



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Das Wirken von Macht, Wissen und Diskurs nach
Foucault in den Aussagen des Reflecting Teams von
Professionellen am Übergang von SEK I in SEK II
oder Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderung“**

verfasst von / submitted by

Maximilian Husny, BA

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

Wien, 2020 /Vienna 2020

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

A 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft
Master programme Education

Betreut von / supervisor:

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

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Maximilian Husny, versichere:

- Die Masterarbeit ist eine eigenständige Leistung, andere als die angegebenen Quellen wurden nicht benutzt sowie keine sonstigen unerlaubten Hilfsmittel.
- Die Masterarbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.



Wien, 05.05.2020

Danksagung

Primär möchte ich dem Team des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen" danken, im speziellen Helga Fasching und Katharina Felbermayr, mit denen ich mich sowohl während des Entstehens der Masterarbeit als auch während meiner sonstigen universitären Aktivitäten oft austauschen konnte. Das Mitarbeiten im Projekt als Studienassistent, Student und Verfasser einer Masterarbeit gab mir einen recht frühen und einmaligen Einblick, wie Forschung auf einer Universität abläuft.

Mein Dank gebührt auch allen Masterstudenten und Professionellen, mit denen ich während der Projekt-Tagung sowie während des Universitätsalltages viel diskutieren konnte.

Weiters möchte ich mich bei Alessandro Barberi bedanken, dessen Seminar und weitere Gespräche bei mir das Interesse an Foucault und theoretischen Konzepten im Allgemeinen mit angeregt haben.

Zuletzt ein Dank an meine Eltern, Micaela und Farid Husny für das mehrmalige Korrekturlesen und Rückbesprechen sowie auch an Florian Tertschnig, der mich hierbei ebenfalls unterstützt hat.

Inhalt

1. Einleitung	8
1.1. Forschungsgegenstand und Forschungslücke.....	10
1.1.1. Das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“	12
1.2. Projekt-Terminologie.....	14
1.2.1. Kooperation als Wettbewerbs- oder demokratisches Verhältnis	14
1.2.2. Partizipation jenseits von politischer Teilnahme	15
1.2.3. Diskurse der Inklusion	18
2. Theorie.....	20
2.1. Foucaults Verständnis gesamtgesellschaftlicher Veränderungen.....	20
2.1.1. Die bildungswissenschaftliche Verortung Foucaults.....	20
2.2. Die zwei Wirkebenen der Macht	22
2.2.1. Die Macht der Norm	26
2.3. Wissen als Machtmedium.....	28
2.4. Der Diskurs als Macht-Wissen-Komplex.....	29
2.5. Die theoretische Fundierung der fünf Diskurse.....	31
3. Fünf Diskurse.....	32
3.1. Schule	33
3.1.1. Diskursereignis: Schule als Schaffung von Gesellschaft.....	33
3.1.2. Diskurs: Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme und Wünsche	35
3.1.3. Macht und Wissen durch Bildung.....	37
3.1.4. Macht und Wissen in der Ausbildung.....	38
3.2. Berufsorientierung	40
3.2.1. Diskursereignis: Die Hegemonie von Bildung und Ausbildung.....	40
3.2.2. Diskurs: Die problematische Kontextualisierung der Berufsorientierung.....	41
3.2.3. Macht und Wissen in der Berufsorientierung	43

3.3. Übergang	44
3.3.1. Diskursereignis: Die spätmoderne Konstitution des Übergangs	44
3.3.2. Diskurs: Ambivalente Auf- und Abstiege durch Übergänge	46
3.3.3. Macht und Wissen am Übergang	49
3.4. Arbeitsmarkt	50
3.4.1. Diskursereignis: Arbeit als Zweck und Mittel der Lebensgestaltung	50
3.4.2. Diskurs: Der Arbeitsmarkt als hegemonialer Raum von Teilnahme und Selbsterfüllung	52
3.4.3. Wissen und Macht im Arbeitsmarkt	54
3.5. Beratung	56
3.5.1. Diskursereignis: Beratung zwischen Normierung und Emanzipation	56
3.5.2. Diskurs: Beratung als Ort der kommunikativen Aushandlung gesellschaftlicher Prozesse	57
3.5.3. Macht & Wissen in der Beratung	59
3.6. Das Dispositiv der fünf Diskurse	61
4. Methode	62
4.1. Begriffe, Geschichte und Epistemologie der dokumentarischen Methode	62
4.2. Die Forschungsmittel der dokumentarischen Methode	64
4.3. Anwendung der theoretischen Mittel der dokumentarischen Methode	66
4.3.1. Anwendungsstruktur der Begriffe	66
4.3.2. Gruppendiskussion	68
4.3.3. Transkription	68
4.4. Die vier Schritte der Auswertung des Transkripts	69
4.4.1. Formulierende Interpretation	69
4.4.2. Reflektierende Interpretation	71
4.4.3. Diskursanalyse	73
4.4.4. Typenbildung	79

5. Rückbindung an die Theorie	88
5.1. Die Typologien in der Gegenüberstellung mit Foucaults Theorien	88
5.2. Die Typologien in der Gegenüberstellung mit den fünf Diskursen.....	92
5.2.1. Schule.....	92
5.2.2. Berufsorientierung	93
5.2.3. Übergang.....	94
5.2.4. Arbeitsmarkt	95
5.2.5. Beratung.....	96
6. Fazit, Grenzen und Ausblick.....	98
7. Literatur	102
8. Anhang	118
8.1. Visualisierung Reflecting Team	118
8.2. Forschungsprozess dokumentarische Methode	119
8.2.1. Sequenzprotokoll	120
8.2.2. Formulierende Interpretation	121
8.2.3. Reflektierende Interpretation	122
8.2.4. Diskursanalyse	124
8.2.5. Typenbildung	126
8.3. Abstract.....	127
8.3.1. Abstract Deutsch.....	127
8.3.2. Abstract Englisch.....	128

1. Einleitung

Der seit den 1970er Jahren wahrgenommene gesellschaftliche Wandel wird im wissenschaftlichen Diskurs oft als der Übergang der Moderne in die Post- oder Spätmoderne bezeichnet (Reckwitz 2019; Welsch 2018). Neben elementaren Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext veränderte sich auch die biografische Lebensgestaltung der Individuen. Diese müssen in ihrer bildenden sowie beruflichen Karriere nicht nur komplexere Anforderungen, sondern auch eine ständige Transformation und Ausdifferenzierung von Arbeits- und Lebenskontexten bewältigen (Welsch 2018, 26 f). Diese neue Unübersichtlichkeit (Habermas 1998) ist durch biografische Unsicherheit, Flexibilisierung und Mobilisierung sowie gleichzeitiger Öffnung und Schließung von Lebenswelten und gesellschaftlichen Teilsystemen geprägt. Die wachsende Zahl an Möglichkeiten erlaubt es jedoch nicht nur, dass flexibler entschieden werden kann, sondern dies auch geschehen muss (Schulze 2013, 53).

Übergänge zwischen Lebensphasen werden also sowohl häufiger als auch komplexer, verunsichern mehr und implizieren dadurch immer stärker das Heranziehen professioneller Unterstützung. Diese Notwendigkeit, Übergänge selbst als komplexe Risikolebensphase verstehen zu müssen (Geppert 2017; Nentwig 2018; Walther et al. 2020), verlangt auch ein wissenschaftliches Neudenken des Übergangs selbst. Savickas et al. (2009, 240) beschreiben dieses Phänomen folgendermaßen:

“The core concepts of 20th century career theories and vocational guidance techniques must be reformulated to fit the postmodern economy. Current approaches are insufficient. First, they are rooted in assumptions of stability of personal characteristics and secure jobs in bounded organizations. Second, they conceptualize careers as a fixed sequence of stages.”

Dieses Zitat steht paradigmatisch für einen Wandlungsprozess in der Gesellschaft von der Moderne zur Spätmoderne. Die Masterarbeit möchte nun einen Beitrag zu diesem Diskurs innerhalb des FWF-Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (finanziert durch den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF), Projekt-Nummer: P-29291-G29, Zeitrahmen: 1/10/2016-30/9/2021, Projekt-Leitung: Helga Fasching, Projekt-Website: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at>) leisten. Der Wandel soll sowohl theoretisch analysiert als auch mit empirischen Ergebnissen eines Gruppendiskussionsverfahren des Reflecting Teams (RT) von Professionellen in leitenden Funktionen von schulischen sowie außerschulischen Übergangsangeboten für Jugendliche mit Behinderung beschrieben werden. Als Einschränkungen sollen einerseits die theoretische Perspektive Foucaults und andererseits die Formulierung von fünf Diskursen dienen, welche in Anlehnung an die Berufsfelder der

Professionellen formuliert werden. Die beiden Stränge sollen in den Ergebnissen eine Vergleichsbasis der Aussagen der Professionellen und der theoretisch betrachteten Kontexte bieten. Die Arbeit präsentiert daher im Kapitel 1 noch ein differenziertes Verständnis des Projekts, im Kapitel 2 die theoretische Betrachtung Michel Foucaults, im Kapitel 3 die Diskurse der Professionellen, im Kapitel 4 die dokumentarische Methode als Auswertungsinstrument des RTs, im Kapitel 5 das Zusammenbringen von Theorie und Ergebnissen und schließlich im Kapitel 6 das Fazit, Ausblick und Grenzen der Erkenntnisse sowie die Literatur im Kapitel 7. Im Anhang, Kapitel 8, findet sich eine transparente Rekonstruktion der Erhebung und Forschung im Sinne der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Der Forschungstitel und die daraus abgeleitete Forschungsfrage lauten daher wie folgt:

Das Wirken von Macht, Wissen und Diskurs nach Foucault in den Aussagen des Reflecting Teams von Professionellen am Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderung

Wie entfaltet sich der Macht-Wissens-Diskurs bei leitenden Professionellen von schulischen und außerschulischen Übergangsangeboten für Jugendliche mit Behinderung?

Die Aufarbeitung von Foucaults Theorien wird den Arbeitsfeldern der Professionellen (Schulische Berufsorientierung, Nachschulische Qualifizierung, Berufsausbildungsassistenz und Elternberatung im Übergang) gegenübergestellt. Die daraus formulierten Diskurse **der Schule (Kap. 3.1), der Berufsorientierung (Kap. 3.2), des Übergangs (Kap. 3.3), des Arbeitsmarkts (Kap 3.4) und der Beratung (Kap 3.5)** entstehen und transformieren sich auch innerhalb des anfänglich erwähnten Wandels zu spätmodernen Wissensfeldern. Macht und Wissen werden in den Ausführungen als elementare Faktoren dieses Wandels festgestellt und fungieren daher als abstrahierende Linse, mit der das Forschungsfeld innerhalb der Masterarbeit beleuchtet und eingegrenzt wird. In Anlehnung an die Dimensionen des Forschungsprojekts soll der Wandel zur Spätmoderne unter den theoretischen Aspekten Foucaults, den fünf Diskursen, der Auswertung des RTs durch die dokumentarische Methode und der Zusammenführung in der Rückbindung an die Theorie und im Fazit geschehen. Im folgenden Kapitel wird eine Verortung der Masterarbeit hinsichtlich ihres Forschungsstandes und der Relevanz vorgenommen.

1.1. Forschungsgegenstand und Forschungslücke

In der Spätmoderne richten sich Menschen nach geltendem Wissen aus, reproduzieren dieses durch tägliches Handeln und Sprechen darüber und legitimieren es dadurch in einem zyklischen Prozess. Durch die Quantifizierung an formalen Bildungszugängen, der Digitalisierung und der Globalisierung seit den 1970er Jahren ist der Austausch von Wissen und die Beteiligung an der Wissensproduktion durch die Bevölkerung stark angestiegen. Mit Hinzuziehen der Arbeitsmarktentwicklungen erzeugt dies eine Vielzahl an Meinungen, Diskursen und Wissenssystemen, eine Pluralität, für die die Spätmoderne als Denkmodell auch repräsentativ steht (Reckwitz 2019). Werden, wie im auch im FWF-Projekt, speziell die Übergänge zwischen den Systemen und Diskursen betrachtet, sind ebenfalls starke Veränderungen zu beobachten. Diese zeigen sich vor allem in der Auflösung der linear-sequenziellen Standardbiografie, wie sie Savickas et al. (2009) beschreiben haben, sowie in neuen Risiken, neuen Anforderungen, häufigeren Jobwechseln und Übergängen durch öfter notwendige Bildungsentscheidungen (Wehmeyer et al. 2019; Walther et al. 2020). Die Arbeit möchte daher die neuen Entwicklungen, die in der Theorie beobachtet werden, entlang der Dimensionen Macht und Wissen mit den Aussagen der Professionellen vergleichen. Eine Forschungslücke ist in der notwendigen Reflexion von Elementen und Entwicklungen spätmoderner Übergänge (Walther et al. 2020) sowie innerhalb des Projekts zu verorten. Letzteres, welches selbst im Sinne der Diversität und partizipativen Kooperation explorativ forscht (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019), soll durch die Masterarbeit ergänzende und kritische Argumente zu Machtimplikationen im Übergang, Kooperation und den Kontexten der Professionellen erhalten.

In der Übergangsforschung wurde in den letzten zwei Jahrzehnten im Sinne des in der Einleitung präsentierten Zitats von Savickas et al. (2009) reagiert und Theorien sowie Anleitungen für die Empirie konzipiert (Stauber 2020; Walther & Weinhardt 2013; Walther et al. 2020). Theoretische Erkenntnisse der Forschung waren vor allem Ungleichheiten durch das Geschlecht, Ausbildungschancen entlang des Migrationsstatus und Stadt-/Landgefälle im deutschsprachigen Raum (Müller & Gangl 2004). International feststellbare Ungleichheiten und Übergangsschwierigkeiten innerhalb und außerhalb des Schulkontextes sind besonders bei niedrigem soziokulturellen und -ökonomischen Status der Individuen und Familien festgestellt worden (Todd 2017; Turnbull et al. 2011). In der Übergangsforschung, die sich als reflexiv im aktuellen Forschungsdiskurs versteht, ist es folglich notwendig, ihre theoretischen Annahmen und Begriffe entlang neuer empirischer Erhebungen zu überprüfen (Rieger-Ladich 2020). Da in der Forschung Übergänge als „Ordnungselemente“ und „machtvolle Agenturen“ (Rieger-

Ladich 2020, 207) verstanden werden können, widmet sich diese Arbeit der Gegenüberstellung dieser Theorien und der empirischen Erkenntnisse aus den RT.

Elementare Fragen des Überganges lösen manche Jugendliche selbstständig oder mittels familiärer Ressourcen, manche benötigen wiederum professionelle Hilfe (Geppert 2017). Jugendliche mit Behinderung können dafür einen zweijährigen Beratungs- und Unterstützungsprozess innerhalb der Schule, die „Individuelle Übergangsplanung“ (ITP) nutzen. Dieser soll die Jugendlichen befähigen, am Ende des Pflichtschulkontextes der Sekundarstufe I (SEK I; 10-14 Jahre) den Übergang in eine Sekundarstufe II (SEK II, 14-18 Jahre, allgemein bildende mittlere und höhere Schulen sowie berufsbildende mittlere und höhere Schulen) oder eine Beschäftigung am Arbeitsmarkt zu bewältigen. Der ITP soll daher Fragen „der Bildungs- und Berufsentcheidung im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung“ (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 171) klären. Zwar sollen Lehrkräfte aus SEK I und externe Fachkräfte mit den Familien zusammen einen ITP erstellen und bearbeiten, jedoch ist die Planungsphase in Österreich ein freiwilliges Angebot, die Ausführung unterliegt stark der subjektiven Motivation der Schulen und der beteiligten Institutionen (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 171). Ziel der Masterarbeit ist es folglich auch herauszufinden, was Professionelle von diesem teilweise unstrukturierten Vorbereitungsprozessen berichten können. Denn nach dem Abschluss der SEK I besuchen viele Jugendliche mit Behinderung ein Übergangssystem, welches durch eine Vielzahl an Maßnahmen, Angeboten und Institutionen konstituiert ist. Diesem „Maßnahmenschwungel“ (Brüggemann 2013, 9) gilt es sich seit 2017 in Österreich zu stellen, da das Gesetz „Ausbildung bis 18“ den Besuch irgendeiner Art von Maßnahme für alle Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr vorsieht (BMAK 2016).

Das Forschungsprojekt setzt auch bei der Übergangsforschung an und fokussiert seinen Blick auf Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung. Die bisherige Forschung zum Übergang oder ITPs beschreibt vor allem die Kooperation von schulischen und außerschulischen Professionellen, Eltern und Jugendlichen in der Übergangsphase als maßgeblichen Erfolgsgarant (Soriano 2006). Dass eine derartige Kooperation stattfindet, ist vor allem für Jugendliche mit Behinderung, die von den oben genannten Benachteiligungsdimensionen bedroht sind, essenziell, da die entsprechenden Ressourcen und das Wissen innerhalb der Familie oft nicht gegeben sind (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019; Todd 2007).

Das Forschungsprojekt untersucht diese Kooperation und fragt wie diese partizipativ gestaltet werden kann. Diese im wissenschaftlichen Diskurs originäre Kombination der partizipativen Kooperation (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019) bestimmt neben der explorativen Natur

des Forschungszugangs auch die Konstitution der Erhebung, die mit den Professionellen, Eltern und Jugendlichen partizipatorisch stattfindet. Die Masterarbeit betrachtet nun einen Ausschnitt der im Projekt erhobenen Daten und zwar in einem Gruppendiskussionssetting von Professionellen der genannten Maßnahmen. Das Setting als modifizierte Version des „Reflecting Teams“ (Andersen 2011) wurde als Teil des Projekts erhoben und die dritte Runde des Teams, welches 2020 stattfand, bildet die empirische Grundlage dieser Arbeit. Auf die Erhebung sowie den Aufbau des Projekts soll nun vertiefend eingegangen werden.

1.1.1. Das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Die Kooperation an Bildungsübergängen zwischen Jugendlichen und Eltern sowie schulischer und außerschulischer Professioneller hat sich als maßgeblicher Einflussfaktor bei Übergängen herauskristallisiert (Fasching & Felbermayr 2019, 308). Das Projekt, mit seinem Fokus auf partizipative Elemente dieser Kooperation beleuchtet primär die Gewichtung der Teilnahme sowie der Teilnahmemöglichkeiten der Jugendlichen, aber auch deren Eltern. Das Projekt beleuchtet die Übergänge SEK I – SEK II sowie in die Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderung (Fasching & Felbermayr 2019, 309). Mit speziellem Fokus auf den Diversitätsaspekt wird versucht, gelingende Faktoren der Kooperation zu erheben, die sich im Wechselspiel der Akteur*innen entfalten und die dadurch auf die komplexe österreichische Angebotsstruktur der Übergangsphase reagieren.

Dazu werden neben intensiven Interviews und einer quantitativen, noch ausstehenden Elternbefragung das Reflecting Team (RT) von Andersen (1992, 2011) genutzt. Die intensiven Interviews und das RT wurden innerhalb eines Forschungszirkels dreimal wiederholend, einmal jährlich zwischen 2018-2020 durchgeführt. Entlang des qualitativen Fokus der Studie werden die explorativen Ergebnisse mit der konstruktivistischen Grounded-Theory von Charmaz (2014) ausgewertet. Das RT, stammend aus der systemischen Familientherapie, ist ein Zugang, der einen Abbau der Therapeut*in-Patient*in Hierarchie durch eine zusätzliche interaktiv-kommunikative Verständigungsebene vollzieht. Durch ein gegenseitiges Absichern des Gehörten durch eine Reflektion des Gesagten durch die Therapeut*innen und auf zweiter Ebene der Revision dessen durch die Patient*innen sollen objektivierende Annahmen der Therapeut*innen abgebaut werden (Haselmann 2007).

Im RT von Andersen befinden sich die Therapeut*in und die Ratsuchenden in einem Austausch, der nicht thematisch angeleitet wird. Weiters sind mehrere Therapeut*innen anwesend, die das

Geschehen beobachten. Dieses beiwohnende Team reflektiert nach der Diskussion offen das Gesagte in der Präsenz der Ratsuchenden. Danach sprechen die Therapeut*in und die Ratsuchenden noch über diese Reflektion (Andersen 2011).

In dem für diese Arbeit beobachteten RT der Professionellen sowie allgemein im Projekt fand eine modifizierte Ablaufstrukturierung des RTs statt (Schelch 2018).

Wie es im Anhang bildlich rekonstruiert wurde (vgl. Kap. 8.1), sind wie bei Andersen die verschiedenen Teilnehmer*innen vertreten, nehmen jedoch andere Rollen ein. Die Rolle der Therapeut*in nimmt die Moderatorin ein, die hier eine subtile thematische Lenkungsfunktion innerhalb des Diskussionsprozesses einnimmt. Sie steht im aktiven Austausch mit den Professionellen, die die formalen Rollen der Ratsuchenden einnehmen, hier jedoch als Besitzer*innen expliziter Expertise (Übergangssystem) verstanden werden. Die Moderatorin und die Professionellen erarbeiten zusammen einen Austausch über den Übergang, wobei die Professionellen den Großteil des kommunikativen Raumes einnehmen sollen.

Der Ablauf wurde so geplant und umgesetzt, dass die Projektleitung am Beginn den bisherigen Stand der Erkenntnisse des Projekts vorstellte, da es mittlerweile das dritte RT für drei der vier Professionellen und das zweite RT für einen Professionellen darstellt, der in der Runde von 2019 eine Professionelle ersetzt hat. Die Professionellen und die Moderatorin sitzen während des RTs durchgehend in der Sesselrunde und werden über den gesamten Zeitraum von zwei Beobachter*innen, zwei wissenschaftlichen Praktikant*innen beobachtet sowie von einer Videokamera gefilmt. Nach der Rekapitulation verlässt die Leitung den Sesselkreis und die Phase der Diskussion zwischen der Moderatorin und den Professionellen beginnt. Die Professionellen und die Interviewleiter*in diskutieren über Grenzen, Chancen und Strategien für partizipative Kooperation. Es werden Begriffe über das durch die Moderatorin eingebrachte Hauptthema des Gelingens der partizipativen Kooperation gesammelt und auf Karten notiert, die auf eine Pinnwand neben dem Sesselkreis fixiert werden. Über die fertige Kartensammlung wird in der Diskussion auch gemeinsam reflektiert. Nach dem Vorstellen und der Diskussion von Hauptergebnissen des Projektes zwischen der Moderatorin und den Professionellen kehrt die Leitung wieder in die Gruppe zurück und berichtet von ihrer Wahrnehmung. Die Professionellen haben danach noch die Möglichkeit, über das Gesagte zu reflektieren und das RT wurde durch eine Rekapitulation ihrer Erfahrungen über die Teilnahme am Forschungsprojekt abgeschlossen. Nach der Darstellung des Anliegens und der Vorgehensweise des Projekts innerhalb der RTs sowie des spezifischen Zugangs der Masterarbeit soll nun ein Überblick über elementare Projekt-Terminologie geschehen.

1.2. Projekt-Terminologie

1.2.1. Kooperation als Wettbewerbs- oder demokratisches Verhältnis

Entlang des wissenschaftlichen Verständnisses eines erfolgreichen Übergangs spielen schulische sowie außerschulische Professionelle eine große Rolle (Fasching & Felbermayr 2019; Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019). Besonders produktiv können sie den Jugendlichen und ihren Familien helfen, wenn sie Zuständigkeiten transparent diskutieren, ein demokratisches Kooperationsverhältnis eingehen und eine hohe Machtposition innerhalb zuständiger (staatsnaher) Institutionen belegen (Hooley & Rice 2019; Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019). Das demokratische Kooperationsverhältnis steht im Kontrast zu gesellschaftlichen Kooperationsdynamiken, die sich um Kosten-Nutzen-Logiken formieren. In diesen Kooperationen ist die Zusammenarbeit entweder formaler Natur, es gibt also keine gemeinsamen Interessen jenseits von Profit, oder sie sind durch eine klare Machtasymmetrie geprägt, in denen eine Partei gar keine Wahl hat, als zu kooperieren. Watzlawick (1983) versteht diese Form als wettbewerblich-rationale und stellt ihnen wertschätzende Formen der Kooperation gegenüber. Erstere entfalten sich vor allem auch in Betriebs- und Organisationskulturen, die unter anderem die Destination der Kooperation darstellen (Ullrich 2018). Es sind Kooperationsbindungen der kurzfristigen Zeit, bedingt durch viele schwache Bindungen moderner Institutionen. Flüchtige Formen der Teamarbeit, die die Zusammenarbeit von modernen, flexiblen Teams charakterisieren, setzen verstärkt auf kurzfristige Projektkooperation (Althans & Lamprecht 2013, 107). In diesem Kooperationsverhältnis wird jedoch die Entwicklung von Vertrauen, Loyalität oder gegenseitiger Verpflichtung zunehmend vernachlässigt (Sennett 1998, 28).

Das Kooperationsverständnis des Projekts steht im gegenseitig-wertschätzenden Kooperationsverhältnis, wodurch ein Zusammenarbeiten für gemeinsame Ziele jenseits von wettbewerblichen Paradigmen fokussiert wird (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019). Sie wird in diesem Sinne als eine „bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit“ (Palmowski 2012, 264) verstanden. Diese Art von Kooperation ist eng mit Beratung verbunden und erlaubt durch Achtung der individuellen Professionalität authentisch und respektierend die Wünsche, Anliegen und Bedürfnisse der Jugendlichen zu diskutieren, ohne sie als unrealistisch abzutun (Palmowski 2012, 267). Die Schule ist dank ihrer langen Anbindung der Jugendlichen an die Lehrpersonen die primäre Institution, diese langfristige Kooperation aufzubauen. Jedoch sind die neuen Anforderungen des Arbeitsmarkts und die systematischen Exklusionsmechanismen der Behinderung auch oft für die

Schule allein zu viel. Daher muss die Kooperation auch außerschulische Professionelle inkorporieren (Nentwig 2018, 71).

Im Projekt wird vor allem die zweite Ebene in den Diskussionen behandelt, jedoch entfalten sich im Leben der Jugendlichen mit Behinderung am Übergang tendenziell beide Kooperationsformen. Der Jugendliche kooperiert im Pflichtkontext der Schule mit seinen Lehrer*innen und im Prinzip auch im Pflichtkontext der Familie. Diese beiden Kontexte können durch einen Bekanntenkreis oder außerschulische Professionelle ergänzt werden. Innerhalb aller sozialer Interaktion können sich prinzipiell beide Kooperationsformen entfalten. Ein Aufwiegen und Abbauen des wettbewerblichen Verhältnisses geschehen vor allem durch die Haltung und die Art der Kommunikation mit den Jugendlichen, wie sie in der demokratischen Kooperation beschrieben wurde.

1.2.2. Partizipation jenseits von politischer Teilnahme

Partizipation betrifft, wie im Projekt, nicht lediglich die wissenschaftliche Mitsprache von Jugendlichen, sondern kann allgemein als die “bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen (...)” (Moser 2010, 71) gesehen werden, ist also ein sehr genereller Anspruch innerhalb des gesellschaftlichen Lebens. Spezifischer findet sich Partizipation in Kontexten der Demokratie, marginaler Gruppen und der Jugend. Sie ist bestimmt durch aktive Beteiligung, Kritik oder die Ermöglichung dieser innerhalb von Institutionen der Zivilgesellschaft. Seit Anfang von Bürger*innen-Bewegungen geht es im Sinne der Partizipation darum, Individuen, die durch bestimmte Attribute (Geschlecht, Milieu, Alter, Behinderung) nicht im selben Maße die ihnen zugesprochenen Rechte und Pflichten wahrnehmen können, zu inkludieren (Moser 2010, 71). Seitdem ist die Frage zentral, inwiefern eine bestmögliche Teilhabe dieser Gruppen am gesellschaftlichen Leben in allen Bereichen ermöglicht werden kann.

Gilt es Menschen mit von der gesellschaftlichen Norm abweichenden Attributen zu helfen, scheint dies unweigerlich mit Etikettierung und Kategorisierung verbunden zu sein. Diese kann von außen geschehen oder innerhalb der Gruppe zur absichtlichen und auch provokanten Formung von Gegenkultur. Die Partizipation wird dadurch gruppenspezifisch normativ und dadurch auch ambivalent, “ (...) sie hat unterschiedliche Gründe und ist immer auch mit Eigeninteressen der Akteure in der Politik, im politisch-administrativen System und in der Gesellschaft verbunden.“ (Hafeneger 2005, 11). Anliegen der Partizipation haben sich dennoch in den

letzten zwei Jahrzehnten auch auf Fragen anderer Lebensbereiche wie der Familie, der Schule oder der Ausbildung ausgebreitet (Moser 2010, 73).

Daher begründet sich das Interesse der Partizipation im Schnittpunkt mehrerer Dimensionen und deren Wechselwirkung. Jugendliche, Behinderung, sowie ihre Familien und Schulumwelten bewegten sich historisch und bis heute oft im Kontext der marginalen Gruppen, die erforscht, erzogen, verstanden, kategorisiert und auch unterworfen wurden und werden (vgl. Kap. 2.2.1). Daher sind die Jugendlichen im Forschungsprojekt nicht nur im RT die primären Partizipant*innen, sondern nehmen auch an der Formung der Forschungsstruktur und ihrer Entscheidungsprozesse teil. Jaun (1999) beschreibt dies wie folgt: „Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mittels ihnen angepasster Formen.“

1.2.2.1. Partizipatorische Forschung

Das Forschungsprojekt will auch einen Beitrag zur Entfaltung partizipatorischer Forschung im wissenschaftlichen Diskurs leisten, indem es den Jugendlichen mit Behinderung eine normative Stimme in der Wissenserzeugung des Projekts gibt und sie am strukturellen Aufbau beteiligt (Fasching & Felbermayr 2019, 310 f). Partizipatorische Forschung wird innerhalb der wissenschaftlichen Methodendiskussion jedoch nicht unkritisch diskutiert und der Hauptdiskurs kreist um Fragen der Objektivität, der Grenzen der Beteiligten oder im Nebeneinanderstehen von (politischen) Eigeninteressen (v. Unger 2013, 85). Diese Arbeit selbst beschäftigt sich nur implizit mit diesen Fragestellungen, denn Machtdiskurse sind zwar auch innerhalb der drei Akteur*innengruppen wirksam, jedoch wird der Fokus auf die Aussagen der Professionellen gelegt. Daher soll ein kurzer Einblick in die partizipatorische Forschung ausreichen.

Wie auch im Theorie-Kapitel über Foucault (vgl. Kap. 2) oder auch in der Methodologie Bohnsacks (vgl. Kap. 4) aufgezeigt werden wird, kann sich die Wissenschaft heutzutage nicht mehr so distinkt von der Gesellschaft distanzieren. Ihr Wissen findet durch multiple Akteur*innen und Diskurse ihren Weg in ein diffuses, interdependentes Netz gesellschaftlicher Handlungsmuster. Diese Muster wirken vielfältig auf die Wissenschaft zurück und sind von dieser oft nicht mehr klar und direkt trennbar, obwohl dies noch von ihr erwartet wird (Nowotny, Scott & Gibbons 2004, 73). Die Gesellschaft und ihre Handlungskontexte sollen daher von der Wissenschaft stärker mit einbezogen werden, es muss innerhalb der Gesellschaft gearbeitet werden, denn die „Gesellschaft spricht zur Wissenschaft“ (Nowotny, Scott, & Gibbons 2004). Dieser

Wandel hat zu neuen Organisationsformen von Wissensproduktion geführt. Die partizipative Forschung als ein Resultat des Paradigmenwechsels soll eine Möglichkeit des Brückenschlags der zwei bis dato stärker getrennten Sphären darstellen (v. Unger 2013, 7 ff).

Sowohl die Ökonomisierungstendenzen in der Wissenschaft, ihre Annäherung an die subjektive Erlebenswelt ihrer Beforschten, sowie der Wunsch nach performativer Gesellschaftskritik hat zu einem allgemein flexibleren und multidisziplinären Forschungsstil geführt (Bergold & Thomas 2010, 334). In der Forschung mit Menschen mit Behinderung waren die Ausnutzung und Wissensproduktion ohne deren Einwilligung lange Normalität. Diese Gruppe wurde und wird zwar extensiv beforscht, oft jedoch ohne aktiv an den Ergebnissen beteiligt zu werden. Die Wissenschaftler*in nutzte ihre objektive Distanz, um Behinderung aus dem Alltag zu abstrahieren und zu kategorisieren. Dieser Ansatz wurde in den letzten 20 Jahren innerhalb der Wissenschaft kritisiert (Waldschmidt 2007; 2014) und seitdem partiell ein gemeinsames Erforschen der Probleme und Problematiken angestrebt (Buchner & König 2011). Die Masterarbeit soll folglich durch das Aufarbeiten der Machtdiskurse die Verortung der Professionellen in ihren praktischen Handlungsfeldern und den dazugehörig wirkenden Denksystemen aufzeigen. Denn auch für partizipatorische Forschung ist es höchst relevant, die systembedingten Macht- und Wissenslogiken der einzelnen Akteur*innen zu erkennen und entsprechend zu artikulieren (v. Unger 2013; Wallerstein 1999).

1.2.2.2. Forschungsethische Standards

Der Diskurs über forschungsethische Elemente begann durch die erwähnte Kritik an der hegemonialen Machtposition der Humanwissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (v. Unger 2013). Dies war vor allem bei Menschen mit Behinderung der Fall (Buchner & König 2011). Durch Einbezug mehrerer Faktoren verfolgt das Forschungsprojekt das Ziel, einen hohen forschungsethischen Anspruch zu erfüllen. Zuerst sei der Prozess der Freiwilligkeit der Teilnahme durch ein schriftliches Einverständnis genannt, das während des gesamten Forschungsprozesses ein mögliches Ausscheiden seitens der Jugendlichen garantiert. Weiters bemüht sich das Forschungsteam um kontinuierliche Transparenz. Zum Schutz der Anonymität wird besonders auf Vertraulichkeit und Anonymisierung von Daten geachtet. Ein barrierefreier Zugang zu den Forschungsorten und Informationen ermöglicht eine stetige Rücksichtnahme auf die Wünsche und Schwierigkeiten seitens der Jugendlichen in den Interviews (Fasching & Felbermayr 2019). Auch in dieser Arbeit wird im Sinne der Anonymisierung darauf geachtet,

eine genauere Skizzierung der Übergangsstruktur zu vollziehen, ohne Hinweise und Relationen zu der Person oder der Institution der Professionellen herzustellen. Es wird daher lediglich die Institution beschrieben (z.B. Ausbildungsfit) ohne auf Lokalität oder andere Einzelheiten einzugehen.

1.2.3. Diskurse der Inklusion

Inklusion ist in unterschiedlichen Diskursen unterschiedlich stark als Leitbegriff für die Organisation von Institutionen, Staatsverträgen oder Gesetzen in Gebrauch. Den Arbeitsmarkt oder die Schule inklusiv zu transformieren, ist sowohl Ziel und eine verbindliche Gesetzeslage, zu der sich unter anderem Österreich durch die Ratifizierung der United-Nations Behinderten-Rechts-Konvention oder UN-BRK (UN 2016) bekannt hat (Makarova 2017, 42). Artikel 24 oder 27 der UN-BRK, aber auch die Incheon Erklärung oder die Sustainable Development Goals sind multilaterale Staatsverträge und internationale Vorgaben, die Bildung und Arbeit als inkludierende Tätigkeiten bestimmen und damit Armut und Exklusion bekämpfen wollen (UN 2015). Auch in der EU-Grundrechtscharta (EU 2000) im Artikel 21 und 26 oder der europäischen Sozialcharta Artikel 15 finden sich weitere legislative Verordnungen gegen eine Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Vor allem die „Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung 2010-2020“ (Europäische Kommission 2010) verbindet die für das Projekt elementaren Faktoren der Bildung und der Arbeit und rückt dadurch explizit den Übergang in den Fokus inklusiver Maßnahmen. National bestehen eine Reihe an Bund- oder Ländergesetzen wie dem Bundesbehindertengleichstellungsgesetz oder Aktionsrahmen wie der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ (Fasching & Fülöp 2017, 82 ff), die langfristige Maßnahmen definieren.

Die Inklusion steht damit als normativer Überbau dafür, alle Menschen an der Gesellschaft partizipieren zu lassen, die eine Egalisierung dieser ermöglichen (soll). Problematisch wird die Inklusion jedoch durch ihre Zweideutigkeit, da sie einerseits das zusammenfassende Prinzip der Ungleichheitsbekämpfung und Partizipation aller darstellt, andererseits zumeist nur als normativer Nachfolger der Integration von Menschen mit Behinderung in gesellschaftliche Regelinstitutionen einfließt (Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 22). Sowohl beim Abbau von Exklusion und der Nivellierung sonstiger Ungerechtigkeiten setzt die Inklusion auf den Abbau von Klassifizierungen, nimmt den „Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen“ und plädiert für die Teilnahme durch „strukturelle Veränderungen der regulären

Institutionen“ (Biewer 2017, 204), sodass alle Menschen ihren Fähigkeiten und Wünschen entsprechend an der Gesellschaft teilnehmen und mitwirken dürfen. In der Arbeit wird Inklusion explizit in Bezug auf Behinderung thematisiert.

1.2.3.1. Behinderung zwischen Pathologie und Konstruktion

Die gängige Auffassung von Behinderung bewegt sich innerhalb medizinischer Klassifikationen. Pädagogische Tätigkeiten nutzen diese Kategorien in ihrer professionellen Praxis (Biewer, Proyer & Kreamsner 2019, 102). Der Zugang ist das individuelle medizinische Modell, welches hohe gesamtgesellschaftliche sowie sozialpolitische Relevanz genießt (Biewer, Proyer & Kreamsner 2019, 102). Die Beschäftigung geschieht hier ausschließlich entlang des medizinischen Defekts. Der Defekt wird innerhalb des Individuums geortet und entsprechend behandelt. Medikamente, Rehabilitation, Heilung arbeiten an der graduellen Abschwächung oder Reparatur der „persönlichen Tragödie“ (Goodley 2011). Die statische Determinierung auf den physischen Defekt wurde jedoch von verschiedenen Gruppen in den letzten 40 Jahren großflächig kritisiert (Waldschmidt 2014). Phänomene wie, dass der sonderpädagogische Förderbedarf durch die Schuljahre zunimmt (Breit et al. 2019) oder dass sich Lernbehinderungen vor allem in unteren sozialen Schichten zentrieren (Heimlich 2017) weisen auf die Bedeutung gesellschaftlichen Einflusses hin. Das medizinische Modell allein ist daher nicht in der Lage, die Komplexität der Behinderung allein zu bearbeiten.

Die ICIDH (Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), die zur systematischen Reintegration von Menschen mit Behinderung formuliert wurde, unterscheidet zwischen „impairment“, „disability“ und „handicap“ (Biewer, Proyer & Kreamsner 2019, 103). Das „impairment“ ist die physische Ursache der Behinderung, der medizinische Fokus, die „disability“ stellt die daraus entstehende Einschränkung im alltäglichen Leben dar. Das „handicap“ betrifft letztlich die Einschränkung sozialer Teilhabe. Disability und handicap wurden vor allem im sozialen Modell systematisiert, die auf die Konstruktion von Behinderung hinweist und auch in dieser Arbeit elementar ist (Biewer, Proyer & Kreamsner 2019, 103 f). Dadurch ist das erweiterte Verständnis von Behinderung und der Wirkmacht von Begriffen in die wissenschaftlichen Diskurse der Pädagogik heute primär gültig.

Menschen mit Behinderung erleben heutzutage immer noch systematisch Benachteiligung, Stigmatisierung und Ausschluss (Heimlich 2017). In der Masterarbeit ist es vor allem von Interesse, wie der individuelle Defekt, der als solcher postuliert und Großteils durch die

medizinische Diskursmacht unhinterfragt bleibt, im sozialen Gefüge (Arbeitsmarkt, Schule, Beratung, Berufsorientierung, Übergang) verstanden und dadurch transformiert wird. Disability und handicap werden als diskursiv erzeugtes „behindert zu werden“ (Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 106) verstanden. Der Begriff Behinderung wird in der restlichen Arbeit als einheitliche Definition aller drei Aspekte genutzt. Dessen Konstruktion wird im Kap. 2.2.2 genauer analysiert. Die Jugendlichen mit Behinderung werden in der weiteren Arbeit im Schnittpunkt der genannten Diskurse verortet. Um diese wissenschaftlich bearbeitbar zu machen, wird nun in Kap. 2 die theoretische Basis formuliert.

2. Theorie

2.1. Foucaults Verständnis gesamtgesellschaftlicher Veränderungen

Michel Foucault, als einer der einflussreichsten und noch aktuell diskutierten Denker des 20. Jahrhunderts (Anhorn, Bettinger & Stehr 2007; Kammler, Parr & Schneider 2014; Kneer 2012), erarbeitete in einer Reihe von Büchern ein alternatives Verständnis von Macht, Wissen, Sprache und Wahrheit. Er präsentierte dieses Verständnis entlang einer Alternativgeschichte von relevanten Institutionen moderner westlicher Gesellschaften wie dem Gefängnis, der Psychiatrie, dem Krankenhaus oder dem Verständnis von Sexualität (Foucault 1961; 1973; 1977; 1982). Was Foucault für die Forschung so relevant macht ist, dass er aufgezeigt hat, dass all unser Wissen ihre Legitimation nicht aus objektiven Wahrheiten der Wissenschaft zog, da es diese so gar nicht gibt. Durch ein “(...) Zeichnen eines düsteren Schattenbildes der Funktionsweise uns vertrauter moderner Institutionen” (Gehring 2007, 16) zeigte er die komplexe historische Entwicklung der Machtverhältnisse innerhalb dieser auf. Seine Theorien sollen herangezogen werden, um eine kritische Betrachtung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse durchzuführen. Seine Theorien zur Macht, zum Wissen und zum Diskurs sollen die Möglichkeit bieten, einen partiellen Einblick in komplexe gesellschaftliche Teilsysteme zu erlangen, in denen sich die Professionellen, aber auch die Jugendlichen, die Forscher*innen sowie der Verfasser bewegen.

2.1.1. Die bildungswissenschaftliche Verortung Foucaults

Foucault arbeitete im Hinblick auf seine Forschungsobjekte ohne einheitliche Methodologie. Sein „Werkzeugkasten“ (Foucault 2005, 887) an Begriffen, Ansätzen und Ideen soll Leute dazu

inspirieren, die philosophischen Ansätze Foucaults heranzuziehen und entlang seiner Thesen weiterzudenken, was in der Arbeit auch versucht wird. Dennoch sind, auch innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplin, mehrere systematische Methoden entlang Foucaults Anregungen entstanden.

Die Diskursanalyse, als Instrument der Untersuchung von bestimmten Denk- und Aussagensystemen in einer gewissen Kultur und Zeit (Jäger 2008), kann unter aktueller Systematik dekonstruktiv oder rekonstruktiv verwendet werden. Ersteres, als politisch-oppositionelles Plädoyer oder zweiteres als rekonstruktives Aufspüren von Bedeutungen in einem klaren Forschungsprogramm (Dammer 2017, 256). Letztere Vorgehensweise wird in der Arbeit im Theorieteil verfolgt.

Die Gouvernmentalitätsanalyse konzentriert sich auf die Auslegung moderner Regierungsrationitäten (Angermüller & v. Dyk 2012) und wird in dieser Arbeit nicht weiterbearbeitet. Zu erwähnen seien jedoch auch in dieser Forschung der Blick auf politische Normalisierungspraktiken und Subjektivierungsweisen (Weber & Maurer 2006), die in den Ausformulierungen der Arbeit impliziert sind.

Die Dispositivanalyse, die auch in den vorigen Forschungsfeldern als Denkmuster angesiedelt ist, betreibt die „theoretische Erschließung von Macht-Wissen-Komplexen“ (Dammer 2017, 257). Das Dispositiv ist ein Ensemble von Institutionen, Diskursen und einzelnen Praktiken, über die sich das Macht-Wissen einer Epoche zielgerichtet organisiert (Dammer 2017, 243). Neben einer Erschließung der Elemente des Dispositivs (vgl. Kap 3) sind auch die Verbindungen untereinander relevant (vgl. Kap. 5). Eine Orientierung an dieser Analyse erfolgt, wenn auch mit dem Vorbehalt, dass entlang Foucaults Prämisse des Werkzeugkastens, nicht exakt entlang der Methodologie gearbeitet wird bzw. im Rahmen der Masterarbeit auch nicht werden kann, da keine historische Archivarbeit geschehen kann, weitere Interviews geführt oder multiple Daten herangezogen werden können (Dammer 2017), da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Ein Dispositiv stellt der Komplex der Übergangsangebote von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung dar, mit dem sich das Projekt explizit auseinandersetzt und in diesem auch die Professionellen praktisch tätig sind (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019). Dieses Netz an Maßnahmen konstituiert auch ein differenziertes Feld an Akteur*innen innerhalb der „Angebotslandschaft“ (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 175). Innerhalb dieses Komplexes haben die teilnehmenden Professionellen des Forschungsprojektes leitende Rollen inne. Durch ihre lange Erfahrung in der ausdifferenzierten Angebotslandschaft sind sie neben ihrer innerinstitutionellen Expertise auch mit den notwendigen Kooperations- und Koordinationsaufgaben

vertraut. Das System an institutionellen Übergangsmechanismen kann unter dem Aspekt des Dispositivs verstanden werden, indem Wissen und Macht durch das Handeln der vielen verschiedenen Akteur*innen entlang hierarchischer Ebenen und überinstitutioneller Koordination sehr komplexe Diskurse entfalten. Die Professionellen, die in den Übergangsangeboten (vgl. Kap. 3.3.2) eine leitende Funktion haben, können als Individuen gesehen werden, die ein Machtpotenzial innerhalb des Dispositivs entfalten können (Walther 2015). Sie besitzen durch ihre Position eine institutionell legitimierte asymmetrische Kommunikations- und Handlungsfunktion gegenüber den Jugendlichen und deren Eltern, üben also folglich eine Gatekeeper Funktion aus (Walther 2015). Sie sind also in der Kooperation ein maßgeblicher Faktor der Eröffnung und Schließung von Angeboten der Übergangsmaßnahmen. Andererseits stehen sie selbst in einem Konflikt zwischen ihren individuellen Wertmustern und autonomen Praxis sowie den Normen bürokratischer Vorgaben (Dewe & Stüwe 2016). Diese zwei Faktoren müssen die Professionellen durch ihr Wissen und ihre Position balancieren, sodass die Jugendlichen „an Übergängen in die Lebenslaufbahnen gelangen, in die sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Normalitätsannahmen gehören“ (Walther 2015, 45).

In der Dispositivanalyse und Foucaults Theorien geht es weder um die explizite Rahmung der Akteur*innen oder der genannten Ziele der Institutionen, sondern um die diskursiven Macht- und Wissensmechanismen, die den Handlungen im Dispositiv zugrunde liegen (Dammer 2017, 257). Daher wird in Kap. 3 entlang der Informationen über die Professionellen zu erschließen versucht, welche Diskurse ihr Denken beeinflussen. Es werden folglich die Stränge des Wissens verfolgt, die durch die Denk- und Handlungspraxis der Professionellen als Teil des Übergangssystems fließen. Das Dispositiv, als Vernetzung der diskursiven Grundlagen des professionellen Habitus der vier Professionellen wird folglich die Analysegrundlage bilden, die mit den Ergebnissen der Auswertung des RTs verglichen wird. Die dokumentarische Methode (vgl. Kap 4) und ihre Rekonstruktion diskursiver Wissensbestände ihrer Forschungssubjekte, bietet sich dafür an. Es folgen nun Ausführungen zur Macht, spezifisch auch zu dessen Normen, des Wissens und des Diskurses als soziales Handlungsfeld der Faktoren.

2.2. Die zwei Wirkebenen der Macht

Macht hat einen universalen Alltagsgebrauch zu verzeichnen, jedoch damit auch eine unendliche Vieldeutigkeit und wird mit vielen anderen Begriffen wie Einfluss oder Gewalt synonym gebraucht (Galbraith 1987). Sie ist im Alltagsgebrauch sehr häufig repressiv und mit negativen

Konnotationen assoziiert. Die Macht zu nutzen bedeutet in diesem Kontext, jemand anderen zu unterdrücken oder den eigenen Einfluss zu missbrauchen. Herrschaft, Zwang und Gewalt erscheinen als Attribute dieser Definition (Imbusch 2012, 9). In der Wissenschaft existiert ein ausdifferenzierteres Verständnis des Begriffes, was sie ist, wo ihre Grenze zur Herrschaft verläuft und aus welchen Quellen sie gewonnen werden kann (Imbusch 2012, 9).

Der erste Distinktionsschritt der Wissenschaft ist, Macht von der einzelnen Person und ihrem beschränkten Wirkradius zu abstrahieren. Sie wird dadurch als latente Grundlage sozialer Beziehungen und Gefüge analysiert und von unmittelbaren Interaktionen getrennt. Diese nutzen zwar die ihnen zugrundeliegende Macht, jedoch wird das Wissen über die Strukturen nicht expliziert (Imbusch 2012; Kneer 2012). Die Befreiung des Machtbegriffs aus dem Verhältnis des herrschenden und beherrschten Individuums schafft eine theoretische Einbettung ihrer Relationen in größere Zusammenhänge (Imbusch 2012, 10). „Nicht selten beginnt die Abwertung eines Begriffs mit seiner Verengung.“ (Hammer 1979, V). Wenn mit Macht Einfluss auf eine Person genommen wird, stammt diese nicht allein aus der individuellen innersubjektiven Sphäre, sondern wurde sehr stark gesellschaftlich legitimiert (z.B. durch ein Gesetz). Sie wird in der Wissenschaft also primär als relationales und nicht attributionales Phänomen ausgelegt (Imbusch 2012, 10), sie wird theoretisch von den Machthabern abstrahiert.

Sie ist folglich sozial und selbst Individuen, die als ihre asymmetrischen Besitzer identifiziert werden können, benutzen sie nicht allein, sie benötigen zumindest eine Person der Machtausübung und ein soziales Feld, in dem sie ihre Mittel anwenden können. Wie das soziale Feld selbst nicht statisch ist, ist es auch die Macht nicht, sie ist ein dynamisches Phänomen, das Interaktionen bedingt und dadurch sozial transfiguratив wirkt (Imbusch 2012, 10). Sie wirkt gesamtgesellschaftlich, zwischen Klassen, Kulturen, Gruppen und in jedem Individuum. Verschiedene Gruppen haben asymmetrische Anteile an ihr und können diese auf andere anwenden, die durch eine Gegenreaktion wieder neue Relationen im sozialen Feld produzieren.

Bei Foucault erscheint Macht in diesen zwei Zentren der Definition. Vom alltäglichen Verständnis inkorporiert Foucault die Asymmetrie und Anwendungslegitimität einer Gruppe und dem Ausgesetzt sein der anderen. In seiner historischen Analyse postuliert Foucault weiters, dass sich diese einseitig der Ausübung seit dem 18. Jahrhundert stetig nivelliert hat. In „Wahn Sinn und Gesellschaft“ (Foucault 1961) geht Foucault von dem Ausbruch eines neuen „Epis tem“ (Foucault 1974) aus, einem Denksystem, das die Art des Denkens einer jeweiligen Zeit bedingt. Er erkennt die Aufklärung als Zäsur, als Wechsel von der Souveränitätsgesellschaft zum graduellen Wandel zur Disziplinargesellschaft (Dammer 2017). Während in der ersten Gesellschaft die Macht noch im souveränen König gebündelt war, entsteht durch die Aufklärung

eine neue Technik der Verteilung. Diese bleibt asymmetrisch, bedient sich jedoch nicht mehr des Mediums der göttlich bedingten Souveränität, sondern des Wissens. Das neue Wissen über die Menschheit wie die Seele, die Individualität, die Fähigkeit zur Vernunft schuf einen Idealtypus Mensch, ein vernunftbasierter, männlicher, weißer Bürger (Wimmer 2014). Die Kehrseite dieser Idealisierung und Wissenskonstruktion war nun, dass die Vernunft sich als legitimiert ansah, Personen entlang des Ideals graduell abzuwerten. Die Macht erhält ihre vernunftbasierte normierende Komponente und begann alsbald den Wahnsinn von sich abzugrenzen (Mann 1990, 45). Diese Entstehung des Wahnsinns war bedingt durch die Entstehung der Vernunft, da sich dieses als Denksystem etablierte, indem es eine Linie gegenüber der anderen zog (Gehring 2007, 16). Nach artifizieller Linienziehung konnte die neue Ordnung alles Fremde zuerst als „Störung, dann als pathologische Gefahr“ (Gehring 2007, 16) klassifizieren. Der Ausgrenzung im Denken folgt die Ausgrenzung aus der Mitte der Menschen, das Wegsperrten in die Heterotopien. In diesem Prozess war auch die Pädagogik maßgeblich beteiligt (Pongratz 2004). Die praktische Umsetzung der Abgrenzung erkennt Foucault (2005, 936) innerhalb von Heterotopien, Institutionen, die innerhalb der Periode der Nationalstaatengründung entstehen. Es sind Psychiatrien, Krankenhäuser oder Gefängnisse, die, wie Goffman (1973) sie beschreibt, totale Institutionen, die bedingen die universale Inkorporation ihrer Bewohner, der „Insassen“ (Goffman & Linquist 1973, 16). In diesen Institutionen können die Wissenschaften ihren „objektivierenden Blick“ (Foucault 1973) walten lassen. Durch genaueste Planung und räumlicher Aufteilung werden die Insassen beforscht und kategorisiert, es wird Wissen über sie erzeugt. Die Macht speist sich in den folgenden 150 Jahren mehr und mehr aus diesem Wissen, sie wird genutzt, um normierende Tendenzen in der Gesellschaft zu etablieren. Das Heterotopie-Wissen ist quasi universell verallgemeinerbar (Kneer 2012). Es entsteht durch Macht Wissen, beide werden dadurch unzertrennlich interdependent. „Eher ist wohl anzumerken, daß [sic!] die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß [sic!] Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß [sic!] es keine Machtbeziehungen gibt, ohne daß [sic!] sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, daß [sic!] nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“ (Foucault 1977, 39).

Mit diesem Machtverständnis überwindet Foucault das bis dahin dominante wissenschaftliche Verständnis von Max Weber (1972, 28 f), der dieses als Chance verstand, in einer sozialen Beziehung seinen Willen durch ein variables Medium durchzusetzen, unabhängig davon, woher das Medium seine Legitimität bezieht. Die Definition Webers erkennt die benötigte Legitimitätsgrundlage des Mediums zwar, bleibt bezüglich dessen Konstruktion aber indifferent. „Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in

die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber 1972, 28 f). Es ist Foucault, der seinen Blick ganz genau auf die Grundlage der Situationen legt, die Grundlage, die er innerhalb der gesellschaftlichen Ordnungen entdeckt (Imbusch 2012, 12).

Macht erhält zusätzlich zur direkten Ausübung einen gesellschaftlichen legitimen Rahmen. Das „zweite Gesicht der Macht“ (Bachrach & Baratz 1962) befindet sich in der latenten Ebene der Ausübung, die einen Kanon an unvernünftigen Alternativen konstituiert. Dieser Kanon enthält alle Aussagen und Handlungen, die nach einer gewissen Zeit als natürlich illegitim erscheinen. Dieser Kanon bedingt in seiner Entstehung zuerst in gewissen Gruppen eine Reihe an Aktivitäten, die von Anfang an unvernünftig erscheinen und erzeugt Spielregeln, die durch generationsübergreifende Routine bestimmte Entscheidungen und Alternativen verschwinden lassen. Es waren vor allem die Humanwissenschaften (Psychologie, Medizin, Pädagogik) mit ihrer Vereinnahmung der Vernunft, die diese Möglichkeiten des Handelns und Sprechens begrenzen wollten und konnten (Goodley 2011; Lukes 2004).

Dieser Korpus legitimen Wissens ist auch heute noch, vor allem in der pädagogischen Praxis, eine notwendige, jedoch oftmals unreflektierte Basis, die zum professionellen Handeln ermächtigt. Wenn eine Person einer Arbeit in einer pädagogischen und oder staatlichen Institution nachgeht, herrscht dort ein ex- und impliziertes Regelwerk, an das sich die darin Tätigen anpassen müssen. Sie müssen die Möglichkeiten der Institution kennen, haben Wissen über unvernünftige sowie illegitime Vorgehensweisen und müssen die Personen (Jugendliche mit Behinderung) entlang der Spielregeln erziehen und belehren (Balzer 2004). Die Professionellen erscheinen in ihrer Arbeit folglich als doppelte Machsträger. In ihrer alltäglichen Anwendung wird die asymmetrische Macht genutzt, die Jugendlichen in ihrer direkten Auseinandersetzung zu lenken, zu limitieren, zu unterdrücken, zu motivieren oder zu fördern. Zusätzlich sind die Professionellen in ein Machtnetz eingespannt. Ihnen stehen gesellschaftlich legitime Wissensbestände zur Verfügung, die sie einerseits aktiv nutzen können und die andererseits unbewusst ihren Handlungs- und Aussagerahmen begrenzen (Bohnsack 2008). Die Professionellen schöpfen bewusst und unbewusst aus dem Kanon an Kategorien, gewünschten Verhaltensweisen und legitimen Denkmustern, die durch die Macht-Wissens-Diskurse entstanden sind. Sie besitzen also nicht gänzlich asymmetrische Einflussmöglichkeiten, sie sind in ein soziales Feld eingespannt, indem sie zwar aktiv agieren können, welches sie aber auch aktiv beeinflusst und relativ unabhängig von ihnen existiert (Kneer 2012, 268 f). Es ist genau dies das Anliegen der Masterarbeit, diesen Kanon an Mitteln zu rekonstruieren. Die Frage ist letztlich nicht, was Macht ist, sondern wie sie, hier im Dispositiv der Übergangsangebote, funktioniert (Anhorn, Bettinger, & Stehr 2007, 10).

2.2.1. Die Macht der Norm

Die Gesellschaft, konstituiert durch die von Foucault erkannten Disziplinartechniken, stand nach ihm bereits 1978 in der Krise und heute bemerken wir ihre Ablöse durch eine Informations-, Kontroll- oder Normalisierungsgesellschaft (Stehr 2007, 29). Dennoch zieht sich die Disziplin und ihre Normmacht nicht überall gleichzeitig und gleichstark zurück. Je marginalisierter, schwächer, unselbstständiger oder schutzbedürftiger ein Mensch verstanden wird, desto stärker wirken die Disziplinierungs- und Normierungsmechanismen weiter (Anhorn 2002; Stehr 2007). Die „gute Abrichtung“ (Stehr 2007, 31) führt zu einer freiwilligen Selbstdisziplin entlang der Disziplinarnormen und dadurch zu einer Unterwerfung zur Tauglichkeit (Foucault 1977, 177). Die Normen wollen laut Foucault durch perfide geplante Handlungsmuster und einen objektivierenden Blick die Individuen qualifizieren und klassifizieren. Die Normen der Bewusstseinsformung wurden vor allem ab 1800 bis zu Foucaults Gegenwart (1960-80) in „Apparaten der Beschlagnahme“ (Stehr 2007, 31), den erwähnten Heterotopien erprobt.

Die Disziplinartechniken bilden Gewohnheiten aus, durch die sich die Persönlichkeit des Individuums formt. „Dieser Apparat muss ein Verhalten fabrizieren, (...) er muss einen Nexus von Gewohnheiten schaffen, wodurch sich die soziale Zugehörigkeit der Individuen zu einer Gesellschaft bestimmt, das heißt er fabriziert so etwas wie die Norm.“ (Foucault 1976, 106). Die Norm erzeugt Normalität, sie sichert durch eine willkürlich fixierte Bedeutungsgrundlage Standards, Homogenität und auch distinkte Grenzen für unerwünschte Abweichungen (Stehr 2007, 31). Diese Abweichungen werden ebenfalls kategorisiert und dadurch bearbeitbar. Auch die Pädagogik war an der historischen Formung solcher Normalisierungsprozesse aktiv beteiligt (Pongratz 2004, 253).

Die normierenden Prozesse zu durchschauen und aufzuarbeiten, erlaubt ein theoretisches Neudenken entlang der historischen Entstehung von unhinterfragter Normalität. Vor allem in den Diskursen und Übergängen zwischen diesen sind die Jugendlichen einer Vielzahl dieser Techniken ausgesetzt, worauf auch noch in Kap. 3 eingegangen wird. Nun soll aufgezeigt werden, wie Behinderung entlang von Normen konstruiert werden können. Dies soll auch als Analysegrundlage dienen, um es dem Sprachgebrauch der Professionellen gegenüberzustellen.

2.2.1.1. Die diskursive Normierung der Behinderung

Behinderung als Begriff ist ein Konzept, das sich seit Jahrhunderten in einem Wandel innerhalb eines Macht-Wissens-Diskurses bewegt. Die Genese des Diskurses geschieht seither in

„klinisch-therapeutischen und pädagogisch-fördernden Fächern wie Medizin und Humangenetik, Psychiatrie und Psychologie, Heil- und Sonderpädagogik“ (Waldschmidt 2007, 119). Behinderung wurde in den historischen Diskursen dieser Wissensproduktion immer in ihrem abweichenden Verhältnis zur Vernunft, zur Normalität oder Gesundheit konstituiert. Wie bei Foucault, zweifeln heutige Stränge der Wissenschaft, wie die Disability Studies, diese positivistischen Annahmen von Diagnosen an und arbeiten ihre gesellschaftlichen Bedingtheiten heraus (Sarasin 2005, 20). Dieser Wandel ist ein herausragendes Beispiel, die Wandelbarkeit von Phänomenen durch Macht zu verstehen.

Die Normierungsmacht westlicher, spätmoderner Gesellschaften findet ihr Ideal in der adaptierfähigen, aktiven, arbeitswilligen und produktiven Bürger*in, die ihre Arbeit nicht nur als Erwerb, sondern auch als kreative Selbstentfaltung nutzt (Goodley, Lawthom & Runswick-Cole 2014, 980). Mit der Zunahme des Norm-Primats der Arbeit geraten Menschen mit Behinderung in Zugzwang ihre Ability, ihre Arbeitseffizienz stetig unter Beweis stellen zu müssen, sich jedoch immer im Diskurs der Norm-Abweichung bewegen. Jeder Beweis von Arbeitsfähigkeit und individueller Leistung wird entlang der artifiziellen Linie von Behinderung gemessen (Goodley, Lawthom & Runswick-Cole 2014, 980). Zwar muss und kann sich jeder Mensch in modernen Gesellschaften sich entlang seiner Arbeit beweisen und dadurch gesellschaftlich integrieren, jedoch wird jede Leistung in Relation zu gewissen Idealen auf- oder abgewertet. Behinderung erscheint in diesem Kontext oft als diametral zu Idealen der Effizienz, Gesundheit oder Anpassungsfähigkeit (Goodley 2011).

Die moderne Arbeitskultur entfaltet eine maßgebliche Wirkung in den Inklusions- sowie Exklusionsmechanismen in spätmodernen westlichen Gesellschaften (Burch 2018; Kremsner 2015; Waldschmidt 2007). Sie konfrontieren den Menschen mit Behinderung mit normativen Ansprüchen und drängen ihm die Beweislage auf. Er muss ständig entlang dieser Normen seine Normalität beweisen, die er jedoch nie erreichen kann, da die Diskurse der Vernunft die Behinderung als a priori Eigenschaft des Betroffenen gesetzt haben. Der Wunsch nach Arbeit, weitere Bildung oder auch Selbstverwirklichung der Jugendlichen muss immer im Hinblick auf die Beweispflicht der Nützlichkeit analysiert werden. Daher werden auch die Aussagen der Professionellen mit diesem Vorwissen beleuchtet.

2.2.1.2. Die diskursive Normierung der Jugend

Die biografische Periode der Jugend hat in den letzten 200 Jahren eine starke diskursive Nor

mierung erfahren. Der Diskurs ist einer der Notwendigkeit von Moral, Abweichung, Rebellion und Orientierungslosigkeit (Bettinger 2007, 84). Der Jugendliche erscheint als Gefährdung, nicht nur für andere, sondern besonders für sich selbst. Diese Rahmung der Jugend erlaubt wie beim Wahnsinn eine kategoriale Eingrenzung, eine Grenzziehung und eine Konstitution als etwas „Anderes, Gefährdetes und Gefährliches“ (Anhorn 2002, 48) und bedingt so die Notwendigkeit von politischer und pädagogischer Intervention. Das Verständnis des Jugendlichen entstand daher, nicht verwunderlich, in der Jugendhilfe und -arbeit und weitete sich durch die steigende Beschulung und der Qualifikationserfordernisse über alle sozialen Schichten aus. Die Jugend konnte sich als homogener Handlungs- und Wissensdiskurs formieren, „ungeachtet aller sozioökonomischer und geschlechtsspezifischer Unterschiede“ (Anhorn 2002, 50).

Der Diskurs um die Jugend (Anhorn 2002), nicht nur der um Behinderung (Waldschmidt 2007), kreiste historisch um (Selbst)Gefährdung oder Abweichung, diese Unterstellungen bedingen eine kausale Notwendigkeit und Legitimation von pädagogischem Eingreifen. Schafft der Diskurs es, die betroffene Personengruppe mit einem konstruktiven und positiven Wissenskanon zu formen, kann die diskursive Produktion von einem Jugendlichen mit Behinderung als ein aufbauender Prozess geschehen. Wird systematisch stigmatisiert und die Andersartigkeit durch Aussagen und Handlungen postuliert, werden Jugendliche keinen Anschluss im Arbeitsleben finden, da sie über sich selbst im Diskurs der Nutzlosigkeit sprechen werden (Pfahl 2014). Das Wissen, das das Individuum dann bedingt, konstituiert ihn auf Basis eines negativen und diffamierenden Sprachkanons.

Mit beiden Normen müssen die Professionellen alltäglich umgehen, stetig schwingen in ihren Handlungen und Interaktionen mit den Jugendlichen mit Behinderung die routinierten und teils unbewussten historischen Diskurse und „natürlichen“ Annahmen über Behinderung und Jugend mit. Die Explikation dieser Normen soll als Vergleichsbasis dienen, um der Präsenz von normativen Annahmen über die Jugendlichen, die im Fokus des professionellen Handelns der Forschungssubjekte stehen, gegenüberzustellen. Im nächsten Kapitel soll nun auf Basis des Verständnisses von Macht und Norm das primäre Legitimierungsmedium der beiden Begriffe untersucht werden und zwar das Wissen.

2.3. Wissen als Machtmedium

Wissen ist nach Foucault nicht essentialistisch oder folgt einer linearen Geschichte bis hin zur Vervollkommnung. Die Menschheit geht nicht auf ihre Perfektion zu, sondern handelt und

denkt in den Diskursen, die kontingente Formationen und dadurch stetig transformierbar sind (Foucault 1981, 18 ff). Der Mensch wird in diese zeitlich und kulturell begrenzten sowie bedingten Wissensbestände geboren, er wird durch diese zum Subjekt. Die Humanwissenschaften stellen zwar Wissen zur Verfügung, jedoch ist dieses kein Beitrag zur objektiven Wahrheitsfindung, sondern ein kontingentes ideologisches Wissen, das es im Gegensatz zu anderem Wissen in den Konsensstatus Diskurs geschafft hat (Foucault 1981; 2005). Diesen Status konnte das Wissen durch die Macht der Wissenschaftler*innen erreichen, die den Diskurs durch ähnliche sprachliche Aussagen und Wissenstexte kumulierten. Die Sprache ist daher das primäre Machtmedium dieses Konsensaushandelns, da sie sozialen Herstellungsscharakter besitzt und die Klassifizierung und Legitimation von Wissensbeständen mit ihrer sozialen Wirkmacht betreibt (Schulze 2013, 49). Der Mensch als Subjekt ist also nicht nur bedingt durch Wissen, sondern auch durch Sprache.

Relevant für diese Arbeit ist dies deshalb, weil Institutionen wie die Schule oder die Arbeitswelt nicht natürliche, unveränderliche Tatsachen sind, sondern Diskurse, die durch die Infusion neuen Wissens transformiert werden. Die Berufsorientierung ist exemplarisch so eine reaktive Formierung von Wissen, die auf die neue Komplexität der Arbeitswelt reagiert (vgl. Kap 3.4). Wissen ist wie bereits artikuliert, in stetiger Wechselwirkung mit Macht. Die Professionellen können ihr Wissen erst legitimieren, indem sie eine Machtposition in einer Institution annehmen. Neben der Machtposition ist für die Erforschung der Professionellen also auch ihr Wissensbestand, ihre Wurzeln, die historische Bedingtheit und der stetig implizierte Ausschluss von Wissensalternativen relevant.

2.4. Der Diskurs als Macht-Wissen-Komplex

Der Diskurs ist sozusagen das Ergebnis der Macht-Wissens Interdependenz. Er ist ein Archiv von Wissen, der Unterbau der „geregelten Produktion von Aussagen“ (Koller & Lüders 2004, 60). Er ist ein System des Sprechens, der Begriffe, Äußerungsmodalitäten, Praxisstrategien und Denkweisen, der diese ordnet und bedingt. Er hängt zwischen der Ebene der Wahrnehmung, Praktiken und Sprachen an einem Ende sowie den wissenschaftlichen Theorien am anderen Ende des Spektrums (Foucault 1978, 23). Er konstituiert ein Handlungsfeld, in dem Subjekte ihre Welt gestalten können, diese werden aber gleichzeitig durch die diskursiven Regeln geleitet, beschränkt und dezentriert (Sarasin 2005, 109). Der Diskurs ist also sozial konstruierend,

aber auch sozial konstruiert. Durch Sprechen und Wissensproduktion tragen Individuen zur Entstehung bei, der entstandene Diskurs bedingt dadurch das weitere Sprechen und Wissen.

Die Episteme (Foucault 1974), die originären historischen Anfangspunkte solcher Denksysteme sind oftmals verloren, sie sind auch in den Diskursen essenzieller Institutionen wie der Arbeit oder der Schule kaum historisch akkurat nachzuzeichnen. Von Interesse sind daher die Diskursereignisse (Anfangspunkte) aktueller Denksysteme, die repräsentativ für den Anfang sind, diesen aber nicht als Ganzes darstellen. Ein kurzes Beispiel für ein Diskursereignis, welches in Kapitel (3.3.1) noch ausführlich behandelt wird, ist die Bildungsübergangsforschung. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder die Arbeit war seit dem Bestehen dieser Lebensabschnitte ein schon immer impliziertes Phänomen, nur wurde nicht explizit darüber gesprochen oder Wissen produziert. Der Übergang konnte noch nicht diskursiv wirken, hatte keine theoretische Macht. Durch die zunehmende Komplexität der Arbeitswelt weitete sich die Wahrnehmung über den Übergang in den letzten 30 Jahren deutlich aus, es wurde entsprechend geforscht und es entstand Wissen darüber. Die Wissenschaft begann einen verstärkten Fokus auf den Übergang zu legen und bedingte dadurch das Diskursereignis der Formierung einer „Bildungsübergangs- oder Transitionsforschung“ (Merkel 2013).

Die Diskursanalyse untersucht den Diskurs als Sammlung von Sprechakten und Praktiken, die systematisch Gegenstände konstituieren, von denen sie sprechen. Sie betrachtet diesen als Formation, der eigene Werte, Strategien, Wissen und Wahrheiten produziert (Ruoff 2013, 100). Diese Attribute entfalten sich in diskursiven Feldern, die in dieser Arbeit als die fünf Kategorien verstanden werden. Das Feld (Kap 3.1-3.5) kann als soziales Feld oder als das genannte Dispositiv gefasst werden, in welchem diskursive Effekte wirken. Es wirken Diskursgefülle, also eine Kumulation ähnlicher Begriffe, die zu Formationen zusammengefügt werden können. Die fünf Thematiken bewegen sich in multiplen Diskursen wie „berufspädagogischen, wissenschaftlichen, unterrichtsdidaktischen, bildungspolitischen [a.A.] (...)“ (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 59). Das multiple Reproduzieren ähnlicher Aussagen dieser Systeme formatiert gewisse Regelmäßigkeiten, die sich als Denkmodelle verstehen und analysieren lassen (Budde 2012, 6).

Die Diskursanalyse ist hier vor allem eine theoretische Verortung des Handlungsrahmens der Professionellen. Foucaults Theorien methodologisch anzuwenden, wäre jedoch durch seine Vorgehensweise erschwert, da er sich als „Experimentator und nicht Theoretiker“ (Foucault 2005, 25) verstand und daher keine eigene Systematik entwickelte. Zusätzlich entziehen sich seine Aussagen an mehreren Stellen den Maßstäben rationaler Argumentation und wissenschaftlichen Standards (Anhorn, Bettinger & Stehr 2007, 10), sodass zwar mit Foucaults

Begriffen operiert wird, jedoch auch stark mit der durch die in Kap. 2.1.1 überarbeiteten Systematisierung vorgegangen wird.

Durch eine Diskurs- und Dispositivanalyse der fünf verschiedenen Bereiche soll ein überblicksartiges Verständnis der Regeln, Theorien, Systematisierungen, Erklärungsversuche und Problematiken (Budde 2012, 8) gewonnen werden, die als Hintergrund für die Analyse der Professionellen der Berufsorientierung dienen kann. Welchen im- oder expliziten Regeln sind die Professionellen in ihren Handlungen unterworfen, welche Strategie- oder Machtrahmen können sie nutzen, welches Menschenbild impliziert ihr Arbeits- und Wirkungsbereich und welche diskursiven Umwelten beeinflussen ihr alltägliches Handeln direkt oder indirekt. In der Masterarbeit werden die mit der dokumentarischen Methode (vgl. Kap. 4) gewonnen Erkenntnisse über die Diskurse, die sich in ihren Aussagen über ihre Arbeitsweise zeigen, den theoretischen Erkenntnissen Foucaults gegenübergestellt (vgl. Kap. 5). Inwiefern können die Aussagen der Professionellen entlang ihres Dispositivs und den Diskursen verortet werden? Inwiefern bedienen sie sich normativer Muster, legitimierten Wissens und ihrer Machtposition?

Nach der Aufbereitung der theoretischen Grundlage folgt nun auf deren Basis eine Annäherung an fünf Diskurse, die durch eine Recherche auf Basis der Tätigkeitsfelder der vier Professionellen gewonnen wurden.

2.5. Die theoretische Fundierung der fünf Diskurse

Zirkuliert das Erkenntnisinteresse der Arbeit um die Professionellen, ist das des Forschungsprojekts die Generierung von Wissen über Möglichkeiten, Jugendlichen mit Behinderung einen Einstieg in (Aus-)Bildung innerhalb der SEK II oder dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das Projekt bewegt sich im Diskurs der Inklusion unter dem Aspekt der partizipativen Kooperation (vgl. Kap. 1). Wie im Inklusions-Kapitel bereits angedeutet, wurde im sehr potenten rechtlichen Diskurs Macht und Wissen produktiv genutzt, um in der Verankerung von Rechten in der UN-BRK (Diskursereignis) zu kulminieren. Dennoch ist, exemplarisch die Arbeitsmarktentwicklung betrachtend, der rechtliche und wissenschaftlich positive Diskurs jedoch zu wenig zur Fundierung einer realen Inklusion (Schwab et al. 2015). Das Projekt öffnet daher durch sein exploratives Erforschen der partizipativen Kooperation die Untersuchung einer neuen Alternative (Fasching & Felbermayr 2019), um über Inklusion in den Arbeitsmarkt oder weitere Ausbildung zu sprechen und Wissen zu erheben.

Die Teilnehmer*innen des Forschungsprojekts, aber auch die Forscher*innen und Beforschten sind Akteur*innen in Diskursen. Da es um die Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt oder in weitere Ausbildung geht, werden gesellschaftliche Subsysteme und Institutionen der Pädagogik, des Staats und der Arbeitswelt relevant. Die Machtdiskurse, die den stärksten und direktesten Einfluss auf das (Arbeits) Leben, die Bildung und das Selbstverständnis der Jugendlichen haben und in den Wirkungsbereich der Professionellen fallen, wurden nach intensiver Recherche als die Schule (Kap. 3.1), die Berufsorientierung (Kap. 3.2), der Übergang (Kap. 3.3), der Arbeitsmarkt (Kap. 3.4) sowie die Beratung (Kap. 3.5) erkannt. Die Aufarbeitung dieser Systeme geschieht wie folgt:

- Im Diskursereignis geschieht eine historische Aufarbeitung des im aktuellen Diskurs wirkmächtigen Denkmusters. Es wird dargestellt, welche Texte und Sprechakte eine neue Art des Denkens über die gesellschaftliche Ordnung ausgelöst und anfänglich entfaltet haben. Das Diskursereignis ist für Foucault ein kontingentes Ereignis, das durch eine breite gesellschaftliche Rezeption als Startpunkt für eine grundsätzliche Änderung des Denkens und Handelns festgemacht werden kann (Foucault 1974, 16).
- In der Diskursanalyse wird der Handlungs- und Denkraum abgesteckt. Wie kann exemplarisch die Schule entlang ihrer normativen Ideale verstanden werden, was wird in der Schule als Abweichung der Norm erachtet, welche Aussagen und Handlungen sind im Rahmen der Schule möglich, welche Alternativen werden abgewertet.
- Im Teil Macht und Wissen wird das Machtpotenzial im jeweiligen Diskurs analysiert, also was eine Akteur*in an Wissen oder Position in der Hierarchie benötigt, um produktiv auf den Diskurs einwirken zu können.
- Im Abschluss werden die Verbindungen der fünf Diskurse zusammenfassend diskutiert und dadurch ein Dispositiv konstruiert.

3. Fünf Diskurse

Die fünf Diskurse folgen im Sinne besserer Übersichtlichkeit der Darstellung in einem biografisch-chronologischen Ablauf.

- Die **Schule** erscheint als die erste biografisch relevante Institution eines jeden Menschen in Österreich. Hier wird vor allem in Bezug auf die behandelten Bildungsthematiken des Projekts gearbeitet, im speziellen entlang der institutionellen Bildungs- und Ausbildungsproblematik.

- Die **Berufsorientierung** erscheint im Schnittpunkt aller weiteren Diskurse, der Schule, in der die Orientierung stattfinden soll, dem Arbeitsmarkt, zu dem sie vermitteln soll, und sie hat beratende sowie Übergangselemente. Da sie jedoch institutionell in der Schule zu verorten ist, folgt sie der Schule.
- Der **Übergang** ist das Bindeglied zwischen der Schule und dem Arbeitsmarkt und wird als drittes behandelt. Hier findet sich auch eine Ausformulierung der österreichischen Angebote des als Dispositiv identifizierten Übergangsangebots.
- Der **Arbeitsmarkt** ist der nächste große biografisch relevante Diskurs, der alle Menschen in Österreich unterschiedlich integriert und beeinflusst und neben der SEK II das primäre Ziel der Übergangsbemühungen darstellt.
- Die **Beratung** findet sich auch als Schnittpunkt in allen anderen Feldern wieder, ist jedoch im konventionellen Sinne noch eine Institution für Erwachsene, folgt hier also dem Arbeitsmarkt.

Die deutschsprachige Gesellschaft innerhalb der Diskurse wird nach dem soziologischen Gesellschaftsmodell von Reckwitz (2019) in eine nivellierende Mittelgesellschaft (Ungefähr 1950-1970) sowie eine Drei-Klassen-Gesellschaft (Ungefähr 1970-Heute) getrennt. Das historische Gesellschaftsmodell wird als Kontrastbeispiel herangezogen, ist daher stark vereinfacht dargestellt. Reckwitz (2019) versteht die erste als relative stabile, jedoch konservativ kulturelle Gesellschaftsordnung, die durch geringe Bildungsanforderung und hohe Jobchancen eine relativ horizontale gesellschaftliche Hierarchie aufweist. Die aktuelle Gesellschaft sieht er in einer Bildung einer neuen Mittelschicht, mit hohem Bildungskapital, einer Mittelschicht, die die alten Normen ihrer Klasse vertritt sowie dem Prekariat, einer Unterschicht, die sowohl durch ihr mangelndes ökonomisches- sowie kulturelles Kapital bedroht ist. Folglich kann als Diskursereignis im Dispositiv des Umstiegs auf die Kulturalisierung der Arbeit und den folgenden Veränderungen hin zu stärkerer Digitalisierung, Bildungserwerb, Polarisierung, Humankapital und schnellerem sozialen Auf- und Abstieg vorweggenommen werden (Reckwitz 2019, 63; 135).

3.1. Schule

3.1.1. Diskursereignis: Schule als Schaffung von Gesellschaft

Ein Diskursereignis der Schule festzulegen ist schwer, da das Konzept Schule immer schon einen normativen und transformativen Denkprozess darstellt, da sie den Schüler*innen gewisse

Inhalte vermitteln, sie sogar zu den Bürger*innen formen soll, die nach ihrer Schullaufbahn in ihre jeweilige Gesellschaft übertreten und ihre Ideale umsetzen (Popkewitz 2014). Wichtig ist im Hinblick auf die Geschichte der Schule für diese Arbeit primär das graduelle Einsetzen der Humankapitalthematik mit der zunehmenden Wichtigkeit der „Soft Skills“ (Salvisberg 2010), überfachliche Sozial- und Arbeitskompetenzen (vgl. Kap. 3.4.3), der Verwertbarkeit von Bildung und der zunehmenden Relevanz von höherer Bildung im Allgemeinen.

Die Schule und ihr Medium der Bildung erscheinen, vor allem seit der Bildungsexpansion der 1960er, als die Universallösung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit, der Eröffnung von Aufstiegschancen und als Indikator einer hochentwickelten Gesellschaft (Becker & Lauterbach 2016). Die „Wissensgesellschaft“ (Dammer 2017, 284), die Staaten wie Österreich attestiert wird, zeugt vom Wert der Information und von deren Besitz, vor allem in Form von Bildungstiteln. Die Schule erscheint trotz wissenschaftlicher Vorwarnungen (Becker & Lauterbach 2016; Bourdieu, Passeron & Hartig 1971) seit den 1960er Jahren auch im europäischen Raum als primäres Umsetzungsorgan gesellschaftspolitischer Ambitionen, besonders im Hinblick auf die Produktion einer hochqualifizierten Workforce, die sich im Arbeitsmarkt beweist, zurechtfindet und so das allgemeine gesellschaftliche Wohl erhöht (Giesecke 2005; Reckwitz 2019).

Die Schule ist nicht nur einer funktionalen Verbesserung der gesellschaftlichen Qualität verpflichtet, sondern auch einer Aufwertung des gesamtgesellschaftlichen sozialen Zusammenlebens. Dies soll durch die Verpflichtung zum inklusiven Schulsystem (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 57), die in und durch internationale Dachorganisationen im makrosystemischen Rahmen legitimiert wurden, geschehen. Inklusion erscheint erstmals in der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) und unterstreicht die Relevanz des Schulsystems bei der Integration und Normalisierung menschlicher Heterogenität in die Mehrheitsgesellschaft. Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Begabungen, sprachliche, kulturelle oder ethnische Unterschiede, Geschlechterdifferenzen sowie andere Benachteiligungen oder Vorteile sollen Kindern den vollen Zugang zum gesamten Bildungssystem nicht erschweren. Inklusion positioniert sich hier als gesamttransformatorisches Konzept des Schulsystems im weiten Begriff der Inklusion, ist jedoch im Schuldiskurs durch ihren originären Ort der Definitionsentstehung, der Sonder-, Heil- oder integrativen Pädagogik sehr stark entlang des Phänomens Behinderung positioniert (Biewer, Proyer & Kremsner 2019). Der Diskurs hat es also schwer, sein primäres Paradigma der Annahme der grundsätzlichen Verschiedenheit aller Individuen zu universalisieren, da er im „natürlichen“ Konnex mit dem Diskurs Behinderung steht.

Die Schule ist schon seit ihrer originären Rahmung und Institutionalisierung normativ an der Ausrichtung der Kinder an den Idealen des jeweiligen Nationalstaates orientiert, jedoch seit den

Diskursereignissen der Salamanca-Erklärung und internationaler Vergleichstests wie PISA, auch an globalisierten und kosmopolitischen Normen (Meyerhöfer 2006). Es ist zu vermuten, dass die Schule auch weiterhin ein diskursiver Handlungsraum bleiben wird, in dem gewünschte politische sowie gesellschaftliche Anforderungen transportiert werden sollen. Die später im Diskurs Arbeitsmarkt (vgl. Kap. 3.4) verlangten Kompetenzen sollen also durch die Schule vermittelt werden. Die Professionellen sind daher angehalten, in pädagogischen Verhältnissen den Schüler*innen eine den gegenwärtigen gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechende Bildung zu vermitteln.

3.1.2. Diskurs: Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme und Wünsche

Der Diskurs Schule ist also durchzogen von der Annahme, dass sie die primäre Lösungsinstitution sozialer Ziele sowie Probleme darstellt. Als universelle Qualifizierungs- sowie Nivellierungsinstitution begegnet sie jedoch einigen essenziellen Limitationen. Immer mehr wird den Schulen der Auftrag erteilt, den Lebensweltbezug des Unterrichts zu fokussieren. Gewaltpräventionsprogramme, korrekter Medienumgang oder auch die Berufsorientierung (vgl. Kap 3.2) sollen eine pädagogische Normierung zum „guten Leben“ betreiben (Boser et al. 2018, 303). Das gute Leben ist wissenschaftlich fundiert, es erkennt den (statistischen) Zusammenhang von Bildung und Arbeit, Gesundheit, Glück und anderer erwünschter Werte. Der lebenslange Lernende und Arbeitende ist auch der lebenslang glückliche Mensch, da die Arbeit neben dem Erfüllen materieller Wünsche auch immaterielle bedienen soll und kann. Dadurch erhöht sich der Anspruch an die Schule, neben schulischen Kenntnissen auch relevante überfachliche Sozialkompetenzen, Selbstständigkeit, Bewältigungs- und Orientierungskompetenz in Bezug auf die steigenden Ansprüche des Arbeitsmarkts und der Zunahme stärker variierenden Unterstützungsbedarfe zu vermitteln (Koch 2015; Mertens 2008). Insofern geschieht eine stetig zunehmende Pädagogisierung sozialer Probleme und letztlich auch des Lebens (Labaree 2008).

Es gibt in Österreich eine einheitliche bundesweite Gesetzgebung zur Schule, jedoch haben Länder einen moderaten Gestaltungsspielraum, speziell in Relation zur Integration oder Sonderbeschulung. Landesschulen sind der Pflichtschulkanon Volks-, Haupt-, Neue Mittelschule sowie Sonderschulen. Auch die Lehrer*innenstruktur ist länderspezifisch unterschiedlich. Nach vier Jahren Volksschule gibt es den ersten Übergang zwischen allgemeinbildenden höheren Schulen, die in die weitere höhere Bildung kanalisiert sowie die neuen Mittelschulen, die eher in das System der Berufsausbildung oder Beschäftigung münden (Breit et al. 2018). Die

Integration, also die Teilnahme von Kindern mit Behinderung im regulären Schulbetrieb teilt sich im Österreich-Schnitt etwa die Waage mit segregierter Sonderbeschulung. Die Integration ist als Elternwahlrecht durch entsprechende Elternbewegungen im Jahre 1993 eingeführt worden (Biewer 2018, 82). Der bildungswissenschaftliche Diskurs läuft seither entlang der Integration im Sinne einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, es ist ein Leitprinzip sowohl der Integration sowie der Inklusion. Der quantitative Ausbau des Schulsystems und der sie begleitenden Bildungsexpansion führte zu einer vermehrten Teilnahme am Bildungserwerb von allen Schichten, ist jedoch systematisch von der „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker & Lauterbach 2016, 11) charakterisiert.

Schulgründungen, Institutionalisierungen, und curriculare Änderungen sind reaktiv, sie benötigen zuerst ein gesellschaftliches Ereignis wie die Aufforderung zur inklusiven Transformation. Bekämpfung von arbeitsmarkt-, besitz- oder leistungsbedingter Ungerechtigkeit kann jedoch nicht ohne weiteres der Schule aufgebürdet werden, während die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Probleme unangetastet bleiben. Dies zeigt sich auch an den Forschungen über die Selektionsfunktionen und die Reproduktionsmechanismen der Schule und der Bildung (Becker & Lauterbach 2016; Blossfeld & Shavit 1993; Bourdieu & Passeron 1971). Die Delegation der gesellschaftlichen Problematiken in die Schule kann oft auch die nicht gewünschten Folgen erzielen (Blossfeld & Shavit 1993), ebenso kann sie von einer gewissen Verantwortung befreien, die prinzipiell primär in den Handlungsbereich der Erwachsenen fallen sollte (Arendt 1958).

Die Schule ist dennoch die primäre Institution zur Vorbereitung für den Arbeitsmarkt, da sie als einzige Institution eine universale und kontinuierliche Begleitung, Bildung und Unterstützung vor dem Übergang ermöglicht (Nentwig 2018, 80). Es sind daher die Schule als auch der Arbeitsmarkt, die folglich als die zentralen Institutionen der Inklusion erscheinen. Die Umsetzung von Inklusion im makrosystemischen Kontext ist von der Institutionsstruktur und den Zugangsregeln des nationalen Bildungssystems gerahmt (Wocken 2010). Schulstrukturelle Änderungen betreffen systeminhärente Formen, da gesamtstrukturelle Änderungen politisch nicht leicht umzusetzen sind. Die frühe Ausdifferenzierung nach 4 Jahren gemeinsamer Beschulung in Richtung Bildung sowie Ausbildung mit 10 Jahren ist also ein tendenziell sehr festes Merkmal des deutschsprachigen Raums (Becker & Lauterbach 2016; Biewer 2018).

Ohne die aktive Beteiligung sowie Bildung der Lehrer*innen kann keine normative Transformation zu einem inklusiven Schulsystem geschehen. Die Ausbildung, das theoretische- und Handlungswissen sowie die Einstellungen des Lehrpersonals sind essenziell für die normative

Begründung des Bildungssystems (Famulla et al. 2008, 221). Werden innovative Konzepte oder Strukturänderungen ohne Lehrer*innen-Partizipation vorgenommen, sind sie zum Scheitern prädestiniert. Jedoch operieren die Lehrer*innen nicht mehr als Einzelkämpfer*innen im pädagogischen Alltag (Nentwig 2018). Die Bildung eines professionellen Netzwerks mit Hinzuziehen von Therapeut*innen, Psycholog*innen, Mentor*innen etc., schulinterner Beratung, Team-Teaching, höherer Professionalisierung der Lehrer*innen oder der Besuch außerschulischer Institutionen sind die Reaktion auf die komplexer werdende Schullandschaft vor allem im inklusiven Schulkontext (Nentwig 2018; Palmowski 2012; Turnbull et al. 2011). Die Schule erscheint als „idealer Knotenpunkt“ (Kayser & Ziegler 2014, 218) zur Koordination und Kooperation dieses professionellen Netzwerks, ist jedoch auf entsprechende Unterstützung angewiesen. Die Professionellen finden sich also in einem fluktuierenden Netzwerk und Koordination wieder, wenn innerhalb von schulischen Kontexten operiert wird. Entlang dieser Komplexität ist natürlich wiederum für die Analyse die Frage zu stellen, wie eine Kooperation mit der Koordination aller beteiligten pädagogischen Professionellen funktionieren kann.

3.1.3. Macht und Wissen durch Bildung

Bildung ist als deutschsprachiges Phänomen einzigartig und betrifft im klassischen Sinne eher eine Auseinandersetzung mit Kulturgütern zur Entfaltung des Selbst (Koller 2005). Sie erscheint jedoch auch wie die englische Education als die primäre Antwort zur sozialen Frage im 21ten Jahrhunderts (UN 2015). Bildung nimmt auch in Österreich zeitlich immer mehr Raum ein und ein Trend zum Abschluss höherer Bildungstitel ist auch zu verzeichnen (Gruber 2008, 40). Die klassische Bildung, die geisteswissenschaftlich orientiert ist, geschah und geschieht heute im weniger großen Gesamtausmaß in den allgemeinen Gymnasien (Lenhart 2006). Aktuelle Ströme von Bildung, die in Verbindung zu Humankapital und den Kompetenzen stehen, sollen vor allem lebensweltlich vorbereiten und als Mittel zur Bewältigung von Arbeitsmarktkontingenzen dienen. Beide Begriffe bringen eine ökonomische Logik in den Schulbetrieb und sind entlang überfachlicher Problemlösungsfähigkeiten und dem Wunsch definiert, deren Effizienz durch Output basierte Vergleichstests international überprüfbar zu machen (Dammer 2017, 284). Da sowohl die gesellschaftlichen Inputs und dadurch die abverlangten Outputs zunehmend komplexer und unberechenbarer werden, gilt es, lebenslange (Weiter)Bildung zu praktizieren. Diese nutzt jedoch vor allem den Personen, die über genügend Grundbildung verfügen und sich dadurch den kontingenten Entwicklungen der Arbeitswelt stellen können

(Schönmann & Leschke 2004, 376). Weiterbildung wird dennoch zunehmend zum Paradigma der modernen Arbeitswelt und gefährdet dadurch besonders die soziale Inklusion entlang von bestimmten Heterogenitäts-Dimensionen, speziell Alter, sozialer Benachteiligung, Staatszugehörigkeit und Behinderung (Schönmann & Leschke 2004, 377). Die bildungspolitische Idee des lebenslangen Lernalers benötigt also zur systematischen Strukturierung ihrer Anliegen zusätzlich eine fundierte Absicherungsstruktur gegenüber sozialen Risiken. Als heutiges Bildungsideal wird sich die Analyse fragen, wie und ob das lebenslange Lernen, Humankapital oder das Erwerben von Kompetenzen sich in den Diskursen der Professionellen widerspiegelt.

3.1.4. Macht und Wissen in der Ausbildung

Wie auch bei höherer allgemeiner Bildung, schaffen es nur wenige Jugendliche mit Behinderung in höhere Ausbildung. Wenn, ist es vor allem das duale System der Lehre, die Jugendliche nach dem Pflichtschulkontext besuchen (Fasching 2010). Das duale System, mit einem Teil Berufsschule und einem Teil direkter Ausbildung in einem Betrieb operiert für Jugendliche mit Behinderung zumeist jedoch in segregierten Betrieben (Fasching 2010). Um sich im Kontext der Ausbildung im dualen System bewegen zu können, sind folgende Strukturen im Hinblick auf ein erfolgreiches Absolvieren und Übergang relevant:

- Die berufliche Ausbildung operiert mit einem stark standardisierten Lehrplan, der homogene Ausbildungsinhalte generiert, die stark an das Curriculum gebunden sind. Weiters sind auch die abschließenden Prüfungen und die betreffenden Zertifizierungen im Wirkungsbereich von zuständigen staatlichen Institutionen, welche eine bundesweite Normierung sowie Standardisierung fokussieren (Konietza 2008, 280).
- Die doppelte Involviertheit des Staates, gleichzeitig den Ausbildungsmarkt zu regulieren sowie eine Lenkungsfunction in überbetrieblichen Regelungen zu besitzen, konstituiert eine grundsätzliche Betriebs-Beruf-Differenz. Die Inhalte der beruflichen Ausbildungen sind stark von Arbeitsmarktmaximen abhängig (Konietza 2008, 280).
- Diese Sonderheit führt dazu, dass eine vertikale Differenzierung des Werts der Ausbildungen sehr präsent ist. Die homogenisierten Curricula stehen folglich konträr zur inhärenten Differenzierung nach mehr oder weniger "anerkannten Ausbildungsberufen" (Müller & Shavit 1998).
- Letztlich ist die Rolle des Betriebs, der die primäre Selektionsfunktion der Ausbildungsplätze im dualen System innehat, funktionell als Gatekeeper konstituiert. Neben

staatlicher Normierung ist also auch eine individuelle Selektionsmacht eine Eigenheit des Systems. Die Gatekeeper können durch ihre Selektionsmacht anhand von normativen Vorstellungen Auszubildende präferieren und soziale Schließung anhand von Heterogenität (Behinderung, Geschlecht, Migration) forcieren (Konietza 2008, 281).

Das Ausbildungssystem entlang der Lehre garantiert eine relative rasche Eingliederung in den Arbeitsmarkt, jedoch auch begrenzte Mobilität, da die Aufstiegschancen oder der Umstieg relativ schwer zugänglich sind (Konietza 2008; Steinmann 2000). Da die Lehre und der Erstberuf eine starke Eingliederung jedoch auch Statik aufweisen, ist das Berufsbildungssystem eher starr innerhalb der arbeitsflexiblen Spätmoderne (Reckwitz 2019, 203 ff). Dies betrifft jedoch am stärksten in der Ausbildungshierarchie das untere Glied der Lehre, die daher auch kontinuierlich zurückgeht (Gruber 2008, 40). Die Berufsbildung reagiert folglich auf das Verlangen allgemeiner überfachlichen Kompetenzen sowie flexibler Strukturen mit der Öffnung der dualen Berufsausbildung zu Teilausbildungen (Gruber 2008, 102). Diese ermöglichen Jugendlichen mit Behinderung am dualen System teilzunehmen. Die Absolvent*innen des dualen Systems besitzen einen anwendbaren Kanon von Qualifikationen, sie werden in einer berufsnahen Umwelt sozialisiert und lernen ihr Fachgebiet in der Organisationskultur ihres späteren Arbeitsfelds kennen. Dies spielt auch den Betrieben zu, da sie den Auszubildenden umfassend vereinnahmen und dadurch ihren Prämissen entsprechend schulen können (Konietza 2008, 283). Für Jugendliche mit Behinderung oder anderer Benachteiligungen kann die Routine, der Anwendungscharakter und die Stabilität der Umwelt ein positives Entwicklungsfeld konstituieren. Die Öffnung zur Teilqualifikation bedroht jedoch genau diese Art von struktureller Stabilität, die das duale System bietet. Zwar sind letztlich Maßnahmen in diese Richtung erlassen worden, jedoch ist die Gate-Keeper-Macht strukturbedingt letztlich bei den Betrieben, die weiterhin die fehlende Ausbildungsreife vieler Schulabgänger*innen kritisieren (Hammer, Ripper & Schenk 2012, 11). Die niederen Bildungsabschlüsse, die Jugendliche mit Behinderung in der Mehrzahl besitzen (Fasching & Felbermayr 2019), sind durch Statik, sehr enger inhaltlicher Ausrichtung und starker sozialer Schichtung geprägt. Je höher der Bildungsabschluss, desto eher fächern sich die realistischen Möglichkeiten der Ausbildung für das Individuum aus. Gilt es den Jugendlichen also spezifisch in einen Ausbildungskontext zu begleiten, ist für die Professionellen relevant, konstruktiv mit den Gate-Keepern der Betriebe umzugehen und um die Eigenheiten und das Prestige bestimmter Lehrberufe Bescheid zu wissen. Die Analyse wird also betrachten, inwiefern ausbildungsspezifisches Wissen von den Professionellen vorliegt. Die Berufsorientierung, die unter anderem auch auf diese Eigenheiten vorbereiten soll und innerhalb der Schulpraxis stattfindet, wird daher als nächstes analysiert.

3.2. Berufsorientierung

3.2.1. Diskursereignis: Die Hegemonie von Bildung und Ausbildung

Der Diskursstart setzt langsam nach dem 2. Weltkrieg ein und kreist vor allem um die Berufsnot der Jugend, avancierte nach der flächendeckenden Modernisierung und Automatisierung der Arbeit zur Qualifikationsnot. So entstand bereits in den 1950er Jahren die Verbindung der schulischen Vorqualifikation als Notwendigkeit zur späteren betrieblich-beruflichen Arbeit (Dammer 2002). Berufsorientierung wird systematisiert durch schulische Reformen in den 1970er Jahren und schafft dadurch die strukturelle Basis für Kooperation von Schule und Berufsberatung (Nentwig 2018, 27). Der Diskurs ist jedoch stetig an die „schulformspezifische Konkretisierung der Diskussion“ (Dederich 2012, 18) gebunden. Berufsorientierung gewinnt seit seiner originären Rezeption stetig an Relevanz, steht jedoch konträr zur historisch geisteswissenschaftlichen Allgemeinbildung. Berufsorientierung wurde folglich in der Volksschule (1960er) sowie der Hauptschule (1970er) institutionalisiert und dadurch geschah eine konstruierte Verbindung von praktischer Begabung und niederschichtspezifischen Schulformen (Dammer 2002).

Die Rolle der Berufsorientierung als schulinterne Orientierungshilfe in Bezug auf ein künftiges Partizipieren des Arbeitsmarkts prädestiniert sie eigentlich zu einem Verwirklichungsfaktor der Inklusion, da sie ihre beiden primären Institutionen verbinden möchte. Die inklusive Berufsorientierung ist jedoch noch ein junges Phänomen und stand bis jetzt vor allem eher im allgemeineren Spannungsfeld der Integration von jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt in der Mitte der 2000er Jahre (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 55). Die inklusive Berufsorientierung schöpft wie auch viele weitere inklusive Maßnahmen ihre Legitimität aus der UN-BRK, jedoch ist sie noch nicht flächendeckend standardisiert, sondern durch vereinzelte Best-Practice-Beispiele, sowie durch Annahmen und Forderungen entlang der UNBRK theoretisiert (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 68). Die diskursive Wirkung der generellen Berufsorientierung hat jedoch stark zugenommen und entsprechende Maßnahmen der Orientierungshilfe und Erstberufsfindung sind dementsprechend gefragt (Rosenberger 2017, 100).

Die (inklusive) Berufsorientierung entwickelt sich vor allem noch jenseits des allgemeinbildenden Sektors und reagiert auf die wachsende Komplexität der Arbeitsmarktanforderungen, die neben den fachlichen auch überfachlichen Kompetenzen fokussieren. Wird die steigende Komplexität des Arbeitsmarkts angenommen, wird auch die Berufsorientierung an Relevanz weiter zunehmen. Zu vergessen ist jedoch nicht, dass sie sich bisher immer konträr zur

prestigeträchtigen Allgemeinbildung als kompensatorischer Lösungsansatz entwickelte. In Bezug auf die Professionellen muss sich daher gefragt werden, ob das Lehren allgemeiner Bildungsinhalte durch die historische Konstitution der Berufsorientierung blockiert wird und ob die Jugendlichen nur streng entlang von Berufs Voraussetzungen unterstützt werden.

3.2.2. Diskurs: Die problematische Kontextualisierung der Berufsorientierung

Berufsorientierung ist ein Kanon an Aufgaben und Problematiken, der an die Schule hergetragen wird. Die diskursive Relevanz wird sowohl durch individuelles Interesse als auch gesellschaftliche Nachfrage gesteigert (Butz 2008, 50). Individuen reagieren auf zweierlei Weise auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, die eine Berufsorientierung diskursiv bedingen. Einerseits erscheint Arbeit und auch der Beruf immer mehr als wesentlicher Bestandteil des eigenen Lebensentwurfs und Arbeit wird mehr als Sinn und nicht lediglich als Mittel zum Zweck betrachtet (Reckwitz 2019; Wehmeyer et al. 2019). Neben dem Streben nach sozialer Erfüllung reagieren Individuen auch defensiv-passiv auf die seit 30 Jahren zunehmende Entkopplung von institutionell geschlossenen Lebensphasen. Eine hohe Anzahl von Ausbildungsabbrüchen, Passungsproblemen zwischen Arbeitnehmer und -geber, stärkere Nachfrageschwankungen, zunehmender Anpassungsdruck und erhöhte Konkurrenz werden festgestellt (Giesecke & Heisig 2010; Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019). Je weniger soziales und kulturelles Kapital bei Individuen vorhanden ist, desto eher müssen sie auf Ansprüche der Verwirklichung verzichten und desto eher sind sie den genannten Problemen ausgesetzt (Trainor 2017). Berufsorientierung ist folglich von soziokulturellen sowie -ökonomischen Faktoren der Einzelnen abhängig und findet sich daher zumeist in Haupt-, Mittel- oder Sonderschulen als eigenes Fach wieder, während es in der AHS gar nicht bis marginal angewendet wird (Breit et al. 2019, 272). Inklusive Berufsorientierung findet sich daher sehr stark im Kontext der berufsnahen Schultypen wieder, besonders in der Sonderschule gehört sie seit längerem zur „didaktischen Kernaufgabe“ (Nentwig 2018, 17).

Neben der schichtbedingten Zentrierung konstruieren die gesellschaftlichen Normen und Ansprüche durch ihre mediale und politische Präsenz immer stärker einen Diskurs über Nützlichkeit und Effizienz in der Berufsorientierung (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 57). Schulen werden aufgefordert auf die Diskrepanz zwischen den (mangelnden) Kompetenzen der Schulabsolvent*innen und den Anforderungen des Arbeitsmarkts und der nachschulischen Lebenskomplexität zu reagieren (Nentwig 2018, 26). Schulen haben auch bereits Vorkehrungen

getroffen und sind sich generell der Verantwortung bewusst, neben akademischem Unterricht auch Karriereberatung und Begleitung anzubieten (Hooley, Watts & Andrews 2015). Die Berufsorientierung positioniert die Schule also anstatt ihrer klassischen Rolle als Schutzraum zwischen Elternhaus und Gesellschaft als Vermittlungsinstitution zwischen individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Ansprüchen. Daraus entsteht die stetig steigende Notwendigkeit, originär schuluntypische Maßnahmen wie die Beratung oder Berufsorientierung zu inkorporieren (Nentwig 2018; Palmowski 2012; Schützeichel & Brüsemeister 2013). Ein kooperatives Netzwerk an Professionellen, wie schon in der Lehrerpraxis beschrieben, wird eine stetig wachsende Notwendigkeit. Um noch zu verdeutlichen, wie komplex der Diskurs um die Berufsorientierung und -vermittlung konstituiert ist, wird sie an dieser Stelle noch theoretisch skizziert. Berufsorientierung ist konzeptionell nicht nur Hilfe bei einer Findung des Erstberufs, sondern beinhaltet, wie bei Schudy (2002, 9f), vier Elemente:

- **Berufswahlvorbereitung**

Hier werden vor allem Informationen, Kompetenzen und erste Erfahrungen in unterschiedlichen Professionsfeldern vermittelt. Hier geschieht ein interaktives Aushandeln von realistischen Kompromissen zwischen den Wünschen der Individuen und den durch Professionelle erkannten realistischen Möglichkeiten. Vor allem hier ist das erwünschte Ziel die Erstberufswahl.

- **Subjektive Berufsorientierung**

Beschreibt einen Lernprozess zur Entstehung einer Haltung, die Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im eigenen Lebensentwurf erkennt. Dies soll vor allem im Lichte der Pluralität von Lebensstilen emotionale, soziale sowie kulturelle Orientierung geben um dadurch das Verständnis der Arbeit als Mittel oder reine Erwerbsarbeit zu transzendieren.

- **Berufsorientierung von Bildungsinhalten sowie didaktischen Methoden**

Wenn sich der Arbeitsmarkt transformiert, muss die Berufsorientierung auch eine Revision der „Inhalte, Methoden und Sozialformen des Unterrichts“ (Schudy 2002, 9) vorantreiben, damit die Bildungsinhalte nicht den Anschluss an aktuelle gesellschaftliche Transformationen verlieren.

- **Eine arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung**

Schließlich soll sich allgemein sowie kritisch mit sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen des Arbeitsmarkts auseinandergesetzt werden, um gesellschaftliche Zusammenhänge in Relation zum individuellen Selbstverständnis zu ermöglichen.

Die Notwendigkeit der Berufsorientierung entsteht einerseits als Reaktion auf die steigende Komplexität des Übergangs, der besonders im Bereich Behinderung ein komplexes Netz an Akteur*innen und Maßnahmen inkorporiert. Dieses Netzwerk bezieht ihre Notwendigkeit partiell wiederum aus den zunehmend ambivalenten Anforderungen des Arbeitsmarkts. Die Berufsorientierung ist der Diskurslogik der Arbeit folgend, ein pädagogisch reaktives Phänomen, welches sich im Diskurs der Pädagogisierung sozialer Probleme bewegt. Die Berufsorientierung findet sich also in allen anderen Diskursen eingebettet wieder, da sie letztlich auch Beratungselemente korporiert. Das muss sie auch, da sie nach Schudy (2002, 10) auch auf die allgemeine Komplexität des Kultur- oder Soziallebens der Gesellschaft reagieren soll. Problematisch erscheint dann vor allem der primäre Anwendungsinhalt der Berufsorientierung, der stark auf (Erst-)Berufswahl, Kompetenzen und Praktika und weniger auf einen Orientierungs- und Aushandlungsprozess zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen und Zusammenhängen setzt (Nentwig 2018; Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019). Bei der Unterstützung zur beruflichen Orientierung muss sich folglich bei den Aussagen der Professionellen immer gefragt werden, ob derartige Hilfe direkt auf Integration in einen Erstberuf oder auf Kompetenzen abzielt, oder ob auch größere gesellschaftliche Zusammenhänge ausdiskutiert werden.

3.2.3. Macht und Wissen in der Berufsorientierung

Hier ist zynisch anzumerken, dass man sich bereits auf der Siegesstraße des Bildungsprozesses befindet, wenn einem die Berufsorientierung in der Schule nicht oder nicht marginal begegnet. Die prinzipielle Trennung in berufliche und allgemeine Bildung ist den deutschsprachigen Bildungssystemen seit ihrer Konzeptualisierung und Institutionalisierung inhärent, die Prioritätensetzung ist historisch klar auf der Seite der Allgemeinen ausgefallen (Dammer 2002, 33). Die fehlende Zusammenarbeit zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulformen (Dammer 2002, 34) und die fehlende Konzeptionierung oder Formulierung als eigenes Fach für die AHS (Breit et al. 2019, 272) sind heutige Folgen dieser normativen Gewichtung, die jedoch der „Arbeitsgesellschaft“ konträr gegenübersteht. Die Prioritätensetzung auf Bildung ist paradoxerweise als Versuch der Überwindung von berufsständischen oder milieugeordneten Gesellschaften geschehen und wird insofern heute noch aktiv bildungswissenschaftlich sowie -politisch postuliert. Die kognitiv-sprachlich aufwendige Natur der Allgemeinbildung führte jedoch in die Positionierung am oberen Ende der Schultypen und ließ folglich die Berufsbildung als diametralen Kompensationsmechanismus in die Gesellschaft einfließen (Dammer 2002, 37).

Daher findet sich die Berufsorientierung klar in einem bestimmten normativen Kontext wieder: „Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, nach der Schule in eine berufliche Ausbildung einzumünden, sind besonders von den Folgen unzureichender oder fehlender schulischer Berufsorientierung betroffen“ (Koch 2017, 116). Berufsorientierung greift daher oft auf eine Ausrichtung an Normierung und Normalisierung zurück und wird eher als institutionell oktroyierter Zuweisungsprozess als eine subjektiv eigene Wahl erlebt (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 66). Die genannten Dimensionen der Berufsorientierung von Schudy (2002) werden also auf die Vermittlung realistischer Möglichkeiten und der direkten Vermittlung in einen Erstberuf verkürzt. Schulen (Haupt-, Sonderschule, NMS), die Berufsorientierung umsetzen, sind daher nicht verwunderlich diejenigen, die in berufsbildende höhere Bildung oder direkt in den Arbeitsmarkt münden (Breit et al. 2019, 271). Die Berufsorientierung ist dadurch auch ein Diskurs, um eine natürliche Verbindung von Arbeit und praktischer Tätigkeit und niederen sozialen Schichten zu konstruieren und die hochkulturellen Kompetenzen und Individualisierungs- und Entfaltungsmöglichkeiten weiterhin in der AHS zu zentrieren, da die wahre Bildung sich letztlich nur zweckfrei in den Universitäten entfalten kann und soll (Dammer 2002, 37). „Statt die sozialen Mechanismen der Ausgrenzung und Beschämung in der Schule und auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aufzudecken, transportiert der aktuelle Hype um Berufsorientierungsmaßnahmen und -instrumente die Ideologie der Leistungsgerechtigkeit und der daraus abgeleiteten alleinigen Verantwortung jedes und jeder Einzelnen für sein oder ihr berufliches Schicksal.“ (Lehmkuhl, Schmidt & Schöler 2013, 117). Für die Analyse ist nun kritisch zu hinterfragen, wie natürlich die Professionellen eine etwaige berufliche Ausrichtung der Bildung der Jugendlichen hinnehmen oder fördern.

Nachdem nun der systemimmanente Diskurs der Berufsorientierung im Pflichtschulkontext gerahmt wurde, soll im nächsten Kapitel der Übergang von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung, mit Fokus auf Strukturen und Angebote analysiert werden.

3.3. Übergang

3.3.1. Diskursereignis: Die spätmoderne Konstitution des Übergangs

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheint der Übergang noch als ein überschaubares, linear-sequenziell und voraussagbares Phänomen (Brolin 1976, 19). Die soziale Ordnung war stabiler und statischer, die niedrigen Bildungsabschlüsse mündeten schnell in Erstanstellungen

in Institutionen, in denen auch tendenziell länger verweilt wurde (Konietza 2008; Wehmeyer et al. 2019). Der Übergang wurde folglich auch in den Sozialwissenschaften noch nicht als explizites Forschungsfeld wahrgenommen, analysiert und theoretisiert (Merkel 2013; Walther et al. 2020). Doch schon in den 1960er Jahren begann die Vorstellung statischer, universaler Strukturen, die ganzheitlich erforschbar sind, langsam aufzubrechen. Der Fokus rückt seitdem immer mehr auf die kontingenten Konstellationen sozialer Phänomene, wie dem Übergang (Rieger-Ladich 2020).

Der bis in die 1970er Jahre anhaltende Warenkapitalismus basierte auf einer Integration von arbeitswilligen Personen auch ohne (hohe) Qualifizierungen in den Arbeitsmarkt. In der nivellierenden Mittelstandsgesellschaft waren schlichtweg weniger Übergänge vorhanden oder nicht notwendig und wurden daher nicht als solche wahrgenommen. Die gesellschaftliche Transformation hin zu einem Kulturkapitalismus, indem vor allem Bildung sowie ein entsprechender Ausbau des Dienstleistungssektors einsetzte (Reckwitz 2019), führte zu einer allmählichen Ausdifferenzierung der Biografie in deutschsprachigen sowie allgemein in westlichen Ländern (Walther et al. 2020). Der die Gesellschaftskultur prägenden Mittelschicht wurde als Gewinner der Bildungsexpansion eine stärkere Ausdifferenzierung ihrer Biografien ermöglicht. Diesem Wandel folgte der steigende Anspruch an die Lebensgestaltung, neben Arbeit auch Selbstentfaltung, Kultur, Kreativität oder Prestige bereitzustellen. Die spätmoderne Biografie wurde dadurch mit zusätzlichen Attributen aufgeladen (Bude 2015; Reckwitz 2019; Ribolits 2013). Die dadurch resultierenden Ambivalenzen in der Biografie-Planung wurden insbesondere bei Jugendlichen mit Benachteiligungen als Risiko erkannt und ein Handlungsbedarf abgeleitet (Thielen 2011, 8).

Die Transition des Handlungsrahmens sowie der Denkmuster innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsdiskurse wurde daher an die Schule herangetragen, eine weitere Pädagogisierung sozialer Problematiken (Labaree 2008). Die Schule reagiert seitdem auf die zunehmende Problematik des Übergangs, wie die Integration von Jugendlichen mit Niedrigabschlüssen in das langsam komplexer werdende Arbeitsmarktsystem gelingen kann. Die Thematik stieg durch Lösungsversuche in Haupt- und Förderschulen seit den 1970er Jahren in den Diskurs ein (Duismann 2007; Konietza 2008; Rosenberger 2017). Die sich seit den 1990er Jahren stark spürbar entfaltende Komplexität der Arbeitswelt wird in den oberen Bildungsschichten durch einen Mehrerwerb von Bildungstiteln kompensiert. Konträr dazu legitimiert der Diskurs den prekären Übergang Schule-Arbeit in unteren Schichten durch pädagogische Konzepte sowie Initiativen der Annäherung der Übergangsinstitution wie exemplarisch die Verbindung von Betrieben und Schulen als „Lernorte“ (Thielen 2011, 8).

In den späten 1960er sowie frühen 1970er Jahren entsteht auch in der Forschung ein stärkeres Bewusstsein für die soziale Reproduktion von Ungleichheiten, bedingt durch Bildung oder Ausbildung, der Lehre oder dem Arbeitsmarkt (Konietza 2008, 277). Im graduellen Wahrnehmen der ungleichheitsbedingenden Faktoren tritt auch der Übergang von einer (Aus-)Bildungsform in die nächste in den Vordergrund, insbesondere da im deutschsprachigen Raum, konträr zu Gesamtschulsystemen, mit dem Übergang von vier Jahren Volksschule in die SEK I ein weiterer einschneidender biografisch relevanter und auch belastender Übergang vorliegt (Becker & Birkelbach 2013; Blossfeld 1993 & Shavit 1993). Der durch die internationalen Vergleichsstudien gespeiste Diskurs der selektiven Natur des Bildungssystems zeigt die noch immer starke Selektivität, Polarisierung zwischen starken und schwachen Schüler*innen und der Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungs(miss)erfolg (Becker & Lauterbach 2016; Heimlich 2017).

Der Übergang für Jugendliche mit Behinderung ist beständig vom Verlassen eines segregierenden Kontextes in den nächsten verbunden. Zwar konnte innerhalb des Pflichtkontextes der Schule eine integrative Wahlmöglichkeit seit 1990 in Österreich erwirkt werden (Biewer 2018), diese sind jedoch immer noch bedroht in ein Maßnahmensystem zu münden. Dieses System ist geprägt von langanhaltendem Verweilen im Übergangszustand, der gesellschaftlichen Segregation in Maßnahmen des Ersatzarbeitsmarktes oder der Arbeitstherapie sowie der Einbindung in komplexe Abläufe multiinstitutioneller Trägerschaften (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017). In der Übergangsphase sind Jugendliche mit Behinderung zunehmend bedroht, den Übergang nicht jenseits einer segregierenden Maßnahme zu bewältigen.

3.3.2. Diskurs: Ambivalente Auf- und Abstiege durch Übergänge

Der Übergang markiert im Diskurs einen Verteilungspunkt, als zwischeninstitutionelle Phase der Umverteilung in gewisse gesellschaftliche Bahnen. Er erscheint bei den Gewinnern der Bildungsexpansion als kurzer Zwischenstopp und fruchtbare Um- oder Neuorientierung (Geppert 2017). Insofern wird er auch in Humankapitaltheorien nicht als prekäre Lebensphase, sondern als temporäre Phase der Kosten-Nutzen-Abwägung und Neuorientierung gedeutet (Miethe & Dierckx 2014). Je weiter unten der Übergangsdiskurs in der sozialen und sozioökonomischen Vertikalen der Gesellschaft angesetzt wird, desto risikofördernder und negativer wird er diskutiert. Der Übergang erscheint als Kumulation spätmoderner Lebenskomplexität (Thielen 2011, 11), mühevoller sowie langwieriger Prozedur (Fasching & Fülöp 2017, 80), Unsicherheit auf

allen Ebenen (Geppert 2017, 30), als „Maßnahmendschudel“ (Brüggemann 2013, 9), als Risikolebenslage, bedingt von ambivalenter Informationslage (Walther & Weinhardt 2013, 7), die allesamt eine „Begründung und Reflexion pädagogischen Handelns“ (Walther & Weinhardt 2013, 7) notwendig machen.

Der Fokus auf Bewältigungsproblematik und Reaktion auf gesellschaftliche Komplexität entstammt aus der historischen Entstehung der Übergangsforschung. Der im Diskursereignis erwähnte Maßnahmenkanon der Schulen, der auf Bildungsungleichheiten in der Gesellschaft reagierte, nahm die inhaltliche Ausrichtung der Übergangsforschung bereits vorweg. Auch der Übergang und die durch seine Komplexität notwendige pädagogische Betreuung erscheint als Mechanismus der sozialen Auffangnetze. Tippelt (2007, 14) erkennt die Übergangssysteme im deutschsprachigen Raum als Ausgleichsmechanismus gegen die Ungleichheit konstituierender Phänomene der ökonomischen und bildungspolitischen Strukturen, der kulturellen Wertorientierungen der sozialen Milieus, der Sozialisationsprozesse in der Familie, der schulischen Selektionsprozesse sowie schichtbedingter Herkunftseffekte.

Die bereits erwähnten Normsetzungen der Übergangsthematiken entlehnen ihre Legitimationsmacht aus der Arbeitslosigkeit, die „als stetige negative Motivationskraft instrumentalisiert“ und als „die Norm der Übergangssysteme“ (Deeken & Butz 2010, 13) postuliert wird. Der gelungene Übergang erhält seine normative sowie diskursive Bestätigung, wenn eine erfolgreiche Integration in ein Arbeitsverhältnis erreicht wurde. Dies bestätigt auch den Diskurs um den Arbeitsmarkt selbst (vgl. Kap 3.4), der als primäres gesellschaftliches Organ der Erzeugung sowie Abwendung systematischer Exklusion fungiert.

Zirkuliert der Diskurs des Übergangs um Jugendliche mit Benachteiligungen sowie mit Behinderung, wird eine zunehmende Diskrepanz zwischen dem Jugendlichen mit Lern- oder Leistungsproblemen und den gesellschaftlichen, spezifischer, den ökonomischen Anforderungen diagnostiziert (Angerhöfer 1998, 102). Der Leistungsdiskurs fördert dadurch im Schulsystem die dichotome Polarisierung zwischen Erfolgs- und Misserfolgsschüler*innen (Sertl 2006; Choi & Schmidt 2006). Die „schlechte“ Schüler*in erscheint zwischen dem gesellschaftlichen Diskurs der Minderleistung und dem bildungswissenschaftlichen Diskurs der Korrelation von niedrigem sozialen- bzw. kulturellem Milieu und der erbrachten Leistungen. Die am Übergang stehende Schüler*in ist nicht a priori ein Höchst- oder Minderleister, die von Tippelt (2007) genannten Faktoren sind immer noch stärker als die individuelle Leistung in Bezug auf gesellschaftlichen Auf- oder Abstieg (Becker & Birkelbach 2013). Nicht grundlos sind noch Großteile der Schüler*innen mit LernBehinderung aus sozialen Unterschichten (Heimlich 2017, 88).

Zentriert sich das Übergangsunterstützungssystem zwar entlang der Kompensation von Benachteiligung, ist es in Österreich dennoch als Vorzeigemodell anzuerkennen, in denen ein breites Spektrum an Maßnahmen und Akteur*innen agieren „AMS, Sozialministeriumsservice, Schulen, Sozialpartner, Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene, Dachverband berufliche Integration“ (Fasching & Fülöp 2017, 85). Das Jugendcoaching, die Produktionsschule oder AusbildungsFit, die Berufsausbildungsassistenz, die Arbeitsassistenz oder das Jobcoaching bilden das institutionelle Auffang- sowie Arbeitsintegrationsnetz in Österreich. Es ist dieser Kontext, in dem die Professionellen handelnd tätig sind (Fasching & Fülöp 2017, 85 ff).

Jugendcoaching

- Normative Leitlinien für die Verhinderung eines frühzeitigen Ausbildungsabbruchs und die Erhöhung der Chancen am Arbeitsmarkt.
- Eine professionelle Beratung sowie eine Unterstützung bei der Zukunftsplanung und Lehrstellensuche.
- Einem Erstgespräch mit dem Jugendlichen und dem Finden sowie Besuchen eines Betriebes folgt eine Vermittlungsarbeit zwischen dem Betrieb und dem Jugendlichen durch den Jugendcoach.

Produktionsschule

- Vermittelt versäumte Basiskompetenzen, relevante Kulturtechniken, normativ wirksame soziale Interaktionsschemata, sogenannte „Soft Skills“ (Salvisberg 2010).

Berufsausbildungsassistenz

- Die Assistenz betrifft eine Verlängerung der Lehre oder eine Teilqualifikation, hier muss ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) vorliegen sowie eine Beschulung nach Sonderschullehrplan, eine begünstigte Behinderung oder kein Schulabschluss.
- Der Assistent steht mit der Institution des Lehrvertrages während der gesetzten Ausbildungszeit in Kontakt, vermittelt und hilft bei der Vorbereitung auf den Abschluss der angestrebten Qualifikation.

Arbeitsassistenz

- Die Arbeitsassistenz steht bis zum 24. Lebensjahr für begünstigte Behinderung oder Jugendliche mit SPF zur Verfügung.
- Sie fokussiert die individuelle Interaktion und Begleitung des Jugendlichen im Arbeitsalltag, hilft bei der Arbeitsfindung oder bei etwaiger Kommunikation mit Behörden.
- Sie steht weiters als Ansprechperson für den Arbeitgeber zur Verfügung.

Jobcoaching

- Hier wird die selbstständige Bewältigung des Arbeitsalltags gefördert, speziell die fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen.
- Auch sensibilisiert der Jobcoach das Arbeitsfeld, spricht also mit allen Beteiligten des Betriebes die bevorstehende Integration ab.
- Es werden mit dem Jugendlichen und dem Betrieb Ziele formuliert, das Arbeitsfeld auf Probleme und Lösungen analysiert und nach einem gewissen Zeitraum der Fortschritt evaluiert.

Die Maßnahmen sind repräsentativ für die Theorien und Annahmen des Übergangsdiskurses. Die Erarbeitung oder Erweiterung der Kompetenzen des Individuums geschieht zur Verhinderung der Norm Arbeitslosigkeit und ihrer realen, belastenden Folgen. Die Maßnahmen stehen in Relation zu einer Institution, die Arbeit, also das Übergangsziel anbietet, die jedoch auch ein zu einem gewissen Teil institutioneller Repräsentant des Arbeitsmarktdiskurses und seiner Normen (Selbstständigkeit, Soft Skills, fachliche Kompetenzen) darstellt, da er sich selbst auch nach diesen Normen ausrichten muss (Salvisberg 2012). Dennoch bewegt sich der Übergang von Jugendlichen mit Behinderung nicht nur in Diskursen des Risikos der Diskriminierung, sondern auch die materielle Umwelt gestaltet sich entsprechend. Jugendliche mit Behinderung sind überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen, sitzen vermehrt im Übergangssystem und ihrer großen Zahl von Maßnahmen fest und finden oft lediglich im Ersatzarbeitsmarkt eine Anstellung (Fasching & Fülöp 2017; Nentwig 2018). Im Sinne der Analyse wird entlang der Aussagen der Professionellen untersucht, wie Ziele, Praxen, dem Vermitteln von Soft Skills oder Bildungsinhalten innerhalb des Übergangs an die Jugendlichen mit Behinderung herangebracht werden.

3.3.3. Macht und Wissen am Übergang

Eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangssystems ist, zynisch angemerkt, ein präventives Ansammeln an Bildungskapital, das eine Maßnahme des Übergangssystems überhaupt nicht notwendig macht. Eine Polarisierung am oberen Ende der kulturaffinen Mittel- oder Oberschicht sichert ein längeres Verweilen im Bildungssystem durch das familiäre Wissen über den Wert von Bildung, dem sichereren Umgang mit bildungsbiografischen Ambivalenzen und dem ökonomischen Kapital, um temporären Profitverlust durch die längere Ausbildung des/der

Kinder leichter kompensieren zu können (Boudon 1974; Choi & Schmidt 2006). Übergänge können hier im Rückenwind der Humankapitalakkumulation durch weiterqualifizierende Zusatzausbildungen und flexible Jobwechsel in vielversprechende Bereiche eine positive Feedbackschleife bedeuten, die repräsentativ ist für die neue Mittel- sowie Oberschicht.

In Korrelation mit der niederen sozialen Schicht und der tendenziell geringeren Leistung, gemessen an den standardisierten und normativen Bildungsabschlüssen und Outputs (Heimlich 2017), greift das Übergangssystem als unübersichtlicher Maßnahmenschunzel, für den prinzipiell schon eine Orientierungskompetenz benötigt wird. Wird das System jedoch durchschaut, oder von den staatlichen Maßnahmen an die Betroffenen herangetragen, ist es vor allem der Wissenserwerb und die Implementation in Handlungsrouinen der Kompetenzen der neuen Arbeitsmarktkultur, der Soft Skills, die ein erfolgreiches Partizipieren am Arbeitsmarkt versprechen (Salvisberg 2010; 2012). Sich im Übergangssystem wiederzufinden, kann also bedeuten, schon durch ein Defizit normiert und in den normierenden und normalisierenden Machtkomplex delegiert worden zu sein. Solange der Arbeitsmarkt das monistische Instrument gesellschaftlicher Partizipation bleibt, beläuft sich Wissen und Macht im Übergang darauf, seine Handlungsmuster entlang der Maximen der Arbeitskultur auszurichten.

Nach dieser diskursanalytischen Aufarbeitung des Übergangssystems soll nun eine zusammenfassende Analyse des Arbeitsmarkts die nachgezeichnete Biografie abrunden. Die drei bisher genannten Teile des Dispositivs sind durch komplexe interdependente Verbindung gezeichnet, ihr gemeinsamer Nenner stellt jedoch die Integration in einen Beruf dar. Wie der Diskurs um den Beruf verstanden wird, ist Ziel des nächsten Kapitels.

3.4. Arbeitsmarkt

3.4.1. Diskursereignis: Arbeit als Zweck und Mittel der Lebensgestaltung

Im Übergang von der Moderne zur Spätmoderne durchgingen westliche Gesellschaften eine Transformation der Kulturalisierung. Sie löst seit den 1970er Jahren schrittweise die eher statische und monotone Erzeugungslogik der Industriegesellschaft zu einer Arbeitslogik jenseits von Nutzen und Funktion ab (Reckwitz 2019, 35 ff). Der Arbeitsmarkt verschiebt seinen primären Wirkbereich in einen dritten Sektor, den der Dienstleistungen und führt zur konsequenten Entmachtung der Attraktivität und Notwendigkeit des Industriesektors, der gleichzeitig auch eine starke Automatisierung erlebt (Basendowski & Leibeck 2019).

Dieser in den 1970er Jahren noch dominante Industriesektor operierte mit einer genauen Arbeitsteilung der Förderbandlogik (Taylor-Gooby 2005), die an Foucaults Disziplinartechniken erinnert und die institutionelle Logik operierte nach starren Hierarchien und im Diskurs der Funktionalität. Die Arbeit wurde getrennt von Selbstverwirklichung und -entfaltung verstanden, sie war ein Mittel zum Gelderwerb. Dementsprechend waren die sozialen Rollen des Menschen relativ statisch und eng normiert. Diese nivellierte Mittelstandsgesellschaft verstand sich entlang eines stark normierenden und einheitlichen Wissenskanons zu Geschlechterrollen, Altersperioden, Behinderungen, Ethnien und Lebensgestaltungen. Die Arbeitsmarktkultur war noch stark im national-traditionellen Kontext verankert (Basendowski & Leibeck 2019). Die Arbeit und ihre ökonomischen Strukturen konnten also noch als relativ getrennte Sphären gedacht werden.

Die veränderten Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft transformierten jedoch das Verständnis der Erwerbsarbeit. Beim Wandel der Moderne zur Spätmoderne geschah ein Wandel vom Kapitalismus zum Spätkapitalismus (Sennett 1998). Die kulturelle Revolution 1968 und die in den 80er Jahren entstehende Globalisierung und Technologisierung führte zu Verschiebungen des gesellschaftlichen Verständnisses von Arbeit. Durch die Infusion multipler kultureller Güter im Rahmen des Globalisierungsprozesses stehen den Individuen mehr „Ressourcen für ihre Selbstentfaltung“ (Reckwitz 2019, 36) zur Verfügung. Der Diskurs der Funktionalität von Berufen wandelt sich zur Selbstentfaltung, zur Arbeit als Zeichen individuellen Ausdrucks. Der Mensch als „animal laborans“ (Arendt 1981), der sich in und durch Tätigkeit als Subjekt konstituiert, sucht im Arbeiten neben dem Erwerb nun auch einen Sinn. Der fundamentale Wandel hin zum Dienstleistungssektor bietet durch seine Öffnung zu Kreativität, die Freiheit, sich schneller und globaler zu vernetzen, sich auszuleben und zu entfalten (Sennett 1998). Dadurch geschieht auch ein Wandel in der idealen Vorstellung des spätmodernen Menschen. Es geschieht ein stetig zunehmendes Überlappen der geistigen Sphären der Arbeit, der Bildung und der Selbstentfaltung unter dem Bindemittel des „Humankapitals“ (Lederer 2015). Dieses beinhaltet sämtliche Fähigkeiten eines Menschen, die zur Gewinnmaximierung für sich und die Gesellschaft anwendbar sind. Die Fähigkeiten sind in Kompetenzen unterteilbar und unabhängig voneinander erwerbbar (Lederer 2015). Die Bedeutung dieser Entwicklung nimmt seit der kulturellen Wende im Kapitalismus sowohl in der Bildung als auch am Arbeitsmarkt zu (Fasching 2019; Reckwitz 2019).

Wird der historische Diskurs der Arbeit in Relation zu Menschen mit Behinderung verfolgt, wird Arbeit als Überbau von Diskriminierung identifiziert, da es eine gesellschaftliche Praxis ist, die materielle sowie ideologische Barrieren für Menschen mit Behinderung in die

Gesellschaftsstrukturen sedimentiert hat (Barnes 2000; Barnes & Roulstone 2005). Für diese Personengruppe entsteht durch spätmoderne Liberalisierung und die erhöhten Anforderungen, die eigenverantwortlich bewältigt werden müssen, eine weitere Belastung in Relation zum Arbeitsmarkt. Menschen mit Behinderung waren zwar historisch immer aufgefordert, Arbeit zu verrichten, um Zugang zu Sozialleistungen zu erhalten, zeitgleich untergräbt die „Logik der Produktivität“ (Abberley 2002) das „Arbeits-Modell der sozialen Zugehörigkeit“ (Katzmann & Kinsella 2018, 1437). War eine Person in der nivellierten Mittelstandsgesellschaft durch Arbeit zumindest in ein soziales Kollektiv integriert, überträgt der moderne „aktivierende Staat“ (Duttweiler 2007, 261) heute mehr Eigenverantwortung auf die Individuen. Dies ist besonders belastend für Menschen mit Behinderung, da selbige mit mehr Stigmatisierung aus der Umwelt rechnen müssen, für die sie nicht selbst verantwortlich sind (Barnes 2000). Die Macht der Norm drängt sie folglich schrittweise in die berufliche Peripherie.

Durch die spätmoderne Ausdifferenzierung und den daraus resultierenden Ansprüchen kann von einer allgemeinen Steigerung der Komplexität der Lebenswelt gesprochen werden. Das fließende Ineinandergreifen von Bildung, Leben und Arbeit wird daher auch vermehrt Praxen übergreifend wahrgenommen und sowohl wissenschaftlich als auch politisch verstärkt diskutiert und gewünscht (Famulla et al. 2008; Nentwig 2018; OECD 2017; 2018). Der Diskurs begründet sich also in den Ereignissen der Globalisierung, dem Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, der Automatisierung und der Pluralität der Kultur.

3.4.2. Diskurs: Der Arbeitsmarkt als hegemonialer Raum von Teilnahme und Selbsterfüllung

Als Relevanzindikator wird relativ rasch die „Arbeitsgesellschaft“ (Salvisberg 2012, 133) erkennbar, die heutzutage sowohl das Sozialprestige als auch die materielle Lebensqualität bedingt und auch immer stärker in die kulturellen Erzeugnisse und Strukturen der Gesellschaft vordringt. Die im Dienstleistungssektor entstehende Arbeitsorganisation kombiniert immer öfter die private Sphäre und die traditionelle Bindung an eine Lokalität oder eine Organisation (Basendowski & Leibeck 2019, 49). Der Arbeitsmarkt ist keine unabhängige Entität, er ist immer in die Machtstrukturen und kulturellen Rahmenbedingungen sozialer Gefüge eingebettet (Salvisberg 2012, 133). Speziell für benachteiligte Menschen, oder solche mit Behinderung, soll der Arbeitsmarkt, neben der Schule, in einen inklusiven transformiert werden (Nentwig,

Sponholz & Jochmaring 2019). Dieser Transformation stehen jedoch einige Probleme und Handlungsbedarf gegenüber.

Der wissenschaftliche Diskurs über den Arbeitsmarkt beobachtet eine zunehmende Prekarisierung, Komplexität und zunehmende Arbeitsplatzwechsel. Er attestiert der „insgesamt in einem Transformationsprozess“ (Vogel 2013, 286) befindlichen Gesellschaft eine zunehmende Produktion von Unsicherheit, die die traditionelle „Trias von Ungelernter, Facharbeiter und Akademiker“ (Basendowski & Leibeck 2019, 40) aufkündigt und eine Vielzahl unübersichtlicher Alternativen in den Raum stellt. Alle Optionen befinden sich jedoch unter der diskursiven Wahrheit der Arbeit selbst, die als primäre Erfüllungsinstanz des spätmodernen Menschen wirkt.

Kritik an diesen Entwicklungen wird im Diskurs der Inklusion oft vom Phänomen der Ökonomisierung des Sozialen begleitet. Mehr als jemals zuvor richten sich Menschen und dadurch die Diskurse menschlichen Handelns entlang „Effizienz- und Nützlichkeitsprinzipien des Marktes“ (Benkmann 2012, 58) aus. Lessenich (2015) bemerkt dies im subtilen Abbau des Wohlfahrtsstaats, was mit einem Umbau in einen aktivierenden Staat einhergeht. Dieses Staatsmodell sorgt für zunehmende Liberalisierung, also zur Freisetzung des Menschen mit gleichzeitiger Subversion von Herkunftseffekten wie dem sozioökonomischen und -kulturellen Status der Familie. Dem „enormen Anpassungsdruck (...)“ (Diezinger & Mayr-Klefel 2009, 66) des Arbeitsmarktes muss mit erhöhten Bildungsabschlüssen, flexiblerer Lebensplanung oder dem selbstständigen Aufsuchen von Beratung (vgl. Kap. 3.5) entgegnet werden. Der Diskurs um Verwertungspotenziale und Nützlichkeit, der sich stark ökonomischer Definitionen bedient, ist historisch immer schon in theoretischen Überlegungen präsent gewesen, hat es jedoch erst im aktuellen Diskurs geschafft, sich als monistische Struktur der Gesellschaft zu positionieren (Fasching 2019, 854).

Ein weiterer maßgeblicher Aspekt der Arbeitsmarktentwicklung ist die Bildungsexpansion der 1960er Jahre und der dadurch entstandenen neuen Mittelschicht sowie dem Prekariat, den doppelten Verlierern (Bude 2008) dieser Entwicklung. Letztere sind sowohl durch die Liberalisierung als auch durch die Bildungsexpansion benachteiligt. Das spätmoderne Ideal der Selbstentfaltung durch Humankapitalmaximierung wurde zu großen Teilen durch die Bildungsinflation gefördert. Dieses Phänomen entwertet die noch vor einigen Jahrzehnten relevanten Höchstabschlüsse und verlangt von Individuen eine höhere Ausbildung für oftmals gleiche Einstiegsberufe (Becker 2016). Die stetig diskursiv unterstrichene Relevanz für Bildung in multiplen Feldern gesellschaftlicher Praxis (rechtlich, ökonomisch, politisch) bedingt eine interdependente Steigerungslogik von Bildungsabschlüssen und Arbeitsmarktanforderungen (Morgenroth &

Negt 2009, 41). Viele Vertreter*innen der heutigen Mittelschicht entdecken daher in der Bildung einen weitflächig zugänglichen Entfaltungszweig und steigen in großen Zahlen in die Wissensökonomie ein (Reckwitz 2019, 90). Dadurch entstehen die interdependent steigende Nachfrage sowie der Bedarf an immer mehr Weiterbildung und Abschlüssen.

Zuletzt drängt das Phänomen der Polarisierung die Bildungsanforderungen in die oberen sowie unteren Ränder des Kompetenzspektrums (Morgenroth & Negt 2009, 42). Von solch einer Forcierung von Menschen an den oberen und unteren Enden des Arbeitsmarkts ist vor allem der Dienstleistungssektor anfällig, der durch den exponentiellen Erwerb von Bildungstiteln wettbewerbsorientierter als noch vor 40 Jahren ist (Basendowski & Leibeck 2019; Giesecke & Heisig 2010). Zusätzlich entsteht in den Unternehmen eine zunehmende flexible Peripherie an auswechselbaren Arbeiter*innen, die durch leichte Bindungen lediglich für ein Projekt oder Vertragszeitrahmen gebunden werden (Giesecke & Heisig 2010; Sennett 1998). Der Diskurs über Arbeitsmarktintegration verschiebt sich durch all diese Phänomene weg von einer Nivellierung zur Mitte hin zu einer Polarisierung größerer Gewinner sowie Verlierer bei einer gleichzeitigen progressiven Öffnung für die bis dahin ausgegrenzten oder stärker stigmatisierten Subgruppen, die paradoxerweise auch die primär Benachteiligten der Polarisierung darstellen.

Der Arbeitsmarkt in seiner jetzigen Form, betreibt eine stärker polarisierende Normierung am Ideal der Selbstentfaltung durch Erhöhung des Humankapitals. Es werden mehr Kompetenzen und Bildungsabschlüsse verlangt, diese werden jedoch auch zum Zwecke der Selbstverwirklichung freiwillig erworben. Der Aufkündigung der statischen Gebilde der nivellierenden, kulturell konservativen Mittelstandsgesellschaft folgte eine polarisierende, progressive Drei-Klassen-Gesellschaft (Reckwitz 2019). Der Diskurs wandelt sich von Sicherheit, Beständigkeit und Linearität hin zur Freiheit, weltweiten Vernetzung und Unsicherheit. Für Menschen mit Behinderung werden die aktuellen Entwicklungen des Arbeitsmarkts eher als Bedrohung erkannt (Becker 2015). Für die Professionellen ist es also in der aktuellen Situation relevant, die Jugendlichen auf die neuen Voraussetzungen vorzubereiten und ihnen das Absolvieren längerer und höherer Ausbildungen anzuraten. Es ist im Sinne der Analyse zu untersuchen, wie und ob die Professionellen auf die momentanen Arbeitsmarktstrukturen eingehen.

3.4.3. Wissen und Macht im Arbeitsmarkt

Wissen ist wie niemals zuvor Macht am Arbeitsmarkt, denn der Kapitalismus verlangt stetig mehr Wissen und Kompetenzen zur Anwendung dessen (Reckwitz 2019, 37). Die spätmoderne

Partizipation ist fundiert auf Werten der Selbstständigkeit, der Innovation, des Selbst-Managements und der aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Gesundheit und kognitiver Weiterentwicklung (Katzmann & Kinsella 2018; Wehmeyer et al. 2019). Neben dem formalen Wissen für den Job werden die sogenannten „Soft Skills“ (Salvisberg 2012, 137), informelle sowie allgemeine Kompetenzen, stärker gefordert und tendenziell stärker unausgesprochen vorausgesetzt. Die Soft Skills inkorporieren Selbstständigkeit, Kommunikation, Tugenden und Werthaltungen. Sie sind fachunspezifisch, also flexibel anwendbar und werden stets notwendiger, da sie Voraussetzung sind, um den zunehmenden Anforderungen der Arbeit zu entsprechen (Basendowski & Leibeck 2019; Salvisberg 2010). Die steigende Relevanz von Kommunikation und kreativer Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben erlaubt daher Wissen zu generieren, das sich mit den individuellen Vorstellungen über eine erfüllende Arbeit deckt (Düker, Ley & Löhr 2013, 185).

Da Jugendliche mit niedrigen Abschlüssen (Makarova 2017) oder Behinderung (Fasching 2017) oft nicht oder nur schwer den Anschluss in das Erwerbsleben schaffen, finden sie sich oft in den Übergangsangeboten (vgl. Kap 3.3.2) wieder. Die Arbeitnehmer*innen müssen sich der spätmodernen Welt stellen, die Wissen und Können jenseits der jeweiligen Beschäftigung verlangt (Wehmeyer et al. 2019, 181). Wissen soll nicht mehr lediglich im Rahmen einer einzelnen Organisation erworben werden, sondern durch die flexible Selbstorientierung und Erfahrungen in multiplen Arbeitsfeldern. Es gibt mehrere Ansätze, die sich dieser Zunahme von Übergängen stellen.

In der „Career-construction-theory“ von Savickas (2013) werden Karrieren nicht als etwas gesehen, was sich schlichtweg entfaltet, sondern als Konstruktionen, in denen Individuen ihre Persönlichkeit und Kompetenzen ausdrücken und ihre Ziele mit der sozialen Realität aushandeln. Das Leben selbst wird richtungsweisend für die Karriere nicht umgekehrt. Es gilt daher aufzuarbeiten, was als Leben, als Lebensaufgabe und Sinn verstanden wird, in welchen Kontexten Leben stattfindet und wie dies mit einer Karriere in Einklang gebracht werden kann.

Konzepte wie der „Life-Design-Approach“ setzen vermehrt auf Grundkompetenzen, die einen lebenslangen Selbst-Konstruktions-Prozess propagieren, in denen Fähigkeiten erworben werden, die vermehrt auf den Ausbau einer allgemeinen Selbstbestimmung in der Lebensplanung bauen. Erworbene Fähigkeiten helfen auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen und Chancen und nicht ausschließlich im Kontext einer Arbeitsinstitution zu reagieren (Nota & Rossier 2015). Diese Kompetenzen sollen partizipativ erworben werden, das heißt die Berater*in und die Klient*in erarbeiten gemeinsam Ressourcen, Visionen und Problematiken aus der Bildungsbiographie der Ratsuchenden. Es wird also gemeinsam an der beruflichen

Persönlichkeit gearbeitet, diese auf positive Elemente beleuchtet und in Relation zu Lebenszielen konzipiert. Allen Ansätzen ist gemein, dass sie auf die aktuelle Entfaltung der Pluralität produktiv eingehen möchten und den Arbeitssuchenden oder Auszubildenden einen Wissenskanon vermitteln wollen, der ihnen in sämtlichen Situation des ambivalenten Arbeitsmarkt eine gewisse Sicherheit zur Seite stellt. Für die Untersuchung der Aussagen der Professionellen kann eruiert werden, ob diese auf die heutigen Entwicklungen, wie den Erwerb von Soft Skills oder die Biografieplanung eingehen, um die Jugendlichen auf die von der Theorie identifizierten Diskurse des Arbeitsmarkts vorbereiten.

Eine weitere Folge der gerade beschriebenen Entwicklungen ist die steigende Notwendigkeit, sich externe Hilfe zu suchen, um die dargestellte komplexe Realität konstruktiv zu bearbeiten. Im folgenden Kapitel wird auf den Diskurs der primären Institution solcher Unterstützung, der Beratung, eingegangen.

3.5. Beratung

3.5.1. Diskursereignis: Beratung zwischen Normierung und Emanzipation

Beratung, die ihren Anfang in den Ideen der Aufklärung, sowie Wissensverbreitung und Handlungsempfehlungen für den Alltag nahmen, begann ihre institutionelle Formierung in der Familien- und Berufsplanung in der Zwischenkriegszeit (Duttweiler 2017, 263 f). Die anfängliche Idee der Beratung war, dass Staat, Wissenschaft oder Kirche als Monopole des Wissens auftraten und Beratung als Medium konzeptualisiert wurde, um die „gesunde Volksstruktur“ (Duttweiler 2017, 263) durch Handlungsanleitungen zu unterstützen aber auch eine Selbstdisziplinierung entlang der nationalstaatlichen Normen zu verbreiten. Die Entstehung lässt sich durchaus mit der Foucaultschen Biopolitik vergleichen, die subtile staatliche Mechanismen beschreibt, die an der Homogenisierung und Normierung von Gesundheit, Arbeitseffizienz und Kontrolle interessiert sind (Foucault 1988). Jedoch ist die Beratung auch als zivilgesellschaftliche Stütze und Verwirklichung demokratischer Werte in Erscheinung getreten. Grundsätzlich lässt sich die Geschichte der Beratung als Mechanismus der diskursiven Umsetzung instrumentalisierender sowie demokratisch-emanzipativer Ansätze rekonstruieren (Gröning 2010, 42). In den 1960er Jahren fand in und durch die Auseinandersetzung mit den neuen sozialen Bewegungen auch der Beginn einer disziplinären Ausdifferenzierung der Beratung in viele Subdisziplinen und Anwendungsbereiche statt. Diese Fächerung führte nicht nur zu einer qualitativ

erhöhten Breite an Beratungsansätzen, sondern auch zur institutionellen Quantifizierung, die seit den 1990er Jahren immer wieder in der festgestellten „Beratungsgesellschaft“ aufgeht (Duttweiler 2007; Schützeichel & Brüsemeister 2013).

Die heutige Beratung ist daher eine Institution, die durch ihre wissenschaftliche Verortung, ihre teils private, teils öffentliche Institutionalisierung und ihre Wirkungsmacht als „lukrative Wachstumsbranche“ (Schützeichel & Brüsemeister 2013, 8) an der gesellschaftlichen Herstellung von Realität beteiligt ist. Sie thematisiert und konzipiert Übergänge, Arbeitsprofessionalisierung sowie Biografie-Verständnisse und rückt damit zunehmend ins Zentrum von Diskursprozessen der Vergesellschaftung (Walter & Weinhardt 2013, 8). Sie reagiert auf die Komplexität des Arbeitsmarkts und den erhöhten Anspruch der Schule, ein multiprofessionelles Netzwerk zur optimalen Unterstützung der Schüler*innen zu begründen (Palmowski 2012; Strasser & Gruber 2013). Ob Beratung als instrumentalisierender oder emanzipatorischer Ansatz in den Aussagen der Professionellen auftaucht, ist eine weitere Frage, die durch die analysierten Ergebnisse beantwortet werden soll.

3.5.2. Diskurs: Beratung als Ort der kommunikativen Aushandlung gesellschaftlicher Prozesse

Beratung ist, wie bereits mehrmals aufgezeigt, ein Ort der Macht, des Wissens und des Diskurses, der ins Dispositiv hineinwirkt und durch dieses wiederum bedingt wird. Die Konzeptualisierung des Übergangs als Lebensphase (vgl. Kap 3.3) hat eine dieser Phase spezifische Form von Beratung quasi aus Kausalität entstehen lassen. Die Zunahme der Wahrnehmung biografischer Übergänge differenziert folglich auch die Wissens- und Praxisgebiete der Beratung aus (Walther & Weinhardt 2013, 8). Die Beratung versucht als Reflexionsbasis in den Übergängen zu fungieren, die diese nicht nur als Institutions- sondern auch als Kontextwechsel versteht. Wie im Diskursereignis sowie in der Übergangsproblematik bereits beschrieben, erkennt und erzeugt sich auch die Beratung ihren zu beratenden Personenkreis. Übergänge sind „Herausforderungen, Bedrohungen und Ungewissheiten“ (Walther & Weinhardt 2013, 8) und Beratungsbedürftige sind „von zunehmender Verunsicherung, Perspektivlosigkeit, Armut und Erwerbslosigkeit, Krankheit oder schwierige Beziehungen“ Betroffene, die eine in Zukunft noch wachsende Personengruppe darstellen (Nestmann et al. 2004, 606).

Im Gegensatz zur Pflichtschule oder auch der vorausgesetzten Interaktion mit dem Arbeitsmarkt hat die Beratung jedoch den diametral emanzipatorischen Kontext. Dieser erlaubt es

Angebote freiwillig auszuwählen und dadurch eine einfache Darstellung der Person als Besitzer von Kompetenzen, da die Beratung eher als Entscheidungshilfe und nicht Entscheidungsfindung aufgesucht wird. Die Individuen sind hier oftmals genügend informiert, suchen eher nach anderen Deutungsweisen ihres Wissens, um eine Prioritätensetzung vollziehen zu können und sind nicht primär auf Suche nach offizieller Hilfe (Bergmann, Goll, & Wiltseck 1998, 183). Eine weitere, aktuell gängige Form ist die wohlfahrtsstaatlich-institutionelle Beratung, die jedoch oftmals mit der Implikation einer Gegenleistung erscheint und daher im instrumentalisierenden Diskurs wirkt. Die Normierung der bis dahin problematischen Lebensführung zum Schutz des Individuums vor sich selbst und eine subtile Ausrichtung entlang der Normalität sind potente Mechanismen in einer „unfreiwilligen“ Beratung (Walther & Weinhardt 2013, 8). Es macht folglich einen großen Unterschied, in welchem Kontext über Identität und Biografie in der Beratung kommuniziert wird (Schulze 2013, 52).

Beratung ist ein intentionales pädagogisches oder psychologisches Handeln der Unterstützung oder Problemlösung (Brunner & Schöning 1990, 153) und versucht eine Schnittstelle zwischen persönlichen Wünschen und strukturellen Rahmenbedingungen zu vermitteln (Schulze 2013, 49). Sie ist eine dialogische Aushandlung von Kultur in der „Praxis des Sprechens“ (Schulze 2013, 48), da sie auf jede einzelne Biografie einwirkt, die sich immer auch kommunikativ in der Gesellschaft entfaltet und sie dadurch auch verändert (Schulze 2013, 50). Die Normalitätsbiografien der historischen Anfänge der Beratung können in der aktuellen Pluralität der Lebensstile keine ausreichende Handlungserweiterung mehr ermöglichen, daher muss die beratene Person zusätzlich innerhalb ihrer Umwelten, Kontexte oder Diskurse verstanden werden (Nestmann & Engel 2002).

Beratung muss daher ihre Leitprinzipien grundlegend überdenken und von einer vorschnellen Attestierung oder einer Stigmatisierung von Normabweichungen absehen, ganz im Sinne von „Ambiguitäten und Ambivalenzen gilt es auszuhalten“ (Schulze 2013, 53). Wird in der Beratung lediglich mit normativen und essenziellen Ideen von Erfolg oder Lebensgestaltung gedacht, werden die Komplexität, Historizität und die diskursive Produktion von Erfahrungen und Wahrnehmungen verdeckt (Schulze 2013, 54). Die Berater*in muss also speziell in der Arbeit mit Jugendlichen sowie mit Menschen mit Behinderung, zwei ideologisch aufgeladene Diskurse (vgl. Kap 2.2.2), die „verinnerlichten Diskurse normgebender Beurteilung“ (Foucault 1977), reflektieren. Sie muss sich bewusst sein, immer auch in einem institutionellen Kontext zu handeln, der durch bestimmte Logiken und rationale Annahmen über bestimmte Phänomene wie Übergang, Arbeit oder Jugend fundiert ist (Schulze 2013, 61).

Werden Jugendliche beraten, geschieht dies in einem konkreten Kontext und es entsteht zwischen dem Heranwachsenden und der Berater*in ein dialogisches Aushandeln diskursiver Wahrheiten. Einerseits sollen die Jugendlichen ihre Aspirationen und Wünsche äußern, andererseits sollen diese Vorstellungen in realisierbare Muster münden. Diese generieren ihre Bedeutung aus der gegebenen moralischen Ordnung, wie etwa die „Erwerbsarbeit als einzig erstrebenswerte Lebensperspektive (...)“ (Düker, Ley & Löhr 2013, 183).

Beratung erscheint im gesellschaftlichen Diskurs als angemessene Reaktion des Umgangs mit sozialen Problemen oder Orientierungslosigkeit (Duttweiler 2007, 262). Sie setzt die Freiheit der Individuen grundsätzlich voraus und sieht sich als Verstärker individueller Selbstbestimmung (Duttweiler 2007, 270). Sie will als prozessualer kooperativer Dialog eine gemeinsame Lösung finden und den Maximen der Hilfe zur Selbsthilfe gerecht werden. Die Selbstbestimmung ist jedoch auch in der Beratung unweigerlich mit Fremdbestimmung gekoppelt. Probleme müssen benannt, normierte Verfahrenstechniken angewendet und alternative Handlungsoptionen ausgeschlossen werden. Die Beratung ist ein institutioneller Ort des Wissens, der gesellschaftlich nachgefragte Wissensbestände innehat aber auch erzeugt (Duttweiler 2007, 268).

Der Diskurs um Beratung, ob nun im freiwilligen oder Zwangskontext, ist unweigerlich mit einer Asymmetrie verbunden. Ob es „Anordnungen, Überredungen, Analysieren“ (Bachmair 1989, 19) sind oder eine möglichst emanzipierte symmetrische Gesprächsbasis, die Berater*in hat ein bestimmtes Wissen zur Lösung von Problemen, dass dem Ratsuchenden noch fehlt. Beratung erweist sich also als komplexer Ort der Aushandlung von gesellschaftlichem Wissen und Macht und einem daraus abgleitenden Grad individueller Selbstbestimmung. Wenn die Professionellen allgemein oder in spezifischen Kontexten beraten, müssen sie sich also immer der Dualität von freiwilligen und forcierten Angeboten, sowie der Dualität der Selbst- und Fremdbestimmung bewusstwerden. Diese Dynamiken werden in den Ausführungen der Professionellen untersucht.

3.5.3. Macht & Wissen in der Beratung

Da Beratung als Antwort auf politische, ökonomische oder Bildungsfragen dient und dadurch letztlich in der Beratungsgesellschaft kulminiert, ist es prinzipiell von logischem Eigeninteresse, eine Beratung aufzusuchen (Duttweiler 2007; Schützeichel 2013). Vor allem in Hinblick auf erfolgreiche Partizipation ist das frühe Aufsuchen von Beratung zur Optimierung des Humankapitals empfehlenswert. Die Beratung ist letztlich auch ein Ort der Generierung von

Wissen, dass zur Führung und Anleitung der Bevölkerung genutzt werden kann (Duttweiler 2007, 268).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine Ausweitung der Zwangsberatung zunimmt. Im Zuge der Polarisierung der Gesellschaft entlang des Bildungserwerbs sollen die Bildungsverlierer durch eine „behördliche oder andere Instanz mit Entscheidungsbefugnis oder mit der Kompetenz zur Gewährung von Mitteln oder Möglichkeiten (...)“ (Nestmann et al. 2004, 602) in den Arbeitsmarkt zurückgeholt werden. Diese Art der Beratung wird immer öfter mit der Verbindung von individueller Leistung und staatlicher Gegenleistung begründet. Diese Verfahren können vom Gesetzgeber dann zur verstärkten Lenkung- und Kontrolle von Personengruppen genutzt werden, die durch die Beratung zur Freiheit und Selbstbestimmung emanzipiert werden sollen (Duttweiler 2007, 261). Die Zwangskontexte, die eher noch der Schule und ihrem Pflichtkontext inhärent sind, können dadurch allmählich in den Beratungsbereich einfließen (Lemke, Krasmann & Bröckling 2000). Die Lenkung in eine gewünschte Richtung durch äußeren Einfluss muss vor allem bei denjenigen Personen geschehen, die sich mit ihrer eigenen „innerpsychischen Gewissensinstanz“ (Kneer 2012, 267) nicht produktiv entlang der gesellschaftlichen Strukturen ausrichten. Die Entwicklungen zeigen die Macht der Beratung, die mittlerweile als eine zentrale Institution der Lenkung und Regulierung sozialer In- oder Exklusion fungiert (Duttweiler 2007, 262).

Diese Logik verstärkt wieder den asymmetrischen Blick auf Defizite. Die Hoffnung liegt darin, dass eine Einsicht der eigenen ineffizienten Routinen dazu führt, schlechte Angewohnheiten abzulegen. Scheitert die Wissensmodifizierung oder die Aufklärung, kann in dieser Logik Frustration entstehen und ein Weiterreichen von Maßnahme zu Maßnahme entstehen. Wie im Bereich des Übergangs, können dann vor allem Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-kulturellem Status bereits einer Vielzahl staatlicher Maßnahmen gegenüberstehen, die durch die Heterogenitätsdimension Behinderung noch multipliziert werden können (Brüggemann 2013; Nentwig 2018).

Jedoch kann die Beratung auch versuchen, ein breiteres Bild der Lebenskonstruktion der Individuen zu gewinnen. Es können Fragen nach dem Kontext formuliert, individuelle Motive als Aushandlung von Wünschen mit dem Umfeld oder gesellschaftlicher Normen verstanden und sich dadurch auch den Beziehungen und der sozialen Konstruktion von Wissen angenommen werden (Pankoke 1994, 53). Die Berater*in kann Probleme eingrenzen, ihre Bedeutungen analysieren und problematisieren und neue Handlungsoptionen für den Beratenen anbieten. Diese können sich auch einmal jenseits gesellschaftlicher Ordnungen bewegen, um dadurch versteckte Potenziale, die bereits als unsinnig abgetan wurden, nutzbar zu machen (Schulze 2013,

52). Die Berater*in bleibt zwar letztlich im Diskurs des Expertenwissens, welcher ihr eine Machtposition im Beratungsdiskurs zuspricht, sie kann jedoch auch einen Teil zur Befreiung und Selbstbestimmung des Individuums beitragen.

Nach der gründlichen Analyse der fünf Diskurse, die entlang der Arbeitsbereiche der Professionellen konzipiert wurden, werden nun die Verbindungen dieser entlang des Dispositivs rekapituliert.

3.6. Das Dispositiv der fünf Diskurse

Im Zentrum des Dispositivs steht das Individuum, das entlang den Punkten beginnender Schulreife und erreichtem Pensionsalter von den Strukturen der Diskurse beeinflusst und nach Foucault sogar als Subjekt konstruiert wird (Foucault 1974, 373). Wie bereits aufgezeigt, geschieht die Normierung nicht nur im Interesse der Unterdrückung oder Kontrolle. Nach Foucaults Theorien wird die Macht des Dispositivs auch genutzt, um die Individuen produktiv in die Gesellschaft zu integrieren. Diese müssen jedoch ihre Subjektivierung entlang der Normen der Diskurse ausrichten. Heute, wie niemals zuvor, wirken die Diskurse überlappend und interdependent, erzeugen also eine komplexe und unübersichtliche Summe an Denk- und Handlungsmustern. Dadurch bedingen sie wiederum eine stärkere Bindung an die vom Dispositiv bereitgestellten Orientierungsmechanismen (Beratung, Berufsorientierung, Assistenz). Die Mechanismen können von den Professionellen des Dispositivs nicht mehr einseitig vermittelt werden, da sie selbst nur mehr einen kleinen Ausschnitt gesellschaftlicher Abläufe verstehen können. Die Kooperation zur Erreichung der normativen Ziele wird dadurch eine ständig wachsende Notwendigkeit (Terhart & Klieme 2006). In Bezug auf das Projekt ist diese Feststellung eine positive Entwicklung, jedoch muss auch kritisch vermerkt werden, dass dadurch noch nicht ohne weiteres Partizipation ebenfalls notwendiger wird. Im Gegensatz zur Kooperation ist die Partizipation keine grundlegende Voraussetzung der Normierung. Die Akteur*innen, die strukturell bedingt in den Institutionen des Dispositivs eine asymmetrischen Erziehungs- oder Ausbildungsberechtigung haben, können auch den Grad der Partizipation bestimmen. Folglich kann eine Lehrer*in in der Berufsorientierung die Bahnen für die berufliche Entfaltung beeinflussen. Sie kann partizipativ mit den Schüler*innen allgemeine Kompetenzen aufarbeiten oder kann strikt entlang der von ihr erkannten Voraussetzungen für beruflichen Erfolg unterrichten. Die sozialen und pädagogischen Teilsysteme wie die Schule oder die Beratung sind eher Orte, die nach den Prämissen der Partizipation fungieren (Böhme & Kramer 2013; Schnurr 2018).

Dennoch wurde in den fünf Diskursen auch aufgezeigt, welche Großzahl an Mechanismen und Strukturen einer reellen Partizipation oder auch Inklusion im Weg stehen.

Nach dieser Rekapitulation der Diskurse folgt nun die Methode, die zur Auswertung des RTs der Professionellen herangezogen wurde. Zuerst wird der methodologische Zugang gerahmt, dann die Anwendung expliziert und letztlich auch Teile der Auswertungsschritte zur Nachvollziehbarkeit angeführt.

4. Methode

4.1. Begriffe, Geschichte und Epistemologie der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode ging wie viele weitere sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden aus der Forschungspraxis hervor und stammt originär aus der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964), der sie im Verlauf der Analyse von Bild und Textmedien konzipierte. Für Mannheim (1964, 107) haben Aussagen einen Objektsinn, als auch einen intendierten Ausdruckssinn. Der Objektsinn beschreibt den Inhalt einer Aussage deskriptiv und ist dadurch verallgemeinerbar, der intendierte Ausdruckssinn hat einen normativen Gehalt inhärent, der abhängig von den Dispositionen des Individuums ist, der die Aussage tätigt. Diese Dispositionen, die den Gehalt erzeugen, sind für Mannheim Wissensstrukturen, sie geben einen „modus operandi“ (Bohnsack 2008, 60) vor. Genau diesen gilt es in der Dokumentarischen Methode Bohnsacks (2000; 2003a; 2003b; 2008), die eine erweiterte Form Mannheims Ansätze darstellt, aufzuarbeiten.

Die dokumentarische Methode ist ein Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung und versucht Wissensstrukturen von Handlungen und Aussagen alltäglicher Phänomene, also Routinen, zu erforschen (Bohnsack 2000, 377). Die dokumentarische Methode Bohnsacks entstand durch die von ihm bemerkte Problematik beim Auswerten von Beratungsgesprächen. Gängige Forschungsmethoden seiner Zeit betrachteten die einzelnen Aussagen zumeist getrennt. Er war dagegen interessiert, wie Sinnstrukturen oder Wirklichkeiten von Menschen in „kollektiven Orientierungsmustern“ (Bohnsack 2000, 376) erzeugt werden. Ähnlich wie bei Foucault (vgl. Kap. 2) ging es nicht mehr darum, was exemplarisch Jugendkriminalität (Das 1. Forschungsfeld Bohnsacks) bedeutet, sondern wie dieses Phänomen als Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und kollektiver Handlungen konstruiert wird (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009; Nohl et al. 2013). In diesem Zusammenspiel sind die Menschen nicht einfach

determinierte Ausführer der Strukturen, sondern konstruieren ihre soziale Wirklichkeit aktiv im Wechselspiel gesellschaftlicher Bedingungen und ihres beobachteten Alltagswissens und alltäglichen Handelns.

Mannheims und folglich Bohnsacks Überlegungen entstanden vor dem Hintergrund, dass Methoden seiner Zeit einen zu einseitig privilegierten Zugang zu den Lebenswelten und Phänomenen der beforschten Personen suchten (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 156). Mannheim unterscheidet zwar die Motive der beforschten Personen vom Forscherhorizont des Beobachters, will er letztlich jedoch vermeiden, die „objektivierende Beobachterhaltung absolut zu setzen“ (Bohnsack 2003a, 551). Daher unternimmt die dokumentarische Methode den Versuch, eine vermittelnde Position von objektivistischen und subjektivistischen Positionen darzustellen.

Die objektivistischen Methoden, wie die objektive Hermeneutik von Oevermann (Wagner, Oevermann, & Pierce 2001), stützen sich nicht direkt und wörtlich auf das, was beforschte Personen Sagen oder Wissen. Der Objektivismus distanziert sich von den unmittelbaren Phänomenen von Texten und Erzählungen, um deren Common-Sense-Implicationen zu überwinden und einen kritischen, aber privilegierten Zugang zur Realität zu bewahren (Bohnsack 2003a, 560; Habermas 1981, 190). Der Objektivismus nimmt Abstand davon, dass eine gemeinsame Sicht von Erforschten und Forscher*in bestehen kann. Er versucht daher nicht zu erforschen, was gesellschaftliche Phänomene sind, sondern fragt nach deren Erzeugung (Bohnsack 2003a, 556). Die Tatsache Jugendkriminalität interessiert folglich weniger als die Erzeugung dieser Tatsache durch Kontrollinstanzen. Die Erzeugung der Phänomene wird kontrastiert mit einem Kanon vom Anspruch auf objektive Wahrheit und „idealisierten Normalitätsvorstellungen“ (Bohnsack 1983, 180), die nicht empirisch fundiert sind (Nohl et al. 2013, 14). Diese höhere Rationalität der Wissenschaftler*innen ist nicht gänzlich unabhängig vom Forschungsgeschehen, jedoch auf einer abstrahierten zweiten Ebene, da die Forscher*innen „(...) mindestens virtuell, in die Verhandlungen über Sinn und Geltung von Äußerungen hineingezogen werden.“ (Habermas 1983, S. 35). Jedoch können sie letztlich im Objektivismus ihre Geltungsansprüche an die Forschung a priori formulieren und die Forschungsergebnisse an ihren vorformulierten Wahrheiten messen.

Die subjektivistischen Methoden, wie die Phänomenologie von Alfred Schütz (2010), fokussiert vor allem die direkt beobachtbaren Handlungsphänomene der Beforschten und interessiert sich für „subjektive Intentionen und Common Sense-Theorien“ (Bohnsack 2003a, 550). Subjektivistische Zugänge bleiben zumeist deskriptiv, sie beschäftigen sich vor allem mit der Rekonstruktion und Systematisierung des Gesagten (Bohnsack 2003a, 560). Die

phänomenologischen Methoden möchten in den „Konstruktionen ersten Grades“ (Bohnsack 2003a, 559) verweilen und primär herausfinden, wie Subjekte ihre explizierten Common-Sense-Theorien in ihrer alltäglichen Verständigung präsentieren. Die Beobachtungen und Bewertungen der Forscher*innen müssen im Rahmen der Beobachtungen ersten Grades verweilen und lediglich deskriptiv das beobachtete explizieren, es wird letztlich also keine kritische Position wie bei den Objektivsten eingenommen (Bohnsack 2003a, 559).

Letztlich versucht die dokumentarische Methode praxeologisch eine vermittelnde Position einzunehmen, sich also nicht einseitig auf Erforschen gesellschaftlicher Strukturen oder Verharren des beobachtbaren Handels einzelner Menschen oder Gruppen einzupendeln (Bohnsack 2003a, 550). Sie nimmt Strukturwissen hinter den Handlungen der Akteur*innen an, versucht diese aber auch empirisch aufzuarbeiten. In der dokumentarischen Methode wird das reflexive Wissen der Akteur*innen, welches die Common-Sense-Konstruktionen, also den subjektiven Sinn repräsentiert, und das latente strukturelle Wissen nebeneinander angenommen. Es wird ein Wissen vorangenommen, über dass die Akteur*innen verfügen und nicht nur der Beobachter*in zugänglich ist. Die Forscher*in nimmt keine höhere Bewertung der Realität ein, sondern nutzt einen anderen Modus der Realität, um herauszufinden, was Akteur*innen wissen, auch wenn ihnen oft nicht bewusst ist, was sie nur implizit wissen (Bohnsack 2003a, 560). Dieses Wissen ist nach Bohnsack (2000, 375) vorreflexiv, es sind Orientierungsstrukturen, die nicht wörtlich benannt werden können. Die dokumentarische Methode versucht nun die Aussagen von Akteur*innen deskriptiv zu systematisieren, aber auch Beobachtungen und Aussagen über die gesellschaftlichen Strukturen zu explizieren. Sie arbeitet mit empirischer Interpretation und legt die Ergebnisse unverkürzt aus aber wirft auch einen Blick auf die kollektiven Prozesse, die relativ Unabhängig von den Aussagen der Akteur*innen existieren.

4.2. Die Forschungsmittel der dokumentarischen Methode

Bohnsack beobachtet vor allem Gruppen, die durch einen gemeinsamen Horizont oder durch ein gemeinsames Erleben verbunden sind (Bohnsack 2000, 376). Die Gruppen entwickeln nicht nur ein inhärentes Orientierungsmuster, sondern sind auch Teil der Konstruktion von gesellschaftlichen Phänomenen wie der genannten Jugendkriminalität. Die Anfänglich von Bohnsack beobachteten Jugendgruppen hatten eine Verbindung durch eine gemeinsame Handlungspraxis wie den Besuch der gleichen Schule/Schulstufe, sowie der Zugehörigkeit gewisser Sozialisationsmerkmale wie dem Geschlecht, der Generation oder dem Milieu. Die Gruppe kann als

„Gruppe“ (Mannheim 1980) durch eine direkte Verbindung wie dem gemeinsamen Agieren in sozialen Konstellationen oder durch die „Kollektivität“ verbunden sein. Die Kollektivität sind das Milieu oder die Generation, die vergleichbare Wissensstrukturen produzieren können, jedoch keine direkte Kommunikation voraussetzen (Bohnsack 2000, 377). Die Professionellen im RT sind eher der Kollektivität zuzuordnen, obwohl auch vereinzelt Gruppenerfahrungen vorliegen.

Der Generationszusammenhang, als „sozialer Ort der Artikulation und Objektivierung generationsspezifischer Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 1989, 38) und der Milieuzusammenhang, der Generations-, Geschlechts- und Bildungsspezifische Typiken zusammenfasst, ergeben den „existenziellen Hintergrund“ (Bohnsack 2008, 43) der Akteur*innen, der sich im Orientierungsmuster ausdrückt. Dieses fungiert ähnlich wie der Habitus von Bourdieu (1990), möchte jedoch auch über dessen Definition hinaus (Bohnsack 1993, 23). Das Muster kann entlang des Rahmens und der Schemata verstanden werden.

Im Orientierungsrahmen erkennt Bohnsack den Habitus, dieser ist die Kumulation individueller Alltags- und Sozialisationserfahrungen, die sich in einer bestimmten Art der Handlungspraxis der Person widerspiegelt (Bohnsack 2003a, 563). Der Rahmen ist die routinierte Summe von Alltagswissen (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 157) und wird von der Gruppe mimetisch angeeignet (Bohnsack 2000, 378). Im Gegensatz zu Bourdieu rekonstruiert Bohnsack den Habitus der „täglichen stilistischen Präferenzen“ (Bohnsack 1993, 23) empirisch und nicht im Rahmen vorausgesetzter Kapitalien. Neben dem Orientierungsrahmen finden sich die Orientierungsschemata. Diese sind die in Institutionen oft unausgesprochenen Handlungsabläufe und normierenden Rahmenbedingungen des Alltags. Innerhalb dieser müssen die Individuen ihre Motive und Intentionen ausrichten (Bohnsack 1997a, 49 ff). Das Orientierungsmuster entsteht aus der stetigen Interaktion des Rahmens und der Schemata. Wie beim Diskurs bedingen sich beide Formen gegenseitig. Die Orientierungsmuster stellen für Mannheim und Bohnsack keine abstrakten oder allgemeingültigen Regeln dar, sondern entstehen im praktischen Handeln entlang der existenziellen Hintergründe (Bohnsack 2000, 375).

Sowohl Gruppen als auch Kollektive produzieren und repräsentieren Orientierungsmuster, den „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 156). Dieser Raum bedingt die Möglichkeit, dass eine gemeinsam erlebte Geschichte formuliert und verstanden werden kann. Es ist der Raum, der bedingt durch die Orientierungsmuster entsteht, jedoch auch selbst ein kollektives Orientierungsmuster darstellt. In Gruppendiskussionen kann sich diese Geschichte, die innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums entstanden ist, durch gemeinsames Erinnern an vergangene Ereignisse zeigen (Bohnsack 2008, 59 f). Diese konjunktiven

Erfahrungsräume erlauben es, die handlungsleitenden und habituellen Strukturen zu rekonstruieren (Bohnsack 1989; Nohl et al. 2013).

Der konjunktive Erfahrungsraum der Professionellen im RT-3 wird einerseits durch die Orientierungsmuster der Individuen, die kollektiven Gemeinsamkeiten des existenziellen Hintergrunds, hier primär durch die ähnlichen Professionen im Dispositiv, erfassbar. Andererseits teilen sich die Professionellen auch eine gewisse Erlebnisgeschichte durch das dritte Aufeinandertreffen im Gruppendiskussionssetting RT und einzelner sonstiger Arbeitsinteraktionen. Sie besitzen daher ein kollektiv geteiltes Wissen, das sie in die Kommunikation mitbringen (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 158), können folglich ein „Sich-Aufeinander-Einstimmen“ betreiben, was essenziell für die Entstehung dieses Raumes ist.“ (Bohnsack 2000, 379).

Zuletzt muss angemerkt werden, dass ein essenzielles Element der dokumentarischen Analyse, die komparative Fallanalyse nicht durchgeführt werden kann. Zwar ist die komparative Analyse von gruppenspezifischen Orientierungen mit Vergleichsfällen ähnlicher Gruppen eine primäre Möglichkeit der dokumentarischen Methode, generalisierende Aussagen zu formulieren (Nohl et al. 2013, 19), ist diese Vorgangsweise durch die begrenzte Möglichkeit einer Masterarbeit nicht zu verfolgen. Jedoch kann die dokumentarische Methode auch fallimmanent Diskursstränge der Gruppendiskussion komparativ vergleichen.

Die oben ausformulierten Annahmen sind wieder in der praxeologischen Vorgangsweise zu verstehen, denn sie bilden weder ein deduktives oder gegenstandsbezogene System noch hypothetische oder induktive Vorannahmen (Bohnsack 2008, 35). Nach der Begriffsrahmung und der Abhandlung der methodologischen Verortung soll nun der Forschungsvorgang expliziert werden. Zuerst werden die beschriebenen Begriffe in ihrer Anwendungsstruktur verortet und danach werden die vier Schritte der dokumentarischen Bearbeitung des RT Transkripts beschrieben.

4.3. Anwendung der theoretischen Mittel der dokumentarischen Methode

4.3.1. Anwendungsstruktur der Begriffe

Bei dieser Anwendung der dokumentarischen Methode geht um die Frage, wie gesellschaftliche Tatsachen und Wahrnehmungen der Professionellen im diskursiven Verfahren hergestellt werden. Dazu muss zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Gehalt unterschieden

werden. Der immanente Sinn ist das, was gesagt wird. Der dokumentarische ist, in welchen Rahmen ein Thema behandelt wird. Für den immanenten Gehalt benötige ich die formulierende Interpretation. Diese erschließt den Objektsinn. Der Objektsinn ist explizit, dass, was aus dem Gesagten deskriptiv deduzierbar ist, die Aussage wird also befreit von Motiven, Intentionen oder Deutungen (Bohnsack 2008, 62). Die Feststellung des Objektsinns zwingt zur Formulierung eines genaueren Verständnisses (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 159).

Der dokumentarische Sinngehalt verweist implizit auf die Weltsichten und Orientierungen der Diskutant*innen (Bohnsack 2008, 60). Die Gruppendiskussion ist prädestiniert, diese Orientierungsmuster entfalten zu lassen, da die Gruppe durch das gemeinsame Erzählen ihre verschiedenen Denkmuster über dieselben oder ähnliche Erfahrungen offenbart (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 161). Dieser Sinngehalt wird dann von der reflektierenden Interpretation sowie der Diskursanalyse und der Typenbildung erschlossen.

Die Orientierungsmuster werden in der Gruppendiskussion im konjunktiven Erfahrungsraum erschlossen. Der konjunktive Erfahrungsraum in der Gruppendiskussion ergibt sich vor allem durch den Diskursverlauf (Kap. 4.4.3). Die Schichtung oder die stetige Wiederholung von Aussagen zu ähnlichen Themen erzeugen in der Gruppendiskussion eine diskursive Struktur. Den Verlauf zu rekonstruieren setzt voraus, den Bezug der einzelnen Beiträge zueinander zu rekonstruieren (Bohnsack 2000, 376). Die Lautstärke und der Grad der involvierten Gestik und Mimik und die dramaturgischen Höhepunkte des Diskurses sind die durch ihre rege Interaktion und metaphorische Dichte bemerkbaren „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2008, 138), die im Verlauf der Gruppendiskussion Diskurshöhepunkte markieren. Bei der Interpretation muss also stets die Intensität der Diskussion über ein Thema mitbeachtet werden, da es die Akteur*innen selbst sind, die uns durch ihren Fokus auf gemeinsames Erleben das Zentrum der konjunktiven Erfahrungswelt zeigen können. Dieses Zentrum ist der sicherste Anhaltspunkt einer dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 2008, 43).

Solch ein Höhepunkt kann entstehen, wenn durch positive Gegenhorizonte eine Schichtung einer Aussage stattfindet, wenn also eine Person eine Erzählung tätigt und eine andere diese bestätigt, es also zum gegenseitigen Steigern kommt. Auch kann ein negativer Gegenhorizont als Position eingenommen werden, die sich konträr zu der initialen Erzählung stellt und es durch eine folgende Meinungsverschiedenheit ebenfalls zu einer aufgeladenen Diskussion kommen kann (Bohnsack 2008, 48 ff). Wenn sich ein Professioneller an eine angesprochene Thematik anlehnt und in ihrem Sinne argumentiert, ist dies ein positiver; wenn er sich von abgrenzt und anderer Meinung ist, ein negativer Gegenhorizont.

4.3.2. Gruppendiskussion

Das RT ist eine Modifikation einer Gruppendiskussion und daher auch ein passender Forschungskontext für die dokumentarische Methode. Der konjunktive Erfahrungsraum zeigt sich nach Bohnsack am anschaulichsten in Gruppendiskussionen (Bohnsack 2008, 49). Diese besitzen jedoch eine eigene Problematik des spekulativen Elements. Gruppendiskussionen sind grundsätzlich singuläre Phänomene und eine Reliabilität ist nicht gegeben, da bei wiederholtem Zusammentreffen der Gruppen die Gespräche immer anders ablaufen (Lunt & Livingstone 1996, 92). Die Gruppendiskussion war daher anfänglich vor allem relevant für die Marktforschung, da dadurch der Aufwand mehrerer Einzelinterviews gespart und stetig neue Fragen und Hypothesen generiert werden konnten (Bohnsack 2000, 372). Dieses anfängliche Problem der Gruppendiskussionen lag vor allem im Fehlen der Analyse des diskursiven Gehalts, denn es wurden lediglich ab folgende Einzelaussagen analysiert (Kitzinger 1994, 104). Als Diskursereignis ist die Gruppendiskussion jedoch eine Repräsentation „umfassender makrosozialer Entitäten, vor allem Klassen“ (Morley 1996, 41). Diese latenten Strukturen können erst in einer Gruppendiskussion distinkt erscheinen, da das Individuum gezwungen ist, seinen Standpunkt zu behaupten (Bohnsack 2000, 370). Daher wird in der Gruppendiskussion der dokumentarischen Methode der Fokus abgewandt von den einzelnen Aussagen und der Blick auf die Gemeinsamkeiten im kollektiven Erfahrungsraum der Diskutant*innen gelenkt, die Gruppendiskussion ist folglich ein Modell der Repräsentanz (Wiederholung, Reproduktion von Milieu-Diskursen) und nicht der Emergenz (Abduktives Entstehen von Wissen, Ideen, dialogischer Erkenntnisbegründung). Die Gruppendiskussion der dokumentarischen Methode reproduziert daher sehr wohl Elemente wissenschaftlichen Interesses und erwirkt ein „Element der Reliabilität und die methodologische Begründung dieser.“ (Bohnsack 2000, 374). Sie blickt dafür sehr genau auf die Interaktionsmuster der Gruppe, mit welcher Intensität oder Frequenz gesprochen wird oder wann oder wie ein Sprecherwechsel geschieht (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 170).

4.3.3. Transkription

Die Transkription ist vor allem in der rekonstruktiven Forschung bereits ein erster Analyseschritt. Daher wird hier auch ein genauer Transkriptionsstil angewandt und Dialekt oder Merkmale gesprochener Sprache nur zum Verständnis geglättet, um sie, wenn nötig oder möglich, in die Analyse miteinzubeziehen. Zusätzlich werden Orts- und Personennamen anonymisiert,

Zeilen werden nummeriert, Pausen, simultane Sprechphasen, Wortabbrüche, Betonungen sowie nicht- und parasprachliche Ereignisse gekennzeichnet. Weiters wurden Gestik und Mimik der Personen während der Gruppendiskussion festgehalten und für die Auswertung herangezogen.

4.4. Die vier Schritte der Auswertung des Transkripts

Die dokumentarische Methode wird entlang von vier Auswertungsschritten verfolgt. Es folgt nun eine theoretische Rahmung der einzelnen Schritte. Die genaue Rekonstruktion der Umsetzung des Auswertens findet sich im Anhang im Kapitel 8.2.

4.4.1. Formulierende Interpretation

Der erste Schritt einer formulierenden Interpretation ist die Explikation des immanenten Sinngehalts von Aussagen. Der immanente Sinngehalt von Aussagen lässt sich in zwei Schritte fassen. Als erster Schritt geht es um den Objektsinn, bei dem es ausschließlich darum geht, dass von den Akteur*innen gesagte objektivierend zu erfassen (Bohnsack 2008). Durch Einordnung dieser objektiven Äußerungen in Ober-, Unter- und Unterunterthemen (OT, UT, UUT) folgt der erste Schritt an die Annäherung des konjunktiven Erfahrungsraum der Akteur*innen (Kleemann, Krähnke Matuschek 2009, 174). Außerdem kann die im dritten Schritt der Diskursbeschreibung durchgeführte Diskursrekonstruktion nur durch die formulierende Interpretation erarbeitete thematische Gliederung geschehen (Bohnsack 2008, 39). Es werden folglich die Themen des Diskurses übersichtlich festgehalten. Relevant ist auch anzumerken, von wem dieses Thema initiiert wurde. Es ist die primäre Aufgabe der formulierenden Interpretation, die Themen entlang der Äußerung der Gruppe zu extrahieren, jedoch sollen auch die einzelnen Beteiligungen und deren Intensität festgehalten werden, um Bezüge sowie Divergenzen zu erschließen (Bohnsack 2003b).

Das folgende Beispiel soll die Vorgangsweise exemplarisch darstellen:

Das Oberthema 17 der formulierenden Interpretation

OT 17	1107 -1148	Asymmetrie als Beeinflussung praktischer Handlungsma- xime zwischen Pflicht und Freiwilligkeit
UT	1107-1113	P1 und P2 diskutieren, inwiefern die Schüler in die Regelge- staltung eingebunden werden können. P2 meint, dass die Schüler selbst die Regeln als Aufgabe erarbeiten können. P1 argumentiert, dass sie keine Zeit hat, um es mit diesen auszu- diskutieren und wenn sie die Regeleinhaltung an einen Schü- ler delegiert, nimmt dieser gezwungenermaßen die asymmet- rische Rolle ein.
UT	1116-1122	P3 merkt an, dass in seiner Institution ein Plenum mit den Schülern stattfand. In diesem wurde beschlossen, dass diese selbst eine Aktivitäteneinteilung vornehmen sollten. Sie soll- ten ein System entwerfen, die Professionellen standen zur Un- terstützung bereit.
UUT	1120	P3s Versuch im Plenum galt dem Wunsch nach mehr „Flexi- bilität“ (1120, S. 40).
UT	1123-1133	P2 fragt P3, ob es funktioniert hat, dieser bedauert und ant- wortet nein, sieht den Fehlschlag jedoch in der temporär dys- funktionalen Personalstruktur. P1 merkt an, dass sie diese Konstellation in der Klasse öfter anwendet und P2 sieht das Resultat dieser Vorgangsweise im gemeinsamen Ziel.
UT	1133 -1148	M (Moderatorin fragt nach) ob sie noch weitere Begriffe un- terstreichen soll, P2 antwortet, dass doch alle Begriffe unter- strichen gehören, P1 hebt hervor, dass es einen wünschens- werten Zustand darstellt, wenn alle Begriffe funktionieren. Dennoch fragt sie sich, ob auf Begriffe verzichtet werden könnte.

4.4.2. Reflektierende Interpretation

Beim zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation gilt es innerhalb des Rahmens zu arbeiten, der im Ersten Schritt des Objektsinns erarbeitet wurde (Bohnsack 2008, 35). Es wird nun in den objektiven Thematiken versucht, die implizierten Weltanschauungen, Normen, das zugrunde liegende Alltagswissen, also die schon genannten Orientierungsmuster, durch Interpretation zu erkennen (Bohnsack 2008, 39). Bei den Orientierungsmustern der einzelnen Akteur*innen ist stets zu beachten, dass sie in den thematischen Diskursen als Aggregate wirken und ein anfänglich nicht intendiertes kollektives Bedeutungsmuster, den konjunktiven Erfahrungsraum, produzieren. Bei der Interpretation muss also stets die Intensität der Diskussion über ein Thema mitbeachtet werden, da es die Akteur*innen selbst sind, die uns durch ihren Fokus auf gemeinsames Erleben das Zentrum der konjunktiven Erfahrungswelt zeigen können (Bohnsack 2008, 43). Auf Basis eines Verständnisses der diskursiven Intensität und sozialen Kollektivität kann nun mit dem ersten Schritt der reflektierenden Interpretation begonnen werden, der exakten Bestimmung der Textsorten in den Kategorien des Objektsinns. Ob eine Erzählung, eine Beschreibung oder eine Argumentation vorliegen, zeigt die Nähe der Aussagen zum konjunktivem Erfahrungsraum. Erzählungen erlauben einen differenzierten Einblick in alltägliche Erfahrungen einer Akteur*in. Beschreibungen bleiben im thematischen Rahmen der Erzählung, beziehen sich jedoch auf regelmäßige Aktivitäten oder illustrieren Gegenstände (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 175). Erzählungen und Beschreibungen können durch positive und negative Gegenhorizonte, An- oder Ablehnungen des konjunktiven Erfahrungsraumes, Orientierungsmuster entfalten und zum Höhepunkt bringen (Bohnsack 2008, 138). Argumentation und Bewertungen geschehen vermehrt im kommunikativen Erfahrungsraum und sollen die Erzählungen und Beschreibungen rechtfertigen (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 175).

Erzählungen und Beschreibungen können jetzt schematisch in Eröffnung, Fortführungen, gegenläufige Beiträge und Abschlüsse gegliedert werden. Die Eröffnung oder Proposition ist ein Anstoßen eines Diskurses, dem auch eine lenkende Funktion inhärent ist (Bohnsack 2008, 139). Die Fortführungen sind in den Bahnen der Propositionen verlaufende ergänzende Stellungnahmen, in denen positive und negative Gegenhorizonte bereits einfließen können. Es wird in dieser Phase der gemeinsame konjunktive Erfahrungsraum ausgehandelt. In den gegenläufigen Beiträgen kann sich eine Dialektik entfalten, da diese Beiträge als Anti-These der Proposition widersprechen können, oder als Synthese letztlich in einer gemeinsamen Orientierung enden. Diese Anti-These kann jedoch auch als Opposition verharren, sodass der aktuelle Diskurs

scheitert. Der Abschluss kann thematisch verlaufen, sodass ein faktisches Ende der gemeinsamen Orientierung geschieht. Dafür kommt es zu einem finalisierenden Satz oder einer gegenseitigen Einigung (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 176).

Das folgende Beispiel stellt die Interpretation des OT 17 dar:

Das Oberthema 17 aus der reflektierenden Interpretation

OT 17	1107 -1148	Asymmetrie als Beeinflussung praktischer Handlungsmaxime zwischen Pflicht und Freiwilligkeit
UT	1107-1113	Die Diskussion über die Asymmetrie entlang der institutionellen Ordnung läuft weiter, es entsteht ein kurzer Disput zwischen P1 und P2 über den Umgang mit Regeln [<i>Fokussierungsmetapher</i>]. P1 hat nicht die Zeit, Regeln und deren Erarbeitung zu delegieren, wenn es tun würde, würde der verantwortliche Jugendliche dennoch nur ihre Rolle des Regeldurchsetzens einnehmen müssen. P2 meint hingegen, dass man den Schülern die Aufgabe selbst geben könnte. Die Auseinandersetzung zwischen P1 und P2 verläuft an denselben Thematiken wie die rege Diskussion um realistische Handlungsweisen [homologe Aussage]. Die Diskussion endet durch ein Handy-Klingeln (<i>Abschluss</i> [<i>Opposition</i>]).
UT	1116-1122	P3 geht weiter auf das Thema der Regeln ein (<i>Fortführung</i> [<i>positiver Gegenhorizont</i>]) und berichtet von einem an der Organisation gescheiterten Versuch, die Jugendlichen selbst Regeln machen zu lassen [<i>Erzählung</i>]. Für P2 ist das partizipativ [<i>Validierung</i>].
UT	1123-1133	P1 und P3 tauschen sich aus und P1 berichtet, dass diese Art von Delegationsdelegation in der Klasse oft gut funktioniert. P3 erzählt, dass sein Versuch leider nicht funktionierte, P1 meint, es funktioniert bei ihr oft sehr gut.

UT	1133-1148	Die Gruppe sowie M resümieren lachend, dass prinzipiell alle Attribute auf dem Plakat unterstrichen gehören und es wird über das Plakat und das gemeinsame Ziel diskutiert (<i>Abschluss [Rituelle Konklusion]</i>). P1 kommt durch ihren Austausch mit P3 auf den Begriff des gemeinsamen Ziels, den sie auf einen der Plakat-Zettel notiert.
----	-----------	--

4.4.3. Diskursanalyse

Die Diskursanalyse fügt nun die ersten beiden Interpretationsschritte wieder zusammen, um eine Nacherzählung des Verlaufs der Diskussion nachzeichnen zu können sowie die Typenbildung zu initiieren. Es wird aufgezeigt, wie der Verlauf des Diskurses von den Akteur*innen konstruiert wird und welche Themen intensiv und welche nur marginal behandelt wurden (Bohnsack 2008, 52). Während die Interpretationen sequenziell vorgingen, setzt die Diskursbeschreibung nun auf die komparative Analyse der Thematiken oder Fälle der Diskussionen und auf Kontextwissen des Interpreten (Bohnsack 2008, 139). Der Diskursverlauf soll den Leser*innen weiters verdeutlichen, wie die Diskussion entlang der Thematiken abgelaufen ist und durch ein Vorgreifen von homologen Aussagen die Dichte der Thematiken darstellen, die im weiteren Verlauf noch mehrmals auftauchen werden. Durch Vergleichshorizonte, also Wissen aus anderen Kategorien oder Fällen, wird diese Tätigkeit methodisch kontrollierbarer, daher ist die komparative Analyse der dokumentarischen Methode essenziell (Bohnsack 2008, 139). Der folgende Auszug aus der Diskursanalyse deckt sich nicht mehr exakt mit den OT 17 der Interpretationen, da er auch fallübergreifend arbeitet. Dennoch ist die Thematik oder der Fall „Asymmetrie“ im folgenden Ausschnitt dargestellt. Die eingezogenen Textstellen stellten Interpretationen dar, auf die für die spätere Typenbildung zurückgegriffen werden konnte, ohne den diskursiven Kontext auszulassen, die diskursiven stellen das Kontextwissen dar.

P1 berichtet davon, dass sie, wie auch bei den Eltern, zeitbedingt die Regelbildung nicht an die Jugendlichen abtreten kann. P2 fragt daraufhin nach, ob es nicht im Sinne einer Übung doch an die Schüler delegiert werden kann. P1 meint zum Ausprobieren wäre es temporär möglich, jedoch würde dies lediglich ihre Rolle an einen Schüler übertragen. Die Diskussion bricht durch ein Handy-Klingeln ab, P3 schließt jedoch daran an und bringt ein für P2 partizipatives Beispiel einer Regeldelegation, der P1 auch wieder zustimmt und wodurch ihr ebenfalls ein Beispiel

einfällt. Zuletzt wird durch M noch jeder Faktor partizipativer Kooperation am Plakat unterstrichen und noch das gemeinsame Ziel hinzugefügt, das als Definition aus der Diskussion der Regeln heraus entstanden war. Denn die Regeln, so subsumiert P2, können gemeinsam erdacht und als Übung genutzt werden, was die Zusammenarbeit Richtung des gemeinsamen Ziels erleichtert. Die Gruppe sowie M resümieren noch einmal lachend, dass prinzipiell alle Attribute auf dem Plakat unterstrichen gehören und es wird über das Plakat und das gemeinsame Ziel diskutiert.

- Interessant ist, dass P1 ihren Schüler*innen nicht zutraut (zeitbedingt), dass diese Regeln aufstellen und deren Einhaltung verfolgen können, ihnen jedoch zutraut, Programme oder Projekte innerhalb des Klassenverbands zu leiten.
- Auch hier geraten P1 und P2s Logiken wieder aneinander. Zeitbedingt musst P1, wie bereits bei den Eltern, mit erhobenem Finger die Regeln durchsetzen, da sonst zu viel Zeit für Diskussionen verloren geht. P2 betont, dass die Regelbildung ja an Schüler delegiert werden kann. In Bezug auf ihre vorherigen Aussagen, könnte diese Regeldelegation im Sinne des „der Weg ist das Ziel“ von P2 als sinnvolle Übung betrachtet werden. P1 argumentiert jedoch mit der dadurch entstehenden Hierarchie, sieht das Problem also funktional. Für P1 kann die Delegation an die Jugendlichen keinen Mehrwert haben, da Zeit verloren geht. Wenn sie die Regeln dennoch delegiert, nimmt ein anderer Schüler lediglich ihre Position ein, ohne dass ein (Bildungs)mehrwert entstehen könnte.

P1 berichtet nach Ms Rekapitulation und dem Andeuten der erhobenen Finger Geste, dass ihre minderjährigen Schüler unrealistische Berufswünsche haben und dass, im Gegensatz zu P3s Schülern, diese altersbedingt ohne P1s Intervention alle unrealistische Berufswünsche verfolgen. Entlang eines weiteren Beispiels vergleicht P1 die Jugendlichen mit Kleinkindern, die in den Verkehr rennen und sie als Erwachsener nicht die Zeit hat, ihnen die Verkehrsregeln zu erklären. P2 steigt hier in die Diskussion ein und empfindet diesen Vergleich als unpassend. Dadurch entsteht eine rege Diskussion zwischen P1 und P2. P1 nennt mehrere Beispiele und versucht P2 zu vermitteln, warum ein realistisches Eingrenzen von Berufswünschen der Jugendlichen entlang des Wissens von P1 für ihre Aufgabe als Professioneller so wichtig sei. P2 besteht weiterhin darauf, dass P1 dieses Wissen nicht immer haben kann. P2 sieht das Ausprobieren in den „unrealistischen“ Sparten der Arbeitsfelder als sehr wichtig und als wichtige Erfahrung, die für sich allein wertvoll sei. Dem stimmt P1 zwar zu, ist jedoch bemüht darauf hinzuweisen, dass ihre Schüler nach einem Jahr Lehrbereit sein müssen. P3 ist bemüht sich zwischen P1 und P2 zu positionieren, da er sowohl die Relevanz von Regeln und realistischen

Alternativen jedoch auch die von Freiwilligkeit und der Verfolgung des eigenen Ziels betont. P1 resümiert nach den längeren Beispielen aus der Kosmetik und der Rauchfangkehrer, dass wenn sie den Schülern ihre eigenen Schwächen vermittelt, durch die sie in gewissen Arbeitsfeldern nicht arbeiten kann, den Prozess des gemeinsamen Ziels dadurch vereinfacht. Auf diese letzte Ausführung nickt P2, während der langen Diskussion entlang von P1s Beispielen positioniert sie jedoch entgegen von P1. *(Auch hier ist die Diskussion wieder entlang von Beispielen und entlang der gegenüberstehenden Positionen von P1 und P2 sehr rege. Auch nimmt P1 abermals die Position des realistischen Professionellen, P2 die der Ermöglichung des freien Ausprobierens und Lernens und P3 die vermittelnde Position ein. Die kontextbedingte Arbeitsweise ist ein wiederkehrender Fall in der Diskussion).*

- P1 präsentiert hier wieder ihre Meinung, dass der Professionelle wie schon bei den Eltern eine lenkende Funktion einnehmen muss, da sonst kein realistisches Ziel verfolgt oder Regeln (Verkehr) eingehalten werden. P2 ist es abermals, die den Vergleichen skeptisch gegenübersteht und vor allem die Verkehr-Metapher bemängelt. Es scheint abermals eine Diskrepanz zwischen P1 und P2 zu geben, was Jugendlichen mit Behinderung zugetraut werden kann.
- Das Lachen und Nicken von P3 deutet darauf hin, dass auch er Erfahrungen mit unrealistischen Berufswünschen macht. Da sich hier P1 und P3 in ihren Kontexten vor allem direkt mit den Jugendlichen arbeiten und P2, die anfänglich angeführt hat, eher mit Eltern zu arbeiten, scheint nicht so oft mit unrealistischen Wünschen konfrontiert zu werden.
- P3 selbst argumentiert wieder entlang der von ihm explizierten Dualität von dem allgemeinen Zwang und der Freiheit und Freiwilligkeit im Angebot selbst. P3 muss den Jugendlichen die Regeln der Institution vermitteln, die den Rahmen für die Freiwilligkeit innerhalb des Angebots setzten. Innerhalb des Rahmens postuliert P3 zwar auch realistische Angebote, an die muss sich der Jugendliche jedoch nicht halten und kann auch Eigenständig agieren. P3 merkt jedoch auch an, dass die Erfolgchancen in den von ihm formulierten Alternativen höher sind. Wie schon zuvor, argumentiert P3 als vermittelnde Instanz zwischen dem Zwang (P1) und der Freiwilligkeit (P2).
- Für P2 ist das Ausprobieren, sowie auch das Herausfinden, dass etwaige Arbeitsfelder nichts für einen sind, eine positive und notwendige Erfahrung im Arbeitsfindungsprozess, der für sie überinstitutionell abläuft. Für P1 gilt es konträr dazu vor allem, im Kontext ihres institutionellen Wirkbereichs alles zu tun, um den Jugendlichen ein realistisches Verständnis von Arbeitsfeldern zu vermitteln, die sie als realistisch erkennt.

Auch hier gibt es wieder vehemente kontextuale Unterschiede, aber auch die Ideen der pädagogischen Professionalität decken sich wie schon in vorigen Diskussionen an einigen Stellen.

- P1 besteht letztlich darauf, dass die Wünsche der Jugendlichen realistisch bearbeitet oder bereits präventiv gestoppt werden müssen, da sonst das Jahr der Zusammenarbeit umsonst war. P2, die bereits mehrmals auf eine längere prozessuale Entwicklung hingewiesen hat, die auch mal im Erkunden von Alternativen sich verlaufen kann, besteht darauf, dass der Prozess, herauszufinden, was man tun möchte, nicht vom Zeitrahmen 1 Jahr begrenzt werden kann. P1 sieht sich abermals zeitbedingt dazu gedrängt, eigene Wünsche zu bremsen, da dadurch ein Festfahren entstehen kann. P1 argumentiert entlang eines zwangsbedingten Outputs. Nach einem Jahr müssen die Schüler bereit sein, in eine Lehre zu gehen. Für P2 dauert dieser Prozess jedoch länger.

4.4.3.1. Annahmen zu den Orientierungsmustern

Die Orientierungsmuster werden expliziert, um sie in der Rückbindung an die Theorie den in Kap. 2 und Kap. 3 skizzierten Kontexten gegenüberzustellen. Die Kontexte der Theorie wurden durch fundiertes Einlesen in das Projekt gewählt und an die Arbeitsbereiche der Professionellen assimiliert, da diese bereits vor der Erhebung des RTs bekannt waren. Angesprochen wurden die fünf Diskurse allgemein alle, bei den einzelnen Professionellen gab es jedoch Unterschiede (P1 Lehrer*in sprach an [Schule, Berufsorientierung, Arbeit, Beratung], P2 Berater*in [Beratung, Arbeit], P3 Leitung einer Maßnahme [Schule, Berufsorientierung, Arbeit, Beratung], P4 Berufsbegleitungsassistentin [Arbeit, Berufsorientierung, Beratung].).

In der Diskursanalyse können die Orientierungsmuster rekonstruiert werden, indem durch das komparative Einbeziehen von Textpassagen aus dem Diskursverlauf nach dem Prinzip der Kontrastierung, der nah bei einander, aber auch stark unterschiedlichen Fällen vorgenommen wird (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009, 183).

Orientierungsmuster der Professionellen

P1	Die Handlungspraxis von P1, die sich laut ihrer Aussagen auch wiederholt, ist vor allem die zeitbedingte Interaktion mit Eltern und Jugendlichen, die von einer von ihr verstandenen und erkannten Realität gerahmt wird. Der Kontext von P1 zwingt sie die Initiative zu ergreifen und im Sinne ihrer Realität zu handeln,
-----------	---

	die sie als allgemein gültig wahrnimmt. Es besteht primär beim Wissen der Eltern eine Diskrepanz zwischen der Realität von P1 und ihrer. Die Handlungspraxis ist dadurch zeitbedingt geprägt von einer Vermittlung von Realismus, innerhalb des Zwangskontextes Schule. Dieser gibt eine rigide Ausrichtung des alltäglichen Handelns entlang von knappen Zeitfenstern vor. P1 erklärt im Gesprächsverlauf vor allem P2, wie für sie (P1) Beratung in aber auch außerhalb der Schule eine Annahme einer Expertise beim Professionellen benötigt, die die Eltern (oder Jugendlichen) nicht haben. P1 nennt am meisten Beispiele, hergeleitet aus ihrer Schulpraxis. In der Schule von P1 kann sie von Gefahren und Ausschlüssen sowie dem Einzug der Behörden berichten aber auch von Erfolgen und Einsicht der Eltern und Jugendlichen durch ihre Vorgangsweise. Für P1 ist der Kontrast von Zwang, Mehrwissen vom Professionellen und auch eine Vorgabe von realistischer Handlungsweise mit den in der Diskussion genannten Attributen Vertrauen, Offenheit, Augenhöhe oder gemeinsames Ziel vereinbar.
P2	P2 positioniert sich nicht nur eher explizit gegenüber P1, sondern auch allgemein in der Diskussion. Für P2 sind Eltern Expert*innen in ihrer Biografie und der ihrer Kinder. Diese Expertise ist nur bis zu einem gewissen Grad blockiert oder verschüttet, der Professionelle hilft den Klient*innen diese wiederzufinden. Dazu lädt sie die Eltern dazu ein, Alternativen zu erforschen, Lösungen durch Kommunikation auszuprobieren und auch zu manchen nicht direkt nützlichen Themen abdriften zu lassen. Eltern sollen eine Gleichwertigkeit entwickeln, die ihnen hilft, auch die Wünsche ihrer Kinder auf eine ähnliche Weise zu erreichen. P2 sieht ihre Beratungsarbeit sehr stark vom Zwang und dem Zeitdruck, der von den anderen Professionellen eher gesehen wird, befreit. Sie kann daher an ihre Klient*innen ganz anders herantreten. Sie argumentiert im Diskurs mit einer sehr geringen Abweichung in Bezug auf ihre Handlungspraxis.
P3	P3 ist einerseits die reflexive Instanz in der Diskussion, im Sinne der Orientierungsmuster positioniert er sich oft zwischen den Vorgangsweisen von P1 und P2. Für P3 stehen die Jugendlichen in seiner Institution im Vordergrund. Diese treten freiwillig an ihn heran und haben jederzeit das Recht, auch wieder zu gehen. Möchten sie bleiben, müssen sie sich jedoch genauso wie bei P1 an das Regelwerk der Institution halten. Die Eltern sieht P3 als wichtigen Faktor in

	seiner Arbeit, die jedoch eher die Sekundäre Instanz darstellen. P3 ist sehr reflektiert über seine Arbeit und erkennt eine gleichzeitige Möglichkeit von Zwang und Freiwilligkeit. Die Jugendlichen sind gezwungen etwas zu lernen, können jedoch sein Angebot freiwillig besuchen, da es neben seiner auch andere Organisationen gibt. Der Professionelle nach P3 lädt die Jugendlichen ein, ihre Grenzen und Wünsche zu testen und auszuprobieren und stellt ihnen zwar realistischere Alternativen vor, lässt die Jugendlichen jedoch letztlich selbst entscheiden. In der Triangulation sieht er den Professionellen als Vermittler, der in Beratung den Eltern die Wünsche der Jugendlichen vermittelt. Der Kontrast bei P3 zeigt sich vor allem, dass er den Professionellen als wertfrei erlebt, der dies auch sein muss, um mit den wertenden Eltern und Jugendlichen kommunizieren zu können.
P4	P4 bemerkt ihr aktives Aussteigen aus dem Dienst seit einem Jahr am Anfang der Diskussion, spricht folglich am meisten eher allgemein über Regelungen, Abläufe und Verträge im Diskurs. Dennoch bemerkt sie einige Vorgänge aus ihrer Handlungspraxis. Sie musste in ihrer aktiven Praxis viel mit Betrieben und Eltern kooperieren und nahm daher ebenfalls eine Vermittlungsposition ein. Nach ihr waren die Eltern einerseits oftmals gezwungen, mit Institutionen zu kooperieren. Andererseits war dies oft notwendig, da die Eltern nicht die Wünsche ihrer Jugendlichen im Sinn hatten oder ihnen eine Expertise fehlte, mit Betrieben zu verhandeln. Die Betriebe auf der anderen Seite gingen oft nicht ihren vertraglich geregelten Ausbildungspflichten nach. Auch bei P4 ging es wie bei P3 in ihrer Praxis um die Vermittlung zwischen Eltern und Jugendlichen, aber auch mit Betrieben. Bei P4 war der Rahmen auch der Zwang, sie umschrieb diesen jedoch vor allem durch vertragliche also rechtliche Verpflichtung. Auch P4 erkennt oftmals die Eltern als nicht willens oder wissend genug für eine Kooperation in ihrer Arbeitspraxis, argumentiert jedoch eher formal in Bezug auf diese. Sie sieht Information als sehr wichtig und wenn die Informationen von Eltern oder Jugendlichen ignoriert werden, endet dies oft in vermeidbaren Mehraufwand.

4.4.4. Typenbildung

Die Typenbildung bezieht nun die verschiedenen Orientierungen mit ein, die entlang der Aussagen der Professionellen nachgezeichnet werden konnten (Bohnsack 2003, 51). Die Erfahrungsräume wurden in mehreren Schritten der Analyse analysiert und die Typenbildung soll diese entlang der Orientierungen der Professionellen rekonstruieren (Bohnsack 2008). Die Typenbildung verläuft bei Bohnsack von einer sinn- zu einer soziogenetischen Variante. Die sinn-genetische Typik abstrahiert themenbezogene Ähnlichkeiten in Fällen entlang der Orientierungsrahmen (z.b. Wurde eine Aussage entlang einer intensiven Diskussion im Gegenhorizont getätigt). Exemplarisch kann die in der Auswertung formulierte Typologie (Zwang) herangezogen werden. An der von P2 eingeleiteten Thematik Zwang wurden mehrere Fälle abgehandelt (Gefahr, Zwangskontexte, Asymmetrie). Die Professionellen lehnten sich also an den Orientierungsrahmen Zwang an, um über ihre Erfahrungen zu sprechen. Die soziogenetische Typenbildung greift fallübergreifend weiteres Kontextwissen hinzu (Bohnsack 2008; Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009). Beide Typenbildungen können jedoch nur partiell behandelt werden, da im Rahmen der Masterarbeit nur ein Fall (RT-3 2020) vorliegt. Daher wird die soziogenetische Typenbildung und das fallübergreifende Kontextwissen aus der Analyse mehrerer Fälle nicht miteinbezogen. Sie sinngenetische Typenbildung, die den modus operandi der Alltagspraxis der Professionellen rekonstruiert, wird hier primär verfolgt (Bohnsack 2010, 59).

Die daraus entstandenen Typologien, die den fallinternen Orientierungsrahmen ergeben, sind:

- 1. Partizipative Kooperation**
- 2. Zwang**
- 3. Freiwilligkeit**
- 4. Arbeitsweise der Professionellen**
- 5. Triangulation Jugendliche – Eltern – Professionelle**

Innerhalb der Typologien, die als allgemeine Rahmen dienen, an denen sich die Professionellen anlehnen, entstehen mehrere Typiken (a, b, c), die mit Hilfe der genannten Liste abgehandelt werden.

- 1. Partizipative Kooperation**
 - a. Attribute einer partizipativen Kooperation
 - b. Die Diskrepanz zwischen Kooperation und partizipativer Kooperation
 - c. Versagen einer partizipativen Kooperation

2. Zwang

- a. Zwangskontexte der Professionellen
- b. Asymmetrie zwischen Professionellen und Jugendlichen
- c. Asymmetrie zwischen Professionellen und Eltern

3. Freiwilligkeit

- a. Symmetrie zwischen Professionellen und Jugendlichen
- b. Möglichkeiten der Teilnahme der Akteur*innen

4. Arbeitsweise der Professionellen

- a. Realitätsvermittlung
- b. Angebotsstrukturierung durch die Professionellen

5. Kooperationsverhältnisse (Triangulation Eltern – Jugendlicher – Professioneller)

- a. Vermittlung von Professioneller zwischen Eltern und Jugendlicher
- b. Vermittlung zu Eltern mit Hilfe des Professionellen
- c. Vermittlung der Elternwünsche über die Jugendlichen an den Professionellen

4.4.4.1. Explikation der Typiken, Formung der generalisierbaren Typologien

Hier folgt die Explikation der Typologien, deren Inhalte generalisierbar und daher für Kapitel 5 zur Rückbindung anwendbar werden:

1. Partizipative Kooperation

Die partizipative Kooperation erscheint als erste Typologie und *Rahmen des konjunktiven Erfahrungsrums* innerhalb der Diskussion. Sie wird von L in der Eingangsphase der Diskussion als *Proposition* in den Diskurs eingebracht. Diese nennt die Professionellen als relevanten Faktor zur Erforschung der partizipativen Kooperation. Eine weitere Proposition erfolgt durch M. Es ist in der Gruppendiskussion zu erkennen, dass es die primäre *Intention* der Forscher*innen ist, den Diskurs entlang der partizipativen Kooperation zu entfalten. Die Professionellen lehnen sich innerhalb der Diskussion mehrmals an dem Rahmen der partizipativen Kooperation an. Der erste Diskurs über die Typologie entsteht entlang der begrifflichen Klärung. P1 und P2 positionieren sich anfänglich konträr dazu, während P3 und P4 mit *Metaphern* und

Elaborationen ein Verständnis explizieren, dass sich stärker an der Thematik der partizipativen Kooperation anlehnt. Aus den an der Typologie anlehenden *Gegenhorizonte* von P3 und P4 und den konträren Ausführungen von P1 und P2 entsteht über die gesamte Diskussion ein fundiertes Verständnis einer partizipativen Kooperation (a. **Attribute einer partizipativen Kooperation**). Dieses involviert alle Parteien (Jugendliche, Eltern, Professionelle) und lässt diese an allen Punkten der Kooperation freiwillig und auf Augenhöhe an einem gemeinsamen Ziel arbeiten. Die Ziele und Wünsche der Jugendlichen stehen im Mittelpunkt der Zusammenarbeit. Dafür müssen die Professionellen innerhalb ihres Teams partizipativ interagieren, den Eltern die Wünsche der Jugendlichen vermitteln, allen Parteien den Raum geben, sich einzubringen und es muss eine freiwillige Kooperationsbasis als Grundvoraussetzung geben, in dem der Input jeder Partei als gleichrangig behandelt wird. Diese Voraussetzungen sowie die Aspekte Transparenz, Offenheit, Bereitschaft, Vertrauen, Respekt oder Information bedingen für die Professionellen das partizipative Element. Die Attribute tauchen während der Diskussion immer wieder als *homologe Aussagen* auf und werden als positive Faktoren des *konjunktiven Erfahrungsraum* bestätigt. Während sich die Professionellen innerhalb des Diskurses mehrmals in Bezug auf die Attribute bestätigen und rechtgeben, ist es hauptsächlich P2, die innerhalb der anderen Typologien immer wieder auf partizipative Kooperation rückverweist. Bei der Nennung von Attributen liegt wie bei keiner anderen Typologie eine *Synergie* vor. Lediglich eine Diskussion über Wertfreiheit schafft eine *Divergenz* und eine rege Diskussion, wer und wie wertfrei die Parteien der Kooperation sind. Die Wertfreiheit verbleibt in *Divergenz*, es wird jedoch den wertfreien Professionellen die wertgeladenen Eltern und Jugendliche gegenübergestellt und nicht weiter ausgehandelt.

(b. Diskrepanz zwischen Kooperation und partizipativer Kooperation)

Die Diskrepanz als Fall wird vor allem an zwei Stellen der Diskussion problematisiert. Zuerst wird Kooperation von der partizipativen Variante als technische Version abgegrenzt. Sie wird als strikt formal gedachtes Arbeitsverhältnis beschrieben, in dem Parteien ihr Eigeninteresse separat voneinander einbringen und zu erfüllen versuchen. Im Gegensatz zur partizipativen Kooperation sind menschliche Werte, wie Respekt oder Gleichwertigkeit nicht unbedingt notwendig. Es gilt primär durch eine technisch effiziente Weise ein Ziel zu erreichen. Die mechanische Struktur zeigt sich vor allem, wenn P1 und P3 über Zwang- und Verbotsthematiken diskutieren. In ihren Diskussionen ist das technische Element oftmals zu erkennen, da die Zusammenarbeit hauptsächlich zur Zweckerfüllung eingegangen wird. Der Grund für diese Vorgangsweise wird in Faktoren, wie Zeit oder fehlendem Wissen der Eltern gesehen. Die Kooperation erscheint oft als *negativer Gegenhorizont* zur partizipativen, an denen sich die Professionellen anlehnen,

wenn es um die Explikation problematischer Elemente ihrer *Orientierungsschemata* geht. Während derartiger Ausführungen fragt P2 stets skeptisch nach, wie diese Vorgehensweisen zu partizipativer Kooperation beitragen können. Sie weist damit mehrmals in der Diskussion auf die Diskrepanz hin. Der *Gegenhorizont* im Diskurs verbleibt größtenteils entlang der partizipativen Kooperation, innerhalb der Ausführungen der Professionellen zeigt sich jedoch oft ein implizites Abweichen und ein gleichzeitiges Hervorheben, wie schwierig es ist, das partizipative Element einzuhalten. Eine Diskrepanz der zwei Begriffe wird anhand einiger *homologer Aussagen* innerhalb des Diskurses bestätigt, die Professionellen sind sich einig, dass beide Formen ihre Arbeit ausmachen.

(c. Versagen einer partizipativen Kooperation)

Ein Versagen der partizipativen Kooperation ist innerhalb der Diskussion kontextbedingt in den *Orientierungsschemata* zu finden. Der Pflichtkontext Schule (P1) und die Qualifikationsmaßnahme (P3) sind in der Praxis oft mit dem Versagen jeglicher Art von Kooperation konfrontiert. Dies kann geschehen, wenn die Entwicklung des Jugendlichen durch eine externe Instanz gefährdet wird. P1 und P3 sind hier gezwungen Behörden hinzuzuziehen, Ausschlüsse durchzuführen, Eltern zu benachrichtigen und Berichte zu verfassen. Ausschlüsse werden nur durch die *Proposition* von M explizit diskutiert, die *Beschreibungen* von P1 und P3 lassen jedoch darauf schließen, dass diese wiederkehrende Phänomene darstellen. Während P1 und P3 direkte Ausschlüsse entlang von behördlichem Zwang argumentieren, gibt P4 an, dies auch oft inoffiziell getan zu haben. Der Ausschluss geschah hier schlichtweg im Nichthinzuziehen einer Partei. P4 und ihre Institution sprachen ohne die Eltern, jedoch mit den Jugendlichen zusammen, mit einem Arbeitgeber. P2 hingegen hat keinerlei Erfahrungen mit Ausschlüssen. Ihr institutioneller Kontext erscheint als einziger unter dem Paradigma der Freiwilligkeit. Sie denkt stets inkludierend (möglichst viele Personen als Ressourcen hinzuziehen) und niemals exkludierend (Wen muss ich ausschließen?). P2 begründet diese Vorgangsweise innerhalb der Logik ihres *Orientierungsmusters*. Es zeigt sich jedoch auch innerhalb der Diskussion klar, dass sie ihre Klient*innen als einzige durchgehend als Expert*innen in eigener Sache sieht. Sie befindet sich auch hier im *negativen Gegenhorizont* zu den anderen Professionellen.

2. Zwang

(a. Zwangskontexte der Professionellen)

Wie bereits in 1c angedeutet, operieren die Professionellen in verschiedenen Kontexten, in denen auch ein unterschiedlicher Grad an Zwang vorliegt. Dieser erscheint im- und explizit über mehrere *Erzählungen* und *Beschreibungen* entweder als Regulator oder auch als initiatives

Element von Kooperationserfahrungen. Die Diskussionen über den Zwang zeigen eine hohe *Intensität* und die Ausführungen sind stark von den *Orientierungsmustern* der Professionellen abhängig. Auch L bemerkt diese *Muster* in ihrer Rekapitulation der Professionellen als grundsätzliches Element ihrer Arbeit. Über die Notwendigkeit einer Art von Zwang ist sich die Gruppe durch eine *Synthese* einig. Die Zwangskontexte entstehen durch makrosystemische Verhältnisse, wie staatliche Gesetze oder Institutionen, dem Arbeitsmarkt sowie verschiedenen Verträgen, die die primäre Konstitution der *Orientierungsschemata* der Professionellen bedingen. Weiters ist die natürliche Asymmetrie (b. **Asymmetrie zwischen Professionellen und Jugendlichen**) zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern (Institution-Professioneller; Professioneller-Eltern; Professioneller-Jugendlicher; Eltern-Jugendlicher) eine grundsätzliche Prämisse sämtlicher Interaktionen, von denen die Professionellen berichten. Für P1, P4, und zum Großteil auch P3 sorgt der Zwang für einen gewissen, standardisierten Erfolg. Das Makrosystem der Gesetze sowie der staatlichen Institutionen und dem Arbeitsmarkt schaffen einen Kanon der Realität. Er wird explizit von P1s *Erzählungen* gerahmt, es wird jedoch entlang des Falls an einigen Stellen in dessen Logik *homolog* argumentiert und muss durch die Professionellen an die Eltern und Jugendlichen vermittelt werden. Durch die makrosystemische Legitimierung wissen die Professionellen wie und was von dem Kanon zur erfolgreichen Teilnahme am Makrosystem notwendig ist. Daher sind es die Professionellen, die den Zwang produktiv nützen können, um ihre Kooperationsparteien erfolgreich zu unterstützen. Diese Unterstützung muss in einer Asymmetrie auch mit den Eltern verweilen (c. **Asymmetrie zwischen Professionellen und Eltern**) bis der Professionelle empfindet, dass die Eltern oder Jugendlichen ihren normativen Rollen entsprechen. P2 sieht dies anders. Für sie müssen Eltern und Jugendliche nicht erst in diese Rolle gebracht werden, sie bringen bereits a priori ein Expertentum in die Kooperation ein. Die Symmetrie liegt also von Anfang an vor. Der Zwang scheint also eine Asymmetrie stets vorauszusetzen, während die Freiwilligkeit auch ohne diese operieren kann.

3. Freiwilligkeit

Die Freiwilligkeit ist im Diskurs der erste länger debattierte Faktor, der die partizipative Kooperation von der Kooperation abgrenzt. Der Faktor erscheint auch als konträrer *Gegenhorizont* zum Zwang. Um die Abgrenzung beider Begriffe entsteht in der Diskussion auch eine rege *Divergenz*. Freiwilligkeit und Zwang werden explizit getrennt und konträr beschrieben, implizit jedoch auch als interdependent und symbiotisch. Der Zwang kann eine Freiwilligkeit verhindern, jedoch auch den Kontext bieten, diese erst zu realisieren. P3 erklärt, wie für ihn Partizipation im Sinne von Freiwilligkeit in seiner Institution realisiert wird. Den Zwangskontext des

Makrosystems vorausgesetzt, ergibt sich im Mikrosystem eine gewisse Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Institutionen und multiplen Angeboten. Die Jugendlichen haben die Freiheit der Freiwilligkeit, sich sowohl die Institution als auch die Art des Angebots auszusuchen. Professionelle und Jugendliche können also gemeinsam an einem Ziel arbeiten und für dieses innerhalb ihrer normativen Rollenvorgaben eine Symmetrie (a. **Symmetrie zwischen Professionellen und Jugendlichen**) schaffen. In dieser Symmetrie wird gemeinsam an den Zielen und Wünschen des Jugendlichen gearbeitet. P2 erkennt diese Symmetrie vor allem in ihrer Arbeitspraxis. Sie lässt Eltern und Jugendliche aktiv sprechen und ihre Probleme erforschen und gibt lediglich produktive Anstöße aus der Ferne. Die Eltern haben also durch die Freiwilligkeit des Angebots mehr Möglichkeiten einer aktiven Teilnahme als die Professionellen selbst (b. **Möglichkeiten der Teilnahme der Akteur*innen**). Bei P3 können die Jugendlichen auch selbst ihre Wünsche erkunden. P3 merkt nur hier und da makrosystematisch konforme Alternativen an, überlässt das Potenzial der Erfüllung jedoch dem Jugendlichen selbst. Dies garantiert die Freiwilligkeit des Angebots. Bei P4 und P1 erscheint dies schon schwieriger. Bei P4 ist nach Vertragsabschluss die Freiwilligkeit eingeschränkt. Die Eltern müssen unfreiwillige Tätigkeiten in Institutionen wahrnehmen und die Arbeitgeber*innen müssen unfreiwillige Vorlagen erfüllen. Bleibt ein Angebot freiwillig, wird es also tendenziell nicht genutzt und kann somit zu einem erheblichen Mehraufwand für die Eltern und Jugendliche führen. Für P1 ist Freiwilligkeit nicht gegeben, da die Schule eine nicht hinterfragbare Pflicht darstellt. Symmetrie kann jedoch im Einzelsetting Professioneller-Jugendlicher vorliegen. Der für P1 oftmals sehr reflektierte, jedoch noch altersbedingt unrealistisch denkende, Jugendliche kann durch einen symmetrischen Dialog geleitet werden. P1 vermittelt dafür oftmals die Komplexität mancher Jobanforderungen, relativiert jedoch gleichzeitig ihr eigenes Können und entwickelt mit dem Jugendlichen zusammen eine realistische Sicht auf die Dinge.

4. Arbeitsweise der Professionellen

Die Realität ist in der Diskussion ein prägnantes Thema. Die Vermittlung dieser erscheint zeitweise als der einzig verfügbare Weg für eine erfolgreiche Kooperation, andererseits ist es laut P2 als Professioneller gar nicht möglich, eine der Realität entsprechende Vorgehensweise entwickeln zu können, da diese das notwendige Wissen nicht haben. Die Frage der Möglichkeit verbleibt in einer *Opposition*, sie wird von P1 am Ende der Diskussion als produktiver Disput konkludiert. Explizit wird die Realität vor allem von P1 als notwendige Arbeitsweise angesprochen. Sie taucht auch im Diskurs immer wieder auf, denn sie soll aus den genannten Makrosystemen deduziert werden. Durch P1's Didaktik gilt es nun die Realität zu vermitteln (a.

Realitätsvermittlung). Diese inkorporiert das Absehen von unsinnigen Job- oder Lebenswünschen, das Vorbereiten für weitere Pflichtkontexte und Zwangsvorgaben, sowie das Abwenden von Behörden oder gefährlichen Beziehungen. P1 muss nicht nur die Realität vertraglicher Verpflichtungen vermitteln, sondern diese auch zeitweise vorwegnehmen. Eltern wissen nach P4 und P1 oft nicht was realistisch ist und müssen daher vor sich selbst geschützt werden. Die Jugendlichen hingegen sollen den Realismus mehr oder weniger selbstständig aktiv erkunden. Durch gute sowie schlechte Erfahrungen sollen diese lernen was möglich ist und was nicht. Inwiefern dieser Lernprozess für die Jugendlichen möglich ist, hängt von der institutionellen Angebotsstruktur der Professionellen ab (b. **Angebotsstrukturierung durch die Professionellen**). Für P2 ist ein freies Ausprobieren und Herausfinden ein positiver und notwendiger Arbeitsfindungsprozess, der vor allem für Jugendliche mit Behinderung länger und daher über mehrere Kontexte spannend, dauern kann. Dies gilt auch für P3, der den Jugendlichen dennoch ein innerinstitutionelles Regelwerk und makrosystemisch sinnvolle Perspektiven bereitstellt. Für P1 wäre die Angebotsstruktur ihrer Schule sinnlos, wenn sie die Wünsche der Jugendlichen nicht realistisch bearbeitet oder teilweise präventiv stoppt. Diese Vorgangsweise ist durch die zeitliche Begrenzung ihres Angebots notwendig. Sowohl die kurze Zeitspanne zwischen Schulstunden, die für Elterngespräche zur Verfügung stehen; die knappe Zeiteinheit der Schulstunde sowie der begrenzte Zeitrahmen eines Schuljahres bedingen das Absehen der freien Erkundungen und ausgiebige Selbstfindungen der Jugendlichen. Für P4 scheint allgemein die formale Informationsvermittlung durch ihre Vertragslogik am relevantesten zu sein. Institutionelle Rahmenbedingungen tauchen explizit selten auf, was den Professionellen auch später auffällt. Dennoch ist der zeitliche Rahmen ein starkes Element der Angebotsstrukturierung.

5. Kooperationsverhältnisse (Triangulation Eltern – Jugendlicher – Professioneller)

In der eigentlichen Kooperation der Praxis amalgamieren die *Orientierungsmuster* der Professionellen, ihre Annahmen über den Grad der Notwendigkeit von Zwang, Freiwilligkeit, Realität, Symmetrie-Asymmetrie und den Wünschen der anderen Parteien. Das Ziel der Professionellen ist es letztlich, den Jugendlichen durch die Kooperation in seiner Entwicklung zu unterstützen. Dafür müssen sie jedoch sämtliche Kontexte und deren Einflüsse mitbedenken. In der Diskussion entsteht daher an multiplen Stellen eine *Divergenz* über die Einschätzungen der Professionellen und sie verweilen auch bis zuletzt in *Opposition*. Zwar konnten die Professionellen sich auf gemeinsame theoretische Faktoren der partizipativen Kooperation einigen, allerdings konnten letztlich keine *Synergien* zur praktischen Umsetzung in den Kooperationsverhältnissen gefunden werden.

a. Professioneller-Jugendlicher

Die binäre Kooperation ist ein elementarer Aspekt für die Jugendlichen. Einen Raum zu haben, indem Ziele verfolgt werden können, ohne die direkte oder indirekte Kontrolle der Eltern wird von den Professionellen als essenziell erlebt. Sowohl P1 als auch P3 konstituieren ihre Angebote und Arbeitsweisen um die (partizipative) Kooperation mit dem Jugendlichen. P3 unternimmt daher sogar Versuche den Jugendlichen die Erarbeitung von Teilen ihres eigenen Zwangskontextes (Lehrplaneinteilung) zu delegieren. P2 erlebt das binäre Beratungssetting Professioneller-Jugendlicher als erfüllende und bestärkende Erfahrung für die Jugendlichen. P1 und P3 beschreiben die Jugendlichen jedoch auch als unrealistisch, selbstgefährdend und ihre Grenzen austestend. Die Professionellen müssen in der Kooperation das Ausleben bis zu einem gewissen Grad ermöglichen oder sogar unterstützen, jedoch bei einer Gefährdung unterbinden. Schaffen sie das nicht allein, müssen weitere Professionelle hinzugezogen werden (Behörden). P3 ist über diese Tatsache grundsätzlich nicht glücklich. P1 sieht dies entlang ihrer formalen, teilweise scherzhaften Beschreibung scheinbar als Normalität. In P1s *Erzählungen* erscheinen die Jugendlichen als selbstgefährdende sowie unrealistische Verfolger von eigenen Zielen, von denen sie abgehalten und gerettet werden müssen.

b. Jugendlicher-Eltern

Dieses Verhältnis ist indirekt aus der Wahrnehmung der Professionellen rekonstruiert. Die Professionellen fragen sich oftmals, ob die Wünsche der Eltern den Wünschen der Jugendlichen entsprechen. Weiters fragen sie sich, ob die Eltern ihren Kindern die eigenen Wünsche oktroyieren und für sie sprechen. Nach P3 sind beide nicht wertfrei und bringen daher oftmals stark emotionale Meinungen und Wünsche in die Kooperation mit. Die Professionellen versuchen daher den Jugendlichen beizubringen mit ihren Eltern selbst über ihre Wünsche und Bedürfnisse zu sprechen. P1 sieht in dieser Beziehung oftmals die Eltern als problematisch an, die teilweise die Verantwortung über ihre Kinder los werden wollen, oder Lösungen für ihre Kinder verlangen, die nicht realistisch sind. P4 fragt sich bezüglich der Beziehung wie partizipativ Eltern mit ihren Kindern sind. Selbst P2 erkennt den Wunsch der Eltern, Verantwortung abgeben zu wollen.

c. Professioneller-Eltern

Eltern nehmen im Diskurs häufig eine derogative Position ein. Die Professionellen sehen sie als teilweise unkooperativ, in unrealistischen Ideen verbissen sowie prinzipiell als Kooperationsinstanz zweiten Grades, die erst nach der Arbeit mit dem Jugendlichen hinzugezogen

werden sollte. P1 sieht die Eltern, ihrem *Orientierungsmuster* entsprechend, als Personen, die unrealistische Wünsche und Anforderungen in die Kooperation mitbringen, die der Professionelle nivellieren muss. Sie müssen innerhalb ihres *Orientierungsschematas* Schule zur Einhaltung von Regeln und Fristen gezwungen werden. P3 erlebt die Eltern sehr differenziert. Es gibt jene, die sich für den Fortschritt ihrer Kinder interessieren, solche die nur die notwendigen administrativen Aufgaben erledigen und diejenigen, die komplett abwesend sind. Seinem *vermittelnden Muster* entsprechend, sieht er die Eltern zwar als Ressource an, die jedoch auch Schwierigkeiten bereiten und die Komplexität der Kooperation erhöhen kann. P4 sieht die Eltern ebenfalls durch mehrere Interessen geleitet. Sie verfolgen oft irrationale Ziele, die den institutionellen Vorgaben entgegenlaufen, was zu einem erheblichen Mehraufwand an Ressourcen führt. Ein Einbinden in diese Vorgaben sieht P4 jedoch als zwingende Kooperation für die Eltern. P4 schlussfolgert, dass Eltern in ihrer Arbeit daher an bestimmten Punkten ausgeschlossen werden müssen, um eine erfolgreiche Kooperation anderer Parteien, wie Jugendlicher-Arbeitgeber zu garantieren. P2 beschreibt die Zusammenarbeit mit Eltern wieder konträr und verweilt durch die Diskussion im *negativen Gegenhorizont*. Eltern können als Expert*innen ihrer Kinder und ihrer Biografien selbstständig ihre Wünsche erkunden und benötigen dafür nur subtile Impulse seitens der Professionellen. Das gemeinsame Ziel wird also Großteils von den Eltern erarbeitet.

d. Professioneller-Jugendlicher-Eltern

P3s *Orientierungsmuster* entsprechend sieht er sich als vermittelnde Position zwischen zwei Polen, den Wünschen der Jugendlichen und den Erwartungen der Eltern. Er muss den Jugendlichen beibringen, wie diese den Eltern selbstständig ihre Fortschritte vermitteln können. Den Eltern selbst muss er die Fortschritte, die innerhalb seines institutionellen Kontextes erarbeitet wurden, verkaufen. P1 beschreibt dies in der *Metapher* des Geschenks mit einer Masche. P2s *Erzählung* über ihre Handlungspraxis beschreibt ein zuerst getrenntes Arbeiten und danach ein Zusammenkommen aller Parteien. Die Jugendlichen können den Eltern im institutionellen Kontext von P2 präsentieren, was sie gemeinsam mit Berater*innen erarbeitet haben und dies wird von P2 als positiv und emanzipierend für alle Teilnehmer*innen erlebt.

Die dokumentarische Methode ist wie anfänglich beschrieben an den Wissensstrukturen von Handlungen alltäglicher Phänomene, in diesem Kontext die Arbeitsweise der Professionellen, interessiert. Der *dokumentarische Sinngehalt (Typologien)* genauso wie der *konjunktive Erfahrungsraum (Orientierungsmuster)* konnten durch die Schritte der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Angemerkt werden muss hier jedoch, dass durch das Fehlen weiterer

Fälle das komparative Element der Methode nicht entsprechend verfolgt werden konnte. Dies wäre jedoch auch hinsichtlich des Umfangs einer Masterarbeit nicht möglich. Nun folgt auf Basis von Kap. 2 und 3 die Verbindung mit den Typologien aus Kap. 4.4.4 im Kap. 5.

5. Rückbindung an die Theorie

5.1. Die Typologien in der Gegenüberstellung mit Foucaults Theorien

Nachdem nun die Auswertung der dokumentarischen Methode abgeschlossen wurde, stehen dem Analysanden die Typologien als generalisierbare Kategorien zur Verfügung, die zum Vergleich mit theoretischen Befunden und Daten herangezogen werden können (Bohnsack 2008). Diese sollen nun in einem ersten Schritt mit Foucaults Theorien aus Kap. 2 verglichen werden. Beide Schritte der Rückbindung sollen eine ausführliche Antwort auf die Forschungsfrage geben:

Wie entfaltet sich der Macht-Wissens-Diskurs bei leitenden Professionellen von schulischen und außerschulischen Übergangsangeboten für Jugendliche mit Behinderung?

Macht wirkt in den Ausführungen der Professionellen auf zweierlei Art. Einerseits ist eine Macht-Asymmetrie in direkten Interaktionen der Professionellen mit den beiden anderen Parteien der Kooperation gegeben. Andererseits erkennen sich die Professionellen auch eingebunden in Machtgefüge, die Teilsysteme der Gesellschaft bedingen (Anhorn, Bettinger & Stehr 2007, 10). P3 erkennt dies treffend, als er einem allgemeinen Zwang (*Typologie 2*) die Entfaltung der partizipativen Kooperation innerhalb seiner, grundsätzlich freiwilligen, Institution gegenüberstellt. Der Zwang bezieht sich auf die staatliche Verordnung „Ausbildung bis 18“ (BMASK 2016), die von Jugendlichen verlangt, bis zum Alter von 18 Jahren einer Form von Ausbildung nachzugehen. Diese Vorgabe geht wie in der Normierung über Jugendliche (vgl. Kap. 2.2.1.2) von einem artifiziellen Korpus gefährdeter Personen aus (arbeitslos, krank, gefährlich, behindert) und sieht die Norm der Bildung als effizientes Medium zur Reintegration in die Gesellschaft. Orientiert an dieser Norm bietet P3 folglich entlang der Realitätsvermittlung den Jugendlichen die normativen Alternativen an, deren Verfolgung die Aufwertung des Humankapitals versprechen kann. Jedoch hat er ebenfalls die Macht innerhalb seiner Institution den Jugendlichen den Raum zu geben, sich in gewisser Distanz zur Norm zu entfalten und ihren eigenen Wünschen nachzugehen. Was er, und auch P1 oder P4 bemerken ist, dass mit Absehen

des Verfolgens der Normalität Umwege, Schwierigkeiten und Selbstgefährdung verbunden sind. P1 beschreibt dies in einer Erzählung sehr drastisch, dass der unrealistisch (*Typik 4a*) agierende Jugendliche metaphorisch in den laufenden Verkehr springt, wenn er sich das normative Wissen und die entsprechenden Kompetenzen nicht aneignet. Die Nützlichkeit verspricht also nicht nur einen gesellschaftlichen Vorteil im Netz der Macht, sie wird letztlich überlebensnotwendig. Der Professionelle ist daher damit konfrontiert, in einer grundsätzlichen Asymmetrie (*Typik 2b*) zu operieren. Dies ist jedoch nicht unbedingt problematisch, wenn die Konstellation dahingehend genutzt wird, den Jugendlichen so zu bestärken, dass er lernt, die Asymmetrie in Richtung Symmetrie und letztlich Selbstständigkeit (*Typik 3a & 3b*) aufzulösen. Für Foucault (2004) sollte jede pädagogische Asymmetrie das Ziel der Symmetrie anstreben, es ist jedoch auch eine Tatsache, dass „jede Person, die sich in rechter Weise im Leben verhalten will, einer Leitung bedarf“ (Foucault 2004, 486).

Innerhalb des RT Diskurses zeigt sich auch innerhalb des Mikrosystems Professioneller-Eltern-Jugendlicher eine komplexe Machtstruktur. Zwar soll in partizipativer Kooperation am gemeinsamen Ziel mit einer Gleichrangigkeit aller Parteien zusammengearbeitet werden, scheinen doch alle drei verschiedene Vorstellungen mitzubringen. Die Professionellen, die sich als wertfrei, realistisch, gefahrenschlichtend und wegweisend erkennen, sind durch die Asymmetrie der Macht des Makrosystems geprägt. Die Eltern erscheinen als heterogene Gruppe, die eher zum Durchsetzen ihrer eigenen Meinung operieren, ihre Wünsche als die ihrer Kinder gleichschalten, den staatlichen Angeboten gegenüber grundsätzlich skeptisch sind oder sich für die Zukunft ihrer Kinder deutlich, wenig oder gar nicht interessieren. Eltern sind für die Professionellen jedoch auch eine produktive Ressource für partizipative Kooperation, die es einzubinden gilt. Diese Einbindung muss jedoch auch entlang der Norm geschehen, die Eltern müssen realistisch normalisiert werden, um produktive Parteien in der Erarbeitung eines gemeinsamen Ziels zu werden (*Typik 4a & 5c*). Ist dies nicht gewährleistet, muss der Professionelle nach P4 selbst mit den Institutionen die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen verhandeln und kommunizieren, indem er sein stärker normiertes Wissen nutzt. Die Jugendlichen stehen bei den Professionellen deutlich stärker im Fokus produktiver Normierung. Diese soll und kann auch auf Basis der Freiwilligkeit, Wertschätzung, Vertrauen oder Offenheit geschehen. Die Professionellen nutzen ihre Macht, um mit den Jugendlichen eine Mündigkeit zu erarbeiten und selbstbestimmt in der Gesellschaft partizipieren zu können. Dafür müssen diese jedoch auch durch einen Prozess der Angleichung an den Wissenskanon des Dispositivs teilnehmen. Von unrealistischen Eigenwünschen muss abgeraten werden, die Asymmetrien in Institutionen der Gesellschaft müssen gelernt und verstanden werden und gefährdende Bekannte müssen aus dem Leben der

Jugendlichen verschwinden. Danach kann symmetrisch und freiwillig an einem Ziel gearbeitet werden, das einen Kompromiss von eigenen Wünschen und realistischer Einschätzung des „objektivierenden Blicks“ (Foucault 1973) des Professionellen darstellt.

Es ist hier lediglich P2, die die Position der Professionellen immer wieder zu relativieren versucht. Es kann jedoch auch bei P2 argumentiert werden, dass sie stark ihrem Professionsdiskurs der freiwilligen Beratung folgt und ihre Macht insofern normativ nutzt, die sie im Beratungssetting nur indirekt gebraucht. Auch eine subtile Lenkung durch Emanzipation kann ein Element der Normalisierung darstellen (Duttweiler 2007; Pongratz 2004). In P2s Argumentation ist die Dualität von Zwang und Freiwilligkeit ersichtlich. Beratung ist ein grundsätzlich freiwilliges Angebot, jedoch ist die zwingende Anpassung an die Strukturen der Gesellschaft notwendig und heute stark unübersichtlich und immer schwerer selbstständig bewältigbar. Die Macht der Beratung ist es sich als notwendiges Element einer produktiven Bewältigung gesellschaftlicher Diskurse zu positionieren, ohne die Annahme der Selbstbestimmung und des Selbst-Expertentums ihrer Klient*innen aufgeben zu müssen (Duttweiler 2007).

Die naturalisierte Macht der Teilsysteme erscheint auch stark in P1s Satz „Schule ist net freiwillig, Schule ist halt Pflicht“ (S 20/Z 582). Der Raum der Macht wird als absolut akzeptiert und selbst im offenen Reflektieren im RT vorausgesetzt. Eine Taktik des Dispositivs der Professionellen erscheint bei P1 durch die Strukturierung der Zeit. Da in der Schule nie die Möglichkeit besteht, mit den Kooperationsparteien grundsätzliche Strukturen zu verhandeln, muss der realistische Kanon hingenommen und durch P1 entlang ihres Machtpotenzials vermittelt werden. Sie hat gegenüber den Eltern und den Jugendlichen nicht nur eine asymmetrische Position durch ihre Funktion im Dispositiv, sondern auch durch ihr Wissen, das sie sich entlang eines genaueren Beobachtens und Studierens gesellschaftlicher Diskurse aneignen konnte. Der Handlungs- und Denkraum der Teilsysteme ist folglich immer noch stark von der historischen Entwicklung in gesellschaftlich relevanten Institutionen der „berufspädagogischen, wissenschaftlichen, unterrichtsdidaktischen, bildungspolitischen [a. A.]“ (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019, 59) Diskurse abhängig. Dies zeigt sich auch, wenn im Gegensatz zur Schule die Beratung von P2 herangezogen wird, der es kontextbedingt erlaubt ist, Thematiken über den vereinbarten Zeitrahmen hinaus zu diskutieren. Trotz der verschiedenen Kontexte bedingt das Dispositiv aller Parteien, am gemeinsamen Ziel des Makrosystems mitzuwirken zu müssen. Machtpotenzial im Dispositiv der Professionellen ist also abhängig vom Wissen und der Position in der Hierarchie der Institution und kann auch nie gänzlich überwunden werden, wie L dies im RT rekapitulierend feststellt.

Für die Forschung und das Projekt zeigt sich durch die Arbeit vor allem, dass die Macht der Professionellen noch stärker in der technisch-formalen Kooperation verläuft und dass ihre partizipative Variante oft an Grenzen stößt. In der Entfaltung des Diskurses des RTs wird in den längeren Erzählungen und Beschreibungen ersichtlich, dass die Entfaltung partizipativer Elemente entlang der Normen der fünf Diskurse im Dispositiv sich oft als schwierig herausstellt. Vertrauen und Offenheit kann sich erst entfalten, wenn die Jugendlichen verstanden haben, welche Regeln, Asymmetrien, Zwänge, Gefahren und Realitäten es einzuhalten gilt. Letzteres erscheint, bis auf P2, als potenteres Orientierungsmuster in der Praxis der Professionellen. Auch konnte innerhalb des Diskurses im RT festgestellt werden, dass ohne inhaltliche Lenkung der Moderatorin die Professionellen schnell stark in ihren Habitus zurückfallen und über das Kooperationsdreieck streng aus ihrer Sichtweise argumentieren. Die Aussagen handeln dann primär davon, was die Professionellen beitragen können und was die Eltern und Jugendlichen nicht beitragen (wollen). Es ist anzumerken, dass eine leitende Position auch einen erhöhten Entscheidungszwang bedingt. Je höher die Professionellen in der Machthierarchie verortet sind, desto eher müssen sie, zumindest administrativ, Entscheidungen treffen und damit Wege öffnen aber auch schließen (Walther 2015). Dies macht die anfängliche Feststellung der Professionellen, dass partizipative Kooperation ein gleichwertiges Einbringen aller drei Akteur*innen voraussetzt, zu einer stetig neu zu verhandelnden Problematik.

Letztlich kann resümiert werden, dass der Zwang eine Arbeit oder Ausbildung absolvieren zu müssen, das makrosystemische Fundament der Orientierungsmuster der Professionellen sowie des Diskurses des RTs bildet. Der Zwang wirkt gesamtgesellschaftlich als Norm und stellt den drei Parteien der Kooperation Handlungswissen, Machtpositionen, Potenziale und Grenzen entgegen, an die sich zur erfolgreichen Inklusion und Partizipation in der Gesellschaft angepasst werden muss. Der Diskurs wird vor allem innerhalb des Dispositivs der Professionellen entfaltet und beinhaltet die aktive Interaktion mit den Normen der fünf Diskurse. Das Kooperationsdreieck wirkt also als Machtkomplex sozial konstruierend auf das Dispositiv ein, dieses konstituiert und speist jedoch auch wieder dessen Korpus an Strategien und Wissen. Es scheint also notwendig, die Jugendlichen und die Eltern dem System anzupassen und nicht das System den Personen, eine Ordnung, die auch der Prämisse der Inklusion widerspricht.

Wie sich die Machtkonstellationen nun in den konkreten Praxen und Diskursen der Professionellen entfalten, wird nun im zweiten Teil der Rückbindung beleuchtet.

5.2. Die Typologien in der Gegenüberstellung mit den fünf Diskursen

5.2.1. Schule

Die Schule, sowie ihre Kulturgüter Bildung und Ausbildung, erscheinen im RT Diskurs als makrosystemischer Zwangskontext. Ihre Grundintention, das Verlangen der Anwesenheit der Schüler*innen, kann nach P1 nicht diskutiert werden. In der expliziten Handlungspraxis von P1 erscheint die Schule noch klar im Sinne der Foucaultschen Normierungsinstanz. Der Kontext von Schulpflicht und zeitlicher Begrenzung von einem Jahr bedingt eine Machtnutzung zur Assimilation der Schüler*innen an Diskurse der Normalität. P1 muss dafür die Eltern an ihre Pflichten erinnern, unrealistische Wünsche negieren und erkannte Gefahren für den Schulbetrieb melden und dadurch exkludieren. P1 ist jedoch nicht der materielle Besitzer der Macht und kann Eltern und Schüler*innen nicht zu Tätigkeiten zwingen. Sie ist eingespannt in den Macht-Wissen-Diskurs der Schule, den sie nutzt und nutzen muss, um die Eltern und Schüler*innen produktiv entlang der Normen der Schule zu normalisieren. Sie geht dabei zwar von reflektierten (grundsätzlich produktiven), jedoch auch unrealistischen (selbstgefährdenden) Jugendlichen aus. Es ist nun entlang ihrer institutionellen Machtposition, diese zwei Attribute zu verbinden. P3 kann innerhalb seiner Institution schon größere Freiräume für Freiwilligkeit schaffen. Er versucht zwar auch die produktive Verbindung wie P1, überlässt die Umsetzung jedoch den Jugendlichen, die sich auch gegen diese Programmatik entscheiden können. P3s Möglichkeit zur erhöhten Freiwilligkeit und Offenheit entsteht dadurch, dass seine Institution zwar wie die Schule im Zwangskontext der Ausbildung bis 18 operiert, jedoch ein Angebot neben vielen darstellt. Die Heterogenität der Übergangsangebote steht der monistischen Stellung der Schule gegenüber, in der sich alle Strategien, Grenzen, Machtverhältnisse und Potenziale in einer Institution bündeln. Die Omnipräsenz kann sich jedoch produktiv entfalten, denn Schule kann auch den wirksamsten Ort der Kooperation darstellen (Nentwig 2018).

Die Ausbildung erscheint gegenüber einer allgemeinen Bildung als stärker präsenten Orientierungsmuster der professionellen Arbeit. Sie erscheint in den Erzählungen und Beschreibungen von P1 und P4 als Prozess auf spezifische Anforderungen des Arbeitsmarkts und deren Institutionen, zumeist Betriebe, vorbereiten zu müssen. Die Betriebe haben wie bei Konietza (2008) die Macht der Gate-Keeper-Funktion, können also entlang ihrer Eigeninteressen spezifische Behinderung als nichtig erklären. Diese Interessen haben eine potente Wirkmacht, da P1 nichts anderes übrigbleibt, als ihren Schüler*innen zu vermitteln, dass ein Verfolgen von Ausbildungen, die in eine Arbeit in einem Betrieb münden, der sie nicht anstellen wird, unrealistisch und

daher nicht weiter zu betreiben ist. P4 weist noch darauf hin, dass Gate-Keeper in Betrieben ihren (staatlichen) Vorlagen oft nicht nachkommen. Dies unterstreicht nochmals die souveräne Macht dieser Institutionen. Im Sinne eines erfolgreichen Übergangs, der primär in Ausbildungskontexten geschieht, erscheint die Macht der subjektiven Sichtweise von Betrieben strukturbedingt gefördert (Konietza 2008), jedoch als hinderlich für eine partizipative Kooperation. Die Schule besitzt also ein ambivalentes, jedoch einzigartig fruchtbares Potenzial für die Kooperation, sie scheint jedoch strukturbedingt nur wenig Raum dafür zu bieten.

5.2.2. Berufsorientierung

Wie auch im Übergang findet sich die Berufsvorbereitung vor allem in Institutionen wieder, die explizit die Berufsausbildung betreffen. Sie ist nicht nur eine historische Reaktion auf die Trennung von geistiger und körperlicher Tätigkeit, sondern findet sich auch heute noch im Diskurs eines kompensatorischen Lösungsansatzes wieder, der auf das Prestige der Allgemeinbildung antwortet (Dammer 2002). Berufsorientierung soll nach Schudy (2002) jedoch genau dies nicht sein, sondern auch auf allgemeine Zusammenhänge des Berufslebens, Bildung und den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die Berufsorientierung im Diskurs des RTs erscheint vor allem im theoretischen Licht der Berufswahlorientierung, dem ersten Faktor der Berufsorientierung nach Schudy (2002, 9f). Das interaktive Aushandeln von realistischen Kompromissen zwischen den Wünschen der Individuen durch die von Professionellen erkannten realistischen Möglichkeiten ist im RT oft explizit diskutiert worden. Nach Schudy (2002, 9f) verläuft die Berufswahlorientierung vor allem im Kontext der Wahl eines Erstberufs. P1s Ausführungen, Lehrstellen und Berufe zu vermitteln, die realistisch sind und auf die expliziten Strukturen und Regeln der Betriebe vorzubereiten, bewegen sich vor allem um diesen Punkt. Der zweite Faktor, die subjektive Berufsorientierung, die Entwicklung einer Haltung, Arbeit als Lebensentwurf zu erkennen, ist schon weniger prominent im Diskurs forciert worden. Es geht für die Professionellen eher darum, den realistischen Rahmen für eine zukünftige Berufswahl abzustecken, anstatt Arbeit als Entwurf zur persönlichen Entfaltung zu vermitteln. Damit werden auch die von Savickas (2013) und Nota & Rossier (2015) theoretisierten Zusammenhänge vom Lebensentwurf und der Karriere nicht expliziert. Der dritte Faktor betrifft die hier nicht relevanten Curriculumtheorien, der vierte, die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung, taucht im Diskurs kontrovers auf. Einerseits wird sich mit gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandergesetzt, da den Jugendlichen ein realistisches Bild von sozialen und ökonomischen Abläufen vermittelt wird.

Andererseits geschieht dies eher im systemimmanenten Rahmen der Institutionen der Professionellen und postuliert größere Zusammenhänge wie den Zwang, lässt sie aber in der Interaktion mit den Jugendlichen großteils unangetastet. Vereinzelt werden Versuche gestartet, den Jugendlichen Regelbildung und Tagesstrukturierungen selbst zu überlassen, aber Hausregeln und andere Gebote müssen primär gekonnt und eingehalten werden, bevor produktiv gearbeitet werden kann. Das explizite Arbeiten an Soft Skills wird also nicht vorgenommen, impliziert sind sie in den Attributen der partizipativen Kooperation. Ob die überfachlichen Sozialkompetenzen wie Vertrauen, Offenheit oder Respekt nur seitens der Professionellen praktiziert werden, hinterfragt P2 jedoch skeptisch. Zwar ist eine wechselseitige Beeinflussung nach P3 gegeben, er positioniert die Expertenposition dennoch als wertfrei und realistisch. Hier ist es letztlich fraglich, ob das Vorleben oder Praktizieren der Werte seitens der Professionellen nicht an Stellen zu einseitig sein kann. Die im Diskurs thematisierte Berufsorientierung korreliert großteils mit den theoretischen Ausführungen von Schudy (2002) und ihrer historisch bedingten Verortung im Ausbildungssektor. Dennoch erscheint der Fokus auf die (Erst)Berufswahl und Praktika und weniger das Ermöglichen eines Aushandlungsprozesses zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen und Zusammenhängen (Nentwig, Sponholz & Jochmaring 2019).

5.2.3. Übergang

Der Übergang, der entlang des wissenschaftlichen Diskurses für Jugendliche mit Behinderung als biografische Risikolebenslage erkannt wird (Reißig 2013, 6), erscheint auch für die Professionellen als Phänomen, in denen multiple Faktoren der Unsicherheit koordiniert werden müssen. Die Jugendlichen wollen ihre Grenzen testen, ihre Pubertät ausleben, Hierarchien herausfordern und unrealistische Ziele verfolgen. Die Professionellen wollen konträr Ausbildungsabbrüche verhindern, die Zukunftsplanung strukturieren, zwischen den Jugendlichen, Eltern und Institutionen vermitteln, also einen Übergang des Pflichtschulkontexts der Jugendlichen in einen höheren Kontext ermöglichen. Dafür kooperieren sie mit allen Beteiligten am Übergang und nehmen in der Konstellation sowohl eine koordinierende als auch belehrende Position ein. Entlang des Dispositivs wird durchaus in Bezug auf die Übergangsmaßnahmen und den Faktoren ihrer Umsetzung argumentiert (vgl. Kap 3.2.2). Die Kooperation am Übergang ist geprägt durch ein Aushandeln der Potenziale der einzelnen Parteien und dem gemeinsamen Ziel, welches auf die Bewältigung des Übergangs hinausläuft. Die leitenden Professionellen besitzen die institutionell normierte Macht, gefährdende Faktoren der Kooperation auszuschließen,

unrealistische Job- und Lebenswünsche zu benennen und sogar zu unterbinden sowie auf weitere Vorgaben und Erwartungen nach dem Übergang vorzubereiten. Die Eltern sind nach den Professionellen entweder zu sehr durch Eigeninteressen negativ beeinflusst, zu beherrschend über die Lebenswünsche ihrer Kinder, jedoch auch teils produktive und involvierte Expert*innen im Leben der Jugendlichen. Diese sind letztlich für die Professionellen schon oft sehr reflektierte Akteur*innen, müssen jedoch durch die hegemoniale Stellung der Professionellen gebremst werden, da sonst der Übergang scheitern könnte. P2 lässt dies jedoch als konstruktive Alternative offen, denn Scheitern und Abbrechen kann auch als positives Lernphänomen gedeutet werden. Der Übergang bietet folglich einen Rahmen für das Lernen entlang unterschiedlicher gesellschaftlicher Regeln, die mit den vom Arbeitsmarkt verlangten sozialen Kompetenzen korrelieren können.

Im Diskursverlauf zeigt sich, entsprechend der historischen Begründung der Übergangsmaßnahmen, dass eine Orientierung zum Beruf sehr stark forciert wird. Der Beruf und die Lehre erscheinen als einzige Möglichkeit, einen Übergang zu bewältigen, ein Fortsetzen weiterer (allgemeiner) Bildung kommt überhaupt nicht auf. Aber auch beim Übergang in einen Beruf durch eine Lehre wird von vielen Komplikationen, Grenzen und vom Scheitern berichtet. Übergänge für Jugendliche mit Behinderung müssen innerhalb maßgeschneiderter Bahnen des Systems konstituiert werden, sonst bleibt eine langfristige Inklusion in die Gesellschaft aus. Dementsprechend wird also beim Übergang von exemplarisch der Schule in die Lehre auch sehr formal argumentiert. Es benötigt Informationen, Verträge und eine Ausrichtung an realistischen Normen. Ein fundiertes Nachdenken darüber, wie diese formalen Ansprüche erfüllt werden können, also ob entlang des Übergangsprozesses auch Basiskompetenzen, relevante Kulturtechniken oder normativ wirksame Interaktionsschemata vermittelt werden (Fasching & Fülöp 2017, 85), gerät im RT in den Hintergrund. Dies ist letztlich wieder bedingt durch die Sichtweise der Professionellen, die den Übergang öfter dahingehend analysieren, was sie individuell zur Bewältigung beitragen können.

5.2.4. Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt erscheint als das implizierte Ziel aller Bemühungen der Kooperation aller Akteur*innen im Dispositiv. Die Ausbildung, die Maßnahmen, die Lehre und die Beratung sollen alle auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten. Entlang der partizipativen Kooperation werden zusätzlich Elemente der Selbstentfaltung und -bestimmung mit der realistischen

Normierung des Humankapitals verbunden (Lederer 2015; Reckwitz 2019). Ein Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel durch Vertrauen und Offenheit muss von realistischen Informationen begleitet werden, die den Rahmen für das Ziel abstecken. Interessant ist jedoch, dass der Arbeitsmarkt explizit in der Diskussion gar nicht erscheint. Wie auch die anderen Regelungsorgane der Gesellschaft, werden diese nicht wörtlich angesprochen, wie P4 es in ihrer Rekapitulation des RTs auch bemerkt. Die Professionellen argumentieren stark entlang ihrer systemimmanenten Logik, wie dies auch schon die Moderatorin in Ergebnissen anderer Projekterhebungen im RT bemerkt. P1 kann darüber nachdenken, wie erfolgreich das Verfolgen einer bestimmten Lehre mit einer bestimmten Behinderung korreliert, bleibt jedoch in ihrer Argumentation innerhalb ihres institutionellen Diskurses. Die Schule erscheint für sie als Zwang, der zwar auf die Arbeit vorbereiten soll, dieser verbleibt jedoch nicht weiter expliziert. Auch die anderen Professionellen argumentieren durch impliziten Bezug zum Arbeitsmarkt, ohne ihn weiter auszuführen. Es werden Informationen vermittelt, es werden realistische Branchen vorgestellt oder es wird zum erfolgreichen Umgang mit biografischen Hürden beraten. Was diese Vorgangsweisen jedoch notwendig macht, wird nicht weiter ausgeführt. Es erscheint entlang der Analyse paradox, dass die Professionellen an einigen Stellen behaupten ein fundiertes realistisches Wissen über gesellschaftliche Strukturen zu besitzen, während aktuelle makrosystemische Entwicklungen des Arbeitsmarktes wie der Digitalisierung, Globalisierung, dem Humankapital oder den Soft Skills (Lederer 2015; Salvisberg 2010) teils weder im- noch explizit erläutert werden. P2s Skepsis, dass Professionelle nicht wissen können was realistisch ist, scheint entlang dem argumentativen Verweilen in der systemimmanenten Logik des jeweiligen Handlungsrahmens, durchaus berechtigt.

5.2.5. Beratung

Entlang von P2s Beratungskontext und deren grundsätzlichen Struktur der Freiwilligkeit ist der starke Kontrast zu den anderen Professionellen zu erkennen. Doch auch P2 ist von den makrosystemischen Strukturen nicht ausgenommen. Entlang der „Beratungsgesellschaft“ (Schützeichel & Brüsemeister 2013, 8) bemerkt auch sie einen stetig steigenden Bedarf innerhalb ihres institutionellen Angebots. Auch verhindert die grundsätzliche Freiwilligkeit ihres Angebots nicht, dass sich die Berater*innen in P2s Institution ein komplexes Denk- und Handlungswissen aneignen müssen, wie sie in der von ihr praktizierten Berater*innen-Ausbildung feststellt. Wie bereits im Beratungsdiskurs aufgearbeitet, orientiert sich P2 eindeutig entlang der Prämissen

eines freiwilligen Beratungsangebots. Sie kann den Ratsuchenden im RT-Diskurs entlang ihrer Logik als einzige durchgehend als Besitzer*in von eigenen Kompetenzen und Expert*in in ihrer Biografie positionieren. Das Zwangselement einer wohlfahrtstaatlichen-institutionellen Beratung, die aufgesucht werden muss, fehlt daher und damit auch die normative Ausrichtung ihrer Institution entlang problematischer Lebensführung und Selbstschutz (Nestmann 2004). In P2s Ausführungen erscheinen die Eltern als interessiert, wissbegierig und als aktive Erforscher*innen ihrer Alternativen, bringen jedoch auch schon viel Wissen mit. Die Beratung wird folglich als Entscheidungshilfe und nicht Entscheidungsfindung aufgesucht (Bergmann, Goll & Wiltshiek 1998). Das subtile Lenken von P2 in der Beratungssituation, die von realistischen Ratsschlägen und Vorgaben absieht, erlaubt den Eltern im Dialog die Rekonstruktion ihrer Biografie und Probleme. Dies ermöglicht ihnen folglich ein Erkennen von Alternativen sowie ein positives Stärken der Persönlichkeit. Ganz im Sinne der Ausführungen von Schulze (2013) sieht P2 die produktive Seite von Ambivalenzen und Ambiguitäten und kann unabhängig von der restriktiven Rahmung einer Zeitvorgabe sich mit diesen Phänomenen auseinandersetzen.

Nichtsdestotrotz stellt P2 eine Expertin in einem institutionellen Kontext dar, der wie die anderen Professionellen im Endeffekt gesellschaftliche Normen vermitteln muss. Obwohl P2 dies anders vollziehen kann, erkennt sie bei den Eltern dennoch Aussagenmuster und -verhalten, eine gewisse Notwendigkeit der Trennung von Jugendlichen und Eltern sowie dem Wunsch der Eltern nach schnellen Lösungen und einem Abtreten der Verantwortung. Auch sind ihr Phänomene wie Zwang oder Führungsstil nicht fremd, da sie diese in den Diskurs des RTs einbringt. Auch in P2s Wissen erscheinen also normative Leitprinzipien, die die Beratungssituation vorbedingen und eine Aushandlung gesellschaftlicher Macht innerhalb der Beratung zur Folge haben können. Eine Beratungsasymmetrie wird auch deutlich, wenn die anderen Professionellen über Beratung sprechen, die eher dem unfreiwilligen Modus näher ist. Diese Beratung erscheint wie bei P4 vor allem als formale Informationsvermittlung mit der Wissenshoheit bei den Professionellen. Weiters ist das Aufsuchen der Beratung oftmals die einzige Möglichkeit für Eltern und Jugendliche und ein Absehen dieser Chance bedingt einen folgeschweren Umweg konträr zur Normalbiografie.

Beratung im Diskurs der Professionellen, hauptsächlich vertreten von P2, stellt einen konträren Kontext in der stark durchstrukturierten Realität der Professionellen dar. Beratung wird als einzigem Teilsystem des Dispositivs eine Möglichkeit der Überwindung von Kontexten attestiert. Sie kann also die Eltern und Jugendlichen unterstützen, sowohl im Übergang als auch in weiterer Ausbildung oder Beschäftigung. Das erkennt P2 auch als notwendig, da produktive Erfahrungen zu sammeln in Bezug auf Arbeits- und Lebensbewältigung für Jugendliche mit

Behinderung mehrere Kontexte überspannen kann. Beratung erscheint also auch hier als dialogische Aushandlung von Kultur in der „Praxis des Sprechens“ (Schulze 2013, 48), als Ort in dem soziale Realität verarbeitet, ausgehandelt und dadurch auch erzeugt werden kann. Als Ort der Alternativen bietet die Beratung einen lebenslang begleitenden Raum der Heterogenität, indem eine kommunikative Partizipation zur Emanzipation der Persönlichkeit der Eltern und Jugendlichen führen kann. Dennoch darf auch die Beratung nicht ihre strukturellen Grundlagen vergessen, die vor allem in ihrer historischen Konstitution noch primär der biopolitischen Formung der Gesellschaft diene (Gröning 2010). Wie auch bei den sonstigen Übergangsinstitutionen, ist also auch Beratung unweigerlich im ständigen Prozess der Aushandlung von freiwilligen und forcierten Angeboten, Selbstentfaltung und Informationsdelegation.

6. Fazit, Grenzen und Ausblick

Die Asymmetrie des Professionellen und des Jugendlichen steht zwar pragmatisch für die Beziehung der beiden, jedoch ist mit Foucault auch ein Zugang gefunden worden, der zeigt, dass ein gewisses Oktroyieren von Normalität produktiv zur Inklusion in die Gesellschaft beitragen kann. Die Hierarchie von Erzieher*in (Professionelle) und Schüler*in (Jugendliche) ist immer schon, auch unabhängig der gesellschaftlichen Norm eine asymmetrische, „denn ansonsten wäre sie überflüssig“ (Dammer 2017, 219). Die Fokussierung der Auswertung auf Zwang, Normalisierung, Asymmetrien oder Hierarchien sollen nicht den Eindruck vermitteln, dass hier eine abfällige Kritik an den Professionellen der Übergangsangebote entstehen sollte. Mit dem Blick auf Macht und die genealogischen Prinzipien Foucaults sollen Strategien, historische Strömungen, Ideologien und Strukturen aufgearbeitet werden, die Wissensordnungen als Machtinstrumente hervorbringen (Dammer 2017, 239). Dass diese den Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern helfen können, ein erfüllteres Leben durch eine Inklusion in einen Schul- oder Arbeitskontext zu ermöglichen, ist hoffentlich zur Genüge aus der Auswertung und Analyse hervorgegangen. Nichtsdestotrotz kann ein Untersuchen der Aussagen der Professionellen durch diese Art der „(...) Analyse der Machtmechanismen *helfen* [a. A.], zu wissen, welchen Weg etwas nimmt, wie es sich ereignet, zwischen wem, an welchen Stellen, gemäß welcher Verfahren und mit welchen Wirkungen.“ (Foucault 2006, 13 f). Die Analyse konnte aufzeigen, in wie vielen Diskursen und Machtstrukturen sich die Professionellen und ihre Ausführungen über Eltern und Jugendliche bewegen, jedoch auch wie stark die Professionellen von den Macht- und Denkstrukturen ihrer jeweiligen Institutionen abhängig sind. Die Aufarbeitung

durch ein intensives Beschäftigen mit gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, der Theorien Foucaults und der detaillierten Auswertung der Gruppendiskussion konnten durch die theoretische Distanz diese Dualität von individueller Wahrnehmung und gesellschaftlicher Struktur herausarbeiten.

Die Bedeutung für das Projekt ergibt sich einerseits durch die Ausführungen über die partizipative Kooperation, sowie die Erkenntnisse des theoretischen Blickwinkels der Macht, des Wissens und der Diskurse.

Die Kooperation, die im theoretischen Diskurs als essenziell zur Bewältigung der im Projekt relevanten Übergänge erscheint (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019; Soriano 2006) wurde um das Adjektiv partizipativ in der Forschung ergänzt. Die Fokussierung der Teilhabe der Jugendlichen mit Behinderung an allen Prozessen des Übergangs sowie der Forschung (Fasching & Felbermayr 2019) bedingte auch den Diskurs im dritten RT des Projekts. Der Input der Professionellen belief sich auf die Nennung einer Vielzahl von Faktoren für das partizipative Element (Vertrauen, Offenheit, Gleichrangigkeit, gemeinsames Ziel, Freiwilligkeit, Transparenz, Respekt), jedoch auch der Feststellung, wie schwierig es ist, diese Punkte in der Praxis umzusetzen. Denn fehlt einer der Faktoren, gefährdet dies auch die Umsetzung der anderen und dadurch auch das partizipative Element als Ganzes. Oft schlägt die partizipative Kooperation dadurch wieder in eine Kooperation um, die der wettbewerblich-rationalen von Watzlawick (1983, 22ff) ähnelt. Die zwei Arten der Kooperation scheinen sich laut den Professionellen jedoch auch nicht auszuschließen. Vielmehr konnte die Auswertung feststellen, dass die mechanisch-formale Kooperation einen Normalisierungsprozess betrifft, der in den partizipativen Prozess der Arbeit am gemeinsamen Ziel auf gleicher Augenhöhe münden kann.

Die Professionellen agieren und denken innerhalb ihrer institutionellen Kontexte und betrachten Phänomene aus der Warte ihres Orientierungsmusters. Ihre Kontexte haben unterschiedliche Machtstrukturen inhärent, weshalb auch Meinungsverschiedenheiten im RT an mehreren Stellen zu beobachten sind. Dennoch sind die Professionellen sehr reflektiert und haben auch Annahmen, Begriffe oder Vorgangsweisen ausdiskutiert und problematisiert. Im RT war daher eine Aushandlung von individuellen Sichtweisen und Habitus sowie allgemeiner Prinzipien und Grenzen der Partizipation zu beobachten. Es sind genau diese innerinstitutionellen Mikroprozesse, die Foucault in seinen Machtanalysen interessierte (Kneer 2012). In der Arbeit konnte veranschaulicht werden, wie komplexe Macht-Wissens-Diskurse der Gesellschaft in die täglich reproduzierten Orientierungsmuster der Professionellen einfließen und wie diese sie wiederum aktiv bearbeiten.

Zusätzlich sind durch die kritische Analyse der Masterarbeit vor allem zwei Phänomene zu nennen:

1. Je normaler oder normalisierter der Jugendliche im wissentlichen Blick der Machtkomplexe der Pädagogik und sozialen Arbeit erscheint, desto eher können ihm Räume der Freiheit und Freiwilligkeit eröffnet werden. Je eher er von den implizierten Anforderungen der Gesellschaft in Bezug auf sein Verhalten, sein Alter oder seines Bekanntenkreises abweicht, desto eher muss er in das strukturelle Netz staatlicher Normalisierung eingebunden werden. Dieses positioniert den Jugendlichen in seinem für ihn bereits vorgedachten Platz in der Gesellschaft. Wenn der auf irgendeine Art benachteiligte Jugendliche Selbsterfüllung durch Arbeit, also das spätmoderne Ideal erfahren soll, dann durch eine Lehre und Ausbildung, abseits von tertiärer Bildung oder „hochgeistigen“ Tätigkeiten.
2. Ist diese Bahn erst einmal gesetzt, sei es durch den Verweis auf physische Begrenzungen durch eine Behinderung oder dem Ignorieren der Potenz sozioökonomischer oder -kultureller Faktoren der Benachteiligung, verschwindet wie bei Foucault das Anrecht der Koexistenz des Wahnsinns neben der Vernunft. Der Platz für Jugendliche sowie des Menschen mit Behinderung wird historisch determiniert, er wird in seinem vorgesehenen Platz in der Gesellschaft positioniert, von dort aus kategorisiert und subjektiviert und nimmt diese Disziplinierung als „innerpsychische Kontrollinstanz“ (Kneer 2012, 269) auf, handelt also auch tendenziell in ihrem Sinne. Mit Foucaults kritischem Blick kann jedoch auch wie in den Diskursen um psychische Krankheit, der Jugend, der Medizin oder dem Gefängnis die Kontingenz und Transformationsmöglichkeit dieser gesellschaftlichen Konstrukte aufgezeigt werden. Denn „Wo Macht ist, da ist auch Widerstand“ (Foucault 1976).

Im Sinne der formulierten Erkenntnisse konnten Theorien der Macht und Strukturen der Übergangsangebote verglichen werden. Die Professionellen als Teil des Übergangs tätigten Aussagen sowohl zu den Kooperationsparteien als auch zu den Strukturen selbst. Weitere Forschung zu einer differenzierten Darstellung pädagogischer Professionalität ist durch zwei weitere Master-Studentinnen in Erarbeitung, die die zwei weiteren RTs der Professionellen ausarbeiten. Erkenntnisse und Vergleiche entlang dieser Arbeit könnten in den anderen Arbeiten geschehen. Außerdem wird das Fertigstellen aller Arbeiten zu den RTs eine komparative Fallanalyse der Aussagen der Professionellen erlauben. Zuletzt liefert die Arbeit einen Beitrag in der sich momentan ausdifferenzierenden reflexiven Übergangsforschung (Walther et al. 2020), die den Übergang auch in Hinblick auf die Auflösung der Normalbiografie durch aktuelle gesellschaftliche Tendenzen wahrnimmt. In welchen Machtdiskursen und Dispositiven die aktuelle

Übergangsforschung operiert, könnte sich in Zukunft als forschungsrelevanter Aspekt dieses Feldes erweisen. Denn vor allem Bildungs- und Beschäftigungsübergänge sind jederzeit mit gesellschaftlichen Machtmechanismen konfrontiert, die eine laufende Reflexion dieser durch die Forschung notwendig machen (Rieger-Ladich 2020; Stauber 2020).

Es muss zuletzt auf zweierlei Grenzen hingewiesen werden. Die dokumentarische Methode ist eine Methode der komparativen Fallrekonstruktion. Vor allem im Hinblick auf die Orientierungsmuster ist die Validität entlang einer einzelnen Gruppendiskussion fraglich. Daher wurde in der Arbeit vor allem versucht, innerhalb des Falles komparativ durch homologe Aussagen die Muster zu rekonstruieren. Auf genaue Analyse von Milieu, Kultur, Klasse oder Geschlecht musste jedoch verzichtet werden, da keine weiteren Diskussionen als Kontrastierung vorlagen. Die zweite Grenze betrifft das Verallgemeinerungspotenzial von vier Professionellen in Bezug auf das Dispositiv und den Diskursen. Der Komplex an Institutionen ist noch jenseits der präsentierten Inhalte um vieles differenzierter, mit einer Vielzahl an Akteur*innen, Vorgaben und Strategien. Auch die fünf Diskurse sind für die Arbeit maßgeblich vereinfacht worden und werden der Realität in dieser nicht gerecht. Jedoch ist dies eben die Aufgabe der Wissenschaft, denn durch die Verengung des Blickes auf eine bestimmte Thematik und einen Teil der Gesellschaft können neue Erkenntnisse entstehen.

7. Literatur

- Abberley, P. (2002). Work, Disability, Disabled People and European Social Theory. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Hrsg.): *Disability Studies Today* (S. 120-138). Cambridge: Polity Press.
- Althans, B., Lamprecht, J. (2013). Beratung im Kontext des Strukturwandels. Wirkungen von Beratung im Übergang. In: A. Walther, & M. Weinhardt (Hrsg.): *Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Andersen, T. (1992). Reflections on reflecting with families. In: S. McNamee (Hrsg.): *Therapy as social construction* (S. 54-68). Newbury Park: Sage.
- Andersen, T. (2011). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Anhorn, R., Bettinger, F., & Stehr, J. (2007). *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angermüller, J., van Dyk, S. (2010). *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Campus Verlag.
- Anhorn, R. (2002). Jugend – Abweichung – Drogen: Zur Konstruktion eines sozialen Problems. In: F. Bettinger (Hrsg.): *Gefährdete Jugendliche? Jugend, Kriminalität und der Ruf nach Strafe* (S. 47-74). Opladen.
- Angerhöfer, U. (1998). Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext der veränderten allgemeinen Grundbildung in der Förderschule. In U. Angerhöfer, & W. Dittmann (Hrsg.): *Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel* (S. 97-115). Neuwied: Luchterhand.
- Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Angelsachsen-Verlag.
- Arendt, H. (1981): *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bachmair, S. et al. (1989). *Beraten will gelernt sein, Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (4.Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Bachrach, P., Baratz, M. (1962). Two Faces of Power. *The American Political Science Review* 56 (4), 947-952.
- Balzer, N. (2014). Pädagogik. In: C. Kammler, C. Parr, & R. Schneider (Hrsg.): *Foucault Handbuch. Leben-Werk-Wirkung* (S. 406-416). Stuttgart: JB Metzler.
- Barnes, C. (2000). A Working Social Model? Disability, Work and Disability Politics in the 21st Century. *Critical Social Policy* 20 (4), 441–457.

- Barnes, C., Roulstone, A. (2005). Work' is a Four-Letter Word: Disability, Work and Welfare. In C. Barnes & A. Roulstone (Hrsg.): *Working Futures? Disabled People, Policy and Social Inclusion* (S. 315–328). Bristol: The Policy Press.
- Basendowski, S., Leibeck, S. (2019). Die Arbeitswelt für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spiegel des Wandels – wider unterkomplexe Annäherungen an Beschäftigungssysteme im Zuge der Digitalisierung. In: D. Sponholz, D. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. (S.39-54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg* (S. 157-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Lauterbach, W. (2016): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. In: R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg* (S. 11-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge: Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Benkmann, R. (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.): *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)* (S. 54–70). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Bergmann, J., Goll, M., Wiltschek, S. (1998). Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: T. Luckmann (Hrsg.): *Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh* (S. 143-218). Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Bergold, J., Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In: M. Günter & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bettinger, F. (2007). Diskurse – Konstitutionsbedingung des Sozialen. In: R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.): *Foucaultsche Machtanalytik und soziale Arbeit* (S 75-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. (2018): Schulische Inklusion in Österreich. In: A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.): *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (S. 80-95). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Biewer, G., Proyer, M., & Kremsner, G. (2019): *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Blossfeld, H. P., Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1), 25-52.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). (2016). Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18. Wien.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, milieu und geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (1993). *Kollektivvorstellungen und konjunktiver Erfahrungsraum*. Berlin.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: F. Schmidt (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49-61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In: U. Flick, U., E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2003a). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550-570.
- Bohnsack, R. (2003b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.
- Böhme, J., Kramer, R. (2013). *Partizipation in der Schule: theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Leverkusen: Leske & Budrich.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and social inequality: changing prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bourdieu, P. (1990). *Structures, habitus, practices. The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Boser, L. et al. (2018). Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 23, 305-333.
- Bude, H. (2008). *Die Ausgeschlossenen*. München: Hanser Verlag.
- Bude, H. (2015). *Bildungspanik: was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser Verlag.
- Burch, L. F. (2018). Governmentality of adulthood: a critical discourse analysis of the 2014 Special Educational Needs and Disability Code of Practice. *Disability & Society*, 33 (1), 94-114.

- Breit, S. et al. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Leykam.
- Brolin, D. E. (1976). *Vocational preparation of retarded citizens*. Merrill Publishing Company.
- Brüggemann, T. (2013). Bestandsanalysen, Schülerbefragungen und Evaluationen - Berufsorientierung regional managen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Übergang Schule - Beruf erfolgreich managen. Datenbasis schaffen und Berufsorientierung ausrichten - Programmpraxis* (S. 7-17). Gütersloh: Bertelsmann.
- Brunner, E., Schönig, W. (1990). *Epilog, Umriss einer Beratungstheorie. Dies. Theorie und Praxis von Beratung*. Freiburg.
- Buchner, T., König, O. (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven gemeinsamen Forschens. Zugriff am 09.04.2020 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/buchner-ausgrenzung.html>
- Budde, J. (2012). Die Rede von Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Qualitative Social Research* 13 (2).
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G. Famulla et al. (Hrsg.): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (S. 42-62). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Charmaz, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*. London u. a.: Sage.
- Choi, F., Schmidt, U. (2006). Leistungsmilieus und Bildungsoptionen. Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. In *Übergänge im Bildungssystem* (S. 11-91). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dammer, K. H. (2002). Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In J. Schudy (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 33-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dammer, K. H. (2017). *Philosophen als pädagogische Denker. Band II: 19. Und 20. Jahrhundert*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Dederich, M. (2012). Inklusion als Menschenrecht und Bedingung der Möglichkeit für Chancengleichheit. In: I. Wallimann-Helmer (Hrsg.): *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen. Gerechtigkeitstheoretische und sonderpädagogische Perspektiven* (S. 24-52). Freiburg u. a.: Alber.
- Deeken, S., Butz, B. (2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Zugriff am 09.04.2020 unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6544>

- Dewe, B., Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Diezinger, A., Mayr-Klefel, V. (2009). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in soziale Berufe*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Duismann, G. H. (2007). Arbeitslehre. In: J. Walter & F. Wember (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 822-833). Göttingen: Hogrefe.
- Duttweiler, S. (2007). Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In: R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. (S. 261-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düker J., Ley T., & Löhr C. (2013). Von institutioneller Bearbeitung zu realistischen Erwerbsperspektiven? Verwicklungschancen Jugendlicher zwischen Schule und Beruf. In: A. Walther, & M. Weinhardt, M. (Hrsg.): *Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- EU** (Europäische Union) (2000). Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Zugriff am 09.04.2020 unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4b00b40-f3d6-4b3f-87dd-2fc3cdc08101/language-de>
- Europäische Kommission (2010): Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung 2010-2020: Erneueres Engagement für ein barrierefreies Europa. Zugriff am 18.04.2020 unter <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=de>
- Famulla, G. et al.** (2008). Berufsorientierung als Prozess. In: G. Famulla et al. (Hrsg.): *Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm» Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben «*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fasching, H., Felbermayr, K., & Hubmayer A. (2019): Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: H. Fasching & L. Ableidinger (Hrsg.): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fasching, H. (2010). "Report on equality of educational training and opportunities for young disabled people–Austria." Country report for ANED (Academic Network of Experts on Disability). Zugriff am 09.04.2020 unter <https://www.disability-europe.net/downloads/563-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-austria>
- Fasching, H. (2019). Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut* (S. 853-878). Wiesbaden: Springer VS.

- Fasching, H., Felbermayr, K., & Hubmayer A. (2017). „Forschungsnotiz Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen.“ *SWS Rundschau* 57 (3).
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: H. Fasching, C. Geppert, & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge:(Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fasching, H., Fülöp, A. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: H. Fasching, C. Geppert, & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge:(Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S.67-79). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Foucault, M. (1961). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1973). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht: Über Straffjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.:Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8 (4), 777-795.
- Foucault, M. (1988). Was ist ein Autor? In: M. Foucault: *Schriften zur Literatur* (S. 7-31). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004). *Hermeneutik des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). *Dits et Ecrits*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Galbraith, J. (1987). *Anatomie der Macht*. München: Bertelsmann.
- Gehring, P. (2007). Sprengkraft von Archivarbeit—oder: Was ist so reizvoll an Foucault? In: R. Anhorn, F.Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. (S. 15-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Geppert, C. (2017). Wie kann das Gelingen von (Bildungs) Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. In H. Fasching, C. Geppert, & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge: (Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giesecke, H. (2005). "Humankapital" als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. *Neue Sammlung*, 45 (3), 377-389.
- Giesecke, J., Heisig, J. (2010). Destabilisierung und Destandardisierung, aber für wen? Die Entwicklung der westdeutschen Arbeitsplatzmobilität seit 1984. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (3), 403-435.
- Goodley, D. (2011): *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Los Angeles u.a.: Sage.
- Goodley, D., Lawthom, R., & Runswick-Cole, K. (2014). Dis/ability and austerity: beyond work and slow death. *Disability & Society*, 29 (6), 980-984.
- Goffman, E., Lindquist, N. T. (1973). *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gröning, K. (2010). Geschichte der Beratung. In: W. Giesecke & D. Nittel (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 42-49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruber, E. (2008). Berufsbildung in Österreich—Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: F. Verzetnitsch (Hrsg.): *Jugendliche zwischen Karriere und Misere*. Wien.
- H**abermas, J. (1983). Rekonstruktive vs. verstehende Sozialwissenschaften. In: J. Habermas (Hrsg.): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* (S. 29-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hafeneger, B. (2005). Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: T. Niebling (Hrsg.): *Kinder-und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 11-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Hammer, F. (1979). *Macht, Wesen, Formen, Grenzen*. Königstein: Hanstein.
- Hammer, K., Ripper, J., & Schenk, T. (2012). *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Haselmann, S. (2007). Systemische Beratung und der systemische Ansatz in der Sozialen Arbeit. In B. Michel-Schwartz (Hrsg.): *Methodenbuch Soziale Arbeit* (S. 153-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heimlich, U. (2017). Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. In: M. Gereke et al. (Hrsg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge–Widersprüche–Konsequenzen* (S. 87-98). Wiesbaden: Springer.
- Hooley, T., Watts, A., & Andrews, D. (2015). *Teachers and careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47 (4), 472-486.
- Imbusch, P. (2012). Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse. In: P. Imbusch (Hrsg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. (S. 9-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Jaun, T. (1999). Durch Identifikation zum Verantwortungsbewusstsein. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In: R. Kaufmann-Hoyaz & C. Künzli (Hrsg.): „...man kann ja nicht einfach aussteigen.“ *Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust* (S. 261-274). Zürich: Hochschulverlag AG.
- Jäger, M. (2008). Diskursanalyse: ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: R. Becker et al. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 378-383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kammler, C., Parr, R., & Schneider, U. (2008). *Foucault-Handbuch. Leben–Werk–Wirkung*. Stuttgart: JB Metzler.
- Katzman, E. R., & Kinsella, E. A. (2018). ‘It’s like having another job’: the invisible work of self-managing attendant services. *Disability & Society*, 33 (9), 1436-1459.
- Kayser, H., Ziegler, B. (2014). Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an SEKundarschulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2), 216- 234.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16 (1), 103-121.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2009). Dokumentarische Methode. In F. Kleemann, U. Krähnke, & I. Matuschek (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 153-195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kneer, G. (2012). Die Analytik der macht bei Michel Foucault. In: P. Imbusch (Hrsg.): *Macht und Herrschaft* (S. 265-283). Wiesbaden: Springer VS.

- Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)* 27 (2), 1-18.
- Koch, B. (2017). Teilhabechancen von Jugendlichen durch inklusive Berufsorientierung. In: O. Burow, & C. Gallenkamp (Hrsg.): *Bildung 2030: Sieben Trends, die die Bildung revolutionieren* (S. 116-127). Beltz.
- Koller, H., Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: N. Ricken (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: B. Schenk (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konietzka, D. (2008). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg* (S. 277-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kremsner, G. (2015): „Wenn ich selber Kinder hätte, die kämen in kein Heim. Nicht eine einzige Minute.“ Zur Konstruktion von Behinderung durch das Leben in (totalen) Institutionen. Zugriff am 09.04.2020 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/kremsner-konstruktion.html>
- Labaree, D. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58 (4), 447-460.
- Lederer, B. (2015). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. tredition.
- Lehmkuhl, K., Schmidt, G., & Schöler, C. (2013). „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.“ – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: M. Maier & T. Vogel (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Lemke, T., Krasmann, S., & Bröckling, U. (2000). Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: U. Bröckling (Hrsg.): *Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 7-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lessenich, S. (2015). *Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. transcript Verlag.
- Lukes, S. (2004). *Power: A radical view*. Macmillan International Higher Education.

- Lunt, P., Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of communication*, 46 (2), 79-98.
- Makarova, E. (2017). Inklusion, Bildung und Übergang. In H. Fasching, C. Geppert, & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge: (Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 41-53). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mann, M. (1990). *Geschichte der Macht, Bd. I: Von den Anfängen bis zur griechischen Antike*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim (Hrsg.): *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Merkel, W. (2013). *Systemwechsel I: Theorien, Ansätze und Konzepte der Transitionsforschung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Mertens, C. (2008). *Schlüsselqualifikationsförderung*. Lemgo: Institut für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen - Lippe.
- Meyerhöfer, W. (2006): PISA & Co. Als kulturindustrielles Phänomen. In: T. Jahnke, & W. Meyerhöfer, W. (Hrsg.): *PISA & Co: Kritik eines Programms*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Miethe, I., Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. In: I. Miethe (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen Im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19-37). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Morgenroth, C., Negt, O. (2009). Widerspruchsarbeit-veränderte Arbeitsbedingungen in den psychosozialen Arbeitsfeldern. In: H. Pühl (Hrsg.): *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 41-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morley, D. (1996). Medienpublika aus der Sicht der Cultural Studies. In: U. Hasebrink, & F. Krotz (Hrsg.): *Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster* (S. 37-51). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges Baden-Baden: Nomos.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Nentwig, L. (2018). *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion?: Eine Studie zur Bereitschaft von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Nentwig, L., Sponholz, D., & Jochmaring, J. (2019). Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. In: D. Sponholz et al. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 54-72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nestmann, F., Engel, F. (2002). Beratung – Markierungspunkt für eine Weiterentwicklung. In: F. Nestmann, & F. Engel (Hrsg.): *Die Zukunft der Beratung* (S. 11-50). Tübingen: dvgt.
- Nestmann, F. (2004): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.): *Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 783-796). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Nohl, A. et al. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: B. Schäffer et al. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen–Entwicklungen–Anwendungen* (S. 9-40). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2004). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Nota, L., Rossier, J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- OECD** (2017). *OECD employment outlook*. Paris : OECD Publishing
- OECD (2018). *Putting faces to the jobs at risk of automatation. Policy brief on the future of work*. Paris : OECD Publishing
- Palmowski, W.** (2012). Beratung und Kooperation. In: R. Wolf et al. (Hrsg.): *Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 261-294). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag Verlag.
- Pankoke, E. (1994). Beratung und Organisationen. Zur kommunikativen Kultur organisationalen Lernens. In: P. Fuchs & E. Pankoke (Hrsg.): *Beratungsgesellschaft* (S. 47-66). Schwerte.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung: der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pongratz, L. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg): *Michel Foucault- Pädagogische Lektüren* (S. 243-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Popkewitz, T. (2014). Curriculum Studies, the Reason of “Reason”, and Schooling. In T. Popkewitz (Hrsg.): *The reason of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (S. 1-19). New York: Routledge.

- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: edition Suhrkamp.
- Reißig, B. (2013). Das Ende der „Normalbiografie“. Impulse: Ausgegrenzt, benachteiligt, marginalisiert. *Junge Menschen zwischen Inklusion und Exklusion*, 104 (4), 4-6.
- Ribolits, E. (2013). *Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution*. Wien: Löcker.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundlagentheoretische Überlegungen. In A. Walther et al. (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 207-231). Opfaden u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Rosenberger, H. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit? In: M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.): *Inklusive Bildung und Gesellschaftliche Exklusion* (S. 99-120). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ruoff, M. (2013). *Foucault-Lexikon: Entwicklung - Kernbegriffe - Zusammenhänge*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Salvisberg, A. (2010). *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*. Zürich: Scismo.
- Salvisberg, A. (2012). Mechanismen des Arbeitsmarktgeschehens aus soziologischer Perspektive: theoretische Überlegungen und empirische Beispiele aus der Berufseinstiegsphase. In: M. Bergmann et al (Hrsg.): *Bildung–Arbeit–Erwachsenwerden* (S. 133-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Savickas, M. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75 (3), 239-250.
- Savickas, M. (2013). Career construction theory and practice. In: S. Brown & R. Lent (Hrsg.): *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S.144-180). New Jersey: John Wiley.
- Sarasin, P. (2005): *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg : Junius.
- Schelch, B. (2018). *Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung*. Zugriff am 18.04.2020 unter <http://othes.univie.ac.at/51110/1/53846.pdf>

- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In: H. Ziegler et al. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 631-648). Wiesbaden: Springer VS.
- Schömann, K., Leschke, J. (2004). Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion—der Markt alleine wird's nicht richten. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg?* (S. 353-391). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schützeichel, R. (2013). Skizzen zu einer Soziologie der Beratung. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Die beratene Gesellschaft* (S. 273-285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (2013). Einleitung. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Die beratene Gesellschaft: zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung* (S. 8-15). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schwab, S. et al. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 13 (2) 237.
- Schudy, J. (2002). Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In J. Schudy (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 9- 16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze, H. (2013). Narrative Beratung und biografische Übergänge: Diskurskritik im Beratungsdiskurs. In: A. Walther, A. & M. Weinhardt, M. (Hrsg.): *Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütz, A. (2012). *Gesammelte Aufsätze III: Studien zur phänomenologischen Philosophie*. Springer Science & Business Media.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Soriano, S. (2006). *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stauber, B. (2020). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In: A. Wanak (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Stehr, J. (2007). Normierungs-und Normalisierungsschübe—Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffes. In: In: R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit* (S. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinmann, S. (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Strasser, J., Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule—ein vernachlässigter Teil im Bild des „Lehrers als Experte“ *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 86-103.
- Taylor-Gooby, P. (2005). *Ideas and welfare state reform in Western Europe*. Springer.
- Terhart, E., Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.
- Thielen, M. (2011). *Pädagogik am Übergang: Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tippelt, R. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: T. Eckert (Hrsg.): *Übergänge im Bildungswesen* (S. 11-22). München u.a.: Waxmann.
- Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A critical approach to collaborative working*. London: Routledge.
- Todd, L. (2017). Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge:(Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag.
- Trainor, A. A. (2017). Special Education transition in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge:(Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 53-67). Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag.
- Ullrich, S. (2018). *Organisationen—der blinde Fleck inklusiver Pädagogik*. Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Unger, H. (2013). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- UN (United Nations) (2016). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Übersetzung für Österreich* (2. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- UN (2015). *Transformation unserer Welt. die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 09.04.2020 unter <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain: Unesco Publ.

- Vogel, T. (2013). Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, H., Oevermann, U., & Pierce, C. (2001). *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Waldschmidt, A. (2007). Macht–Wissen–Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 55-68). Bielefeld: Transkript.
- Waldschmidt, A. (2014). Disability Studies. In: C. Kammler, C. Parr, & R. Schneider (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. (S. 401-405). Stuttgart: JB Metzler.
- Wallerstein, N. (1999). Power between evaluator and community: research relationships within New Mexico's healthier communities. *Social Science & Medicine*, 49 (1), 39-53.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: S. Schmidt-Lauff, H. Felden, & H. Pätzold (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35-56). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Walther, A., Weinhardt, M. (2013). *Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Walther, A. et al. (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, S., Maurer, S. (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehmeyer, M. et al. (2019). A crisis in career development: Life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42 (3), 179-187.
- Welsch, W. (2018). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Wimmer, M. (2014). Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. *Jahrbuch für Pädagogik* 2014 (1), 237-265.

Wocken, H. (2010). Architektur eines inklusiven Bildungssystems. Eine bildungspolitische Skizze. *Gemeinsam leben* 3, 167-178.

8. Anhang

8.1. Visualisierung Reflecting Team

Um sich ein Bild des Ablaufs des RTs machen zu können, wurde eine visuelle Repräsentation des Settings angefertigt. Zu beachten sind die folgenden drei Phasen:

- **Phase 1:**

Die Moderatorin (M) eröffnet mit Aktivierung der Kamera und des Aufnahmegeräts die Diskussion. Die Forschungsleiterin (L) präsentiert die Entwicklungen im Projekt und verlässt danach die Runde. Sie wechselt in die Beobachterposition neben der Kamera.

- **Phase 2:**

M und die Professionellen diskutieren über partizipative Kooperation. Außerdem wird ein Schaubild auf einer Pinnwand gestaltet. Während P1 Faktoren gelingender Kooperation auf wabenförmigen Karten notiert, heftet M sie auf die Pinnwand. Die Diskussion endet nach ungefähr 125 Minuten.

- **Phase 3:**

L kehrt daraufhin in den Sesselkreis zurück und reflektiert die einzelnen Aussagen der Diskussion. Sie verlässt daraufhin noch einmal die Runde und die Professionellen rekapitulieren zum Abschluss ihre Erfahrungen mit dem RT.

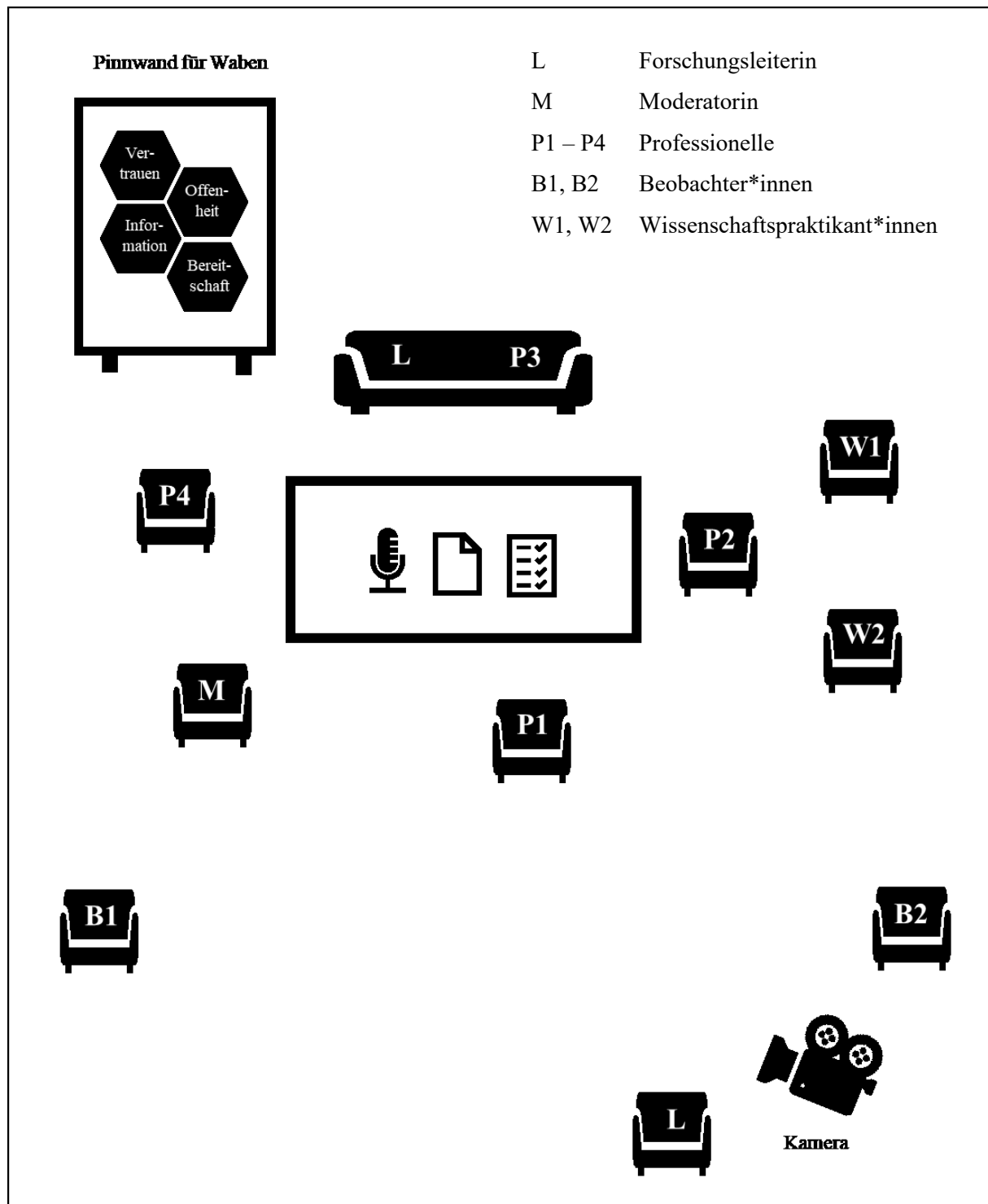


Abbildung: Visualisierung Reflecting Team

8.2. Forschungsprozess dokumentarische Methode

Dem Autor standen nach dem RT sowohl Video als auch Audioaufnahmen des RTs zur Verfügung. Weiters war der Autor als Beobachter anwesend und fertigte Notizen zur Gestik und Mimik der Professionellen an, die er durch die Videoaufnahme ergänzt und in die Auswertung einfließen ließ. Danach wurden vom Autor die ersten 100 Minuten des Transkripts angefertigt und die letzten 40 Minuten von zwei Wissenschaftspraktikant*innen. Das Transkript ist durchgehend nummeriert.

8.2.1. Sequenzprotokoll

In einem ersten oberflächlichen Durchlesen wurde ein Sequenzprotokoll angefertigt, welches zur folglich ausdifferenzierteren Bestimmung der Oberthemen genutzt wurde. Das Sequenzprotokoll ist ein möglicher Schritt nach Kleemann, Krähnke & Matuschek (2009).

Sequenzprotokoll der ersten Hälfte des RTs

Oberthema 1	0.00 – 1.57	Eintreffen und Abklärung der formalen Ausrichtung der Diskussion
Oberthema 2	1.57 – 10.00	Vorstellung der Erkenntnisse und Erhebungen des Forschungsprojekts
Oberthema 3	10.00 – 19.00	Vorstellung Professionelle und Retrospektive Beruf seit letztem Reflecting Team
Oberthema 4	19.00-28.30	Klärung und Diskussion über den Unterschied Kooperation – partizipativer Kooperation
Oberthema 5	28.30 – 31.20	Zwang zur Kooperation
Oberthema 6	31.20 – 34.07	Diskussion über Beeinflussung und Explikation des Projektverständnisses der partizipativen Kooperation
Oberthema 7	34.07 – 37.42	Beratungsthemen im Kontext von Zwang und Freiwilligkeit
Oberthema 8	37.42 – 45.24	Gemeinsames Ziel und Arbeitsweise in der Triangulation
Oberthema 9	45.24 – 50.39	Die Pflichtkontexte der Expert*innen
Oberthema 10	50.39 – 1.00	Grenzen & Versagen der (partizipativen) Kooperation

Oberthema 11	1.00 - 1.11	Sammeln von Begriffen bezüglich partizipativer Kooperation
Oberthema 12	1.11 – 1.19	Aushandlung der Relevanz einzelner begrifflicher Elemente der partizipativen Kooperation
Oberthema 13	1.19 – 1.22	Strukturbedingte Asymmetrie zwischen Professioneller und Jugendlicher

8.2.2. Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation wurde in Ober- (OT), Unter- (UT) sowie Unterunterthemen (UUT) angefertigt. OTs stellen abgeschlossene Sinneinheiten dar. UTs repräsentieren eine subtrahierte Sinneinheit innerhalb der Thematik des OTs. UUTs sind ein detailliertes Aufarbeiten von Inhalten, die in der Diskussion mit viel Gewichtung besprochen wurden.

Der folgende Textteil des Transkripts zeigt auf, wo eine thematische Grenze zwischen OT 16 und 17 gezogen wird. P1 argumentiert im OT 16 (**Strukturbedingte Asymmetrie zwischen Professioneller und Jugendlicher**) warum Regeln setzen ein elementares Phänomen ihres Alltags darstellt. Als P1 davon berichtet, dass sie als letzte Instanz immer wieder die Regeln erlässt und durchsetzt, wirft P2 ein, dass dies auch als Lernaufgabe den Jugendlichen überlassen werden kann. Dadurch eröffnet sich letztlich OT 17 (**Asymmetrie als Beeinflussung praktischer Handlungsmaxime zwischen Pflicht und Freiwilligkeit**), indem intensiv besprochen wird, inwiefern eine Asymmetrie notwendig oder vermieden werden kann.

P1 (...) Finger hoch also sie sagen oft ja das is eine gute Idee dann schreiben wir das doch hinein dann schreiben wir das hinein und dann wird das aber nicht eingehalten und dann is da aber schon an unserer in unserem Aufgabenbereich zu sagen steht in der Schulordnung also nicht mehr erhobenem Figur so bildlich

P2: Aber man könnte auch-

P1: Aber ich jetzt mit dem Schüler nicht diskutieren warum hast du das nicht gemacht also die Zeit hab ich nicht

P2 Nein aber könnte auch den Schülern die Aufgabe geben

Da die Thematik nun auf den Grad der Asymmetrie und nicht mehr um die Asymmetrie selbst kreist, kommen auch neue Ansichten hinzu.

P3 also wir lassen die Jugendlichen ja auch momentan ehmm mit unter Sachen ausarbeiten und dann ausprobieren also bei dem letzten Plenum was wir gemacht haben war

P2: Ist partizipativ

P3 Ja bei dem letzten Plenum wollte sie die Einteilung in wer Sport macht und wer n Spaziergang macht selber machen oder ja ham gesagt hätten da gerne Flexibilität drin und ehmm bei deren Vortrag was sie selber machen ok überlegt euch n System wir unterstützen euch gern dabei überlegt euch ein System und schaut ob ihr das selber hinbekommt

Die Asymmetrie zeigt sich folglich nicht nur als Notwendigkeit, sondern auch als Mittel zur Umsetzung partizipativer Konzepte.

8.2.3. Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation rekonstruiert den Verlauf und die Erzählmodi der Professionellen. Dafür wird einerseits die Struktur der Erzählung sowie der Gehalt der Erzählung aufgezeigt und interpretiert. Es werden Interpretationen und Deutungen des Gesagten angefertigt, die in den Diskursverlauf einfließen.

Hier folgt eine Übersicht zur Rekonstruktion des Wie nach Bohnsack (2008); Kleemann, Krähnke & Matuschek (2009, 175 ff) und Przyborski (2004):

Instrumentarium der reflektierenden Interpretation

Struktur des Gesagten	
<i>Proposition</i>	bezeichnet eine Aussage, die ein für die Orientierungsmuster der Befragten relevantes Thema eröffnet und zumindest in ersten Schritten gewöhnlich auch ausführt.
<i>Anschlussproposition</i>	ist das direkte Anlehnen an eine Proposition durch einen Diskussionsteilnehmer.

<i>Fortführung</i>	ist das Aushandeln des gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraums. Die Fortführungen sind in den Bahnen der Propositionen verlaufende ergänzende Stellungnahmen.
<i>Gegenläufige Beiträge</i>	entfalten in den Fortführungen eine Dialektik aus den Faktoren aus dem Gehalt des Gesagten.
<i>Abschluss</i>	stellt das Beenden einer Thematik dar.

Gehalt des Gesagten	
<i>Elaboration</i>	Der Gehalt einer Aussage wird durch ein Beispiel oder eine persönliche Meinung unterstrichen.
<i>Argumentation</i>	Eine Bewertung einer Handlung und persönlicher Motive.
<i>Erzählung</i>	Eine einmalige Erfahrung aus der Praxis des jeweiligen Diskutanten.
<i>Beschreibung</i>	Ein wiederkehrendes Phänomen der Praxis des jeweiligen Diskutanten.
<i>Thesen</i>	Eine Theorie wird postuliert.
<i>Anti-These</i>	Der Theorie wird widersprochen und oder einer gegenläufigen Aussage gegenübergestellt.
<i>Synthese</i>	Zwei Personen einigen sich in Hinblick auf ihre Aussagen.
<i>Gegenhorizonte</i>	Der positive Gegenhorizont ist ein Anlehnen an die durch die Proposition entfaltete Thematik. Der negative ist ein Abgrenzen von der Thematik.
<i>Homologe Aussagen</i>	Dies sind der Person oder Thematik entsprechenden oft wiederkehrenden Aussagen und können Hinweise auf den Diskursverlauf geben.
<i>Entaktierungspotenzial</i>	Dies betrifft die Möglichkeit der einzelnen Personen, Propositionen zu eröffnen, die auch weiter besprochen werden.

<i>Fokussierungsmetapher</i>	Diese Punkte sind nach Bohnsack Stellen im Diskurs mit hoher Dichte und metaphorischem Gehalt.
<i>Divergenz</i>	In der Diskussion wird aneinander vorbeigeredet oder es bleiben Meinungen oder Thematiken ungeklärt.
<i>Opposition</i>	Die Thematik wird geschlossen, obwohl eine Uneinigkeit bestehen bleibt und nicht weiter diskutiert wird.
<i>Rituelle Konklusion</i>	Die Thematik bleibt teilweise oder ganz unabgeschlossen, wird jedoch durch einen Scherz oder ein Lachen beendet. Dies kann auch bei längeren Pausen vorliegen.

Das Instrumentarium erlaubt die Rekonstruktion des „Wie“ im vorher beschriebenen „Was“ des OT 17. Der zweite Schritt rekonstruiert bereits den Diskursverlauf und erschließt neben den thematischen OTs auch Fälle durch das Suchen von Propositionen. Fortführung und Abschlüsse zwischen einzelnen Gesprächssträngen stellen den Gesprächsverlauf im OT 17 dar. Erzählung, Fokussierungsmetapher und rituelle Konklusion stellen dar, wie intensiv, kontrovers oder in Übereinstimmung der Inhalt im OT 17 diskutiert werden. Der negative Gegenhorizont verdeutlicht, wie ein Professioneller sich an einem bereits geöffneten Rahmen (in dem Fall: Asymmetrie) anlehnt. Die Interpretationen das Wie wurden nach jedem OT gesammelt und sind im Fließtext der Diskursanalyse zu finden.

8.2.4. Diskursanalyse

Die Analyse des Diskursverlaufs rekonstruiert die Struktur der gesamten Diskussion mit dem Vorwissen der beiden Interpretationsschritte, führt sie also zusammen. Das Vorwissen wurde genutzt, um im Diskursverlauf die bereits herausgearbeiteten Beziehungen zwischen den Professionellen und ihrer Erzählmodi einfließen zu lassen. Durch den Vergleich von homologen Aussagen der Professionellen wurden auch ihre Orientierungsmuster durch Kontrastierung rekonstruiert (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009). Eingeflossen ist also sowohl die formulierende als auch die reflektierende Interpretation.

Teile des Auszugs aus dem Diskursverlauf eines Falls der Asymmetrie, der bereits im Kapitel 4.4.3 rekonstruiert wurde, wird nun noch einmal zur Vorgangsweise näher beleuchtet.

Diese kursive Passage wurde entlang vorheriger Fälle kontrastiert. An mehreren Stellen der Diskussion entsteht ein Disput zwischen P1 und P2, da letztere mit den Inhalten ihrer Aussagen nicht übereinstimmt. Durch diese komparative Analyse mehrerer Fälle wurden auch die Orientierungsmuster der Professionellen rekonstruiert (Kap. 4.4.3.1).

(Auch hier ist die Diskussion wieder entlang von Beispielen und entlang der gegenüberstehenden Positionen von P1 und P2 sehr rege. Auch nimmt P1 abermals die Position des realistischen Professionellen, P2 die der Ermöglichung des freien Ausprobierens und Lernens und P3 die vermittelnde Position ein. Die kontextbedingte Arbeitsweise ist das häufigste und am stärksten diskutierte Thema der Diskussion).

Die folgenden Passagen wurden während der reflektierenden Interpretation formuliert. Die Rekonstruktion von Gesprächstypen wie der Erzählung und Beschreibung wurden berücksichtigt, um eine Aussage eines Professionellen einer habituellen oder eher einzigartigen Argumentationslogik zuzuordnen. Vor allem metaphorische Beispiele aus der Praxis, starke Auseinandersetzungen oder ein Durcheinanderreden wurde auf die im Schritt 8.2.3 genannten Instrumentarium betrachtet.

- P1 präsentiert hier wieder ihre Meinung, dass der Professionelle wie schon bei den Eltern eine lenkende Funktion einnehmen muss, da sonst kein realistisches Ziel verfolgt oder Regeln (Verkehr) eingehalten werden. P2 ist es abermals, die die Vergleiche skeptisch gegenübersteht und vor allem die Verkehr-Metapher bemängelt. Es scheint abermals eine Diskrepanz zwischen P1 und P2 zu geben, was Jugendlichen mit Behinderung zugetraut werden kann.
- P3 selbst argumentiert wieder entlang der von ihm explizierten Dualität von dem allgemeinen Zwang und der Freiheit und Freiwilligkeit im Angebot selbst. P3 muss den Jugendlichen die Regeln der Institution vermitteln, die den Rahmen für die Freiwilligkeit innerhalb des Angebots setzen. Innerhalb des Rahmens postuliert P3 zwar auch realistische Angebote, an die muss sich der Jugendliche jedoch nicht halten und kann auch sein eigenes Ding machen. P3 merkt jedoch auch an, dass die Erfolgchancen in den von ihm formulierten Alternativen höher sind. Wie schon zuvor, argumentiert P3 als vermittelnde Instanz zwischen dem Zwang (P1) und der Freiwilligkeit (P2).
- Für P2 ist das Ausprobieren, sowie auch das Herausfinden, dass etwaige Arbeitsfelder nichts für einen sind, eine positive und notwendige Erfahrung im Arbeitsfindungsprozess, der für sie überinstitutionell abläuft. Für P1 gilt es konträr dazu vor allem, im Kontext ihres institutionellen Wirkbereichs alles zu tun, um den Jugendlichen ein

realistisches Verständnis von Arbeitsfeldern zu vermitteln, die sie als realistisch erkennt. Auch hier gibt es wieder vehemente kontextuale Unterschiede, aber auch die Ideen der pädagogischen Professionalität decken sich wie schon in vorigen Diskussionen an einigen Stellen.

8.2.5. Typenbildung

Die Typenbildung nutzt alle vorherigen Schritte und rekonstruierte zuerst Typiken, die von den Professionellen an mehreren Stellen immer wieder angesprochen werden. Die Typologien stellen die zusammenhängende Generalisierung der einzelnen Aspekte des Diskurses dar. Zur Ableitung der Typiken und zuletzt der Typologien wurden alle vorherigen Schritte hinzugezogen.

Die für die Typenbildung herangezogen Analyseschritte werden hier noch einmal expliziert:

Es werden sowohl die in der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Textsorten genutzt, um...

Gegenhorizonte: Wird an eine Typologie angelehnt oder konträr dieser argumentiert

Propositionen: Wer hat diese Typik warum eröffnet

Erzählung, Beschreibung, Argumentation: Was ist die Intention der Aussage

Konklusionen, Opposition, Synthese: Stimmt den Professionellen zu oder nicht

... nutzbar zu machen, als auch die Fallrekonstruktion der Diskursanalyse...

Homologe Aussagen: Wurde ein Fall oft bestätigt/abgelehnt

Fokussierungsmetapher: Zu welchen Zeitpunkten war eine hohe Intensität in der Diskussion gegeben

Komparative Analyse: Fälle, die über mehrere Passagen (Ober-Themen) besprochen wurden ... miteinbezogen und letztlich die Orientierungsmuster.

Orientierungsrahmen: Entspricht der Fall dem Habitus der Professionellen

Orientierungsschemata: Entspricht der Fall den Rahmenbedingungen der Institution des Professionellen.

8.3. Abstract

8.3.1. Abstract Deutsch

Diese Masterarbeit fragt sich, in welchen Macht- und Wissensstrukturen sowie Diskursen leitende Professionelle des Übergangssystems für Jugendliche mit Behinderung operieren. Der Fokus liegt auf dem Übergang von der Pflichtschule in zwei weitere, für die Inklusion maßgebliche, Systeme: Der Ermöglichung der Partizipation von Menschen mit Behinderung einerseits in der freiwilligen höheren Bildung oder andererseits im Arbeitsmarkt. Denn viele Jugendliche mit Behinderung, die ihre Pflichtschule abschließen, enden im segregierten Sektor der Arbeitstherapie oder Tageszentren sowie in Berufen der Niederqualifikation oder in integrativen Maßnahmen. Um die Integration in die zwei genannten Systeme der Inklusion zu fördern, sucht inklusive Forschung Faktoren, die eine erfolgreiche Teilnahme der Jugendlichen ermöglichen oder verhindern. Diese Arbeit nutzt daher ihre Verbindung zum Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ um eine modifizierte Version eines systemischen Gruppentherapiesettings, dem Reflecting Team, zu untersuchen. An der Gruppendiskussion nehmen vier leitende Professionelle teil, die Faktoren des erfolgreichen Übergangs für die Jugendlichen diskutieren. Die Masterarbeit analysiert diese Diskussion mittels der dokumentarischen Methode und vergleicht die Ergebnisse mit der theoretischen Ausarbeitung von Macht, Wissen und Diskurs nach Michel Foucault. Zusätzlich wird eine Diskurs- sowie Dispositivanalyse entlang einer theoretischen Aufarbeitung der Kontexte der Professionellen erarbeitet, in welchen diese handeln, sprechen und denken (Schule, Berufsorientierung, Übergang, Arbeitsmarkt, Beratung). Dieser sowohl deduktive als auch induktive Ansatz resultiert in einer Rekonstruktion der theoretischen Diskurse des Übergangs und der habituellen Schemata der Professionellen.

Die Professionellen sind sich bewusst, dass sie in Feldern mit gewissen Regeln und Hierarchien agieren. Sie empfinden die Diskussion und die Problematisierung von den Normen ihrer Kontexte (Gesetze, Verträge, systematische Diskriminierung) zumeist als unproduktiv. Folglich setzen sie ihre Macht und ihr Wissen eher dazu ein, die Ideen, Wünsche und Kompetenzen der Jugendlichen entlang der gesellschaftlichen Normen auszurichten. Die Professionellen sehen sich als Vertreter eines fundierten Wissens der Realität, wie die Welt funktioniert und sie müssen ihre Macht und ihr Wissen nutzen, um die Jugendlichen in ihren determinierten Laufbahnen zu halten. Im Gegensatz dazu versuchen Professionelle jedoch auch, Räume des freien Ausdrucks von Wünschen und freiwilliger Teilnahme zu konstituieren. In diesen kann die

Institution ihre produktive Macht anwenden, um ein Programm und ein Vorgehen entlang der Wünsche des Jugendlichen zu entwickeln. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Professionellen versuchen, ihre Macht einzusetzen, um ein produktives, demokratisches Zusammenarbeiten mit den Jugendlichen entlang deren Wünschen zu erarbeiten, aber dass diese Zusammenarbeit immer von externen sowie internen Machtdiskursen und Hegemonien von Anfang an beeinflusst wird.

8.3.2. Abstract Englisch

This master's thesis dealt with the question, in which power and knowledge relations as well as discourses executive professionals of the transitional system for youths with disabilities are involved. The focus lays on the transition from mandatory schooling into two main goals of an inclusive system: The participation of people with disabilities in optional higher education or the employment market. Yet, many youths with disabilities, who finish mandatory schooling, end in the segregative sector, work therapy, low quality jobs or in integrative measures. To foster the two main intentions of inclusion, inclusive research seeks to find factors which promote or prevent successful participation in higher schooling or the labour market. This thesis used its linking to the research project "Cooperation for Inclusion in Educational Transitions" to analyse a modified version of a systemic family therapy setting, the Reflecting Team. In this group discussion setting, four executive professionals discussed factors of a successful transition for the youths. The thesis analysed the discussion with the documentary method and compared the results with the theoretical definitions of power, knowledge and discourse of Michel Foucault. Additionally, a discourse analysis constituted a theoretical overview of the contexts, in which the professionals act, think and speak (school, vocational orientation, transition, labour market, counselling). This deductive as well as inductive approach resulted in a reconstruction of habitual schemes of knowledge and day-to-day action of the professionals.

The professionals are aware, that they are acting in a field with certain rules and hierarchies. They feel that discussing and problematizing these societal norms (laws, contracts and organizational prejudices) are often futile. In the following, they have to use their power and knowledge to form the ideas, wishes and competences of the youth alongside the norms. The professionals see themselves as having a profound understanding of realism and how the real world operates and therefore must use this knowledge and power to keep the youths on their predetermined tracks. On the other hand, the professionals try to find spaces of free expression

and voluntary attendance, where the institution uses its productive power, to constitute a proposal and program along the youths wishes. In Conclusion, the professionals try to use their power productively to create a fruitful symmetric relationship with the youths around their wishes, but also accept, that many external and internal power relations and hegemonies always influence these relations from the beginning.