter bzw. Eltern und möchte ihnen das Gefühl der Sicherheit und der Geborgenheit auch zurückgeben.

Tanja besuchte das Arbeitsmarktservice gemeinsam mit ihrer Mutter. Die nachfolgende Sequenz zeigt dabei den Einfluss der Mutter.

*IP: Meine Mutter hat mich dann gepackt, hat mich ins Auto gesetzt und hat (.) mich aus dem Auto rausgeschleift und mich in den Kurs hineingesetzt [23/799] - [23/800]*

*IP: ich war am erste Tag zwider, am Nachmittag war ich dann happy, weil ich dann einfach Spaß hatte im Kurs [24/802] - [24/803]*

An diesen Auszügen wird ersichtlich, dass die Mutter eine entscheidende Rolle am Übergang spielt. Erst durch ihren Anstoß, ging Tanja – zunächst mit Widerwillen – zu dem AMS-Kurs. Es wird deutlich, dass sie diesen Anstoß benötigte, um in ihrer beruflichen Entwicklung weiterzukommen. Dabei kann ebenso suggeriert werden, dass sie Respekt vor ihrer Mutter hat und demnach ihre Entscheidungen akzeptiert und hin- nimmt. In ihren Erzählungen spricht sie zwar davon, nicht in den Kurs gehen zu wol- len, aber dennoch folgte sie der Entscheidung ihrer Mutter ohne erkennbaren Wider- stand. Dies könnte auch auf eine stabile Vertrauensbasis aufgrund vorangegangener Erfahrungen schließen. Im gesamten Interviewverlauf zeigen sich einige Situationen mit ihrer Mutter, denen Tanja zu Beginn eher misstrauisch entgegenstand, sich aber schließlich freudig zeigte.

Darüber hinaus wurde vermutet, dass die verpflichtenden Kurse vom AMS ihre Be- rufswahlentscheidung unterstützten. Diese Annahme kann durchaus bestätigt wer- den, da Tanja nach den unterschiedlichen Kursen ihre Lehre im Einzelhandel be- gann.

Aus dem Interview geht hervor, dass ihr Vater der Chef vom Marktstand ist und ihre Mutter nicht jeden Tag mitarbeitet. Demnach wurde angenommen, dass ihr Vater in beruflicher Hinsicht ein Vorbild ist. Tanjas Erzählungen zeigen, dass ihr Vater vor- nehmlich im Zusammenhang mit der Arbeit erwähnt wird. Demnach scheint der Vater eher hinsichtlich der beruflichen Qualifikation von Bedeutung zu sein. Dies wird ebenso deutlich, indem Tanja erzählt, dass ihr Vater ihr die Aufgabe überlässt, sein Geld am Ende des Tages zu zählen. Dies kann insofern interpretiert werden, dass ihr Vater sie in ihrer Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau unterstützt.

Weiters wurde im ersten Schritt der Auswertung, in der Hypothesenbildung, ange- nommen, dass Tanja aufgrund der vielen Umzüge Schwierigkeiten hatte, langfristig Freunde zu finden und demnach auch nur wenige enge Freundinnen bzw. Freunde hat. In ihren Erzählungen berichtet sie allerdings von vielfältigen Erfahrungen mit Freunden.

*IP: Freunden wars so dass ich ahm Volksschule Freunde hatte und die haben mich halt begleitet bis zur Poly [15/504] - [15/505]*

Es zeigt sich, dass sie einen relativ stabilen Freundeskreis seit der Volksschule bis hin zum Polytechnischen Lehrgang hatte. Dabei spricht sie von Erfahrungen mit guten und falschen Freunden.

Vor allem die ersten Jahre in der Volksschule bezeichnet sie als „schrecklich“. Es wurde angenommen, dass diese Wahrnehmung möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Tanja nach dem langen Aufenthalt im Krankenhaus nur mäßig sozialen Anschluss fand. In weiterer Folge wurde angenommen, dass dies Auswirkungen auf ihre soziale Kompetenz hatte. Die Erzählungen zeigen, dass die vor allem in der Volksschule mit negativen Erfahrungen konfrontiert wurde. Sie spricht von Hänseleien und Diskriminierungen bezüglich ihrer Beeinträchtigung. Aufgrund ihrer Erzählungen wurde deutlich, dass sie diese negativen Erfahrungen deutlich getroffen haben. Auch in dieser Zeit erwähnt sie ihre Brüder sowie Mutter als große Unterstützung. Dies zeigt wiederum, dass trotz ihrer Freundschaften die primären Bezugspersonen aus ihrer Familie kommen. Eine Besserung bezüglich der Hänseleien zeigte sich nach ihren Erzählungen erst ab dem Polytechnischen Lehrgang. Dahingehend wurde angenommen, dass dies mit den Lehrerinnen und Lehrern zusammenhängen könnte. Diese Annahme kann durchaus bestätigt werden, da Tanja erzählt, dass die Lehrerinnen und Lehrer ab dem Polytechnikum sie erstmals unterstützten.

*IP: weil ich dann wirklich Lehrer gehabt hab, die sich um meine// die über meine Krankheit Bescheid wussten, mich nicht grad wirklich ärgern wollten, oder (.) ahm die mich wirklich in Ler- in Lern- Lernsachen unterstützt haben, das heißt, wenn ich was nicht gewusst habe, dass ich da (.) dann// das mir da dann halt öfters erklärt ham, nicht einmal sondern öfters*

An der genannten Sequenz wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer aus den vorherigen Schulen vermutlich nicht über ihre Beeinträchtigung Bescheid wussten. Demnach fühle sie sich nicht ausreichend unterstützt und wahrgenommen.

Hinsichtlich ihres langen Krankenhausaufenthaltes wurde ebenso die These aufgestellt, dass sie sich dadurch auch in ihrer Persönlichkeit veränderte, stärker wurde und lernte zu kämpfen. Aus dem Interview wird deutlich, dass sie vor allem durch den Rückhalt und Zuspruch ihrer Eltern und Brüder gestärkt wurde. Des Weiteren wurde zunächst angenommen, dass Tanja sehr oft gehänselt wurde. In ihren Erzählungen spricht sie sehr offen über diese Erfahrungen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die

Annahme der Besserung ab dem Polytechnischen Lehrgang aufgrund der dortigen Lehrerinnen und Lehrer, bestätigt werden kann.

### Kontrastierung erzählter und erlebter Lebensgeschichte

Differenzen zeigen sich vor allem hinsichtlich der Erzählungen über ihre Freunde. Zunächst berichtet sie über Hänseleien und Ausschluss. An anderer Stelle spricht sie davon, der „Star“ gewesen zu sein.

*IP: wegen meiner Behinderung wurde ich halt immer wieder gehänselt, also wegen meiner Epilepsie und alles, meine Krankheiten (.) die haben mich gehänselt, haben mich verprügelt (.) alles [21/702] - [21/703]*

*IP: (...) die Sache ist die, ich bin bei jeder Schule wo ich war, sozusagen der Star gewesen, das heißt ich hab überall meinen Erfolg ghabt [27/926] - [27/927]*

Diese Differenz der beiden Interviewsequenzen könnte darauf verweisen, dass Tanja der Interviewerin ganz bewusst zeigen möchte, dass sie es trotz ihrer negativen Erfahrungen am Beginn ihres Schulweges geschafft hat Anerkennung zu erreichen. Hierbei wird wiederum sehr deutlich, dass das Streben nach Anerkennung ein wesentlicher Aspekt in kritischen Lebenssituationen ist (vgl. Böhnisch 2012b, 47f).

Außerdem zeigen sich Differenzen in den Erzählungen über das Thema Geld. Einerseits spricht sie davon, dass sie nicht zuhause sitzen und kein Geld verdienen wolle, andererseits betont sie die Unwichtigkeit von Geld in ihrem Leben. Die Verfasserin spricht diese Differenz im Interview direkt an. Durch das Ansprechen der Differenz konnte Tanja ihre Sicht über das Thema Geld konkretisieren. Demnach war damit der starke Wunsch nach Unabhängigkeit sowie Selbstständigkeit verbunden.

*IP: Geld is ma schon (.) schon egal, aber ich will jetzt nicht (.) zuhaus sitzen so wie andere Jugendliche (2) die jetzt derweil noch keine Arbeit haben und immer wieder Mama und Papa fragen kann ich Geld haben kann ich Geld haben kann ich Geld haben (.) das will ich nicht. Ich will auch kein Geld vom Staat, dieses Geld so wie bei Deutschland dieses H- H- Harz 4 oder sowas (.) sowas ähnliches gibts ja auch bei uns hier in Wien, das will ich ja auch nicht vom Staat das Geld, das ist ja nicht mein// das will ich einfach nicht [25/863] [25/868]*

Damit verbunden könnte durch diesen Ausschnitt des Interviews ebenfalls der Wunsch nach einem „normalen“ Arbeitsleben verdeutlicht werden. Tanja äußert klar

den Wunsch, dass sie nicht wie andere Jugendliche zuhause sitzen möchte. Rosenthal (1995, 225) stellt fest, „dass das Bedürfnis nach einer Loslösung von der Familie gerade deshalb so stark ist, weil sie immer noch erheblich an die Familie (...) gebunden ist“.

### 3.3.3 Interview 3: Lydia

#### Kurzbeschreibung

Lydia ist 20 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Sie ist als Einzelkind mit ihren Eltern in einem Haus in Wien aufgewachsen und lebt auch jetzt dort mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrer Großmutter. Lydia hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche). Sie hatte auch Kinderreuma. Lydia hat in ihrem Familienkreis bereits viele Fälle von Krankheit erlebt. Ihre Oma hatte bereits drei Schlaganfälle.

Lydia spielte als Kind immer alleine. Auch im Kindergarten beschäftigte sie sich am liebsten mit sich selbst. Lydia ging sehr gerne in den Kindergarten. Sie erzählt von einem Ereignis, in dem sie von ihrer Mutter vom Kindergarten abgeholt wurde und sie sich aus ihrer Hand losriss, um wieder zurückzulaufen. Außerdem erzählt sie, dass sie auch oft von ihrer Oma abgeholt wurde.

Lydia besuchte nach dem Kindergarten eine Volks- sowie eine Mittelschule. Danach erzählt sie von einer weiteren Schule sowie von einem Berufsvorbereitungslehrgang. Im Berufsvorbereitungslehrgang hatte Lydia einen Jugendcoach. Der Jugendcoach hat einen Termin mit der beruflichen Qualifikation vereinbart. Die letzte Schule besuchte sie vier Jahre. Jetzt befindet sie sich in einer beruflichen Qualifikation.

Lydia besucht sehr oft und regelmäßig ein Jugendzentrum. Lydia erzählt freudig von ihrem 18. Geburtstag, an dem sie mit ihren Freundinnen und Freunden vom Jugendzentrum mit einer Limousine abgeholt wurde und in die Stadt gefahren ist.

Bezüglich ihres Wunschberufes äußert sie ganz klar, dass sie mit Kindern bzw. mit Kindern mit Beeinträchtigung arbeiten möchte. Lydia macht deutlich, dass sie im sozialen Bereich, wo sie Kontakt zu anderen Menschen pflegen kann, tätig werden möchte.

#### Analyse der erzählten Lebensgeschichte

In der detaillierten Analyse der erzählten Lebensgeschichte konnte an mehreren Stellen eine Unsicherheit seitens der Interviewpartnerin verortet werden. Lydia versuchte sich mit Fragen zu vergewissern, ob sie die Frage bzw. Erzählaufforderung auch richtig verstanden hat. Auch in der Literatur ist bereits bekannt, dass Seitens der Interviewpartnerinnen bzw. -partner zu Beginn Zweifel aufkommen können, ob die Erzählaufforderung richtig verstanden wurde. Demnach wird der interviewenden

Person nahegelegt, die Aufforderung ein zweites Mal zu setzen (vgl. Küsters 2009, 56). Durch die wiederholte Erzählaufforderung konnte in der Folge ein Erzählfluss entstehen. Allerdings ist anzumerken, dass Lydia während des gesamten Interviewverlaufes immer wieder eine Gesprächsaufforderung der interviewenden Person benötigte.

In der nachstehenden Sequenz wird deutlich, dass auch während des Interviews kleine Unsicherheiten in ihrer Selbstpräsentation feststellbar sind.

*IP: (9) hab ich irgendwas vergessen (2) glaub nicht oder (.) nein (2/47)*

Dies wird möglicherweise als ein Anzeichen dafür gedeutet, dass Lydia unsicher ist und die Interviewerin nicht enttäuschen möchte. Zudem könnte es auf eine Überforderung bezüglich der narrativen Gesprächsweise deuten. Lydia spricht sehr schnell alle Themen der vorliegenden Stationenkarten an und geht dabei wenig ins Detail. Dabei könnte suggeriert werden, dass sie die Aufgabe nicht verstanden hat oder es ihr unangenehm ist, mehr darüber zu sprechen. Letztere Annahme kann aufgrund des restlichen Gesprächsverlaufes verneint werden. Im gesamten Interview zeigt sich, dass es Lydia leichter fällt ins Erzählen zu kommen, wenn die Interviewerin ein Thema auswählt. Möglicherweise stellt das Aussuchen eines gewissen Themas für Lydia eine Überforderung dar. Durch das Ansprechen eines konkreten Themas seitens der interviewenden Person, wie etwa Kindheit, kommt Lydia in weiterer Folge ins Erzählen und spricht dabei auch über andere Themen, wie beispielsweise ihre Freundschaften. Folglich konnte Lydia durch ihre Erinnerungen und Erzählungen ihrer Kindheit auf Erfahrungen über ihre Freundinnen sowie Freunde zugreifen und diese in weiterer Folge auch versprachlichen. Dies ist insofern interessant, als sie an der Stelle, an der sie direkt danach gefragt wurde, nur sehr wenig erzählen konnte. Dahingehend ist es möglich, dass sie den Anhaltspunkt über das Thema Kindheit brauchte, um etwas über ihre Freundschaften zu erzählen.

Weiters wurde angenommen, dass es Lydia schwer fällt, über Persönliches zu sprechen, da sie ihre Erzählungen eher auf neutrale Beschreibungen reduziert und allgemein nur sehr kurz antwortet. Allerdings könnte dies auch auf ein mangelndes Vertrauensverhältnis zwischen interviewender Person und Lydia verweisen.

### Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte und sequentielle Feinanalyse

Um die erlebte Lebensgeschichte zu rekonstruieren, wurden die Hypothesen mit den Selbstaussagen von Lydia gegenübergestellt und gegebenenfalls bestätigt bzw. falsifiziert. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse dargelegt.

Lydia ist als Einzelkind mit ihren Eltern und ihrer Großmutter aufgewachsen. Demnach wurde davon ausgegangen, dass die eine enge Bindung zu ihren Eltern hat. Aus ihren Erzählungen kann diese Hypothese nicht bestätigt werden. Lydia erzählte, dass sie schon immer sehr gerne in den Kindergarten und Schule gegangen ist. Dabei berichtet sie ebenfalls von einer Situation, in der sie sich von ihrer Mutter losriss und wieder zurück in den Kindergarten gelaufen ist. Dies könnte implizieren, dass sie den Kontakt zu anderen Kindern gesucht hat. Allerdings erzählte Lydia, dass sie sehr viel alleine gespielt hat, auch im Kindergarten. Demnach könnte das Losreißen von der Mutter darauf verweisen, dass sie sich Zuhause bzw. bei ihrer Mutter nicht wohl fühlt. Dies wird auch in den weiteren Erzählungen ersichtlich, indem sie davon spricht, dass sie nicht viel Zeit Zuhause verbringt. In diesem Zusammenhang wird zudem der Wunsch nach einer eigenen Wohnung geäußert.

*IP: ja aber es is, das is mal eine eigene Wohnung selbst wohne, selbst ah (2) Familie oder a halt Ma- Beziehung haben*

Wie bereits im Fall von Tanja könnte mit Rosenthal (1995, 225) die Annahme aufgestellt werden, dass ihr Bedürfnis nach einer Loslösung deshalb so präsent ist, da sie immer noch stark an die Familie gebunden ist. Die Verbundenheit bzw. auch Abhängigkeit zeigt sich vor allem in finanzieller Hinsicht. Aber auch hinsichtlich der Selbstständigkeit wird eine große Bedürftigkeit aus ihren Erzählungen ersichtlich.

*IP: frag ich mich ob ich das schaffen werd alleine, irgendwann mal [3/80]*

*IP: weil ich nicht so selbstständig bin, aber ich würds schon gern irgendwann mal schaffen [3/82]*

Dabei äußert Lydia auch massive Selbstzweifel. Dies lässt wiederum auf eine starke Abhängigkeit der Eltern deuten. Allgemein werden jedoch Erzählungen über die Familie eher kurzgehalten. Dies könnte durchaus die These einer weniger guten Beziehung zu den Eltern stützen. Dennoch zeigen sich im Interview einzelne Momente, die erkennen lassen, dass sie von ihren Eltern unterstützt wird. Beispielsweise erzählt

sie von ihrem Vater, der sie zu Terminen hinsichtlich ihres Bildungsweges begleitet. Über die Mutter spricht sie nur sehr wenig. Da sie gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer Großmutter aufgewachsen ist, wurde davon ausgegangen, dass auch diese eine zentrale Rolle in ihrem Leben spielt. Diese Annahme kann aufgrund einzelner Erzählungen durchaus bestätigt werden. Allerdings sind keine genaueren Annahmen über die Beteiligung der Großmutter bzw. ihren Einfluss am Übergangsprozess zu entnehmen.

Lydia besuchte nach dem Kindergarten eine Volks- sowie eine Mittelschule. Danach erzählt sie von einer weiteren Schule sowie von Berufsvorbereitungslehrgang. Die letzte Schule besuchte sie vier Jahre. Jetzt befindet sie sich in einer beruflichen Qualifikation und weiß, welchen Beruf sie ergreifen möchte. Die nachfolgende Sequenz zeigt, dass Lydia bereits klare Vorstellungen über ihren künftigen Beruf hat.

*IP: mhh aber es wär halt schon wichtig dass ich irgendwas mit Kindern mach, weil mir das einfach am meisten einfach Spaß macht von allen und [[langgezogen]] ja [1|20] - [1|21]*

Demnach ist anzunehmen, dass Lydia auch andere Berufe kennt und ausprobierte, da sie ganz klar sagt, was sie am liebsten arbeiten möchte. Sie absolvierte bereits einige Praktika im sozialen Bereich und möchte demnach auch einen Beruf ergreifen, wo sie mit Menschen in Kontakt kommt. Dabei könnten die Praktika als beeinflussend interpretiert werden. An dieser Stelle ist jedoch auch möglich, dass mit dem Berufswunsch zugleich der Wunsch nach vielfältigen sozialen Kontakten verbunden ist, die sie in ihrem bisherigen Leben nicht hatte.

Hinsichtlich ihres Berufswunsches ist ebenso erwähnenswert, dass Lydia in ihrer schulischen Laufbahn von einem Jugendcoach begleitet wurde. Dabei kann bestätigt werden, dass dieser einen Einfluss auf den Übergangsprozess hat(te). Zunächst wurde deutlich, dass sie durch ihren Jugendcoach zur Qualifizierungsschule kam. Weiters unterstützte er Lydia in der Erreichung einer Praktikumsstelle. In weiterer Folge ist es möglich, dass sie durch die Praktika eine Vorstellung über ihren Wunschberuf formulieren konnte. Zudem kann aufgrund der Erzählungen durchaus angenommen werden, dass Lydia intensiven Kontakt zu ihrem Jugendcoach hat(te) und dieser demnach auch großen Einfluss auf ihre Entscheidungen hatte.

Der Wunsch, in einem Sozialberuf tätig zu werden, wurde ebenso als Wunsch nach sozialen Kontakten interpretiert. Dieser Wunsch wird auch hinsichtlich des Knüpfens neuer Freundschaften deutlich, indem sie diesen Wunsch klar anspricht.

*IP: (...) dass ich paar Freunde kennenlernen noch [2/37]*

*IP: (2) ja (3) ich denk ma vielleicht brauchst auch mal wen zum reden (...) (4/124)*

Dies verweist möglicherweise auf einen eher kleinen Freundeskreis und ihr Bedürfnis nach mehr sozialen Rückhalt. Weiters wurde die Annahme aufgestellt, dass das Aufwachsen als Einzelkind Auswirkungen auf ihre sozialen Kompetenzen hatte. Zu Beginn der Auswertung wurde daher davon ausgegangen, dass Lydia nur wenige Freunde hat. Generell liegt der Fokus ihrer Erzählungen sehr stark auf dem Thema Freundschaft. An dem nachstehenden Interviewausschnitt wird ersichtlich, dass Freundschaft für Lydia sehr wichtig ist.

*IP: (3) und Freundschaft, dass ich paar Freunde kennenlernen noch, die was wirklich hinter mir stehn, das is halt jetzt grad schwer (.) zurzeit (2) nicht zu viele Freunde immer schon ghabt (2) aber (2) ich denk ma halt die paar Freunde was ma// (richtige) Freunde sind halt sehr wichtig, dass ma sie hat und auf die zählen kann und denk mal dass mir das sehr wichtig is*

An der ausgewählten Sequenz wird deutlich, dass Lydia nach sozialem Rückhalt sucht. Dabei könnte angenommen werden, dass sie diesen in ihrer Familie nicht hat. Darüber hinaus kann bestätigt werden, dass Lydia einen eher kleineren Freundeskreis hat. Demnach wurde ebenfalls die These aufgestellt, dass Lydia Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen haben könnte. Sie berichtet zwar über wenige Freundschaften, dennoch ist laut ihrer Erzählungen davon auszugehen, dass Lydia sozial umgänglich ist. Entgegen ihrer Erfahrungen in der Kindheit, ist Lydia nun gerne umgeben von anderen Personen. Dies zeigt sich sowohl in ihrem Berufswunsch als auch in ihren Freizeitaktivitäten. Sie besucht täglich ein Jugendzentrum, in dem sie gerne ihre Zeit verbringt und sozialen Halt findet.

Darüber hinaus wurde angenommen, dass sich Lydias Beeinträchtigung auf ihren beruflichen Werdegang auswirken könnte. Aufgrund ihrer Erzählungen kann angenommen werden, dass sie durch ihre Beeinträchtigung im alltäglichen Leben nicht beeinflusst wird. Dennoch zeigt sich ein Einfluss in ihrer Berufswahl. Sie möchte mit

Kindern mit Beeinträchtigung arbeiten, äußert dahingehend allerdings starke Selbstzweifel.

*IP: (...) weiß halt nicht ob ich mit Kindern mit Beeinträchtigung was machen kann [1/15] - [1/16]*

Generell deuten ihre Erzählungen auf ein geringes Selbstbewusstsein und ein eher negatives Bild von sich selbst. Es zeigen sich sowohl Unsicherheiten in der Darstellung der Erzählungen, als auch Zweifel an ihren Zielen und Wünschen.

### Kontrastierung erzählter und erlebter Lebensgeschichte

In diesem Schritt der Auswertung werden mögliche Differenzen in der erzählten und erlebten Lebensgeschichte aufgezeigt.

Zunächst beschreibt sich Lydia als wenig selbstständig und zweifelt an ihrem eigenen Können, wie an den nachstehenden Sequenzen ersichtlich wird.

*IP: frag ich mich ob ich das schaffen werd alleine, irgendwann mal (3/80)*

*IP: ja (.) ob ich die Ausbildung und das schaff (4) darum weiß ichs nicht (9/256)*

Allerdings lässt sich anhand ihrer Erzählungen durchaus eine selbstständige Jugendliche erkennen, die ihre bisherigen Ziele stets erreicht hat.

Außerdem war in ihren Erzählungen auffällig, dass sie davon spricht, wenige Freunde zu haben. Jedoch zeigt die Analyse, dass sich das eher auf ihre vergangenen Erfahrungen bezieht, als weniger auf ihre jetzige Situation. Das zeigt im Sinne Böhnischs (2012b, 55) eine Verfestigung dieser negativen Erfahrungen, von denen sich Lydia nur schwer zu lösen scheint.

### 3.4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Interviews jeweils einzeln bearbeitet sowie vergleichend betrachtet und etwaige Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede herausgearbeitet sowie in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet:

*Welche Erfahrungen machen Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf?*

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde herausgearbeitet, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung vor allem aufgrund eines fehlenden bzw. niedrig qualifizierten Schulabschlusses eine Herausforderung darstellt (vgl. Koenig, et. al. 2010, 192). Alle drei befragten Jugendlichen besuchten die Haupt- bzw. Mittelschule und absolvierten im Anschluss den Polytechnischen Lehrgang. In weiterer Folge besuchen bzw. besuchten alle drei Jugendlichen eine berufsvorbereitende Maßnahme bzw. eine Berufsvorbereitungsschule. Dieses Muster zeigt sich auch in bereits vorliegenden Forschungsergebnissen, wonach der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme nach dem Polytechnischen Lehrgang eine durchaus typische Abfolge für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung sei (vgl. Fasching 2011, 115). Welche spezifischen Erfahrungen sowie Bedürfnisse sich für die drei interviewten Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf herausstellten, wird im Folgenden näher erarbeitet. Die Daten der Auswertung werden dabei mit Blick auf das theoretische Konzept der (Lebens-)Bewältigung nach Böhnisch (2012) interpretiert sowie dargestellt.

Demnach ist die Bewältigung einer kritischen Lebenssituation vor allem durch die individuelle Ressourcenlage der bzw. des Einzelnen beeinflusst. Das Konzept nach Böhnisch (2012) sieht die Lebenslage des einzelnen Menschen in vier Dimension aufgeteilt: Sprache, Beziehung, Zeit und Raum (vgl. Böhnisch 2012a, 224). Im Folgenden wird nun die jeweilige Lebenslage der interviewten Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf anhand des Konzeptes der Lebenslage nach Böhnisch (2012) erarbeitet sowie die psychodynamischen sowie soziodynamischen Prozesse der Lebensbewältigung der Jugendlichen berücksichtigt und thematisiert. Zunächst ist festzuhalten, dass die genannten vier Dimensionen der Lebenslage – Sprache, Beziehung, Zeit und Raum – einander bedingen sowie gegenseitig beeinflussen (vgl.

Böhnisch 2016, 95). Demnach wird nachstehend eine verbindende Darstellung dieser Faktoren angestrebt.

Jeder Mensch tritt durch Sprache mit seiner Umgebung in Verbindung (vgl. Felder 2009, 15f). Durch die Sprache können eigene Befindlichkeiten thematisiert werden, das heißt, die Sprache ist ein Medium des Ausdruckes und damit auch ein wertvolles Ventil in kritischen Lebenssituationen (vgl. Böhnisch 2016, 95). Der sprachliche Ausdruck gilt als Möglichkeit zur Entlastung, indem das Problem thematisiert wird (vgl. ebd., 21). Erst persönliche Beziehungen ermöglichen das Mitteilen sowie den Austausch von eigenen Befindlichkeiten als Maßnahme zur Bewältigung (vgl. Böhnisch 2016, 22). Demnach können vertrauensvolle und auch greifbare Beziehungen als wertvolle Ressource herausgearbeitet werden, indem sie zudem das Erleben von Gemeinschaft sowie Zusammengehörigkeit ermöglichen (vgl. ebd., 35; Sickendiek 2009, 477). „Zusammengehörigkeit und Austausch von Unterstützung sind substantielle Bedingungen für unser persönliches Wohlbefinden“ (ebd.).

Aus dem Interview mit Sascha wurde deutlich, dass sein Vater diese wichtige vertrauensvolle Bezugsperson darstellt, die ihm auch jederzeit greifbar ist, da er mit ihm zusammenwohnt. Sein Vater übernimmt nicht nur die Rolle des Erziehungsberechtigten, indem er seinen Sohn finanziell unterstützt, sondern vielmehr auch die Rolle des Zuhörers und Spielpartners.

*I: (3) schaut jeder Abend so aus, dass du mit deinem Papa gemeinsam einen Film anschaust?*

*IP: außer (?) irgendwelche Sitzungen, dann nicht je nachdem, bis jetzt schaun ma immer Filmen, außer es ist spät [Interview 1, Sascha, 23/659 – 23/655]*

Sickendiek (2009, 477) beschreibt das alleinige Vorhandensein einer bedeutsamen Beziehung bereits als wesentliche Unterstützung, um Gemeinschaft sowie Zusammengehörigkeit zu spüren. Der Auszug aus Saschas Interview zeigt, dass ihm das gemeinsame Film anschauen mit seinem Vater sozialen Rückhalt, Sicherheit sowie Kontinuität gibt.

Im Fall von Tanja können die Eltern als emotionale Stütze identifiziert werden.

*IP: und (.) meine Eltern haben mich halt wie gesagt (.) die sind ma halt so wichtig, weil sie mich halt jedes Mal in jedem neuen Jahr was ich begonnen hab neu zu starten, also Schule, Arbeit, egal was, haben sie mich halt immer wieder unterstützt und haben mir halt immer wieder gesagt, du schaffst das du schaffst das, lass dich nicht (.) unterkriegen, du schaffst das eh, du wirst alles prima machen und so. [Interview 2, Tanja, 10/349 – 5/353]*

Allgemeinhin kann dabei der familiäre Rückhalt als wesentliches Moment in ihrer Entwicklung herausgearbeitet werden. Die bedingungslose Unterstützung sowie positiven Zusprüche resultieren im Falle von Tanja vor allem in einer realistischen Selbstwahrnehmung, einer ehrgeizigen und intrinsisch motivierten Haltung sowie einem positiven Selbstwertgefühl. Dabei nimmt vor allem die Mutter eine wichtige unterstützende Rolle ein, indem sie Tanja auch aktiv begleitet und in ihren Entscheidungen unterstützt.

In Lydias Interview wurde ganz deutlich, dass sie nach sozialem Rückhalt sucht. Im Sinne von Böhnisch (2012b, 47f) strebt sie nach sozialem Anschluss und Anerkennung. Einerseits wird dies in ihrem Berufswunsch deutlich, sowie andererseits in ihren Erzählungen über Freundschaft. Jedoch konnten ihre Eltern als unterstützende Personen interpretiert werden, indem sie gemeinsame Termine im Blick auf ihren Berufsweg wahrnehmen. Darüber hinaus kann ihr begleitender Jugendcoach als wichtige Person in ihrem Übergangsprozess gesehen werden.

Dabei wird zudem deutlich, dass jede Bezugsperson bestimmte „Zuständigkeiten“ übernimmt. Demnach wird Familienangehörigen die Rolle der emotionalen sowie praktischen Unterstützung zugesprochen. Praktische Unterstützung meint dabei sowohl finanzielle Hilfe als auch beispielsweise die Begleitung zu wichtigen Terminen. Demgegenüber wird im Freundeskreis ein Gemeinschaftsgefühl erlebbar sowie ebenfalls emotionale Hilfe entgegengebracht (vgl. Sickendiek 2009, 477). Der Rückhalt von Freundinnen bzw. Freunden wurde auch in den geführten Interviews als sehr wichtig identifiziert.

*IP: ich find es ghört halt (.) halt nicht jeden Tag aber schon ab und zu weil ich denk ma (2) schon wichtig, dass ma// weil wenn ma sich nie meldet was is das für eine Freundschaft*

*I: Mhm*

*IP. (2) ja (3) ja ich denk ma vielleicht brauchst auch mal wen zum Reden (.) und es war auch (.) oft so dass ich den Leuten zugehört hab, wo geholfen hab, aber für mich nicht richtig wer von meinen Freunden da war [Interview 3, Lydia, 4/121 – 4/126]*

Die ausgewählte Sequenz macht deutlich, dass Lydia vor allem jemanden zum Reden braucht und sich auf diese Person verlassen möchte. Zudem zeigt sich, dass sie ihre Eltern nicht als emotionale Stütze wahrnimmt und diese vielmehr die Rolle der praktischen Unterstützung übernehmen. Weiters betont Lydia in ihrem Interview wie wichtig ihr der Kontakt zu richtigen Freunden ist, um sich auszutauschen und füreinander da zu sein. An dieser Stelle kann gesagt werden, dass sowohl die praktische als auch die emotionale Unterstützung am Übergangsprozess von Bedeutung ist. Zudem ist anzumerken, dass im Jugendalter vermehrt Kontakt zu Gleichaltrigen gesucht wird und damit auch die emotionale Unterstützung zunehmend bei Freundinnen bzw. Freunden gesucht wird. Dies ist insofern zu erklären, dass eine allmähliche Ablösung vom Elternhaus erfolgt. Die Familienablösung resultiert vornehmlich aus dem Wunsch nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Der vermehrte Kontakt zu Gleichaltrigen ist zudem ein Ausdruck der Entwicklung von Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Hurrelmann 2007, 33). Außerdem bedeutet die Beziehung zu Gleichaltrigen eine Möglichkeit, außerhalb der Familie Gemeinsamkeit und Vertrauen sowie gegenseitige Hilfe und Loyalität zu verspüren (vgl. Uhlendorff 2009, 515).

Sascha erzählt in seinem Interview sehr oft von Freizeitaktivitäten mit seinen Freunden. Dabei erwähnt er mehrere Freunde, jedoch können nur einige wenige als konstant und dauerhaft in seinem Leben bewertet werden. Es wird deutlich, dass ihm der regelmäßige Kontakt zu seinen Freunden sehr wichtig ist. Das gemeinsame Spiel mit Freunden wird als äußerst wertvoll erachtet, indem dabei ein Gefühl der Gemeinschaft erlebbar wird sowie gleichsam zwischenmenschliche Befindlichkeiten ausgetauscht werden können, ohne dass diese dabei im Vordergrund stehen (vgl. Uhlendorff 2009, 515).

Aus den Erzählungen von Tanja wurde ersichtlich, dass sie bereits sehr vielfältige Erfahrungen mit Freundschaften gemacht hat. Sie differenziert dabei in falsche und richtige Freunde, wie in der nachstehenden Sequenz deutlich wird.

*IP: ahm (.) und dann hab ich halt immer wieder so ein Gespür gekommen was falsche Freunde und was richtige Freunde sind (.) Bei falschen Freunden merkst du sowiso immer wenn du Probleme hast dann werden sie immer zurückschreiben nee ich hab keine Zeit für dich und bla und bla. Bei richtigen Freunden merkst du dass sie Zeit für dich haben, dass sie sagen ja ok was is los und keine Ahnung [Interview 2, Tanja, 17/588 - 17/591]*

In der ausgewählten Sequenz, aber auch im gesamten Interview von Tanja wurde deutlich, dass sie sich Freunde wünscht, auf die sie sich verlassen kann und die für sie da sind. Dabei wird deutlich, dass sie, gemäß der Entwicklungsphase der Jugend, vermehrt nach Kontakt zu Gleichaltrigen sucht.

In den Interviews von Tanja und Sascha zeigt sich ganz klar die Relevanz von Freundschaften. Außerdem ist ein Streben nach sozialer Integration sowie Anerkennung, welches nach Böhnisch (2012b, 47f) vor allem in kritischen Lebenssituationen zum Tragen kommt, zu verorten. Während Sascha im Interview seine Freunde eher als Spielpartner bezeichnet, konkretisiert Tanja die gewünschte Rolle der Freundinnen und Freunde als vertrauensvolle Gesprächspartnerinnen und -partner. Dennoch ist in beiden Fällen klar ersichtlich, dass die Aufrechterhaltung von Freundschaften vor allem im Jugendalter und in einer kritischen Lebenssituation von zentraler Bedeutung ist. Sowohl der aktive Austausch, als auch gemeinsame Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen werden als positive Unterstützung am Übergang bezeichnet, indem soziale Beziehungen greifbar und damit die Thematisierung von inneren Befindlichkeiten ermöglicht werden (vgl. Böhnisch 2016, 21). Zudem vermittelt eine vertrauensvolle sowie dauerhafte Beziehung Halt und Stabilität. Dies ist vor allem in Situationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht bedroht ist, als äußerst wertvoll einzustufen (vgl. Böhnisch 2012b, 46).

Wenn das Sprechen über die eigene Hilflosigkeit bzw. das Anknüpfen von Beziehungen (bei Familie, Freunden, etc.) nicht möglich ist, kann es zum Prozess der inneren oder äußeren Abspaltung führen. Das bedeutet, dass das Individuum die verlorene Handlungsfähigkeit unbedingt wiedererlangen will und dadurch jede Möglichkeit annimmt, um diese Hilflosigkeit loszuwerden (vgl. Böhnisch 2012a, 18). Die Lösung dieser Spannung wird dann durch die Abspaltung möglich (vgl. Böhnisch 2016, 22). Dabei sind zwei Varianten möglich, die unbewusst passieren und dem Individuum Entspannung bringen. Zum einen die innere Abspaltung, welche als an sich selbst

gerichtete Gewalt beschrieben werden kann. Dem gegenüber meint die äußere Abspaltung diverse antisoziale Handlungen, wie etwa Gewalttätigkeit (vgl. Böhnisch 2016, 22).

Lydia erzählte in ihrem Interview von antisozialem Verhalten gegenüber Lehrerinnen bzw. Lehrern in ihrer Schullaufbahn.

*I: Mhm, also du hast Blödsinn gemacht ja*

*IP: Lehrer sekkiert, Tische angemalt*

*I: Mhm*

*IP: was man eigentlich nicht (.) halt ja (.) herumgschrien, herumglaufen (.) halt (.) hab ma dacht ich muss cool sein und den Schmorrn jetzt mitmachen (.) aber ja (3) hab glaub dann komm ich besser (.) bin cooler. (...) [Interview 3, Lydia, 10/294 - 10/299]*

Dahingehend ist anzunehmen, dass ihr in dieser Zeit keine vertrauensvollen Beziehungen als greifbar erschienen und sie daher auf dieses Verhalten zurückgriff, um diese Spannung der Hilflosigkeit zu lösen. Außerdem wird an dieser Sequenz deutlich, dass Lydia sehr stark nach sozialer Anerkennung strebt, indem sie „den Schmorrn jetzt mitmacht“, um anerkannt zu werden.

Jeder Mensch ist als soziales Wesen auf seine Umgebung angewiesen. Diese Annahme wird vor allem in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht als instabil gilt und die individuellen Ressourcen oftmals nicht ausreichen, um diese Situation selbst zu bewältigen, bestätigt (vgl. Böhnisch 2012b, 47). Böhnisch (2012b, 47) beschreibt das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit als charakteristisch für kritische Lebenssituationen, in denen sich Selbstwert, soziale Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit disharmonisch gegenüberstehen. Um diese Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen, gelten vor allem soziale Beziehungen als unterstützend. Durch den Austausch mit anderen Personen erweitert sich der eigene Erfahrungsschatz und dies beeinflusst in weiterer Folge das eigene Handeln (vgl. Felder 2009, 13). Die Erweiterung der eigenen Erfahrungen aufgrund des Austausches mit anderen kann auch zu kollektiven Entscheidungsmustern führen. Das heißt, das Individuum übernimmt die Meinung der Gruppe und handelt im Sinne der Gruppe. Dabei sind ebenso antisoziale Handlungen möglich, um die eigene Handlungsfähigkeit wieder zu erreichen (vgl. Felder 2009, 13; Böhnisch 2012b, 52;

Böhnisch 2016, 62). Dies zeigt vor allem der Interviewausschnitt von Lydia, indem sie sozial unerwünschte Handlungen mitmacht, um von der Gruppe anerkannt zu werden.

Weiters wurde bereits festgestellt, dass persönliche Beziehungen das Selbst- und Weltbild eines Individuums beeinflussen (vgl. Lenz und Nestmann 2009, 9). Es ist maßgeblich davon abhängig, welche Beziehungen für die Bewältigung der kritischen Lebenssituation in Anspruch genommen werden. Das heißt, dass nicht jede Beziehung zugleich auch hilfreich sowie unterstützend wirkt. Vielmehr können Abhängigkeitsverhältnisse deutlich werden, die in der Folge zu verfestigter Hilflosigkeit bzw. wie im Fall von Lydia zu antisozialem Handeln führen können (vgl. Lenz und Nestmann 2009, 9; Böhnisch 2012b, 55).

Hinsichtlich des Faktors Beziehung ist ebenfalls die Rolle des Jugendcoaches zu erwähnen, da zwei der drei interviewten Jugendlichen auf ihrem Weg in die Berufstätigkeit von einem Jugendcoach begleitet wurden bzw. werden. Dabei wird sehr deutlich, dass die Form der Beziehung unterschiedlich sein kann und demnach auch eine differente Wirkung nach sich ziehen kann.

Sascha erzählt in seinem Interview von einem Jugendcoach, der ihn bereits seit der Mittelschule begleitet. Trotz dieses kontinuierlichen Kontaktes zum Jugendcoach zeigt sich keine engere Beziehung. Auch im weiteren Gespräch wurde deutlich, dass Sascha seine Tätigkeit als nicht sehr wertvoll einschätzt. Er erwähnt jedoch, dass sein Vater oftmals die Tätigkeiten des Jugendcoaches übernimmt. Dahingehend ist anzunehmen, dass Sascha kein Bedürfnis nach einer externen Person zur Unterstützung am Übergang hat, da er diese bereits ausreichend von seinem Vater erhält. Außerdem ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Sascha die Kompetenz des Jugendcoaches in Frage stellt und sich demnach nicht näher darauf einlassen will. Es könnte allerdings auch sein, dass sein Vater diesen Eingriff in den Übergangsprozess seines Sohnes nicht möchte und daher selbst die Initiative ergreift.

Lydias Interview hingegen zeigt, dass der Einfluss des Jugendcoaches als relativ groß einzuschätzen ist, obwohl sie ihn nur sehr kurz erwähnt. Durch den Jugendcoach kam sie zu der beruflichen Qualifikationsmaßnahme sowie zu diversen Praktikumsplätzen, die sie in weiterer Folge in der Formulierung ihres Berufswunsches unterstützten. Demnach kann aufgrund der Erzählungen von Lydia davon ausgegangen

werden, dass sie durchaus intensiven Kontakt zu ihrem Jugendcoach hat(te). Hierbei wird wiederum deutlich, dass Lydia nach sozialem Anschluss sowie Anerkennung strebt und diese möglicherweise auch bei ihrem Jugendcoach sucht. Außerdem kann angenommen werden, dass der Coach eine konstante Bezugsperson darstellt, die ihr Halt sowie Stabilität vermittelt und in ihrem Umfeld nur schwer zu finden scheint.

Diese unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung des Jugendcoaches ist insofern zu begründen, als der Jugendcoach von den Jugendlichen in seiner Rolle sehr unterschiedlichen wahrgenommen wird bzw. auch das sozialräumliche Setting, aus dem die bzw. der Jugendliche kommt und in das der Jugendcoach eintritt, als einflussreich dargestellt werden kann.

Den Einfluss des sozialen Umfeldes fasst Böhnisch (2012b, 129) in seinem Konzept der Lebenslage mit dem Faktor Raum zusammen. Er spricht dabei von einem Eingebettet-sein jedes Individuums in einem sozialräumlichen Setting, durch welches es in seinen Möglichkeiten der Entwicklung beeinflusst wird (ebd.; 2012b, 55). Dabei spielt das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle. „Die Heranwachsenden integrieren die Stimme des Anderen in ihr Denken und Tun und versuchen, bei ihren Plänen dessen Erwartungen zu berücksichtigen. Die Sichtweisen nahestehender Personen bilden den Horizont, vor dem man sein eigenes Verhalten bewertet“ (Uhlendorff, et. al. 2009, 514).

Dieser sozialräumliche Einfluss konnte in allen drei Interviews erahnt werden. Eine detailliertere Aussage über die sozialräumliche Dimension der Jugendlichen ist aufgrund des vorliegenden Interviewmaterials nicht möglich. Dennoch konnte herausgearbeitet werden, dass Sascha vermutlich durch sein Aufwachsen als Einzelkind bzw. als Sohn von getrennt lebenden Eltern in seiner Entwicklung beeinflusst wurde. Durch die entgegengebrachte Fürsorge und teilweise Übernahme von Entscheidungen zeigte Sascha in weiterer Folge eher wenig Selbstständigkeit. Dies wird insofern deutlich, als sein Vater viele Entscheidungen am Übergang übernimmt. Da Sascha als Einzelkind aufwuchs, viel Zeit mit seinen Eltern verbringt und auch in seinen Erzählungen von relativ wenig Kontakten mit Gleichaltrigen berichtet, ist davon auszugehen, dass das Auswirkungen auf seine Sozialkompetenz hatte. Dahingehend wird davon ausgegangen, dass Sascha eher introvertiert ist. Diesen Eindruck hatte die Verfasserin auch während des Interviews mit Sascha. Diese Annahme spiegelt sich

zudem in seinem Berufswunsch des Buchhalters wider, in dem er tendenziell alleine und für sich arbeiten möchte, ohne den Kontakt zu anderen Personen.

In Tanjas Erzählungen wurde der sozialräumliche Einfluss der Familie sehr deutlich. Sie wuchs als jüngstes Kind mit zwei älteren Brüdern auf, die sie laut ihren Erzählungen immer beschützt haben. Demnach wurde ihr seit ihrer Geburt sehr starker familiärer Rückhalt entgegengebracht, der sich durch ihren langen Krankenhausaufenthalt nochmals intensivierte. Aufgrund dieser Erfahrungen zeigt Tanja nun auch einen verstärkten Beschützerinstinkt hinsichtlich ihrer Eltern bzw. Familie. Zudem wird der Einfluss der sozialräumlichen Dimension bezüglich ihres Berufswunsches erkennbar. Seit Beginn ihres Lebens sind ihre Eltern mit einem Obst- und Gemüsestand selbstständig. Sie bewundert ihren Vater als Chef des Markstandes. Dieser wiederum gewährt ihr immer wieder Einblicke in das Geschäftsleben. Demnach ist anzunehmen, dass Tanja aufgrund dieser konstanten Erfahrung die Lehre als Einzelhandelskauffrau absolviert.

Im Fall von Lydia konnte herausgearbeitet werden, dass sie ihr Aufwachsen als Einzelkind deutlich prägte. Aus ihren Erzählungen geht hervor, dass sie wenig Kontakt zu anderen Gleichaltrigen hat(te). Auch das Verhältnis zu ihren Eltern scheint etwas brüchig zu sein. Aufgrund ihres Interviews ist daher davon auszugehen, dass dies zum verstärkten Streben nach sozialer Integration bzw. sozialem Anschluss führte. In weiterer Folge wirkte sich das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung auf ihren Berufswunsch aus. Diametral dazu möchte Lydia einen Sozialberuf ergreifen, in dem sie kontinuierlich mit anderen Menschen in Kontakt kommt. Demnach ist davon auszugehen, dass sie die fehlenden sozialen Kontakte in ihrem Privatleben durch berufliche Sozialkontakte kompensieren möchte.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die sozialräumliche Aneignung im Jugendalter vornehmlich über Kontakte mit Gleichaltrigen passiert. Dennoch konnten in den vorliegenden Fällen, so wie auch in der Literatur, sowohl familienzentrierte als auch cliquenbezogene Jugendliche herausgearbeitet werden. Die Definition ist davon abhängig, an welchen Werten und Normen der Lebensführung sich die Jugendlichen orientieren. Demnach sind Sascha und Tanja als familienzentriert zu bezeichnen. Deutlich wird, dass jedoch die Freizeitorientierung zunehmend über die Peergroup verläuft. Im Blick auf soziale sowie kulturelle Einstellungen zeigt sich eine wesentliche Sympathie mit den elterlichen bzw. familiären Werten (vgl. Böhnisch, et. al. 2009,

115f). „In der Regel ist es dann auch so, dass die Orientierungen an der Gleichaltrigenclique und am Elternhaus in der Wahrnehmung der Jugendlichen durchaus miteinander vereinbar sind und nicht kollidieren“ (ebd., 116). Entgegen dieser Auffassung zeigt Lydia wenig Sympathie mit den Werten und Normen der Lebensführung ihrer Eltern. Vielmehr zeigt sie eine Nähe zu ihrem Jugendcoach und Freunden.

Überdies spricht Böhnisch (2016,95) von der zeitlichen Dimension als wesentlichen Faktor der Lebenslage eines Menschen. Dabei meint er vornehmlich die Gefahr einer Verfestigung einer defizitären Zuschreibung, wenn diese über einen längeren Zeitraum entgegengebracht wird (vgl. ebd.). Damit zusammenhängend wird das Durchbrechen dieser Abhängigkeitsverhältnisse angestrebt, um in weiterer Folge selbstbestimmtes Handeln zu erreichen (vgl. Böhnisch 2016, 95). In diesem Sinne ist vor allem an die Diskriminierungs- sowie Mobbing Erfahrungen der interviewten Jugendlichen zu denken, mit denen sie während ihrer Schullaufbahn konfrontiert wurden.

*IP: ja ich wurd halt auch sehr viel gehänselt und (.) halt auch (.) bisschen gehänselt wegen Sachen. Ich war halt immer bisschen die Außenseiterin (.) ich war halt nicht immer so cool, aber*

*I: Mhm*

*IP: ich denk ma jetzt irgendwie kann ichs nicht ändern, aber es war halt dass ich manchmal nicht so // dass ich nicht// dass ich ma denk das war früher und ich kanns jetzt eh nimma ändern und (.) aber (.) ahm (.) war nicht so cool (.) hatt auch nicht so viele Freunde. Ich kann also nicht sagen wow ich hab ur viele Freunde [Interview 3, Lydia, 4/109 – 4/110]*

Die ausgewählte Sequenz von Lydia zeigt zunächst ihre negativen Erfahrungen mit sozialen Kontakten. Sie spricht zwar davon, dass diese Erfahrungen in der Vergangenheit liegen und sie jetzt durchaus stabile soziale Kontakte pflegt, dennoch werden im weiteren Verlauf des Interviews Anzeichen einer verfestigten Haltung sichtbar. Das heißt, sie übernimmt teilweise die negativen Zuschreibungen der anderen und stellt sich selbst als wenig selbstbewusst dar. Zudem zweifelt sie an ihren eigenen Kompetenzen. Das bedeutet, sie bleibt in diesen vergangenen Erfahrungen verhaftet. Darüber hinaus sind Lydia nur wenig vertrauensvolle Beziehungen greifbar, die in diesen Situationen als wertvoll beschrieben werden, da sie Halt sowie Sicherheit

vermitteln und als Unterstützung im Durchbrechen dieser Abhängigkeitsverhältnisse dienen.

Wie die nachstehende Sequenz zeigt, berichtet auch Tanja von diversen Mobbing- bzw. Diskriminierungserfahrungen in ihrer Schullaufbahn.

*IP: wegen meiner Behinderung wurde ich halt immer wieder gehänselt, also wegen meiner Epilepsie und alles, meine Krankheiten (.) die haben mich gehänselt, haben mich verprügelt (.) alles [Interview 2, Tanja, 21/702 – 21/703]*

Allerdings erzählt sie zudem von Menschen, die sie in dieser Situation unterstützt bzw. begleitet haben.

*IP: ich bin immer wer- weinend zur Lehrerin oder dann weinend nach Haus gekommen. Meine Mutter hat dann immer wieder gefragt was (.) was los. Sag ich werd gemobbt, ich werd geschlagen alles und meine Mutter ist dann irgendwann mal in die Schule gekommen und hat dann die Lehrer angepfaucht [Interview 2, Tanja, 21/707 – 21/710]*

*IP: (...) die Schüler haben immer die Lehrer gerufen oder sowas oder ich wurde halt von meinem Freunden, richtigen Freunden geschützt [Interview 2, Tanja, 21/724 – 21/725]*

Obwohl diese negativen Zuschreibungen über einen sehr langen Zeitraum entgegengebracht wurden, konnte Tanja diesen Kreislauf durchbrechen. Dahingehend ist wiederum der familiäre Rückhalt als positiv hervorzuheben. Dadurch dass Tanja in ihrer Familie Halt, Stabilität und Sicherheit erfuhr, konnte sie aus dem Abhängigkeitsverhältnis ausbrechen. Außerdem erzählt Tanja von vereinzelt richtigen Freunden, die sie in diesen Momenten unterstützten und ihr Anerkennung entgegenbrachten.

Darüber hinaus wird Zeit als relevanter Faktor in Lernprozessen betrachtet. Zeiher (2009, 205) sieht vor allem den zeitlichen Druck sowie Zwang der Schule als problematisch. Die zeitliche Dimension der Lebenslage bedeutet demnach vor allem eine Entschleunigung bzw. „Zone des Innehaltens“ (Böhnisch, et. al. 2009, 104), um Lernfreunde sowie Lernbereitschaft aufrechtzuerhalten. Dieses beschleunigte Lernen – immer mehr und zugleich schneller – ist vor allem mit Blick auf Menschen mit Beeinträchtigung als problematisch zu verzeichnen. Die interviewten Jugendlichen absolvierten nach dem Polytechnischen Lehrgang eine berufsvorbereitende Maßnahme. Der Berufsvorbereitungslehrgang gilt als ein Angebot für Jugendliche ab dem 9. Jahr

der Schulpflicht, die noch mehr Zeit und Vorbereitung für den Einstieg in die Berufswelt benötigen (vgl. Koordinationsstelle 2017b, [Online]). Dabei steht die „gezielte und individuelle Vorbereitung auf Berufsausbildung und Beschäftigung durch Förderung sozialer Kompetenzen, Unterstützung bei Bewerbungen und Durchführung von Schnupperpraktika“ im Vordergrund (ebd.). Diese Maßnahme ermöglicht den Jugendlichen durch die längere Vorbereitung auf die Berufswelt ein Lernen ohne Zwang und Druck. Die Jugendlichen bekommen die Zeit, sich ausführlich mit dem Übergang in die Arbeitswelt zu beschäftigen bzw. auf den Übergang vorzubereiten. Die nachstehende Sequenz aus dem Interview mit Tanja zeigt, wie wichtig die zeitliche Dimension ist.

*IP: weil du brauchst Zeit dafür, du kannst nicht alles so gleich auf einmal lernen. Das schafft dein Gehirn nicht, das schafft dein Kopf nicht*

*I: Mhm*

*IP: Das packst du nicht, und das schaffst du nicht. Du brauchst Zeit. (...) [Interview 2, Tanja, 4/134 - 4/137]*

Tanja erwähnt in ihrem Interview ganz konkret, dass sie Zeit braucht, um zu lernen. Demnach wird davon ausgegangen, dass die berufsvorbereitende Maßnahme eine positive Möglichkeit darstellt, um sich ausreichend auf den Berufseinstieg bzw. die Ausbildung vorzubereiten. Auch in den anderen Interviews wird der Berufsvorbereitungslehrgang als wertvolle Maßnahme am Übergang interpretiert.

Diesbezüglich ist die damit verbundene Möglichkeit von diversen Praktika hinsichtlich der Formulierung eines konkreten Berufswunsches hervorzuheben. Um eine nachhaltige Berufswahlentscheidung zu treffen, ist es notwendig, dass die bzw. der Jugendliche weiß, ob die berufliche Tätigkeit mit den eigenen Stärken übereinstimmt. Dahingehend wird aus der Literatur nahegelegt Praktika zu absolvieren, um die eigenen Grenzen sowie Bedürfnisse kennenzulernen (vgl. Neuenschwander 2012, 58; Neuenschwander, et. al. 2012, 48; Schellenberg, et. al. 2016, 486). Die nachstehende Sequenz aus dem Interview mit Sascha zeigt, dass er das Schnuppern als Möglichkeit sieht, um zu erkennen, ob er dieser beruflichen Tätigkeit im Zukunft nachgehen kann und auch möchte.

*IP: (4) in der (Rest?) möchte ich in der Buchhandlung vielleicht arbeiten*

*I: Mhm, okay*

*IP: da muss ich (nur?) noch reinschnuppern, da bin ich noch nicht dort (.) gewesen  
[Interview 1, Sascha, 3/63 – 3/65]*

Auch aus Lydias Interview wurde deutlich, dass sie durch diverse Praktika ihren Berufswunsch formulieren konnte.

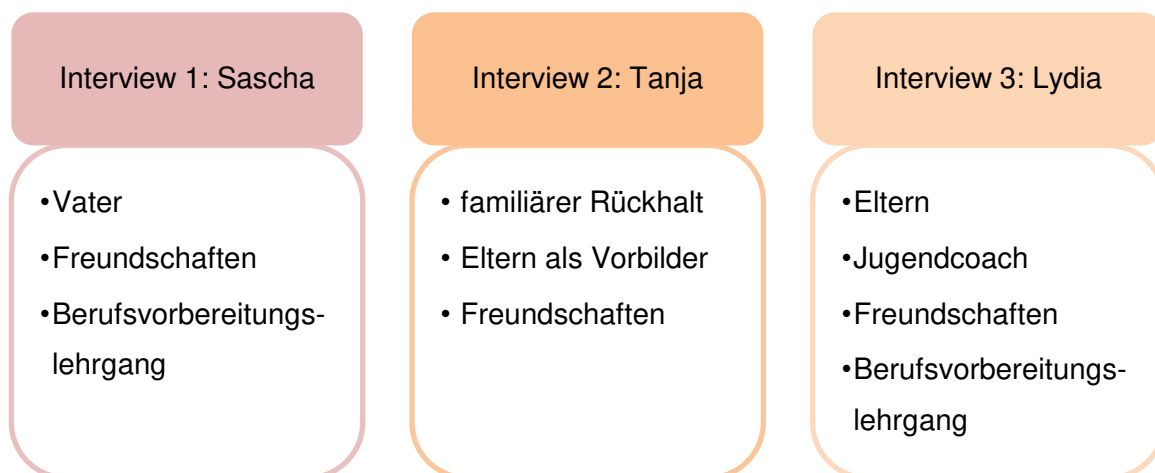
*IP: (...) und mach viel Prak- A- (.) war ich in Altersheim arbeiten (.) ahm jetzt mach ich hier Praktikum, Kindergarten, hier [Interview 3, Lydia, 6/164 – 6/165]*

*IP: mhm (.) weil ich halt irgendwie was mit Menschen machen will [Interview 3, Lydia, 6/173]*

Sowohl Sascha, als auch Lydia haben vom System des „Reinschnupperns“, welches einen fixen Teil des BVL darstellt, profitiert, indem sie im Anschluss ihre Berufswahlentscheidung treffen konnten.

### Zusammenfassende Übersicht der positiven Faktoren am Übergang

Zuletzt zeigt die nachstehende Grafik (Abb. 9) im Anschluss an die Darstellung sowie Interpretation der Ergebnisse eine zusammenfassende Übersicht jener Faktoren, die sich positiv auf den jeweiligen Übergangsprozess der interviewten Jugendlichen auswirk(t)en.



**Abb. 9:** Übersicht positiver Faktoren am Übergang Schule – Beruf der interviewten Jugendlichen

Im Interview mit Sascha wurde vor allem der Vater als positiver Faktor herausgearbeitet. Dieser ist als vertrauensvolle sowie unterstützende Bezugsperson zu interpretieren. Sascha ist es möglich, sich seinem Vater anzuvertrauen und damit die Übergangssituation emotional zu verarbeiten. In dieser Hinsicht sind ebenso die Kontakte

zu einzelnen Freunden hervorzuheben, die als Entlastung dienen sowie durch gemeinsame Tätigkeiten einen positiven Selbstwert ermöglichen. Dieser wirkt sich wiederum positiv auf die Bewältigung des Übergangs aus (vgl. Böhnisch 2012b, 47f). Überdies kann das Absolvieren des Berufsvorbereitungslehrgangs als äußerst wertvoll gesehen werden, da er dadurch ausreichend Zeit bekam, um sich auf den Übergang vorzubereiten.

In Tanjas Erzählungen wurde bereits sehr früh eine starke Bindung zur Familie erkannt. Der familiäre Rückhalt wird demnach auch als positiver Faktor interpretiert. Die Eltern fungieren zum einen als praktische Hilfe, indem sie einerseits finanzielle Hilfe bieten sowie andererseits aktiv am Übergangsprozess beteiligt sind. Zum anderen können die Eltern, vornehmlich die Mutter und Brüder, als emotionale Stütze gesehen werden, die ihr Halt und Stabilität vermitteln. Diese sind auch im Hinblick auf ihre vielfältigen Mobbing- und Diskriminierungserfahrungen als positiv hervorzuheben. Diese sozialen Kontakte wirken sich fördernd auf ihren Selbstwert aus, was wiederum als essentiell für die erfolgreiche Bewältigung einer kritischen Lebenssituation erachtet wird (vgl. Böhnisch 2012b, 47f). Darüber hinaus zeigt Tanja in ihrem Übergangsprozess sehr viel Ehrgeiz sowie intrinsische Motivation. Dies ist einerseits auf die positiven Zuschreibungen ihrer Familie zurückzuführen. Andererseits ist die erfolgreiche Selbstständigkeit der Eltern als anzustrebendes Ziel zu interpretieren.

Schließlich konnte aus dem Interview mit Lydia erarbeitet werden, dass ihre Eltern als emotionale Unterstützung am Übergang für Lydia nur wenig greifbar sind. Vielmehr fungieren sie als praktische Hilfe, indem sie gemeinsam Termine wahrnehmen sowie vereinbaren und finanzielle Unterstützung bieten. Die emotionale Stütze erhält sie vor allem von ihrem Jugendcoach sowie wenigen Freundinnen und Freunden. Im gesamten Interviewverlauf wurde ihr Bedürfnis nach sozialer Anerkennung sowie Integration sehr deutlich. Lydia besucht regelmäßig ein Jugendzentrum, indem soziale Kontakte sowie das Knüpfen von Freundschaften ermöglicht werden. Ein stabiler Selbstwert, der durch soziale Kontakte entstehen kann, sowie das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung tragen wesentlich zur positiven Bewältigung des Überganges bei (vgl. Böhnisch 2012b, 47f). Der Jugendcoach fungiert zudem als praktische Unterstützung am Übergangsprozess. Außerdem konnte der Berufsvorbereitungslehrgang als positive Maßnahme herausgestellt werden, da Lydia dadurch die Zeit bekam, ihren Berufswunsch zu äußern sowie sich auf die Ausbildung vorzubereiten.

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass die drei ausgewählten Jugendlichen, obgleich ihrer ähnlichen Ausgangslage der Beeinträchtigung sowie Schulbildung, durchaus unterschiedliche Erfahrungen am Übergang machten. Demnach ist an dieser Stelle wiederum der subjektive Blick auf die einzelne Lebensgeschichte als wesentlich zu betonen, um den Übergang professionell zu begleiten. Allerdings wird diese Vierdimensionalität der Lebenslage nach Böhnisch (2012) mit den ausgewählten drei Jugendlichen nochmals verdeutlicht, indem das Zusammenspiel der Faktoren Sprache, Beziehung, Zeit und Raum als wesentliche Ressourcen am Übergang herausgearbeitet werden können.

Der Faktor Sprache verweist mitunter zugleich auf die Grenzen dieser Methode – die Erzählkompetenz der interviewten Person. Die Tatsache, dass Erinnerungen lückenhaft sind sowie Verfälschungen und Verzerrungen vorkommen können, gilt es zu berücksichtigen. Darüber hinaus können auch Sprachbarrieren entstehen, die zu bedenken sind (vgl. Goblirsch 2011, 190ff). Diese und weitere Grenzen von narrativen Interviews werden im folgenden Kapitel erarbeitet.

### 3.5 Grenzen des narrativen Interviews

Narrative Interviews werden in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sehr bewusst eingesetzt, so auch in der vorliegenden Arbeit. Die nachfolgende Auseinandersetzung bringt daher die positiven sowie negativen Aspekte von biografisch-narrativen Interviews zusammen und zeigt die Grenzen dieser Methode auf Basis der geführten Interviews auf.

Zunächst ist festzuhalten, dass biografisches Arbeiten das Ziel verfolgt, die eigene Gewordenheit bewusst werden zu lassen sowie Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen (vgl. Lindmeier 2013, 25). Biografisch-narrative Gespräche sind als Methode der Biografiearbeit zuzuordnen. Demnach tragen auch diese zu einer allgemeinen Bewusstwerdung des eigenen Selbst bei (vgl. Rosenthal 1995, 169).

Darüber hinaus wird für die erzählende Person durch das Erzählen ein Gefühl der Kontinuität spürbar. „Brüche in der Lebensgeschichte können nicht dadurch gekittet werden, indem sie nicht thematisiert werden; dies führt nur zum weiteren Fortbestand des Gefühls verlorener Kontinuität. Die Lebenserzählung kann dagegen zum so notwendigen Zusammensetzen von einzelnen Erinnerungsfragmenten, was auch nach psychoanalytischer Betrachtung außerordentlich bedeutsam ist, und zur Integration der traumatischen Erfahrung in den Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte beitragen“ (Rosenthal 1995, 172).

Ferner wird die erzählende Person durch ihre erzählte Lebensgeschichte autonom. Das heißt, sie selbst ist ein aktiver Akteur in der eigenen Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 1995, 182).

Diese positiven Aspekte von narrativen Gesprächen konnten durch die geführten Interviews nicht oder nur sehr bedingt erkannt werden, da es sich dabei um ein einmaliges Ereignis handelt. Das heißt, das Bewusstsein über die eigene Gewordenheit kann (in den meisten Fällen) nicht nach der Beendigung eines Interviews eintreten. Vielmehr ist dazu notwendig, gemeinsam weitere Schritte und Ziele festzulegen, um an der biografischen Gewordenheit zu arbeiten (vgl. Lindmeier 2013, 80f). Die Verfasserin bekam dennoch die Rückmeldung, dass es angenehm war, ein zuhörendes Gegenüber zu haben und die Zeit zum Erzählen zu bekommen. Diesen positiven Aspekt erlebte auch Rosenthal (1995, 176) in ihren Erzählungen. „Sie waren erleichtert zu erfahren, daß [sic!] ihnen jemand mit Interesse und Empathie zuhören kann, sie

sich auch bei einem Zuhörer verstehbar machen können, der nichts von alledem je erlebt hat und der sie für die Handlungen, Gedanken und Gefühle nicht verurteilt, die ihnen selbst so viele Schul- und Peinlichkeitsgefühle bereiten“ (Rosenthal 1995, 176). Um jedoch die gesamte Wirkung bzw. auch eventuelle Veränderungen des narrativen Interviews erforschen zu können, würde es eines weiteren bzw. weiterer Gespräche bedürfen.

Allerdings sind neben den positiven Aspekten von narrativen Gesprächen auch Schwierigkeiten zu erwarten. Eine Grenze der Forschungsmethode zeigt sich etwa in der geforderten Erzählkompetenz der befragten Personen.

„So beinhaltet die Bereitschaft zu einem Interview in der Regel die Pflicht und die Kompetenz, sich den Erinnerungen an sein Leben bzw. bestimmte Episoden seines Lebens, an die Wahrnehmung seiner eigenen Werte und Einschätzungen, seiner eigenen Person und seiner eigenen Entscheidungen und deren Theoretisierungen zuzuwenden und diese nüchtern und neutral ‚von oben‘ zu betrachten und im Hinblick auf die Erzählabsicht und die gestellte Frage zu sortieren, dabei Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und zu bewerten und schlussendlich in eine sprachlich angemessene Form des Erzählens zu bringen“ (Reichertz 2016, 186).

Um Narrationen zu produzieren, ist es notwendig, dass sich die befragte Person mit dem Geschehen, über das sie bzw. er erzählen soll, auseinandergesetzt hat. Im Falle von lebensgeschichtlichen Erzählungen ist daher davon auszugehen, dass sich das Gegenüber mit dem Geschehen in der Vergangenheit in irgendeiner Form bereits beschäftigt hat, um dieses wieder abrufen zu können (vgl. Küsters 2009, 30).

Auch in den geführten Interviews der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass sowohl intellektuelle, als auch kognitive und soziale Kompetenzen erforderlich waren, um ein Interview zu führen (vgl. Reichertz 2016, 186). Dabei zeigte beispielsweise ein Jugendlicher deutliche Schwierigkeiten in seiner Erinnerungsfähigkeit.

*IP: jaa [[zögernd]] an das erinner--// das weiß ich nicht [Sascha, 6|177]*

*IP: das erinner ich mich nicht mehr [[spricht ganz schnell]] [Sascha, 11|299]*

Die Schwierigkeit, sich zu erinnern, ist durchaus eine häufige Tatsache bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Die Jugendlichen mussten sich also erstens die Erinnerungen in das Bewusstsein rufen und dann zugleich bewerten, was erzählenswert ist. „Zweitens bedeutet es aber auch, das Erzählenswerte in eine solche Form zu bringen, die semantisch und grammatisch akzeptabel ist und der kulturspezifischen Form des Erzählens entspricht“ (Reichert 2016, 186f). Als unterstützende Geste fungierten die von der Verfasserin angefertigten Stationenkarten. Diese sollten den Jugendlichen eine Stütze in der Erinnerung sein. Es zeigte sich weitgehend in allen Interviews, dass sich die Jugendlichen an den vorgelegten Karten orientierten, aber auch abweichend davon ins Erzählen kamen.

Des Weiteren werden in einer Interviewsituation bestimmte kommunikative Formen verlangt, um ein gelingendes Interview zu garantieren. Das heißt, bestimmte Formen des Zuhörens und Antwortens sind Voraussetzung für eine gelungene Gesprächsführung (vgl. Reichert 2016, 187). „Interviews setzen also beim Erzählenden ein gutes Erinnerungsvermögen, beachtliche intellektuelle Verarbeitungskapazitäten und solide erzählerische und kommunikative Kompetenzen voraus – alles Fähigkeiten also, die mit Gesundheit, Alter, Geschlecht, Schicht, Ausbildung und Kultur in jeder Gesellschaft teils massiv variieren“ (Reichert 2016, 187). Demnach zeigten sich auch in den durchgeführten Interviews Unterschiede bezüglich der Gesprächsorganisation.

Darüber hinaus zeigt sich jedoch, dass nicht allein die Erzählbereitschaft sowie -kompetenz des Gegenübers von Bedeutung sind, sondern ebenso die interviewende Person den Verlauf bzw. auch die Qualität des Gespräches beeinflusst. „Die Erfahrung aus den Interviews zeigt, wie entscheidend zur Förderung der Erzählbereitschaft der Jugendlichen die konsequente Einhaltung einer offenen Gesprächsführung ist, die so wenig wie möglich vorgibt und die Themenwahl und die generelle Gestaltung des Gesprächs den Jugendlichen überlässt (vgl. Köttig und Rosenthal 2006, 194). In den geführten Interviews wurde deutlich, dass mit der Zahl der Interviews auch die Kompetenz der Interviewführung gewachsen ist. Im ersten Interview zeigte sich, dass die Interviewerin bereits nach kurzer Zeit unterstützend mit weiteren Fragen eingriff. Demgegenüber wurde ab dem zweiten Interview auch längere Pausen akzeptiert.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass narrative Interviews immer sehr bewusst und konkret für das jeweilige Forschungsvorhaben ausgewählt werden sollten. Darüber

hinaus sollte sich die forschende Person über die Möglichkeiten und Grenzen von narrativen Interviews vor Beginn des Forschungsvorhabens bewusst sein. Nicht für jedes Untersuchungsfeld bzw. jede Zielgruppe ist die narrative Herangehensweise geeignet. Die Verfasserin dieser Arbeit war sich bereits im Vorfeld über die Schwierigkeit bewusst, dass sich das freie Erzählen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung möglicherweise als sehr herausfordernd darstellt. Da sich narrative Interviews allerdings sehr gut eignen, um ein prozesshaftes Ereignis, wie etwa den Übergang von der Schule in den Beruf, in seiner Ganzheit mit all seinen Facetten zu erfassen, entschied sich die Verfasserin trotzdem für diese Methode. Um die Jugendlichen in ihrer Erinnerung zu unterstützen, wurden deshalb Stationenkarten angefertigt. Diese Abänderung machte die Verwendung des narrativen Interviews als Erhebungsmethode möglich.

### **3.6 Zusammenfassung des empirischen Teils**

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die nötigen Grundlagen für die Bearbeitung und Interpretation der Interviews vorgestellt. Dabei wurde neben einer grundsätzlichen begrifflichen Annäherung an das Thema, unter anderem die Bedeutung von Erwerbstätigkeit sowie das Konzept der Bewältigung von Böhnisch (2012) beschrieben. Im daran anschließenden empirischen Teil wurde zu Beginn das Forschungsdesign vorgestellt. Dabei wurde sowohl der Zugang zum Feld, als auch die Erhebungs- und Auswertungsmethode, sowie die Transkription der Audiodateien näher erläutert. In der vorliegenden Arbeit wurden Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung im Alter von 18 bis 20 Jahren befragt. Im Feldzugang erwiesen sich sogenannte Gatekeeper als äußerst wertvoll. Diese Personen übernehmen die Vermittlung von Interviewpartnerinnen und -partnern. Dadurch wird einerseits die Motivation der Jugendlichen erhöht, da bereits ein Vertrauensverhältnis besteht, andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass Informationen verzerrt werden (vgl. Helfferich 2009, 175). Allerdings nutzte die Verfasserin dieser Arbeit den Zwischenkontakt über die Gatekeeperin als Möglichkeit zur Vorselektion. Somit mussten die Jugendlichen nicht direkt beim ersten Gespräch auf ihre Beeinträchtigung angesprochen werden.

Um die Lebensgeschichten der jungen Erwachsenen zu erfassen, wurde die Methode des narrativen Interviews herangezogen, um in weiterer Folge den Übergang als prozesshafte Phase zu erfassen. Die Erhebungsmethode gliedert sich in drei Schritte. Zunächst wird mit der Erzählaufforderung in das Gespräch eingestiegen. Dieser Erhebungsschritt wurde in der vorliegenden Arbeit durch eine Methode der Biografischen Arbeit nach Lindmeier (2013) erweitert, um die Jugendlichen in ihren Erzählungen zu unterstützen. Die angefertigten Stationenkarten dienten als Unterstützung ihrer Erinnerungsfähigkeit. Im zweiten Schritt erfolgt dann die Haupterzählung, in der das Gegenüber die Möglichkeit bekommt, frei zu erzählen, ohne dabei von der interviewenden Person durch Fragen unterbrochen zu werden. Im letzten Schritt werden dann zu Themen, die nur sehr kurz oder am Rande angesprochen werden, erzählgenerierende Fragen gestellt. Außerdem ist der interviewenden Person an dieser Stelle auch möglich externe Fragen zu stellen, das heißt, Fragen zu Themen, die im Gesprächsverlauf noch nicht angesprochen wurden (vgl. Rosenthal 2015, 170-174; Schütze 1983, 285).

Die Interviews wurden mittels Audioaufzeichnungsgerät aufgenommen, um das Gespräch im Anschluss zu transkribieren. Dabei wurden bestimmte Regeln der Transkription in Anlehnung an Kuckartz (et. al. 2008, 27f) berücksichtigt. Die transkribierten Dateien bildeten dann die Ausgangslage für die Auswertung mittels Biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015).

Die Auswertungsmethode gliederte sich in sechs methodische Schritte, wobei in der vorliegenden Arbeit nur fünf berücksichtigt wurden, da der letzte Schritt (Typenbildung) aufgrund der Anzahl der geführten Interviews nicht möglich war. Im ersten Schritt der Biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) erfolgte zunächst eine chronologische Reihung der biografischen Daten inklusive der Formulierung von Hypothesen. Dem folgte die thematische Feinanalyse bzw. die Analyse der erzählten Lebensgeschichte. Dabei wurde die Art und Funktion der Darstellung der Erzählungen analysiert. Im dritten Schritt der Auswertung wurde die erlebte Lebensgeschichte rekonstruiert. Das heißt, die vorab formulierten Hypothesen wurden mit den Selbstaussagen der Jugendlichen verglichen und in weiter Folge entweder falsifiziert oder verifiziert. Als vierter Schritt wurde die Feinanalyse einzelner Textstellen durchgeführt. Allerdings betont Rosenthal (2015, 204), dass dieser Schritt jederzeit erfolgen kann. Den Abschluss der Auswertung bildete ein vergleichender Blick auf die erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Dabei wurden mögliche Differenzen in der Erzählung herausgestellt (vgl. Rosenthal 2015, 202-226).

Nach der Vorstellung des Forschungsdesigns folgte eine Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten des Forschungsprozesses. Dabei wurden das Prinzip der Freiwilligkeit, das informierte Einverständnis vor Beginn des Interviews sowie die Anonymisierung der Daten im Transkriptions- und Auswertungsprozess als wesentlich zu berücksichtigende Punkte genannt.

Folglich wurden die Interviews gemäß der Auswertungsmethode der Biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) einzeln ausgewertet. Die Ergebnisse daraus wurden dann im anschließenden Kapitel dargestellt sowie hinsichtlich des im Theorieteil erarbeiteten Konzeptes der (Lebens-)Bewältigung nach Böhnisch (2012) interpretiert. Demnach konnten die vier Dimensionen (Sprache, Beziehung, Zeit und Raum) als wesentliche Ressourcen der Lebenslage der einzelnen Jugendlichen herausgearbeitet werden. Dennoch ist anzumerken, dass diese Faktoren eine jeweils individuelle Form annehmen.

Darüber hinaus erfolgte im Anschluss eine Auseinandersetzung über die Grenzen des narrativen Interviews. Dazu wurden die geführten Interviews als Ausgangspunkt der Überlegungen herangezogen. Dabei zeigte sich, dass die Erzählkompetenz des Gegenübers als wesentliches Moment in der narrativen Gesprächsführung identifiziert werden kann. Außerdem stellt die interviewende Person mit ihrer Kompetenz der narrativen Gesprächsführung einen beeinflussenden Faktor im Gelingen des narrativen Interviews dar.

Im nun folgenden Fazit werden notwendige Schlussfolgerungen aus der Interpretation festgehalten sowie die Forschungsfrage zusammenfassend beantwortet. Darüber hinaus werden mögliche Implikationen für Forschung und Praxis aufgezeigt.

## 4 Fazit

### 4.1 Schlussfolgerung

An dieser Stelle werden sowohl eine zusammenfassende Antwort auf die Forschungsfrage gegeben sowie abschließende Bemerkungen festhalten. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautete:

*Welche Erfahrungen machen Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule – Beruf?*

Die Verfasserin konnte einen Forschungsbedarf hinsichtlich der individuellen Bedürfnisse am Übergang aus Sicht der Betroffenen herausarbeiten. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es demnach, die individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang von der Schule in den Beruf zu erfassen. Entgegen vorangegangener Forschungsarbeiten wurde der Blick dabei nicht auf Partizipations- und Teilhabeerfahrungen gelegt, sondern vielmehr die gesamte Phase des Übergangs Schule - Beruf in den Blick gerückt. Dahingehend wurde die Methode der narrativen Interviews zur Erhebung herangezogen, um den Übergang mit all seinen Facetten zu erfassen. Die Auswertung erfolgte mittels Biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015), da diese sowohl aktuelle Interaktionen als auch die Entstehungslinien dieser einbezieht, um ein umfassendes Bild der Lebensgeschichte der einzelnen Personen zu erhalten.

In der Auswertung der erzählten Lebensgeschichte, das heißt in der Darstellung der Erzählungen, zeigte sich, dass die Jugendlichen bereits vorab über den Zweck des Interviews informiert wurden. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass dadurch die Darstellung ihrer eigenen Lebensgeschichte beeinflusst wurde. Allerdings konnte im Verlauf des Interviews eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, in dem die Interviewerin den Eindruck hatte, dass die Jugendlichen frei und unbeeinflusst sprechen konnten.

Obwohl sich die interviewten Jugendlichen sowohl in ihrer Beeinträchtigung als auch ihrer Schulbildung ähnlich sind, zeigten sich in der Auswertung unterschiedliche Erfahrungswelt- sowie Bewältigungsmuster. Die Ergebnisse aus der Auswertung wurden nach Böhnisch (2012) mit Blick auf sein Konzept der Lebenslage interpretiert. Biografische Bewältigung meint nach Böhnisch (2012b, 46) ein Streben nach Handlungsfähigkeit in kritischen Situationen. Das bedeutet in jenen Situationen, in denen das

psychosoziale Gleichgewicht von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit als gefährdet erscheint (vgl. Böhnisch 2012b, 52). Wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Individuums nicht ausreichen, um die Situation zu bewältigen, kommt es zum Erleben von Stress. Folglich ist das Individuum somatisch angetrieben, diesen Gleichgewichtszustand wiederherzustellen (vgl. ebd., 47). Das heißt, das Individuum strebt nach Kontinuität, sozialer Einbindung sowie Vertrautheit in der erlebten Situation (vgl. ebd., 52).

Böhnisch (2012b, 55) spricht in der Ausführung seines Konzeptes der Lebenslage von vier Faktoren, die der bzw. dem Einzelnen zur Verfügung stehen: Sprache, Beziehungen, Zeit und Raum. Diese Dimensionen bedingen einander und beeinflussen sich gegenseitig. Im Folgenden werden nun kurz die wesentlichen Ergebnisse aus den Interviews anhand der genannten vier Faktoren zusammengefasst bzw. der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit dargelegt.

Grundsätzlich konnte der Faktor Beziehung als wesentlich herausgearbeitet werden. Im Interview von Sascha konnte vor allem der Vater als vertrauensvolle und stabile Bezugsperson interpretiert werden. Auch aufgrund Tanjas Erzählungen konnte der familiäre Rückhalt als zentral bezeichnet werden. Demgegenüber nehmen bei Lydia der Jugendcoach bzw. vereinzelt auch Freundinnen und Freunde die Rolle der emotionalen Stütze ein. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass es ebenso von Bedeutung ist, welche persönlichen Beziehungen zur Bewältigung des Überganges herangezogen werden. Unterschiedliche Formen der Beziehung implizieren eine jeweils differente Wirkung. Vertrauensvolle, greifbare und unterstützende Beziehungen gelten als notwendig für Stabilität und Sicherheit in kritischen Lebenssituationen. Außerdem ermöglichen sie das Mitteilen von inneren Befindlichkeiten sowie Erleben von Gemeinschaft (vgl. Böhnisch 2016, 95; Sickendiek 2009, 477). Ist das Anknüpfen an persönlichen Beziehungen und damit zusammenhängend das Sprechen über die eigene Hilflosigkeit nicht möglich, kommt es nach Böhnisch (2012) in weiterer Folge zur Abspaltung der Hilflosigkeit (vgl. 2012b, 18 und 55). Hierbei wird wiederum die Verbundenheit der Faktoren Sprache und Beziehung verdeutlicht.

Darüber hinaus erwies sich das sozialräumliche Umfeld der Jugendlichen bzw. der Faktor Raum als einflussreich am Übergangsprozess. Dadurch werden vor allem die Möglichkeiten der Entwicklung bzw. der zur Verfügung stehende Entfaltungsraum ersichtlich (vgl. Böhnisch 2012b, 55). Sowohl bei Sascha als auch bei Tanja und Ly-

dia kann der sozialräumliche Einfluss hinsichtlich des Berufswunsches herausgearbeitet werden. Weiters ist bereits bekannt, dass die Aneignung des Sozialraumes im Jugendalter vornehmlich über Kontakte mit Gleichaltrigen passiert. Dabei ist zwischen familienzentrierten und cliquenbezogenen Jugendlichen zu unterscheiden (vgl. Böhnisch, et. al. 2009, 115f). Tanja und Sascha folgen in den Werten und Normen der Lebensführung ihrer Familie. Im Bereich der Freizeit verlagert sich dies auf die Gleichaltrigenbeziehungen. Demnach ist ein Zusammenspiel von familiären sowie cliquenbezogenen Werten und Normen möglich. Lydia hingegen zeigt wenig Sympathie mit den elterlichen Werten, vielmehr kokettiert sie mit den Werten und Normen des Jugendcoaches und Gleichaltrigen.

Auch die zeitliche Dimension hat Einfluss auf die Bewältigung des Überganges. Böhnisch (2012b, 55) diskutiert den Faktor Zeit vor allem im Hinblick auf Abhängigkeitsverhältnisse und die Gefahr der Verfestigung von defizitären Zuschreibungen. Dagehingehend wurden vor allem die Mobbing- sowie Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen in den Blick gerückt. Die Auswertung und Interpretation von Lydias Interview zeigte, dass sie die negativen Zuschreibungen übernimmt und in den negativen Erfahrungen der Vergangenheit verhaftet bleibt. Dies könnte insofern darauf zurückzuführen sein, dass sie wenig greifbare, vertrauensvolle und stabile Beziehungen an ihrer Seite hatte. Im Gegensatz dazu wurde zwar Tanja ebenso mit negativen Erfahrungen konfrontiert, allerdings konnte sie mit Hilfe von stabilen Beziehungen dieses Abhängigkeitsverhältnis durchbrechen. Darüber hinaus verortet Böhnisch (et. al. 2009, 104) eine generelle Beschleunigung in der Lebensführung. Er geht mit Zeiher (2009, 205) d'accord, indem sie eine Entschleunigung von Lernprozessen bzw. „Zone des Innehaltens“ (Böhnisch et. al. 2009, 104) fordern. Diesbezüglich konnte der Berufsvorbereitungslehrgang, den alle drei interviewten Jugendlichen absolvier(t)en, als positiver Faktor in der zeitlichen Dimension interpretiert werden, da er den Jugendlichen Zeit verschafft, um sich auf den Übergang bzw. den Einstieg in das Berufsleben vorzubereiten.

Schließlich ist anzumerken, dass die genannten Faktoren der Lebenslage nicht wie bisher als linear strukturiert zu bezeichnen sind, sondern vielmehr einem Wandel unterliegen und demnach stetig neu gedacht sowie individuell interpretiert werden müssen (vgl. Böhnisch, et. al. 2009, 98). „Das Streben nach Handlungsfähigkeit muss immer wieder neu zeitlich erfahren und räumlich verortet werden“ (ebd. 2009, 99).

## 4.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Im nun folgenden Kapitel werden Implikationen für Forschung und Praxis dargestellt, die aus dem vorliegenden Forschungsvorhaben abgeleitet werden können. Es ist anzumerken, dass diese Überlegungen auf Grundlage der durchgeführten Auswertungen ausschließlich von der Verfasserin dieser Arbeit formuliert werden. Demnach ist dieses Kapitel gleichermaßen als Anregung sowie Reflexion zu verstehen.

### Reflexion zur Erhebungs- und Auswertungsmethode und ihre Implikationen

Zunächst ist festzuhalten, dass der Einstieg in das narrative Gespräch mittels Biografiearbeit nach Lindmeier (2013) grundsätzlich als positiv zu vermerken ist. Die Visualisierung am Beginn des Interviews schaffte einen erleichterten Einstieg und ermöglichte dadurch einen Erzählfluss auf Seiten der Interviewpartnerinnen und -partner. Außerdem konnten die Stationenkarten als Anhaltspunkt für die erzählte Lebensgeschichte dienen. Dennoch ist anzumerken, dass es möglich sein kann, dass dadurch die thematische Auswahl an Erzählungen eingegrenzt wurde. Jedoch zeigte sich in den geführten Interviews, dass durch die Auswahl einer Karte weitere Erinnerungen hervorgerufen wurden, die in der Folge zu andersartigen Erzählungen führten. Beispielsweise konnte Lydia durch die Frage nach ihrer Geburt bzw. ihrer Zeit als Baby in weiterer Folge über ihre Kindheit sowie die Zeit in der Volks- und Mittelschule sprechen.

Darüber hinaus kann die biografische Arbeit als Einstieg in das Gespräch als Auflockerung der Interviewsituation gesehen werden. Die, gemeinsame und dem Interview vorangehende, Anordnung sowie Sortierung der Stationenkarten wurde, laut des Feedbacks der Interviewpartnerinnen und -partner, allgemein hin als angenehm und hilfreich empfunden. Die Interviewerin empfand dies ebenso als Möglichkeit eine vertrauliche Basis für das folgende Interview zu schaffen.

Allerdings wurde in den durchgeführten Interviews ebenso ein sprunghaftes Wechseln der Themen beobachtbar. Dies lässt auf ein „Abarbeiten“ der Stationenkarten deuten, ohne dabei auf Details einzugehen. Zusammenfassend bewertet die Verfasserin den Einstieg in das biografisch-narrative Interview mittels Biografiearbeit dennoch als positiv. In der vorliegenden Arbeit wurde die Methode der Stationenkarten herangezogen. Demnach wäre es überlegenswert, eine andere Methode der

Biografiearbeit anzuwenden, um dem möglichen „Abarbeiten“ der einzelnen Punkte entgegenzuwirken.

Die Qualität der Interviews ist, wie bereits in *Kapitel 3.5* erarbeitet wurde, immer auch abhängig von der Erzählkompetenz der Interviewpartnerinnen bzw. -partner. Zudem ist die Kompetenz der interviewenden Person als wesentlicher Einflussfaktor zu identifizieren. Demnach sieht die Verfasserin das Einüben der narrativen Gesprächsführung als notwendige Vorbereitungsmaßnahme.

Hinsichtlich der Auswertung ist wie in jeder qualitativen Untersuchung der Einfluss des Subjektes zu reflektieren. Der subjektive Blick und Einfluss gilt in der qualitativen Forschung als unvermeidbar. Jeder Mensch bringt aufgrund der eigenen psychischen, emotionalen sowie kognitiven Erfahrungen ein bestimmtes Muster der eigenen Handlungen mit. Damit beeinflusst diese Subjektivität des Einzelnen auch den Auswertungs- sowie Interpretationsprozess (vgl. Reichertz 2016, 79). Vor allem im Blick auf die Interpretation der Ergebnisse wird vielfach zu gemeinsamen Interpretieren geraten, um unterschiedliche Lesarten sowie die Begründbarkeit zu diskutieren (vgl. ebd., 65). Demnach sieht auch die Verfasserin das Hinzuziehen von weiteren Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler im Prozess der Interpretation als gute Möglichkeit, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu fundieren. Allerdings ist zu hinterfragen, inwieweit dies im Rahmen einer Masterarbeit umzusetzen ist.

#### *Möglichkeiten für weitere Forschungsthemen*

Im Zuge der Durchführung der vorliegenden Untersuchung wurden einzelne interessante Aspekte entdeckt, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht tiefergehend diskutiert werden konnten. Diese gelten nun als Anregung für die Formulierung von möglichen weiterführenden Forschungsthemen.

Der Faktor Beziehung wird in der vorliegenden Arbeit als wesentlich herausgearbeitet. Darüber hinaus wurde deutlich, dass vor allem im Jugendalter die sozialräumliche Aneignung verstärkt über den Kontakt zu Gleichaltrigen erfolgt. Allerdings werden soziale Kontakte zunehmend über virtuelle Räume hergestellt. Das Internet wird als Möglichkeit gesehen, Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit zu erlangen, wenn dies im realen Leben versagt bleibt. „Omnipotenz und Machtphantasien, Grenzlosigkeit der Gefühle und Gleichzeitigkeit der Empfindungen können in der Grenzlosigkeit und interaktiven Verfügbarkeit des Internets und der Videospiele aufgehen“

(Böhnisch, et. al. 2009, 126). Dahingehend wäre es interessant, die Rolle der sozialen Medien bzw. deren Einfluss am Übergangsprozess zu diskutieren.

Darüber hinaus wurden aus den Interviews weitere Merkmale deutlich, die als positiv für den Übergangsprozess interpretiert wurden. Demnach wurden berufsvorbereitende Maßnahmen als wertvoll erachtet. Dabei könnte eine qualitative Untersuchung zum Zweck dieser Maßnahmen als forschungsrelevant gedeutet werden. In weiterer Folge könnte dabei herausgearbeitet werden, inwiefern diese Maßnahme den Übergang unterstützt und wie dieser von den betroffenen Jugendlichen wahrgenommen wird.

Schließlich ist festzuhalten, dass die Verfasserin der Arbeit durch qualitative Auseinandersetzung mit drei einzelnen Fällen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben will. Dahingehend formulierte bereits Rosenthal (1994, 127) die Problematik der interpretativen Sozialforschung. So sieht sie die Gefahr, in den Besonderheiten des einzelnen Falles verhaftet zu bleiben, ohne eine Verallgemeinerung zu wagen. Demgegenüber sieht sie die Problematik der quantitativen Methoden insofern, dass diese sich auf äußere beobachtbare und messbare Daten fokussieren. „Fänden wir beim einen Verfahren das Einzelne, Individuelle und Subjektive und beim anderen das Generelle, Allgemeine und Objektive, dann könnte man die Ergebnisse am Ende addieren - so lauten auch die jeweiligen Versöhnungsangebote - und wir hätten den Königsweg aus der Sackgasse des Dualismus gefunden“ (Rosenthal 1994, 127f). Demnach ist das Zusammenspiel von qualitativer und quantitativer Forschung anzustreben. Dies impliziert die Forderung nach einer thematisch passenden quantitativen Untersuchung, um allgemeingültige Aussagen über die Erfahrungen und Bedürfnisse am Übergangsprozess treffen zu können.

#### Implikationen für die praktische Arbeit

Darüber hinaus wurde im Zuge der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt, dass der Blick auf die gesamte Lebensspanne eines Menschen vielfältige Erfahrungen und Bedürfnisse offenbart. Diese wurden im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf interpretiert. Schildmann (2010, 45f) verdeutlicht, dass der erweiterte Blick auf die gesamte Lebensspanne die Herausarbeitung von sozialen Ungleichheitslagen ermöglicht, wodurch in weiterer Folge politische sowie pädagogische Maßnahmen formuliert werden können. Auf Basis der gewonnenen Interview-

erkenntnisse werden im Folgenden relevante Aspekte für die praktische Arbeit mit Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung genannt. Dabei ist wiederum festzuhalten, dass diese Implikationen aus der subjektiven Perspektive der Verfasserin formuliert werden.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, dass sich stabile und vertrauensvolle Beziehungen oftmals positiv auf den Übergang auswirken. Demnach ist in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen feinfühlig und sensibel darauf zu achten, dass die jungen Erwachsenen persönliche Beziehungen in ihrem Leben haben, die konstant und dauerhaft sind. Bei den interviewten Jugendlichen Tanja und Sascha zeigte sich, dass der familiäre Rückhalt vor allem Stabilität sowie Sicherheit gibt. Wenn die Familie diesen Rückhalt nicht bieten kann, können auch – wie im Fall von Lydia – Freundschaften oder externe Personen, wie etwa Jugendcoaches diese stabile Rolle übernehmen. Allerdings ist an dieser Stelle zu hinterfragen, inwieweit eine Förderung bzw. Unterstützung von stabilen Beziehungen möglich ist. Dabei können aufklärende und informative Gespräche mit den Eltern als positive Unterstützung genannt werden.

Das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften wird vor allem bei Jugendlichen als wichtig genannt, um unter anderem die eigene Geschlechtszugehörigkeit zu entwickeln (vgl. Hurrelmann 2007, 27f). Demnach ist darauf zu achten, dass die bzw. der Jugendliche ausreichend soziale Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen kann. Neben der Sozialisationsinstanz der Schule kann – wie auch im Interview von Lydia herausgearbeitet wurde – ebenso der Besuch eines Jugendzentrums als wertvoll interpretiert werden. Dahingehend sind wiederum die Eltern als wegweisende Personen zu betrachten, die den Besuch von Jugendclubs unterstützen können. Allerdings sind auch die pädagogischen Fachkräfte in Bildungseinrichtungen wichtige Instanzen im Blick auf das soziale Miteinander. Dahingehend werden etwa gruppendynamische Übungen, Kennenlernspiele sowie das gemeinsame Arbeiten in Gruppen als wertvoll erachtet.

Des Weiteren wurde beinahe in jedem Interview ein Verweis auf Mobbing oder schlechte Erfahrungen mit sozialen Kontakten gemacht. Demnach bedarf es solchen sozialen Phänomenen entgegenzuwirken. Dabei sind wiederum die Lehrenden aufgefordert, ein harmonisches Miteinander in der Klasse zu garantieren bzw. solche Probleme aufzugreifen und zu thematisieren. Allerdings wurde auch in den geführten

Interviews deutlich, dass diese Ausgrenzungen vornehmlich dann stattfinden, wenn die Lehrerinnen und Lehrer nicht anwesend sind. Das heißt, die pädagogischen Fachkräfte sind dazu angehalten, präventive Maßnahmen zu setzen. Allerdings fehlen dazu oftmals die zeitlichen Ressourcen, um sich mit der Thematik näher auseinanderzusetzen. In weiterer Folge könnte dies auch einen Zuwachs an Schulsozialarbeit bedeuten. Das heißt, pädagogische Fachkräfte, die themenspezifisch geschult sind, kommen in die Institution und bieten Workshops an.

Darüber hinaus erwiesen sich Praktika sowie Schnuppertage als gute Möglichkeit für die Berufswahl. Allerdings zeigte sich, dass die Bereiche, in denen geschnuppert wird, recht begrenzt erscheinen. Dahingehend müssten unterschiedliche Betriebe sowie Schulen zusammenarbeiten, um den Jugendlichen eine breite Auswahl an Bereichen zur Verfügung zu stellen. Dennoch ist der Verfasserin bewusst, dass die Berufswahl nicht allein durch Praktika und Schnuppertage erfolgen kann, da die Auswahl einfach zu groß wäre. Demnach liegt es an den beteiligten Personen, wie etwa den Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer, gewisse Berufsorientierungsmaßnahmen zu setzen.

Abschließend ist anzumerken, dass diese Arbeit als Einblick in die Erfahrungen und Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang von der Schule in den Beruf zu betrachten ist, um das Bewusstsein zu schaffen, mehr auf individuelle Fälle einzugehen. Darüber hinaus können die Erkenntnisse aus den Interviews als Ansporn gesehen werden, den Blick auf diese herausgearbeiteten Aspekte des Übergangs zu legen. Ganz deutlich konnte etwa herausgestellt werden, dass die Jugendlichen eine vertrauensvolle und greifbare Beziehung brauchen, um in dieser instabilen Situation des Übergangs Stabilität sowie Sicherheit zu erfahren. Dabei zeigte sich auch, dass sich nicht jede stabile Beziehung bedingungslos positiv auf den Übergang auswirkt. Die Qualität der Beziehung ist dabei entscheidend. Eine greifbare und unterstützende Beziehung impliziert die Funktion eines Ventils, indem sie das Sprechen über die erlebte Hilflosigkeit ermöglicht. Darüber hinaus zeigte sich, dass das sozialräumliche Umfeld vor allem im Blick auf die Berufswahlentscheidung als einflussreich dargestellt werden kann. Das sozialräumliche Setting gibt die Bedingungen der Möglichkeiten der Entwicklung vor. Dahingehend ist das Bewusstsein über diesen Einfluss als wichtige Voraussetzung zu erachten, um nicht darin verhaftet zu bleiben. Außerdem wurde die zeitliche Dimension des Übergangs-

prozesses sowohl im Blick auf Abhängigkeitsverhältnisse sowie individuelle Zeitrhythmen thematisiert. Das heißt, negative Zuschreibungen, die über einen längeren Zeitraum entgegengebracht werden, können zu einer Verfestigung führen. Das Beispiel von Tanja und Lydia zeigte, dass die Greifbarkeit von vertrauensvollen Beziehungen im Blick auf das Durchbrechen von diesen Abhängigkeitsverhältnissen als besonders wertvoll gilt. Zudem wurde der Berufsvorbereitungslehrgang als Möglichkeit diskutiert, dem eigenen zeitlichen Rhythmus des Übergangs zu folgen. Das heißt, die Jugendlichen bekommen mehr Zeit, um sich auf den Übergang ohne Zwang, Stress und Druck vorzubereiten.

Dennoch ist zu berücksichtigen, dass jeder Übergang individuell erlebt wird und sich demnach auch in der Bewältigung unterscheidet. Die durchgeführten Interviews zeigen zwar einige Gemeinsamkeiten in ihren Erfahrungen am Übergang, allerdings sind auch individuelle Bedürfnisse ersichtlich geworden. Das heißt, die herausgearbeiteten Faktoren am Übergang können ein Anreiz sein, um diese Bereiche in den Blick zu rücken, sind jedoch jeweils individuell zu betrachten. Um eine allgemeingültige Aussage über die Erfahrungen am Übergang von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung treffen zu können, wäre es notwendig, mehrere Fälle zu untersuchen. Allerdings ist dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich und demnach auch nicht vorgesehen.

## **Literaturverzeichnis**

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD)** (2010): Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA)** (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. Washington, u. a.: American Psychiatric Publishing, 5. Auflage.
- ALHEIT, PETER; DAUSIEN, BETTINA** (2009): 'Biographie' in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischn und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. – In: Fetz, Bernhard (Hrsg.) (2009): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 285-315.
- BEISTEINER, KARIN** (1998): Die berufliche Integration geistig behinderter Menschen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- BIEWER, GOTTFRIED; FASCHING, HELGA; KOENIG, OLIVER** (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. – In: SWS-Rundschau (2009), 49. Jahrgang, Nr. 3, S. 391-403.
- BHAUMIK, SABYASACHI; WATSON, JOANNA, BARRETT, MARY; RAJU, BALA, BURTON, TRACEY; FORTE, JANE** (2011): Transition for Teenagers With Intellectual Disability: Carers' Perspectives. – In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities (2011), 8. Jahrgang, Nr. 1, S. 53-61.
- BIEWER, GOTTFRIED** (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage.
- BOERMA, TIES; HARRISON, JAMES; JAKOB, ROBERT; MATHERS, COLIN; SCHMIDER, ANNEKE; WERBER, STEFANIE** (2016): Revising the ICD: explaining the WHO approach. – In: The Lancet (2016), 388. Jahrgang, Nr. 10059, S. 2476-2477.
- BÖHNISCH, LOTHAR; MÜNCHMEIER, RICHARD** (1990): Pädagogik des Jugendraums: zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa.

- BÖHNISCH, LOTHAR; LENZ, KARL; SCHRÖER, WOLFGANG (2009):** Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und München: Juventa.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2012a):** Lebensbewältigung. – In: Thole, Werner (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 4. Auflage, S. 219-234.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2012b):** Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Beltz, 6. Auflage.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2016):** Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- DENNER, LISELOTTE (2011):** Übergänge: Erleben, Lernen und Verbleib in Haupt- und Realschulen aus Schülersicht. – In: Kucharz, Diemut; Irion, Thomas; Reinhoffer, Bernd (Hrsg.) (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-214.
- DEMME, CHRISTINE (2017):** Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografieanalytisch und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule. – In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2017), 86. Jahrgang, Nr. 1, S. 13-25.
- ENGEL, FRANK; SICKENDIEK, URSEL (2004):** Narrative Beratung: Sprache, Erzählungen und Metaphern in der Beratung. – In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band . Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 749-763.
- FALKAI, PETER; WITTCHEN, HANS-ULRICH (Hrsg.) (2015):** Diagnostische Kriterien DSM-5. Göttingen: Hogrefe.
- FAMULLA, GERD-EWALD (Hrsg.) (2008):** Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- FASCHING, HELGA (2011):** Beiträge der Forschung zu inklusiven Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Beruf. – In: Flieger, Petra; Schönwiese, Volker (Hrsg.) (2011): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-117.

- FASCHING, HELGA (2012a):** Partizipation von Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. – In: Heilpädagogische Forschung (2012), Band XXXVIII, Heft 2, S. 79-88.
- FASCHING, HELGA (2012b):** Berufliche Teilhabe junger Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. – In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2012), 63. Jahrgang, Heft 2, S. 48-53.
- FASCHING, HELGA (2013a):** Berufliche Teilhabeerfahrungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten. – In: bidok works (2013), Nr. 10. Online im Internet. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-teilhabe.html> [Stand 2017-03-23].
- FASCHING, HELGA (2013b):** Interaktion von Behinderung und Geschlecht im Übergang von der Schule in die Ausbildung und Beschäftigung Erweiterte Analyse einem aktuellen Forschungsprojekt. – In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2013), 82. Jahrgang, S. 46-98.
- FASCHING, HELGA (2014a):** Compulsory School Is Over and Now? Vocational Experiences of Women with Intellectual Disability. – In: Creative Education (2014), 5. Jahrgang, Nr. 24, S. 743-751.
- FASCHING, HELGA (2014b):** Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. – In: European Journal of Special Needs Education (2014), 29. Jahrgang, Nr. 4, S. 505-520.
- FELDER, EKKEHARD (2009):** Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen. – In: Felder, Ekkehard (Hrsg.) (2009): Sprache. Heidelberger Jahrbücher, 53. Jahrgang. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 13-58.
- FELDER, FRANZISKA (2017):** Inklusion und Arbeit: Was steht auf dem Spiel? – In: Misselhorn, Catrin; Behrendt, Hauke (Hrsg.) (2017): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 99-119.
- FLYNN, LINDA L.; FRENCH, N.; BUSWELL, B. (2000):** Involving Families in School. – In: Sands, D.; Kozleski, E.; French, N. (Hrsg.) (2000): Inclusive Education for the Twenty-First Century. Atlanta: Wadsworth Publishing Co, S. 75-112.

- GENERATION WHAT:** Eine Umfrage über 18-34-Jährige in Europa. Online im Internet.  
URL: <http://www.generation-what.at> [Stand 2017-06-16].
- GINNOLD, ANTJE** (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbin-  
derung. Einstieg - Ausstieg – Warteschleife. Klinikhardt.
- GIESEKE, WILTRUD** (2003): Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an le-  
benslangem Lernen. – In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (2003),  
35. Jahrgang, Nr. 1, S. 47-56.
- GOBLIRSCH, MARTINA** (2011): Narrativ-biographische Diagnostik in der Jugendhilfe  
und in der Verhaltenstherapie. – In: Jüttemann, D. (Hrsg.) (2011): Biografische  
Diagnostik, S. 188-195.
- GRIEBEL, WILFRIED** (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. – In:  
Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Ge-  
sellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn:  
Klinkhardt, S. 25-45.
- GRÖSCHKE, DIETER** (2007): Behinderung. – In: Greving, Heinrich (Hrsg.) (2007):  
Kompendium der Heilpädagogik. Band 1. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 97-  
109.
- HARDERING, FRIEDERICKE** (2011): Unsicherheiten in Arbeit und Biographie. Zur  
Ökonomisierung der Lebensführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaf-  
ten.
- HELFFERICH, CORNELIA** (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durch-  
führung qualitativer Interviews. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften,  
3., überarbeitete Auflage.
- HUISINGA, RICHARD** (2015): Berufsbezogene Lehr- und Lernprozesse unter Inklusi-  
onsanspruch. – In: Biermann, Horst (Hrsg.) (2015): Inklusion im Beruf. Stuttgart:  
Kohlhammer, S. 57-117.
- HURRELMANN, KLAUS** (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwis-  
senschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 9.,  
aktualisierte Auflage.

- JOHNSON, D. RICHARDS; MELLARD, DARYL F.; LANCASTER, PAULA (2007):** Road to Success: Helping Young Adults With Learning Disabilities Plan and Prepare for Employment. – In: Teaching Exceptional Children, 39. Jahrgang, Nr. 6, S. 26-32.
- JUNGE, ANNETTE; FRECKMANN, BRIGITTA; DORSCH-BEARD, KARIN (2011):** Prozessbegleitung im Übergang Schule – Beruf: Qualifizierungsbausteine für das Bildungspersonal. Bielefeld: Bertelsmann.
- JUNGMANN, WALTER (2004):** Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. – In: Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-188.
- KOENIG, OLIVER; FASCHING, HELGA; KRÖG, WALTER, BIEWER, GOTTFRIED (2010):** Von der Schule in den Beruf – von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. – In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/ Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-201.
- KOORDINATIONSSTELLE JUGEND – BILDUNG – BESCHÄFTIGUNG (2017a):** Online im Internet. URL: <http://www.koordinationsstelle.at> [Stand 2017-07-18].
- KOORDINATIONSSTELLE JUGEND – BILDUNG – BESCHÄFTIGUNG (2017b):** Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) / Berufsvorbereitungslehrgang (BVL). Online im Internet. URL: [http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2017/07/infoblatt\\_bvl-bvj.pdf](http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2017/07/infoblatt_bvl-bvj.pdf) [Stand 2017-11-23].
- KÖTTIG, MICHAELA; ROSENTHAL, GABRIELE (2006):** Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung. – In: Rosenthal, Gabriele; Köttig, Michaela; Witte, Nicole; Blezinger, Anne (Hrsg.) (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich, S. 189-221.
- KRUSE, ANDREAS (2000):** Zeit, Biographie und Lebenslauf. – In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie (2000), 33. Jahrgang, Nr. 1, S. 90-97.

- KUCKARTZ, UDO; DRESING, THORSTEN; RÄDIKER, STEFAN; STEFER, CLAUS (2008):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2., aktualisierte Auflage.
- KÜSTERS, YVONNE (2009):** Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage.
- LATTSCHAR, BIRGIT; WIEMANN, IRMELA (2007):** Mädchen und Jugendlichen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim und München: Juventa.
- LENZ, KARL; NESTMANN, FRANK (Hrsg.) (2009):** Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa.
- LEONARD, HELEN; FOLEY, KITTY-ROSE, PIKORA, TERRI; BOURKE, JENNY; WONG, KINGSLEY; MCPHERSON, LYN; LENNOX, NICK; DOWNS, JENNY (2016):** Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. – In: European Child & Adolescent Psychiatry (2016), 25. Jahrgang, Nr. 12, S. 1369-1381.
- LINDMEIER, CHRISTIAN (2014):** Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4. Auflage.
- LINDMEIER, BETTINA (2015):** Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. – In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jahrgang, Nr. 3, S. 308-322.
- LUCKASSON, RUTH; SCHALOCK, ROBERT (2013):** What's at Stake in the Lives of People With Intellectual Disability? Part II: Recommendations for Naming, Defining, Diagnosing, Classifying, and Planning Supports. – In: Intellectual and Developmental Disabilities (2013), 51. Jahrgang, Nr. 2, S. 94-101.
- MANSEL, JÜRGEN; KAHLERT, HEIKE (2007):** Arbeit und Identität im Jugendalter vor dem Hintergrund der Strukturkrise. – In: Mansel, Jürgen; Kahlert, Heike (Hrsg.) (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaft-

- lichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, S. 7-32.
- MEWES, JAN** (2010): Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MIETHE, INGRID** (2013): Forschungsethik. – In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage, S. 927-938.
- MISSELHORN, CATRIN** (2017): Arbeit, Technik und gutes Leben. Perspektiven für Menschen mit und ohne Behinderung auf Industrie 4.0. – In: Misselhorn, Catrin; Behrendt, Hauke (Hrsg.) (2017): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 19-38.
- MUCHE, CLAUDIA** (2013): Übergänge und Behinderung. – In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 158-175.
- NEUENSCHWANDER, MARKUS P.** (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. – In: Läge, Damian; Hirschi, Andreas (Hrsg.): Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich: LIT-Verlag, S. 135-154.
- NEUENSCHWANDER, MARKUS P.; GERBER, MICHELLE; FRANK, NICOLE; ROTTERMANN, BENNO** (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PALLISERA, MARIA; VILÁ, MONTSERRAT; FULLANA, JUDIT** (2014): Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. – In: Journal of Intellectual & Developmental Disability (2014), 39. Jahrgang, Nr. 4, S. 333-341.

- PRZYBORSKI, AGLAJA, WOHLRAB-SAHR, MONIKA (2014):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg, 4., erweiterte Auflage.
- PÖTTER, NICOLE (2014):** Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. – In: Pötter, Nicole (Hrsg.) (2014): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer.
- RAHN, PETER (2005):** Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- REICHERTZ, JO (2016):** Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer.
- ROSENTHAL, GABRIELE (1994):** Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität: methodische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. – In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hrsg.) (1994): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 125-138.
- ROSENTHAL, GABRIELE (1995):** Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- ROSENTHAL, GABRIELE (2002):** Biographische Forschung. – In: Schäffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.) (2002): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, u.a.: Huber.
- ROSENTHAL, GABRIELE (2015):** Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 5. Auflage.
- SANTER, TERESA (2015):** Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen. Veränderungen beginnen im Kopf. Online im Internet. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/santer-stigma.html> [Stand 2017-06-26].
- SASSE, ADA; MOSER, VERA (2016):** Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. – In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-145.

- SAUER-SCHIFFER, URSULA (2010):** Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. – In: Sauer-Schiffer, Ursula; Brüggemann, Tim (Hrsg.) (2010): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 21-55.
- SCHARTMANN, DIETER (2000):** Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben - Möglichkeiten, Chancen und Risiken. – In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung (2000), Nr. 1. Online im Internet. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html> [Stand 2017-06-21].
- SCELLENBERG, CLAUDIA; STUDER, MICHAELA; HOFMANN CLAUDIA (2016):** Transition Übergang Schule-Beruf. – In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 485-490.
- SCHIEMER, MARGARITA (2010):** ICF- Instrument für eine interkulturell vergleichende Heilpädagogik? – In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung- Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 312-328.
- SCHILDMANN, ULRIKE (2010):** Welche Perspektiven eröffnet der Blick auf die gesamte Lebensspanne für das Verständnis von Behinderung? – In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung- Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36-47.
- SCHRÖER, WOLFGANG; STAUBER, BARBARA; WALTHER, ANDREAS; BÖHNISCH, LOTHAR, LENZ; KARL (Hrsg.) (2013):** Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- SCHULZE, THEODOR (1993):** Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-40.
- SCHUMACHER, EVA (2004):** Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

- SCHUMANN, MICHAEL; KNIZIA, URSULA (2009):** Biografie und Raum – Das Thema (Sozial-)Raum in der Fachdebatte. – In: Behnken, Imbke; Mikota, Jana (Hrsg.) (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa, S. 263-292.
- SCHÜTTE, MARC; SCHLAUSCH, REINER (2008):** Kooperative Berufs- und Arbeitsorientierung. – In: Famulla, Gerd-Ewald (Hrsg.) (2008): Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 28-50.
- SCHÜTZE, FRITZ (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. – In: Neue Praxis (1983), 13. Jahrgang, Nr. 3, S. 283-293.
- SCHÜTZE, FRITZ (1987):** Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- SICKENDIEK, URSEL (2009):** Persönliche Beziehungen am Arbeitsplatz. – In: Lenz, Karl; Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa, S. 465-487.
- SOZIALMINISTERIUMSERVICE (2015):** Umsetzungsregelungen Koordinationsstellen am Übergang Schule und Beruf. Online im Internet. URL: [https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/5/8/8/CH0053/CM\\_S1456833931327/ur\\_kost\\_sms\\_20151124.pdf](https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/5/8/8/CH0053/CM_S1456833931327/ur_kost_sms_20151124.pdf) [Stand 2017-07-19].
- STATISTIK AUSTRIA (2017):** Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.
- STAUBER, BARBARA; WALTHER, ANDREAS (2004):** Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. – In: Schumacher, Eva (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-45.
- STÖRMER, NORBERT (2007):** Stigmatisierung. – In: Greving, Heinrich (Hrsg.) (2007): Kompendium der Heilpädagogik. Band 1. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS, S. 275-284.

- TARGETT, PAMELA; WEHMAN, PAUL (2013):** Families and Young People with Disabilities. Listening to Their Voices. – In: Wehman, Paul (2013): Life Beyond the Classroom. Transition Strategies for Young People with Disabilities. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., S. 70-92.
- TREUTLEIN, ANKE; SCHÖLER, HERMANN (2013):** Bewertung des Übergangs durch Schüler/-innen und Eltern. – In: Roos, Jeanette; Schöler, Hermann (Hrsg.) (2013): Transitionen in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: Springer, S. 169-196.
- TRUSCHKAT, INGA (2013):** Biografie und Übergang. – In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- UHLENDORFF, UWE; SPANU, STEPHANIE; SPENNER, CHRISTOPHER (2009):** Persönliche Beziehungen im Jugendalter. – In: Lenz, Karl; Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa, S. 513-526.
- VON UNGER, HELLA (2014):** Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. – In: Von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Verlag, 4. Auflage.
- WALTHER, ANDREAS (2013):** Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. – In: Walther, Andreas; Weinhardt, Marc (Hrsg.) (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16-34.
- WALTHER, ANDREAS (2014):** Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. – In: Hof, Christiane; Meuth, Miriam; Walther, Andreas (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 78-103.
- WEBER, GERMAIN; ROJAHAN, JOHANNES (2009):** Intellektuelle Beeinträchtigung. – In: Schneider, Silvia; Magraf, Jürgen (Hrsg.) (2009): Lehrbuch der Verhaltensthe-

rapie. Band 3. Störungen im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Medizin, S. 351-366.

**WUSTMANN, CORNELIA** (2009): Persönliche Beziehungen in der Arbeit mit Jugendlichen. – In: Lenz, Karl; Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa, S. 631-648.

**WHO** (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf. Online im Internet. URL: [http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [Stand 2017-09-10].

**WHO** (2013): How to use the ICF. A Practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online im Internet. URL: <http://who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf> [Stand 2017-09-10].

**ZEIHER, HELGA** (2009): Zeit für Bildung. – In: Behnken, Imbke; Mikota, Jana (Hrsg.) (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa, S. 205-215.

## **Abbildungsverzeichnis**

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Abb. 1:</b> Drei Ebenen von Übergängen (Darstellung in Anlehnung an Sauer-Schiffer 2010, 30) .....                                       | 14  |
| <b>Abb. 2:</b> Vier zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Darstellung in Anlehnung an Hurrelmann 2007).....                       | 22  |
| <b>Abb. 3:</b> Bedeutung von Erwerbsarbeit für österreichische Jugendliche (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online]) .....     | 25  |
| <b>Abb. 4:</b> Einfluss von Erwerbstätigkeit auf das Gefühl des Glücklich-sein (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online]) ..... | 25  |
| <b>Abb. 5:</b> Grund für die Ausübung der Arbeit (Darstellung in Anlehnung an Generation What [Online]).....                                | 26  |
| <b>Abb. 6:</b> Das Konzept der Lebenslage und ihre vier Dimensionen (Darstellung in Anlehnung an Böhnisch 2016, 95).....                    | 40  |
| <b>Abb. 7:</b> Methodische Schritte in der Erhebungsphase (Darstellung in Anlehnung an Rosenthal (2015, 170) und Schütze (1983, 285) .....  | 62  |
| <b>Abb. 8:</b> Methodische Schritte in der Auswertungsphase (Darstellung in Anlehnung an Rosenthal 2015) .....                              | 70  |
| <b>Abb. 9:</b> Übersicht positiver Faktoren am Übergang Schule – Beruf der interviewten Jugendlichen .....                                  | 111 |

## **Anhang A: Detaillierte Interviewauswertung**

### Interview 1: Sascha

#### Chronologische Reihung biographischer Ereignisse & Hypothesen

**1. Sascha ist 18 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Er ist mit seinem Vater und seiner Mutter in Wien als Einzelkind in einer Wohnung aufgewachsen. Sein Vater ist Moderator und seine Mutter ist als Gesangspädagogin tätig. Sascha hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche).**

1.1 Sascha hat eine enge Bindung sowohl zu seiner Mutter als auch zu seinem Vater.

1.1a) Seine Eltern sind ihm wichtig.

1.1b) Hinsichtlich des Übergangs in den Beruf könnte dies bedeuten, dass ihn seine Eltern unterstützen und er sie als Hilfe wahrnimmt.

1.1c) Seine Eltern beeinflussen ihn in seinen Entscheidungen.

1.1d) Sascha sieht seine Eltern als Vorbilder.

1.2 Sascha hat – obwohl er mit beiden Elternteilen aufgewachsen ist – zu einem Elternteil ein engeres Verhältnis als zum anderen.

1.2a) Sascha hat eine engere Beziehung zu seinem Vater.

1.2b) Sascha hat eine engere Beziehung zu seiner Mutter.

1.2c) Es könnte sein, dass Sascha deshalb zwischen seinen Eltern stand und oft verunsichert war.

1.2d) Zu vermuten ist, dass ein Elternteil eifersüchtig war auf das enge Verhältnis des Sohnes mit dem jeweils anderen Elternteil.

1.3 Die Eltern könnten bezüglich seiner Berufswahl beeinflussend sein.

1.3a) Wenn Sascha dem Beruf seines Vaters nacheifert, dann ist zu vermuten, dass er gerne spricht und selbstbewusst ist. Er will ebenso Moderator werden.

1.3b) Sascha singt gerne und möchte wie seine Mutter im musikalischen Bereich tätig werden.

1.4 Weil Sascha als Einzelkind aufgewachsen ist, bekam er sehr viel Aufmerksamkeit von seinen Eltern.

1.4a) Sascha ist dadurch nur wenig selbstständig geworden, da ihm seine Eltern vieles abgenommen haben.

1.4b) Seine Eltern sind ihm wichtig.

1.4c) Er hat eine enge Bindung zu seinen Eltern.

1.4d) Seine Eltern kümmern sich sehr aufmerksam um Sascha und begleiten ihn auch in seiner beruflichen Laufbahn.

1.5 Das Aufwachsen als Einzelkind wirkte sich auf seine soziale Kompetenz aus.

1.5a) Sascha hat Schwierigkeiten Freundinnen und Freunde zu finden.

1.5b) Sascha hat nur wenige Freundinnen und Freunde.

1.5c) Es könnte sein, dass er später einen Beruf ausüben möchte, in dem soziale Kompetenz eher nebensächlich ist.

**2. Sascha war nach dem Besuch im Kindergarten in zwei verschiedenen Volksschulen in unterschiedlichen Bezirken. Dann besuchte er eine Europäische Mittelschule (EMS). Anschließend besuchte er den Polytechnischen Lehrgang. Nach dem Poly besuchte Sascha eine Berufsvorbereitungsschule (BVL) und wurde dann in der Produktionsschule tätig.**

2.1 Der Wechsel der Volksschule könnte auf kognitive Schwierigkeiten verweisen.

2.1a) Vielleicht musste er die Volksschule wechseln, da die Lehrerinnen und Lehrer mit seiner Beeinträchtigung überfordert waren.

2.1b) Es ist zu vermuten, dass Sascha aufgrund seiner Beeinträchtigung eine andere Volksschule besuchen sollte.

2.2 Der Wechsel der Volksschule könnte auf soziale Schwierigkeiten verweisen.

2.2a) Es ist möglich, dass Sascha die Volksschule gewechselt hat, weil er gehänselt wurde.

2.2b) Es ist anzunehmen, dass Sascha die Schule wechselte, da seine Freundinnen und Freunde in einer anderen Schule waren bzw. auch gewechselt haben.

2.2c) Es könnte sein, dass Sascha in der ersten Volksschule keine Freundinnen bzw. Freunde finden konnte und deshalb in eine andere Schule gewechselt hat.

2.3 Der Schulwechsel könnte auch auf einen Umzug zurückzuführen sein.

2.4 Dass Sascha nicht in der Sonderschule war, beeinflusst sein Selbstbewusstsein.

2.5 Sascha ging (nicht) gerne in den Polytechnischen Lehrgang.

2.4a) Der Polytechnische Lehrgang unterstützte Sascha in seiner Berufswahl.

2.4b) Sascha ging (nicht) freiwillig in den Polytechnischen Lehrgang.

2.6 Sascha ging (nicht) gerne in den Berufsvorbereitungslehrgang (BVL).

2.5a) Der Lehrgang unterstützte Sascha in seiner Berufswahl.

2.5b) Sascha ging (nicht) freiwillig in den BVL.

2.7 Sascha geht (nicht) gerne in die Produktionsschule.

2.6a) Er fühlt sich in der Produktionsschule wohl.

2.6b) Sascha hat Freunde in der Produktionsschule.

2.6c) Sascha geht (nicht) freiwillig in der Produktionsschule.

### **3. Seit der EMS begleitet Sascha ein Jugendcoach, den auch sein Vater kennt. Der Jugendcoach vereinbart Schnuppertermine für Sascha.**

3.1 Sascha mag seinen Jugendcoach.

3.2 Auch sein Vater schätzt den Jugendcoach.

3.3 Sascha hat viel Kontakt zu seinem Jugendcoach.

3.4 Sascha hat gezwungenermaßen Kontakt mit seinem Jugendcoach.

3.5. Der Jugendcoach ist für Sascha eine wichtige Stütze am Übergang in den Beruf.

**4. Sascha hat bereits in vielen unterschiedlichen Bereichen geschnuppert. Er hat bereits Praktika im Kindergarten, als Pferdepfleger sowie in einer Bücherei absolviert.**

4.1 Sascha arbeitet (nicht) gerne im Kindergarten.

4.2 Sascha arbeitet (nicht) gerne als Pferdepfleger.

4.3. Sascha arbeitet (nicht) gerne in der Bücherei.

4.4 Sascha weiß durch die vielen Praktika welchen Beruf er künftig ausüben möchte.

**5. Seine Eltern leben jetzt getrennt. Seine Mutter hat seinen Vater und Sascha verlassen. Sascha lebt nun gemeinsam mit seinem Vater in einer Wohnung. Er bekommt Taschengeld von seinem Vater. Sascha sieht am Abend oft mit seinem Vater fern, wenn er Zeit hat. Sascha erzählt von einem Erlebnis, in dem er mit seinem Vater zu einem Friedensfest geht, auf dem sein Vater moderiert. Sascha hatte ebenfalls eine Station des Festes mitbetreut.**

5.1 Sascha hat eine enge Beziehung zu seinem Vater.

5.2 Sascha unternimmt sehr viel mit seinem Vater.

5.2a) Es ist zu vermuten, dass sein Vater manchmal die Rolle eines Freundes einnimmt.

5.3 Die Beziehung zu seinem Vater ist stärker als zu seiner Mutter.

5.3a) Er unternimmt lieber etwas mit seinem Vater als seiner Mutter.

5.4 Sein Vater ist ein Vorbild für ihn.

5.5 Saschas Vater unterstützt ihn.

5.5a) Sein Vater hilft ihm am Übergang in den Beruf.

5.5b) Sein Vater begleitet ihn bei Schnupperterminen.

5.6 Saschas Mutter war überfordert.

5.6a) Sie wollte das Sorgerecht für Sascha nicht übernehmen.

5.7 Sascha ist traurig, dass seine Mutter nicht mehr gemeinsam mit seinem Vater wohnt.

5.7a) Sascha wünscht sich, dass seine Eltern wieder zusammenkommen.

5.8 Sascha fühlte sich von seiner Mutter im Stich gelassen.

5.8a) Sascha vermisst seine Mutter.

**6. Jede 2. Woche Freitags ist er bei seiner Mutter und ihrem neuen Freund. Er spielt gerne Tischtennis mit seiner Mutter oder geht mit ihr in den Proberaum, wo Sascha dann singt und seine Mutter Klavier spielt.**

6.1 Sascha teilt die musikalische Vorliebe seiner Mutter.

6.1a) Dies könnte sich auch auf seine Berufswahl auswirken.

6.2 Er freut sich (nicht) auf die Besuche bei seiner Mutter.

6.2a) Sascha fühlt sich (un)wohl, wenn er bei seiner Mutter und ihrem Freund ist.

6.3. Sascha hat (k)ein gutes Verhältnis zu seiner Mutter.

6.4 Sascha mag den neuen Freund seiner Mutter (nicht).

**7. Niemand seiner Freunde besucht ebenfalls die Produktionsschule. Er geht gerne Go-Kart fahren oder Boot fahren mit seinen Freunden. Seine Freunde wohnen eher weit entfernt von ihm.**

7.1 Dadurch dass seine Freunde weit entfernt wohnen, schätzt er die gemeinsamen Unternehmungen umso mehr.

7.2 Er teilt die Interessen seiner Freunde.

**8. Sascha besucht hin und wieder einen Jugendclub.**

8.1 Sascha hat Freundinnen und Freunde im Jugendclub.

**9. Sascha telefoniert immer wieder mal mit seinem Verwandten, die in Salzburg wohnen.**

9.1 Sascha vermisst seine Verwandten.

9.1a) Sascha möchte sie gerne in Salzburg besuchen.

9.2 Die Verwandtschaft ist ihm wichtig.

9.2a) Es könnte sein, dass ihm die Verwandten so wichtig sind, weil er nur wenige soziale Kontakte hat.

Analyse der erzählten Lebensgeschichte

| von [Seite   Zeile]<br>bis [Seite   Zeile]                                                                                                                                                                               | Textsorte                         | Erläuterung                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1 1] - [1 7]                                                                                                                                                                                                            | Narrative Erzählauf-<br>forderung | Die interviewende Person fordert Sa-<br>scha dazu auf, seine Lebensgeschich-<br>te zu erzählen und lässt ihm gemäß<br>der narrativen Vorgehensweise Frei-<br>raum im Erzählen: „kannst alles er-<br>zählen was dir wichtig ist“ und<br>„nimmst dir einfach so viel Zeit wie du<br>brauchst“.      |
| [1 8] - [1 18]                                                                                                                                                                                                           | Erzählung                         | Sascha beginnt in seiner Erzählung<br>bei seiner schulischen Laufbahn, vom<br>Kindergarten, über zwei Volksschulen,<br>einer EMS, dem Poly und dem BVL<br>sowie der Produktionsschule bis zum<br>aktuellen Tag. Er erzählt über ein<br>Sommercamp, in dem er unterschied-<br>liches Programm hat. |
| Es ist anzunehmen, dass Sascha bereits im Vorfeld von der Gatekeeperin über<br>den Inhalt des Interviews bzw. das Ziel informiert wurde, da er direkt damit be-<br>ginnt die Stationen seiner Schullaufbahn zu erzählen. |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [1 19]                                                                                                                                                                                                                   | Interviewerin                     | „Mhm. Machst verschiedene Sachen“                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1 19] – [1 28]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Erzählung                               | Er spricht über seine Freizeitinteressen, wie etwa Bogen schießen, schwimmen und Radfahren. Er erwähnt, dass er das gerne mit Freunden macht und betont deutlich, dass er <u>genug</u> Freunde hat.                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Die Betonung des Wortes „genug“ könnte darauf verweisen, dass er sehr stolz darauf ist.</p> <p>Die deutliche Hervorhebung des Wortes „genug“ könnte ebenfalls bedeuten, dass er nicht viele Freunde hat, aber er auch nicht mehr Freunde braucht bzw. möchte.</p> <p>Vielleicht möchte er durch die Betonung auch bewusst eine weitere Erzählung über seine Freunde herausfordern.</p> |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| [2 29]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Interviewerin                           | Die interviewende Person bittet Sascha, noch mehr über seine Freunde zu erzählen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [2 30] - [3 62]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | <p>Sascha erzählt kurz über einen Freund, mit dem er gerne etwas unternimmt. Dann erzählt er von seinem Geburtstag.</p> <p>Danach spricht er vom Taschengeld, das er von seinem Vater bekommt sowie von dem Geld, das er vom AMS bekommt.</p> <p>Im Anschluss erzählt er, dass er aktuell in der Produktionsschule ist und gerade ein Sommercamp besucht, in dem viele Aktivitäten geplant sind.</p> |
| Der abrupte Wechsel zwischen den Themen ist möglicherweise darauf zurückzu-                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                                      |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| führen, dass die Interviewerin Stationenkarten angefertigt hat und im Vorfeld des Interviews mit Sascha seinen Lebensweg aufgelegt hat. Vermutlich orientiert er sich an den Karten. |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [3 63] - [3 71]                                                                                                                                                                      | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | Sascha erzählt, dass er in einer Buchhandlung arbeiten möchte, dort aber zuerst reinschnuppern „muss“. Im selben Atemzug erzählt er über seine bisherigen Schnuppererfahrungen.<br><br>Er erwähnt kurz das Bogenschießen als wichtiges Lebensereignis.                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Es ist anzunehmen, dass ihm das Bogenschießen so viel Spaß macht, weil er das gemeinsam mit seinen Freunden ausübt.                                                                  |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [3 72] - [3 74]                                                                                                                                                                      | Interviewerin                           | Die Interviewerin verweist auf die aufgelegten Stationenkarten, um Saschas Erzählungen anzuregen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| [3 74] - [5 120]                                                                                                                                                                     | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | Sascha schneidet sehr viele Themen nur ganz kurz an und meint, dass er dazu nichts weiß: wichtige Lebensereignisse, Geburt und Kindheit. Im Anschluss spricht er über Krankheit und wichtige Menschen. Das führt ihn in weiterer Folge zum Tod seines Opas. Er erzähle dann nach kurzer Zeit wieder von Sachen, die er gerade zuhause macht und vom Führerschein, den er momentan macht. Auf die Frage, ob er dazu mehr erzählen kann, weicht er auf ein neues Thema aus. Er spricht über Camping, das ihm Spaß bereitet. |

Der schnelle Wechsel der Themen könnte darauf deuten, dass ihm die Situation mit dem Interview unangenehm ist und er deshalb alle Punkte schnell „abarbeiten“ möchte.

Es ist auch möglich, dass Sascha zu einzelnen Punkten nichts sagen möchte.

Es ist anzunehmen, dass sein Opa eine wichtige Rolle in seinem Leben hatte, da er das Ereignis erzählt.

|                                                                         |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [5 121]                                                                 | Beschreibung                            | Nach einigen Sekunden der Stille sagt Sascha „mir fällt überhaupt nix mehr ein“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Vermutlich möchte er zu diesem Zeitpunkt das Interview bereits beenden. |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [5 122] - [5 124]                                                       | Interviewerin                           | Die Interviewerin versichert, dass er sich Zeit nehmen kann und überlegen darf. Sie verweist ebenfalls nochmals auf die Stationenkarten sowie auf seine Lebensgeschichte.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [5 125] - [6 151]                                                       | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | <p>Die Interviewerin versucht durch einzelnes Nachfragen bzw. Wiederholen seiner Fragmente etwas mehr Information zu bekommen. Saschas Antworten bleiben meist sehr kurz.</p> <p>Thematisch geht es zu Beginn um sein Zuhause. Nach und nach kommen Informationen bezüglich der (Wohn)Situation mit seinem Vater und seiner Mutter.</p> <p>Danach schließt er im gleichen Satz an: „und jetzt fällt mir überhaupt nix mehr ein“</p> |

Sascha fällt es vermutlich sehr schwer frei zu erzählen. Die narrative Gesprächsführung ist für ihn herausfordernd.

Es ist möglich, dass die Interviewsituation für Sascha sehr unangenehm ist, da er immer wieder Gesprächs-beendende Sätze wie „und jetzt fällt mir überhaupt nix mehr ein“ formuliert. Allerdings geht er auf Fragen der Interviewerin trotzdem ein, wenn auch nur sehr kurz.

|         |                               |                                                                                                    |
|---------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [6 152] | Interviewerin<br>Beschreibung | Die Interviewerin wiederholt eine Erzählung von Sascha, um einen Gesprächsfortgang zu implizieren. |
|---------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

|         |         |                          |
|---------|---------|--------------------------|
| [6 153] | Antwort | Sascha bejaht die Frage. |
|---------|---------|--------------------------|

An dieser Stelle wird deutlich, dass Sascha möglicherweise auf die Fragen der Interviewerin wartet, um weiter zu sprechen.

Es könnte auch sein, dass er keine Lust mehr hat, mehr zu erzählen, da er schon mehrmals andeutete, dass er nichts mehr erzählen kann.

|                   |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [6 154] - [7 197] | Frage-Antwort-Struktur<br>Erzählung | <p>Die Interviewerin versucht immer wieder einzelne Phrasen, die Sascha bereits erwähnt hat, zu wiederholen, um ins Gespräch zu kommen.</p> <p>Sascha erzählt über die Produktionsschule, in der er bereits einen fixen Platz hat. Außerdem spricht er über das Sommercamp, wo der jetzt gerade ist.</p> <p>Dann antwortet er, dass er Geld vom AMS bekommt. Nach einer weiteren Wiederholung einer erzählten Phrase spricht Sascha über die zwei Volksschulen. Nach einer Nachfrage diesbezüglich, blockt er mit „an das erinn-</p> |
|-------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                        |                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                        | <p>// das weiß ich nicht“ ab.</p> <p>Die Interviewerin lenkt dann den thematischen Schwerpunkt mit einer Frage zur aktuellen Produktionsschule. Da kommt er etwas ins erzählen, worum es sich dabei handelt.</p> |
| <p>Es könnte sein, dass es Sascha schwer fällt, über private Dinge zu sprechen. Da er besser ins Erzählen kommt, als er die Maßnahme der Produktionsschule erklärt.</p> <p>Es könnte sein, dass der Wechsel der Volksschule für Sascha nicht gewollt war und ihm deshalb schwer fällt darüber zu sprechen. Es wäre allerdings auch möglich, dass Sascha beim Wechsel der Volksschule keinen Einfluss hatte und auch den Grund des Wechsels nicht mitgeteilt bekam.</p> |                        |                                                                                                                                                                                                                  |
| [7 198] - [7 200]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Interviewerin          | Daraufhin spricht die Interviewerin das Thema Freundschaft an.                                                                                                                                                   |
| Es ist anzunehmen, dass sich auch die Interviewerin an den Stationenkarten orientiert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                        |                                                                                                                                                                                                                  |
| [7 201] - [8 212]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Erzählung              | Sascha erzählt vom Go-Kart fahren mit seinen Freunden.                                                                                                                                                           |
| Es ist möglich, dass ihm das Erlebnis sehr viel bedeutet, da er an dieser Stelle nicht so deutlich von den Fragen der Interviewerin abhängig ist.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                        |                                                                                                                                                                                                                  |
| [8 213] - [9 238]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Frage-Antwort-Struktur | Dem folgt eine wechselseitige Struktur die auf Fragen und Antworten basiert. Sascha antwortet sehr knapp und verneint etwa die Frage nach seinen Wünschen.                                                       |
| Scheinbar ist ihm das Gespräch unangenehm und er möchte nicht mehr erzählen, da er sehr kurze Antworten gibt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                        |                                                                                                                                                                                                                  |

Es ist auch möglich, dass Sascha auf die Fragen der Interviewerin wartet, so wie es in einem klassischen Interview, das er vermutlich kennt, üblich ist.

[9|239] - [12|338]

Frage-Antwort-  
Struktur  
  
Erzählung

Dann lenkt die Interviewerin das Gespräch wieder auf seine Freunde. Sascha erzählt von seinen Freundschaften.

Folglich spricht er auch über das Zusammenleben mit seinen Vater und was er mit ihm unternimmt.

Außerdem erzählt Sascha relativ lange von seinem Jugendcoach, den er bereits seit der EMS kennt. Sein Vater kennt den Jobcoach auch. Dabei kommt es zu Erzählungen über die Unterstützung von seinem Vater. Sein Vater hilft ihm, so wie der Jugendcoach, bei Praktikaplätzen. Dann erzählt er auch über seine bisherigen Schnuppererfahrungen.

Die Interviewerin setzt vermutlich beim Punkt Freundschaft an, da er bei diesem Thema frei und entspannt gesprochen hat.

Das Thema Freundschaft scheint ein guter Einstieg für den weiteren Gesprächsverlauf zu sein, da er dann ebenfalls weitere Themen anspricht, die die Interviewerin bereits vorhin erfragen wollte.

Sascha erzählt, in Relation zu seinen anderen Ausführungen, relativ viel über seinen Jugendcoach. Dabei ist anzunehmen, dass er eine wichtige Rolle in seinem Leben und am Übergang in das Berufsleben spielt.

In weiterer Folge erwähnt Sascha im Zusammenhang mit der Unterstützung am Übergang ebenfalls seinen Vater. Dies könnte darauf deuten, dass er einen gro-

|                                                                                                                                                                                                       |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Ben Stellenwert im Leben von Sascha besitzt.</p> <p>In diesem Zusammenhang spricht er nicht von seiner Mutter. Möglicherweise ist sie am Übergang von der Schule in den Beruf nicht beteiligt.</p> |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [12 339] - [12 344]                                                                                                                                                                                   | Frage-Antwort-Struktur                  | Die Interviewerin fragt Sascha nach seinem Alter sowie nach dem Führerschein. Knappe Antworten beenden dieses Gespräch.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| [12 345] - [12 350]                                                                                                                                                                                   | Interviewerin                           | Die Interviewerin formuliert nochmals eine Art der Erzählaufforderung, indem sie wiederum auf die Stationenkarten als Anhaltspunkt verweist, sowie nach der Produktionsschule fragt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Es macht den Anschein, als ob die Interviewerin das Gespräch unbedingt weiterführen möchte.</p>                                                                                                    |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [12 351] - [15 413]                                                                                                                                                                                   | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | <p>Dabei entsteht ein Gespräch über die Erwartungen an die Produktionsschule. Sascha bleibt erneut zurückhaltend in seinen Antworten. Er spricht allgemein über die Produktionsschule, was dort gemacht wird.</p> <p>Daran anschließend formuliert er den Wunsch nach einer Arbeit. Er möchte vielleicht in einer Buchhandlung arbeiten. Allerdings müsse er davor schnuppern, um zu wissen ob er es gut fände.</p> <p>Dem folgt ein Gespräch über den Wert von Arbeit im Allgemeinen, sowie über seine Wünsche (Geld, Haus,</p> |

|                                                                                                                                                              |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                              |                                         | Familie).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Dadurch dass die Frage nicht direkt an seine Wünsche gerichtet war, könnte es sein, dass er viel freier davon erzählen kann.                                 |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [15 414] - [17 474]                                                                                                                                          | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | Sascha erzählt, mit der Hilfe von unterstützenden Fragen seitens der Interviewerin, nochmals seine Bildungslaufbahn (ab der EMS). Allerdings geht er nicht ins Detail.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Es könnte sein, dass ihm der Wechsel der Volksschule peinlich ist, weil er nicht davon spricht.                                                              |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [17 475] - [18 508]                                                                                                                                          | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | <p>Die Interviewerin geht nochmals gemeinsam mit Sascha die Stationenkarten durch.</p> <p>Zunächst meint Sascha er könne nichts mehr dazu erzählen. Er liest die Karten vor und gibt eine knappe Antwort dazu.</p> <p>Durch die Wiederholung seiner Worte kann die Interviewerin eine Erzählung hervorlocken. Sascha erzählt von seinen Verwandten, die in Salzburg leben und er manchmal anruft. Außerdem spricht nochmals die Situation mit seinen Eltern an. Nun erzählt er etwas genauer wie seine Mutter weggegangen ist.</p> |
| Das könnte darauf verweisen, dass Sascha zunächst mit der Aufgabe überfordert ist. Er könnte sein, dass Sascha konkretere Aufgaben benötigt und ihn die Aus- |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>wahl über die Karten überfordert.</p> <p>Es kann sein, dass sich Sascha erst nach längerer Zeit im Gespräch wohl fühlt und Vertrauen zur Interviewerin fasst, da er nun langsam mehr im Detail erzählt.</p>                                                                                                                                                              |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| [18 509] - [20 578]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Frage-Antwort-Struktur</p> <p>Erzählung</p> | <p>Bei der Frage nach den Freunden, unterbricht Sascha sogar die Frage und kommt ins Erzählen. Er spricht von Treffen mit seinen Freunden. Niemand seiner Freunde geht mit ihm in die Produktionsschule.</p> <p>Durch das Sprechen über seine Freizeitaktivitäten erzählt er auch von einem Erlebnis mit seinem Vater.</p> |
| <p>Es wäre möglich, dass Sascha in der Produktionsschule keine Freunde hat.</p> <p>Die Treffen mit seinen Freunden sind ihm vermutlich besonders wichtig, da er immer wieder und vergleichsweise ausführlich davon spricht.</p>                                                                                                                                             |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| [20 579] - [21 591]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Frage-Antwort-Struktur</p> <p>Erzählung</p> | <p>Auf die Frage, ob er noch mehr Erlebnisse mit seinem Vater erzählen könne, spricht er davon, dass es anstrengend sei, so viel zu erzählen.</p> <p>Er geht nochmals kurz ein paar Stationenkarten durch und versichert erneut, dass er sich nicht mehr erinnern könne.</p>                                               |
| <p>Möglicherweise ist Sascha nicht gewohnt, so viel zu sprechen. Es kann sein, dass er noch nicht viel Erfahrung mit dem freien Erzählen hat.</p> <p>Außerdem könnte diese Aussage, dass es anstrengend sei, durchaus darauf hindeuten, dass er das Interview nun beenden möchte.</p> <p>Es wirkt, als ob er die mangelnde Erinnerungsfähigkeit als Ausrede benützt, um</p> |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                       |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| dem Gespräch auszuweichen.                                                                                                                                                            |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [21 591] - [22 631]                                                                                                                                                                   | Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung                            | <p>Die Interviewerin fragt nochmals vorsichtig nach der Situation mit seiner Mutter. Dabei stellt sie der Frage allerdings voran, dass er selbst entscheiden könne, ob er antworten möchte oder nicht.</p> <p>Dem folgt zunächst eine an Fakten gehaltene Erzählung über seine Mutter. Dann spricht er ebenfalls davon, dass der Freund seiner Mutter auch manchmal eine „Pause“ von ihm brauche und er deshalb nicht so oft bei ihr ist. Außerdem erzählt er von einem gemeinsamen Erlebnis mit seiner Mutter, wo er sie in den Probe-raum begleitete.</p> |
| An dieser Stelle ist offen, ob Sascha entweder doch noch etwas erzählen möchte, oder aber auch die Interviewerin nicht enttäuschen möchte und deshalb nochmals auf die Frage eingeht. |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [22 632] - [24 679]                                                                                                                                                                   | Externes Nachfragen<br><br>Frage-Antwort-Struktur<br><br>Erzählung | <p>Die Interviewerin fragt nach einem „typischen Tag“ im Leben von Sascha. Er beginnt sofort mit der Erzählung über seinen Tagesablauf und spricht dabei auch von seinem Vater.</p> <p>Außerdem erzählt er im Zuge dieses Gesprächsteils auch von seinen Interessen sowie dem Jugendclub.</p>                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Möglicherweise war die Frage nach dem Tagesablauf präzise genug, damit Sascha eine genaue Vorstellung hatte, was sein Gegenüber von ihm möchte. Das                                   |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                           |                        |                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| heißt, ihm war klar, welche Antwort gehört werden möchte und konnte diese demnach geben.                                                                  |                        |                                                                                                                                                                         |
| [24 680] - [24 687]                                                                                                                                       | Frage-Antwort-Struktur | Nach einer erneuten Aufforderung auf die Stationenkarten zu blicken, erwiderte Sascha „ist genug eigentlich“. Demnach wurde das Gespräch von der Interviewerin beendet. |
| Es ist anzunehmen, dass die Interviewern an dieser Stelle des Interviews zufrieden war, da sie nun auf den Wunsch des Abbruchs von Sacha eingegangen ist. |                        |                                                                                                                                                                         |

## Interview 2: Tanja

### Chronologische Reihung biographischer Ereignisse & Hypothesen

**1. Tanja ist 19 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Sie hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche). Sie hat zwei ältere Brüder. Sie lebt gemeinsam mit ihren Eltern und einem ihrer Brüder in einer Wohnung. Ihr ältester Bruder wohnt in einer eigenen Wohnung. Ihr Vater kommt ursprünglich aus Tunesien. Sie kennt ihre Großeltern väterlicherseits nicht. Ihre Mutter hat Diabetes und ist Kettenraucherin. Ihre Eltern sind selbstständig und betreiben einen Obst- und Gemüsestand auf einem Markt. Sie erinnert sich, als Kind sehr oft umgezogen zu sein.**

1.1 Der Beruf der Eltern beeinflusst die Berufswahl von Tanja.

1.1a) Tanja möchte auch am Marktstand ihrer Eltern arbeiten.

1.1b) Tanja möchte keinesfalls am Marktstand ihrer Eltern arbeiten.

1.1c) Tanja bekommt von ihren Eltern vermittelt, dass sie den Marktstand übernehmen sollte.

1.2 Da sie mit ihren Brüdern aufgewachsen ist, ist zu vermuten, dass sie eine enge Bindung zu ihnen hat.

1.2a) Durch das Aufwachsen mit zwei Geschwistern ist davon auszugehen, dass Tanja sozial kompetent ist.

1.2b) Ihre Brüder sind Vorbilder.

1.2c) Hinsichtlich ihrer Berufswahl, sind ihre Brüder Vorbilder.

1.2d) Sie ist traurig, als ihr ältester Bruder ausgezogen ist.

1.2e) Tanja vertraut sich ihren Brüdern an.

1.3 Sie ist traurig, dass sie die Eltern ihres Vaters nicht kennt.

1.4 Tanja hat eine enge Beziehung zu ihrer Mutter.

1.4a) Ihre Mutter unterstützt sie in ihrer beruflichen Laufbahn.

1.4b) Tanja vertraut sich ihrer Mutter an.

1.4c) Sie verbringt viel Zeit mit ihrer Mutter.

1.5 Tanja hat eine enge Beziehung zu ihrem Vater.

1.5a) Ihr Vater ist für sie in beruflicher Hinsicht ein Vorbild.

1.5b) Sie verbringt viel Zeit mit ihrem Vater.

1.5c) Tanja vertraut sich ihrem Vater an.

1.6 Durch die vielen Umzüge in ihrer Kindheit konnte sie nirgends langfristig Freunde finden.

1.6.a) Tanja hat Schwierigkeiten, langfristig Freundinnen bzw. Freunde zu halten.

1.6b) Tanja hat keine engen Freundinnen bzw. Freunde, denen sie vertrauen kann.

1.6c) Sie hat nur wenige Freundinnen bzw. Freunde.

**2. Tanja hat seit ihrer Geburt Epilepsie. Allerdings wurde das erst in ihrer Kindheit festgestellt. Nach der Diagnose verbrachte sie einige Zeit im Krankenhaus (bis zur 3. Klasse Volksschule). Generell berichtet sie von vielen Krankheiten (auch bei ihren Brüdern).**

2.1 Durch die lange Abwesenheit in der Schule hatte sie wenig soziale Kontakte.

2.1a) Tanja verlor viele Freundinnen bzw. Freunde, aufgrund der langen Abwesenheit.

2.1b) Tanja konnte nach dem Krankenhausaufenthalt nur schwer Kontakte aufbauen.

2.1c) Als sie im Krankenhaus war, war die Familie ihr einziger sozialer Kontakt.

2.1d) Dies wirkte sich auch auf ihre soziale Kompetenz aus.

2.2 Tanja ist anfällig für Krankheiten.

2.2a) Tanja ist sehr vorsichtig.

2.2b) Sie hat Angst vor Krankheiten.

2.3 Durch den langen Krankenhausaufenthalt veränderte sie sich.

2.3a) Tanja wurde selbstbewusster.

2.3b) Tanja lernte zu kämpfen.

2.3c) Tanja wurde dadurch sehr unsicher und introvertiert.

**3. Ihre Mutter hatte vor der Geburt von Tanja und ihren Brüdern, bereits eine Fehlgeburt sowie ein Baby im Alter von drei Monaten verloren. Tanja erfuhr mit 14 Jahren von ihrer verstorbenen Schwester, indem sie ein altes Foto gefunden hatte.**

3.1 Tanja ist traurig, als sie das erfuhr.

3.2 Tanja ist wütend, als sie mit 14 Jahren von ihrer verstorbenen Schwester erfährt.

3.3 Tanja hat Mitleid mit ihrer Mutter aufgrund dieser Vorfälle.

**4. Tanja besuchte nach dem Kindergarten, die Volksschule und Hauptschule. Sowohl in der Volksschule als auch in der Hauptschule wurde sie gehänselt. Anschließend besuchte sie den Polytechnischen Lehrgang. Im Poly spricht sie von guten Lehrern, die ihr öfters was erklärt haben, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Danach besuchte sie eine städtische Schule, die sich mit dem Schwerpunkt „Berufsorientierung“ an jene Jugendlichen richtet, die sowohl eine Ausbildung als auch Begleitung benötigen. Anschließend belegte sie einige Kurse über das Arbeitsmarktservice (AMS), wodurch sie dann schließlich zu ihrer Lehre und der Berufsschule kam.**

4.1 Tanja wurde oft gehänselt.

4.1a) Das verletzte sie sehr.

4.1b) Sie wurde dadurch immer introvertierter.

4.1c) Sie wurde dadurch nur selbstbewusster und stärker.

4.2 Ab dem Polytechnischen Lehrgang erfuhr sie Anerkennung.

4.2a) Tanjas Lehrerinnen und Lehrer aus dem Poly haben sie unterstützt.

4.3 Tanja hatte Schwierigkeiten eine Lehrstelle zu finden.

4.4 Der Besuch beim AMS wirkte sich positiv auf ihren beruflichen Werdegang aus.

4.4a) Die verpflichtenden Kurse unterstützten ihre Berufswahlentscheidung.

## **5. Tanja berichtet von vier schrecklichen Jahren in der Volksschule.**

5.1 Tanja denkt ungern an die Volksschule zurück.

5.2 Tanja wurde in der Volksschule oft gehänselt.

5.3 Tanja konnte dem Unterricht aufgrund ihres langen Krankenaufenthaltes nicht folgen.

5.3a) Dadurch wurde sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern verspottet und ausgelacht.

## **6. In der städtischen Schule mit dem Schwerpunkt „Berufsvorbereitung“ wurde Tanja ausgewählt, um die gesamte Schule in Spanien zu präsentieren. Am Herzklopfball wurde sie von den Lehrerinnen und Lehrern ausgewählt, die Moderation des Abends zu unternehmen.**

6.1 Tanja war beliebt.

6.1a) Tanja war ausschließlich bei den lehrenden Personen beliebt.

6.2 Tanja ist sehr selbstbewusst in ihrem Auftreten.

6.3 Tanja kann sich gut präsentieren.

6.4 Tanja ist stolz, dass sie ausgewählt wurde.

6.4a) Dies wirkte sich positiv auf Selbstbewusstsein aus.

## **7. Tanja hatte Freunde von der Volksschule bis zum Polytechnischen Lehrgang. Nach dem Poly gingen sie getrennte Wege.**

7.1 Tanja war traurig, als ihre Freundinnen und Freunde einen anderen Weg einschlugen.

7.2 Dadurch verlor sie viele Freundinnen und Freunde.

7.3 Tanja hat noch regelmäßig Kontakt zu diesen Freunden.

**8. Tanja ist aktuell im 2. Lehrjahr. Das 1. Lehrjahr hat sie mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen. Sie lernt sehr viel für die Berufsschule.**

8.1 Tanja ist sehr ehrgeizig.

8.1a) Aufgrund ihren vorigen Schulerfahrungen, will sie nun beweisen, dass sie auch anders kann.

8.2. Tanja wird von ihren Eltern beeinflusst.

8.2a) Sie bekommt Druck von ihren Eltern, damit sie gute Noten schreibt.

8.2b) Ihre Eltern motivieren sie zu guten Schulleistungen.

**9. Tanja erzählt von einer Auseinandersetzung am Marktstand ihrer Eltern. Ein betrunkenen Mann hat mit einem Freund ihres Vaters gestritten. Ihre Mutter hat die Männer gebeten, nicht vor ihrem Marktstand zu streiten. Daraufhin hat der betrunkenen Mann ihrer Mutter eine Dose Bier in das Gesicht geschüttet. Tanja und ihr ältester Bruder haben das Ereignis beobachtet. Ihr Bruder hat den betrunkenen Mann geschnappt und ihm eine Ohrfeige verpasst. Tanja hat daraufhin geweint.**

9.1 Tanja verbringt viel Zeit am Marktstand ihrer Eltern.

9.1a) Tanja arbeitet oft mit.

9.2 Tanjas Bruder fühlt sich verantwortlich für seine Mutter. Er will sie beschützen.

9.3 Tanjas Bruder ist schnell aggressiv.

9.3a) Tanja mag es nicht, wenn ihr Bruder aggressives Verhalten zeigt.

9.4 Tanja ist sehr emotional.

**10. Tanja erzählt von einem Ereignis, in dem die Mutter ihrer Freundin bei ihnen Zuhause als Putzfrau arbeitete. Die Frau hat das Geld gestohlen, das sich Tanja erspart hat, um sich einen Nintendo DS zu kaufen.**

10.1 Tanja ist sparsam.

10.1a) Tanja muss ihr eigenes Geld sparen, um sich etwas zu leisten.

10.1b) Tanja überlegt, bevor sie etwas kauft.

10.2 Ihre Eltern verdienen gut. Sie können sich einen guten Lebensstil leisten.

10.2a) Tanja ist eingebildet.

10.2b) Tanja präsentiert gerne, dass ihre Eltern gut verdienen.

10.2c) Tanja nutzt den Wohlstand ihrer Eltern um Freunde zu finden.

10.2d) Der Wohlstand ihrer Eltern wirkt sich auf ihre berufliche Bildung aus.

**11. Tanja hilft am Marktstand ihrer Eltern mit. Ihr Vater lässt ihr das Geld der Kassa am Ende des Tages zählen.**

11.1 Tanja erlebt das Marktleben ihrer Eltern mit.

11.1a) Tanja möchte selbst (nicht) am Marktstand arbeiten.

11.1b) Tanja unterstützt ihre Eltern am Marktstand und hilft manchmal aus.

11.2. Tanja kann verantwortungsbewusst mit Geld umgehen.

Analyse der erzählten Lebensgeschichte

| von [Seite   Zeile]<br>bis [Seite   Zeile] | Textsorte          | Erläuterung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1 1] - [1 5]                              | Erzählaufforderung | Die Interviewerin verweist dabei auf die Stationenkarten sowie auf die Freiwilligkeit der Erzählungen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| [1 6] - [2 63]                             | Erzählung          | Tanja beginnt in ihren Erzählungen mit dem Lebensweg und spricht dann von Arbeit. Dabei erzählt sie, dass sie ihren Weg ohne ihre Familie und Freunde nicht geschafft hätte. In diesem Zusammenhang erzählt sie auch von ihrer Beeinträchtigung und bringt auch das Thema Krankheit zur Sprache, da sie als Kind Epilepsie hatte. Tanja erzählt ebenfalls über ihren Bildungsweg und ihre Schulbesuche. Die Interviewerin unterbricht ihren |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |           | Redefluss nicht, sondern unterstützt diesen durch wertschätzende und aufmerksame Gesten.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Zunächst wird deutlich, dass Tanja bereits informiert wurde, zu welchem Thema das Interview stattfindet. Demnach beginnt sie gleich beim relevanten Aspekt, ihrem Lebensweg.                                                                                                                           |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [2 64] - [5 155]                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählung | <p>Tanja erzählt von den Schwierigkeiten in der aktuellen Berufsschule. Sie redet ausführlich über die Noten und Test sowie über das Abschlusszeugnis des 1. Lehrjahres, welches sie mit Auszeichnung bestand.</p> <p>Daran anschließend erwähnt sie Sorgen, dass sie auch nächstes Jahr gut abschneiden möchte. Allerdings betont sie immer wieder, dass sie glaubt, dass es gut sein wird.</p> |
| <p>Es ist anzunehmen, dass sie sehr stolz auf ihren Erfolg in der Berufsschule ist, da sie lange Zeit darüber spricht und immer wieder erwähnt.</p> <p>Tanja zeigt möglicherweise ambivalente Gefühle. Einerseits hat sie Selbstzweifel, andererseits beschreibt sie sich motiviert und ehrgeizig.</p> |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [4 155] - [5 168]                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Erzählung | Tanja spricht sehr kurz über das Thema Geld und betont, dass sie es nicht brauche. Dabei erwähnt sie auch, dass sie ihre Eltern unterstützen, egal wie sie mit ihrem Geld umgeht.                                                                                                                                                                                                                |
| <p>Dass Tanja das Thema Geld sehr beiläufig und zwischen anderen Erzählungen erwähnt, zeigt möglicherweise den Stellenwert von Geld in ihrem Leben.</p> <p>Es ist zu vermuten, dass sie durch die Aussage mit ihren Eltern ihre Selbstständigkeit zeigen möchte.</p>                                   |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [5 169] - [5 174]                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Erzählung | Tanja spricht kurz über die wichtigsten Menschen in ihrem Leben und betont dabei, dass sie es ohne ihre Eltern                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                       |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                       |                                   | und Freund niemals so weit geschafft hätte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| In ihren Erzählungen lässt sich vermuten, dass ihre Eltern sowie Freunde eine große Rollen spielen, da sie immer wieder mal kurz erwähnt werden.                      |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [5 174] - [5 182]                                                                                                                                                     | Erzählung                         | Sie schwenkt sofort wieder auf die Wichtigkeit von Arbeit.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Die könnte darauf verweisen, dass sie die Erwartung der interviewenden Person erfüllen möchte und spricht deshalb vermehrt über Arbeit.                               |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [5 183] - [6 196]                                                                                                                                                     | Erzählung                         | Tanja erzählt von ihren Interessen. Dabei nennt sie vordergründig Arbeit und Schule. Allerdings erwähnt sie auch ihre Familie und Freunde.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Es ist anzunehmen, dass sich Tanja stark an den Stationenkarten orientiert, da sie mehrere Themen hintereinander kurz anspricht, ohne dazwischen überlegen zu müssen. |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [6  197] - [9 306]                                                                                                                                                    | Beschreibung<br>Erzählung         | Tanja beschreibt den Ablauf in der Berufsschule und ihrer Lehre, was wichtig ist und worauf geachtet wird. Darüber hinaus erzählt sie von ihrer Lehre, wie sie sich von einer „richtigen“ Lehre unterscheidet und findet Vorteile. Außerdem spricht sie von ihrem Chef. Auch die Inhalte der Lehre thematisiert sie.<br><br>Die Erzählung beendet sie mit dem Satz: „so ungefähr läuft jetzt die Schule bei mir und alles ab“ |
| Der Satz am Ende ihrer Erzählung übergibt das Sprechen sozusagen an die interviewende Person. Tanja zeigt damit, dass sie bereits alles erzählt hat.                  |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [9 307] - [9 308]                                                                                                                                                     | Erzählgenerierendes<br>Nachfragen | Die Interviewerin greift in der Frage ein Thema auf, das bereits zu Beginn kurz von Tanja erwähnt wurde (Familie, Zuhause) und bittet um eine Erzählung dazu.                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [9 309] - [10 356]                                                                                                                                             | Erzählung | Tanja erzählt von ihrer Kindheit, als Epilepsie diagnostiziert wurde. Dabei geht sie auch auf die schulischen Auswirkungen ein sowie die Unterstützung seitens ihrer Eltern.                                                                                                                           |
| Dabei ist anzunehmen, dass das Thema von Familie bzw. Zuhause für Tanja sehr stark durch ihre Krankheit geprägt ist.                                           |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| [10 357] - [11 386]                                                                                                                                            | Erzählung | Die Interviewerin greift das Gefühl von Tanja auf, indem sie diese in Worte fasst. Dadurch löst sie wiederum eine Erzählung über ihre Eltern aus. Tanja betont, dass ihre Eltern wichtig sind und sie immer unterstützt haben. Deswegen möchte Tanja nun auch ihre Eltern beschützen und unterstützen. |
| [11 387] - [12 406]                                                                                                                                            | Erzählung | Tanja erzählt, dass ihre Brüder immer für sie da sind und waren.                                                                                                                                                                                                                                       |
| Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit ihrer Eltern zeigt die anschließende Erzählung über ihre Brüder, dass auch diese eine wichtige Rolle in ihrem Leben haben. |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| [12 407] - [12 418]                                                                                                                                            | Erzählung | Tanja erzählt, dass sie ihre gesamte Kindheit ihren Eltern sowie Brüdern zu verdanken hat. Weiters spricht sie von ihren Großeltern, die sie teilweise nicht kennt.                                                                                                                                    |
| [12 419] - [14 467]                                                                                                                                            | Erzählung | Daran anschließend erzählt Tanja von ihrer Schwester, die bereits starb als sie ein Baby war. Sie spricht darüber, wie sie davon erfuhr.<br>Außerdem erzählt sie, dass sie ihre Eltern dafür bemitleidet und auch sehr dankbar für ihre Eltern ist.                                                    |
| Diese Erzählung zeigt möglicherweise, dass der Verlust der Schwester bzw. dass sie erst so spät davon erfahren hat, sie noch immer sehr beschäftigt.           |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [14 468] - [15 502]                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Erzählung                      | <p>Tanja erzählt von einem Erlebnis, bei dem ihre Mutter von einem fremden Mann belästigt wurde. Ihr Bruder und sie haben das gesehen. Ihr Bruder wurde aggressiv und schlug den Mann. Sie selbst war wie versteinert und begann zu weinen. Einerseits weil ihre Mutter verletzt wurde und andererseits weil sie ihren Bruder so aggressiv erlebte.</p> <p>Diese Erzählung beschließt sie ebenfalls mit einem deutlichen Zeichen für die interviewende Person: „ja das ist halt so weit zu Familie halt zu erklärm“</p> |
| <p>Mit dem genannten Beispiel will Tanja vermutlich nochmals verdeutlichen, dass sie auf ihre Eltern schaut und sie ihr wirklich wichtig sind.</p> <p>Der letzte Satz macht wiederum ein deutliches Zeichen Richtung Interviewerin, um zu zeigen, dass die Frage nun von Seiten Tanjas beantwortet wurde.</p> |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| [15 503]                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin spricht Tanja auf ihre Freunde an, die sie bereits in Erzählungen erwähnte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [15 504] - [19 646]                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Erzählung                      | <p>Tanja spricht über gute und falsche Freunde über ihren gesamten Lebensweg hinweg. Dabei erzählt sie, dass sie auch Erfahrungen mit Hänseleien gemacht hat (vornehmlich in der Volksschule, da sie sich da „noch nicht wehren“ konnte). Die falschen Freunden haben sie oftmals wegen ihrem Geld ausgenützt. Sie erzählt in dem Zusammenhang auch von der Mutter einer Freundin, die bei ihrer Familie als Putzfrau tätig war. Sie hat bei ihnen zuhause gestohlen.</p>                                               |

|                                                                                                                                                                                                                                     |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| An der Stelle ist anzunehmen, dass das Thema Geld eine große Rolle spielt und sie vielfältige Erfahrungen gemacht hat. Durch das Erzählen über ihre Freunde und ihre Erfahrungen mit falschen Freunden kommt sie zu dem Thema Geld. |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [19 647] - [20 698]                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung                      | Anschließend spricht sie von ihrem Vater und Geld. Auch da erzählt sie von einem Erlebnis über einen Diebstahl am Markstand.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Es ist anzunehmen, dass das Thema Geld sehr viele verschiedene Erlebnisse in Erinnerung ruft.                                                                                                                                       |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [20 699]                                                                                                                                                                                                                            | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin fragt nach der „schrecklichen“ Zeit in der Schule.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| [20 700] - [23 780]                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung                      | Tanja vertieft ihre Erzählungen über die „schrecklichen“ Jahre in der Volksschule, in denen sie gehänselt und geschlagen wurde.<br>Dabei erzählt sie auch, dass ihre Lehrerin sie diskriminierte. Allerdings erwähnt sie, dass sie solche Erfahrungen auch in der Schule nach der Hauptschule hatte. Tanja erzählt, dass das sehr enttäuschend für sie war, solche beleidigenden Worte von ihrer Lehrerin zu hören.<br>Eine Besserung diesbezüglich zeigte sich dann im Polytechnischen Lehrgang. |
| Tanja bezieht die Erzählungen an der Stelle deutlich auf die Lehrerin. Dies verweist möglicherweise auf eine tiefliegende Kränkung und impliziert vermutlich auch zünftige Sorgen bezüglich des Lehrpersonals in anderen Schulen.   |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [23 781] - [23 782]                                                                                                                                                                                                                 | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin spricht den Weg zum AMS an.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [23 783] - [25 859]                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung                      | Tanja erzählt zunächst, dass ihre Mutter sie begleitete und aufforderte zum AMS zu gehen und Kurse zu belegen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                | Sie spricht ebenfalls über den weiteren Verlauf inklusive ihres ersten Arbeitstages. Dahingehend erzählt sie ebenfalls von ihrem Chef.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| [25 860] - [25 862]                                                                                                                                                                                                                                                 | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin spricht an, dass Tanja davon erzählt, dass sie zwar Geld verdienen möchte, es ihr aber nicht so wichtig sei. In dem Zusammenhang bittet sie um weitere Erzählungen zum Thema Geld.                                                                                                                                                                                         |
| An der Stelle wird deutlich, dass der Interviewerin ein Widerspruch aufgefallen ist.                                                                                                                                                                                |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| [25 863] - [26 880]                                                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung                      | Dabei äußert sie den Wunsch nach Unabhängigkeit.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [26 881] - [26 882]                                                                                                                                                                                                                                                 | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin greift die zuvor erwähnten Bedenken hinsichtlich der Berufsschule nochmals auf.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| [26 881] - [29 967]                                                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung                      | Sie erzählt von ihrem Chef, der ihr zunächst Angst machte. Aber auch ihre eigene Schüchternheit nennt sie als Hindernis am Beginn sowie die Angst vor den anderen Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften. Sie erzählt von ihren vorigen Schulen, wo sie sehr beliebt war. Sie erzählt auch von einem Erlebnis, wo sie von der Lehrerin für eine besondere Aufgabe ausgewählt wurde. |
| Durch die Erzählungen über ihre Ängste wird sie vermutlich auch vergangene, positive Erfahrungen mit ihrem Mitschülerinnen und -schülern erinnert.<br>Durch das Klatschen am Ende der Erzählung signalisiert sie vermutlich, dass sie mit der Erzählung fertig ist. |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| [29 968] - [29 970]                                                                                                                                                                                                                                                 | Interviewerin                  | Die Interviewerin verweist nochmals auf die Stationenkarten, die vor Tanja liegen und bittet sie über einen Blick                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |               | darauf, um noch weitere Erzählungen zu generieren.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Vermutlich möchte die Interviewerin Tanja an dieser Stelle hinsichtlich ihrer Erzählungen nicht beeinflussen und nennt deshalb keine bestimmte Karte. Sie möchte möglicherweise Tanja überlassen, was sie erzählen möchte.                                                                                                           |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [29 968] - [31 1054]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Erzählung     | Tanja spricht über Umzüge und Wohnorte. Zunächst erzählt sie ganz kurz über die bisherigen Wohnorte. Dann erzählt sie ein Erlebnis von ihrem derzeitigen Nachbarn.                                                                                                                                                                                                                                        |
| [31 1055] - [32 1081]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Erzählung     | <p>Tanja erzählt, dass sie keine Wünsche hat, da sie sich selbst bereits alles erfüllt hat.</p> <p>Anschließend erzählt sie kurz, dass sie nicht wirklich Hobbies hat, da die Schule und Arbeit im Vordergrund ihres Interesses stehen.</p> <p>Schließlich spricht sie nochmals das Thema Geld an und wiederholt ihre bereits genannten Worte.</p> <p>Sie beendet sie Erzählung mit einem „das wars“.</p> |
| <p>Tanja schließt der Erzählung über die Umzüge, gleich mit den Themen Wünsche, Hobbies und Geld an. Dies könnte darauf verweisen, dass sie sich an den vorliegenden Stationenkarten orientiert und diese „abarbeitet“.</p> <p>Die Worte „das wars“ machen möglicherweise deutlich, dass Tanja mit ihrem Erzählungen fertig ist.</p> |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [32 1082]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Interviewerin | Die interviewende Person fragt nochmals, ob sie noch etwas erzählen möchte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [32 1083] - [32 1084]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Argumentation | Tanja erklärt, dass sie bereits alles von ihrer Kindheit bis jetzt erzählt hat.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [32 1085] - [32 1087]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Interviewerin | Die Interviewerin bedankt sich für das Interview und beendet es damit.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

### Interview 3: Lydia

#### *Chronologische Reihung biographischer Ereignisse & Hypothesen*

**1. Lydia ist 20 Jahre alt und wurde in Wien geboren. Sie ist als Einzelkind mit ihren Eltern in einem Haus in Wien aufgewachsen und lebt auch jetzt dort mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrer Großmutter. Lydia hat eine intellektuelle Beeinträchtigung (Lernschwäche). Sie hatte auch Kinderrheuma.**

1.1 Da sie als Einzelkind geborgen wurde, ist anzunehmen, dass dies Einfluss auf ihre soziale Kompetenz hatte.

1.1a) Lydia hat nur wenige Freunde.

1.1b) Lydia ist eher eine Einzelgängerin.

1.1c) Lydia hat Schwierigkeit im Umgang mit anderen Menschen.

1.2 Lydia hat eine enge Bindung zu ihren Eltern.

1.2a) Ihre Mutter / ihr Vater unterstützt sie.

1.2b) Ihre Mutter / ihr Vater beeinflusst sie in ihren Entscheidungen.

1.3 Die Tatsache, dass Lydia eine Beeinträchtigung hat, wirkt sich auf ihren beruflichen Werdegang aus.

1.3a) Lydia hat Schwierigkeiten, einen passenden Job zu finden.

1.3b) Lydia fällt es schwer, eine Lehrstelle zu bekommen.

1.3c) Lydia weiß nicht, welchen Beruf sie ausüben kann und will.

**2. Lydia spielte als Kind immer alleine. Auch im Kindergarten beschäftigte sie sich am liebsten mit sich selbst. Lydia ging sehr gerne in den Kindergarten. Sie erzählt von einem Ereignis, in dem sie von ihrer Mutter vom Kindergarten abgeholt wurde und sie sich aus ihrer Hand losriss, um wieder zurückzulaufen. Außerdem erzählt sie, dass sie auch oft von ihrer Oma abgeholt wurde.**

2.1 Lydia ist eine Einzelgängerin.

2.1a) Sie findet nur schwer Freunde.

2.1b) Sie beschäftigt sich am liebsten alleine.

2.2 Lydia genoss den Besuch im Kindergarten.

2.2a) Möglicherweise hatte sie Zuhause nicht sehr viele Spielsachen.

2.2b) Es könnte auch sein, dass sie im Kindergarten die Aufmerksamkeit bekam, die sie wollte.

2.2c) Es ist zu vermuten, dass Lydia eine enge Beziehung zu ihrer Kindergartenpädagogin hatte.

2.2d) Es kann sein, dass sich Lydia Zuhause nicht wohl fühlt(e).

2.3 Lydias Oma spielt eine zentrale Rolle in ihrem Leben.

2.3a) Sie hat eine enge Beziehung zu ihrer Oma.

**3. Lydia besuchte nach dem Kindergarten eine Volks- sowie eine Mittelschule. Danach erzählt sie von einer weiteren Schule sowie von Berufsvorbereitungslehrgang. Die letzte Schule besuchte sie vier Jahre. Jetzt befindet sie sich in einer beruflichen Qualifikation.**

3.1 Der vierjahrelange Besuch einer Schule, die sie nicht genauer beschreibt, könnte darauf verweisen, dass es ihr peinlich ist, diese Schule besucht zu haben.

3.2 Lydia hatte nahtlose Übergänge in ihrer Schullaufbahn.

**5. Im Berufsvorbereitungslehrgang hatte Lydia einen Jugendcoach. Der Jugendcoach hat einen Termin mit der beruflichen Qualifikation vereinbart.**

5.1 Lydia hat (k)eine enge Beziehung zu ihrem Jugendcoach.

5.2 Ihr Jugendcoach ist möglicherweise (k)eine gute Unterstützung am Übergang.

5.3 Lydia mag ihren Jugendcoach (nicht).

5.4 Lydia ist froh, dass sie einen Jugendcoach an ihrer Seite hat.

**6. Lydia besucht sehr oft und regelmäßig ein Jugendzentrum.**

6.1 Lydia ist es wichtig in das Jugendzentrum zu gehen.

6.1a) Lydia konnte im Jugendzentrum Freundinnen und Freunde finden.

6.1b) Lydia ist nicht gerne Zuhause, sondern lieber im Jugendzentrum.

6.1c) Lydia verbringt sehr viel Zeit im Jugendzentrum.

6.2 Das Jugendzentrum ist eine wichtige Unterstützung am Übergang.

**7. Lydia hat in ihrem Familienkreis bereits viele Fälle von Krankheit erlebt. Ihre Oma hatte bereits drei Schlaganfälle.**

7.1 Lydia hat Angst um ihre Oma.

7.2 Krankheit ist für Lydia (k)ein schwieriges Thema.

7.3 Lydia macht sich sehr viele Gedanken über Krankheiten.

**8. Lydia erzählt über ihren 18. Geburtstag, an dem sie mit ihren Freunden vom Jugendzentrum mit eine Limousine abgeholt wurde und in der Stadt gefahren ist.**

8.1 Der 18. Geburtstag war für Lydia ein besonderes Erlebnis.

8.2 Lydia konnte Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden verbringen.

8.3 Lydia genoss, dass sie an dem Tag alles um sie gedreht hat.

8.3a) Zuhause steht sie nicht im Mittelpunkt.

8.3b) Lydia steht gerne im Mittelpunkt.

**9. Lydia möchte eine eigene Wohnung.**

9.1 Lydia möchte von Zuhause ausziehen.

9.1a) Sie fühlt sich Zuhause nicht wohl.

9.1b) Lydia möchte möglicherweise endlich unabhängig sein.

9.1c) Sie möchte vielleicht ihre Selbstständigkeit unter Beweis stellen.

9.2 Lydia traut sich zu, in einer eigenen Wohnung zu leben.

**10. Lydia weißt, dass sie mit Kindern oder mit Kindern mit Beeinträchtigung arbeiten möchte.**

10.1 Lydia hat eine klare Vorstellung von ihrer Zukunft.

10.2. Lydia wurde in ihrem Berufswunsch durch ihre eigene Beeinträchtigung beeinflusst.

Analyse der erzählten Lebensgeschichte

| von (Seite   Zeile)<br>bis (Seite   Zeile)                                                                                                                                                | Textsorte                  | Erläuterung                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1 1] - [1 6]                                                                                                                                                                             | Erzählaufforderung         | Die Interviewerin verweist auf die Stationenkarten und bittet Lydia anhand der Karten ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Die interviewende Person betont dabei, dass sie zunächst nicht unterbrochen wird und Lydia entscheidet, welche Inhalte sie teilen möchte. |
| [1 7]                                                                                                                                                                                     | Frage                      | Lydia fragt nochmals, ob sie alle Karten ansprechen soll, die ihr wichtig sind.                                                                                                                                                                                    |
| Dieses Nachfragen könnte möglicherweise auf eine Unsicherheit deuten. Lydia möchte die Interviewerin vermutlich nicht enttäuschen und vergewissert sich nochmals bezüglich ihrer Aufgabe. |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [1 8] - [1 9]                                                                                                                                                                             | Erneute Erzählaufforderung | Die Interviewerin wiederholt nochmals zusammenfassend die einleitenden Worte.                                                                                                                                                                                      |
| [1 10] - [2 46]                                                                                                                                                                           | Erzählung                  | Lydia zählt die Karten auf, die ihr wichtig sind: Freundschaft, Liebe, Arbeit, wichtige Menschen, Krankheit, Freundschaft, Liebe, Wünsche und Wohnort. Im Anschluss formuliert sie zu jeder Karte ein bis zwei Sätze.                                              |

|                                                                                                                                                                                                                                        |                                     |                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Durch die einleitenden Worte der Interviewerin und den Hinweis auf die Stationenkarten, ist es möglich, dass Lydia dadurch stark beeinflusst wurde und sie das Gefühl hat, diese schnell abzuarbeiten.                                 |                                     |                                                                                                                                                                              |
| [2 47]                                                                                                                                                                                                                                 | Lydia                               | „hab ich irgendwas vergessen (2) glaub nicht oder (.) nein“                                                                                                                  |
| Es macht den Anschein, dass Lydia an dieser Stelle glaubt, dass sie das Interview bereits absolviert hat und alle Fragen beantwortet hat.                                                                                              |                                     |                                                                                                                                                                              |
| [2 48] - [2 50]                                                                                                                                                                                                                        | Erzählgenerierendes Nachfragen      | Die Interviewerin formuliert nochmals eine allgemeine Erzählauforderung und bittet Lydia dann etwas zum Thema Freundschaft zu erzählen.                                      |
| Die Interviewerin ist möglicherweise unsicher, ob sie an dieser Stelle bereits in das erzählgenerierende Nachfragen einsteigen soll.                                                                                                   |                                     |                                                                                                                                                                              |
| [2 51] - [3 69]                                                                                                                                                                                                                        | Erzählung                           | Lydia spricht zuerst darüber, dass ihr Freunde wichtig sind. Kurz darauf geht sie mehr ins Details und erzählt, dass sie auch Erfahrungen mit falschen Freunden gemacht hat. |
| [3 70] - [3 71]                                                                                                                                                                                                                        | Erzählgenerierendes Nachfragen      | Nach längerer Pause fragt die Interviewerin nach der Karte Wohnorte/ Umzüge.                                                                                                 |
| Die Interviewerin interpretiert die Stille als ein Zeichen, dass Lydia nichts mehr einfällt. Möglicherweise wird sie dadurch beeinflusst. Es kann sein, dass Lydia noch länger Zeit gebraucht hätte, um selbst ins Erzählen zu kommen. |                                     |                                                                                                                                                                              |
| [3 72] - [3 87]                                                                                                                                                                                                                        | Frage-Antwort-Struktur<br>Erzählung | Lydia erzählt, dass sie gerne eine eigene Wohnung hätte, aber daran zweifelt es zu schaffen, da sie                                                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                       |                                     |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                       | Beschreibung                        | sich als wenig selbstständig beschreibt. Außerdem erzählt sie, dass sie selbst gerne eine Beziehung oder eine Familie hätte.                                                                                                    |
| [3 88] - [3 90]                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählgenerierendes Nachfragen      | Die Interviewerin verweist nochmals auf alle Stationenkarten und fragt dann explizit nach der Kindheit.                                                                                                                         |
| An dieser Stelle ist zu vermuten, dass die konkrete Frage nach der Kindheit den Gesprächsverlauf beeinflusste. Eine offene Frage, die nicht explizit auf ein Thema verweist hätte vermutlich auch zu einer Überforderung seitens Lydia kommen können. |                                     |                                                                                                                                                                                                                                 |
| [3 91] - [5 13]                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählung                           | Lydia erzählt, dass sie immer sehr viel alleine gespielt hat, weil sie immer wenige Freunde hatte. Sie erzählt, dass sie sich damit abgefunden hat, wenige Freunde zu haben. Sie betont, dass es wichtig ist, Freunde zu haben. |
| Es ist möglich, dass Lydia den Anhaltspunkt über das Thema Kindheit brauchte, um etwas über ihre Freundschaften zu erzählen. An dieser Stelle konnte Lydia mehr über Freunde sprechen, obwohl nicht direkt danach gefragt wurde.                      |                                     |                                                                                                                                                                                                                                 |
| [5 132] - [5 133]                                                                                                                                                                                                                                     | Erzählgenerierendes Nachfragen      | Die Interviewerin greift eine vorherige Erzählung auf und fragt, wie es sich entwickelt hat, dass Lydia jetzt ein Praktikum macht.                                                                                              |
| [5 134] - [5 155]                                                                                                                                                                                                                                     | Erzählung<br>Frage-Antwort-Struktur | Zunächst vergewissert sich Lydia nochmals, ob sie die Frage richtig verstanden hat. Dann beginnt sie zu erzählen, dass sie im Eltern-                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                     | netzwerk, bei dem sie mit ihrem Vater war, darauf gestoßen ist. Weiters spricht sie                                                                                                                                                      |
| Das Nachfragen verweist auf eine mögliche Unsicherheit.                                                                                                                                                                                                            |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
| [5 156] - [5 157]                                                                                                                                                                                                                                                  | Erzählgenerierendes Nachfragen                      | Die Interviewerin fragt über eine bisherige Erzählung (über den Kindergarten) nach der gesamten Schullaufbahn von Lydia.                                                                                                                 |
| [5 158] – [6 173]                                                                                                                                                                                                                                                  | Erzählung<br>Frage-Antwort-Struktur<br>Beschreibung | Lydia erzählt über die einzelnen Institutionen ihrer Schullaufbahn. Sie verzichtet dabei auf detailliertere Informationen. Sie hält sich eher an der Beschreibung der einzelnen Schulen und geht weniger auf persönliche Erlebnisse ein. |
| <p>Es könnte sein, dass Lydia die Fragestellung falsch verstanden hat und deswegen wenig persönliche Inhalte reinbringt.</p> <p>Es wäre allerdings auch möglich, dass sie nicht ins Detail gehen möchte, da es Erlebnisse gibt, die sie als schwierig erlebte.</p> |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
| [6 174] - [6 175]                                                                                                                                                                                                                                                  | Erzählgenerierendes Nachfragen                      | Die Interviewerin fragt nach der aktuellen Qualifizierungsmaßnahme.                                                                                                                                                                      |
| [6 176] - [6 182]                                                                                                                                                                                                                                                  | Beschreibung<br>Erzählung                           | Lydia beschreibt die Maßnahme und erzählt kurz über ihre Tätigkeit. Außerdem erzählt sie kurz von anderen bereits absolvierten Praktika.                                                                                                 |
| Möglicherweise fällt es Lydia schwer von sich zu erzählen, da sie ihre Erzählungen                                                                                                                                                                                 |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                            |                                  |                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| eher auf neutrale Beschreibungen reduziert.                                                                                |                                  |                                                                                                                                                                                               |
| [6 183] - [6 185]                                                                                                          | Externes Nachfragen              | Die Interviewerin weist darauf hin, dass die Karte „Zuhause“ nicht ausgewählt bzw. angesprochen wurde und fragt, ob Lydia etwas dazu erzählen könnte.                                         |
| [6 186] – [7 192]                                                                                                          | Erzählung                        | Lydia beginnt zögerlich mit sehr kurzen Antworten.                                                                                                                                            |
| An dieser Stelle ist zu vermuten, dass das Erzählen über Persönliches bei Lydia Unbehagen auslöst.                         |                                  |                                                                                                                                                                                               |
| [7 193] - [7 194]                                                                                                          | Erzählgenerierendes Nachfragen   | Die Interviewerin fragt nach dem Besuch des Elternnetzwerkes mit ihrem Vater, von dem sie bereits kurz erzählt hatte.                                                                         |
| [7 195] - [7 206]                                                                                                          | Frage-Antwort-Struktur Erzählung | Lydia erzählt von ihrem Vater. Sie erzählt, dass er von Montag bis Mittwoch zuhause ist und in dieser Zeit meistens etwas mit ihr unternimmt.                                                 |
| Es kann angenommen werden, dass die direkte Frage nach dem Vater notwendig war, damit Lydia etwas von ihrem Vater erzählt. |                                  |                                                                                                                                                                                               |
| [7 207]                                                                                                                    | Externes Nachfragen              | In diesem Zuge fragt die Interviewerin auch nach ihrer Mutter.                                                                                                                                |
| [7 208] - [8 225]                                                                                                          | Erzählung                        | Lydia erwähnt ganz kurz, dass sie auch mal gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Vater etwas unternimmt. Dann spricht sie allerdings wieder von ihrem Vater. Sie erzählt nochmals, dass er von |

|                                                                                                                                                               |                                |                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                               |                                | Donnerstag bis Sonntag in der Arbeit ist und in dieser Zeit nur wenig Zeit für sie hat.                                                                                                                      |
| Es könnte sein, dass Lydia nichts über ihre Mutter zu erzählen hat oder auch nichts erzählen möchte, weil sie möglicherweise keine gute Beziehung zu ihr hat. |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| [8 226] - [8 228]                                                                                                                                             | Externes Nachfragen            | Die Interviewerin verweist an dieser Stelle auf eine Karte (wichtige Lebensereignisse), die bis jetzt keine Beachtung erfand.                                                                                |
| [8 229] - [7 248]                                                                                                                                             | Erzählung                      | Lydia erzählt über ihren 18. Geburtstag, an dem sie mit einer Limousine mit Freunden durch die Stadt gefahren wurde. Sie betont, dass das „schon sehr cool“ war.                                             |
| [8 249] - [8 250]                                                                                                                                             | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin spricht Lydia auf ihre Beeinträchtigung an, da sie zu Beginn erwähnte, dass sie glaubt, aufgrund ihrer eigenen Beeinträchtigung nicht mit Kindern mit Beeinträchtigung arbeiten zu können. |
| [8 251] - [9 260]                                                                                                                                             | Erzählung                      | Lydia äußert hinsichtlich der Ausbildung Selbstzweifel.                                                                                                                                                      |
| [9 261] - [9 262]                                                                                                                                             | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin bittet Lydia nochmals etwas über die gewünschte eigene Wohnung zu erzählen.                                                                                                                |
| [9 263] - [9 264]                                                                                                                                             | Erzählung                      | Lydia antwortet sehr kurz und begründet ihren Wunsch insofern, dass jeder Mensch eine eigene                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                        |                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                        |                                    | Wohnung haben möchte.                                                                                                                                                                                                                      |
| Es könnte sein, dass Lydia an dieser Stelle nicht weiter darauf eingehen möchte, da sie bereits danach befragt wurde und schon etwas dazu gesagt hat.  |                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
| [9 265] - [9 266]                                                                                                                                      | Externes Nachfragen                | Die Interviewerin verweist auf die „unberührte“ Karte zum Thema Interessen.                                                                                                                                                                |
| [9 267 - [9 271]                                                                                                                                       | Erzählung                          | Lydia meint, sie habe diese Karte noch gar nicht gesehen und erzählt kurz über ihre Interessen.                                                                                                                                            |
| Der Verweis auf das Übersehen der Karte könnte als Ausrede interpretiert werden, damit sie nichts dazu erzählen muss.                                  |                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
| [9 272] - [9 274]                                                                                                                                      | Externes Nachfragen                | Die Interviewerin fragt nach möglichen Erinnerungen bzw. Ereignissen aus der Zeit, als Lydia noch ein Baby war.                                                                                                                            |
| [9 275] - [10 304]                                                                                                                                     | Erzählung<br>Frage-Anwort-Struktur | Lydia spricht zunächst kurz davon, dass sie als Baby sehr brav war und viel geschlafen hat. Im Anschluss folgen Erzählungen zu ihrer Kindheit, Volksschule und Mittelschule. Dabei erzählt sie ebenfalls über ihr Verhalten in der Schule. |
| Durch die Frage nach der Zeit als Baby konnte Lydia möglicherweise weitere Erinnerungen hervorrufen, die in der Folge zu weiteren Erzählungen führten. |                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |
| [10 305] - [10 306]                                                                                                                                    | Erzählgenerierendes Nachfragen     | Die interviewende Person bittet Lydia etwas zu Arbeit erzählen.                                                                                                                                                                            |
| [10 307] - [10 314]                                                                                                                                    | Frage-Antwort-Struktur             | Lydia fragt nochmals nach, wie die Frage nun gemeint sei. Dann                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                |                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                | erzählt sie kurz, was eine Arbeit bedeutet. Allerdings spricht sie dabei eher allgemein und nicht von ihrer persönlichen Meinung.                               |
| Es könnte sein, dass Lydia die Frage so interpretiert hat, dass sie etwas zu Arbeit im Allgemeinen erzählen soll. Vielleicht war es ihr nicht bewusst, dass die persönliche Meinung gefragt war. Es könnte aber auch sein, dass sie ganz bewusst die persönliche Perspektive ausklammert. |                                |                                                                                                                                                                 |
| [10 315] - [10 317]                                                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin greift eine vorherige Erzählung auf und fragt nochmals explizit nach dem Thema Krankheit in ihrem Leben.                                      |
| [10 318] - [11 328]                                                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählung                      | Lydia erzählt zunächst von ihrem Kinderrheuma. Dabei spricht sie in weiterer Folge auch von Krankheitsfällen in ihrer Familie.                                  |
| [11 329] - [11 332]                                                                                                                                                                                                                                                                       | Allgemeine Erzählaufforderung  | Die Interviewerin verweist nochmals auf die gesamten Stationenkarten und bittet Lydia weitere Erlebnisse bzw. Ereignisse in ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. |
| Es könnte sein, dass die Interviewerin unsicher ist, ob Lydia noch etwas zu erzählen hat. Es ist auch möglich, dass die Interviewerin keine Ansatzpunkte mehr für erzählgenerierende Fragen findet.                                                                                       |                                |                                                                                                                                                                 |
| [11 333] - [11 348]                                                                                                                                                                                                                                                                       | Erzählung                      | Lydia erzählt über einen Aprilscherz ihrer ehemaligen Lehrerin.                                                                                                 |
| [11 349]                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Erzählgenerierendes Nachfragen | Die Interviewerin fragt nach Erzählungen zur Schule.                                                                                                            |

|                     |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [11 350] - [13 397] | Erzählung<br><br>Frage-Antwort-Struktur | Lydia erzählt über die Schule, die sie vier Jahre besuchte und auf die Arbeitswelt vorbereitet. Sie kam durch die Lehrerin der vorhergehenden Schule zu dieser Schule. In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch einen Jugendcoach.                                                            |
| [13 398] - [13 399] | Frage-Antwort-Struktur                  | Die Interviewerin fragt nochmals, ob Lydia noch etwas erzählen möchte. Sie verneint. Daraufhin verweist die interviewende Person erneut auf die Stationenkarten und betont, dass Lydia alles erzählen könne, was sie wolle. Lydia verneint. Die Interviewerin bedankt sich für das Gespräch. |