



MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Durch Lust zum Frust im Schulungsalltag von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen?“

Eine Grounded-Theory-Studie über den Zusammenhang partnerschaftlicher/sexueller Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung und deren Arbeitsmoral im Rahmen von Nachreifungsprojekten

verfasst von / submitted by

Tomas Barton, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 0709703

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, BARTON Tomas, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am _____

Tomas Barton

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	- 3 -
1. Einleitung.....	- 6 -
1.1 Forschungseinleitung	- 7 -
1.2 Forschungsgegenstand/-thema	- 7 -
1.3 Problemaufriss und Forschungsfrage	- 8 -
1.4 Methodisches Vorgehen	- 8 -
1.5 Forschungsstand/-aufriss und Relevanz.....	- 9 -
2. Grounded Theory Methodology als übergeordnetes Forschungsprinzip-	14 -
2.1 Das Forschungsparadigma der Grounded Theory.....	- 15 -
2.2 Die Grounded Theory als iterativer Forschungsprozess	- 19 -
2.3 Theoriegenerierung mithilfe abduktiven Schlussfolgerns.....	- 25 -
3. Menschen mit Behinderung?	- 28 -
3.1 Definitionsversuch des Behinderungsbegriffes	- 29 -
3.2 Bio-Psycho-Sozial-Modell	- 31 -
3.3 Intellektuelle Beeinträchtigung	- 33 -
3.4 Lernbeeinträchtigung	- 34 -
4. Die Produktionsschule	- 36 -
4.1 Geschichtlicher Abriss der Produktionsschule	- 37 -
4.1.1 Zwei unterschiedliche Zugänge zur Produktionsschule	- 40 -
4.1.2 Gegenwärtiges Produktionsschulprinzip	- 42 -
4.2 NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz	- 46 -
4.3 Unterstützungsmaßnahmen der beruflichen Integration im NEBA.....	- 48 -
4.4 Arbeit als konstitutives Element gesellschaftlicher Teilhabe	- 51 -
4.5 Strukturelle und empirische Darstellung untersuchter Produktionsschulen	- 53 -
5. Forschungsprozess	- 59 -
5.1 Forschungsinteresse.....	- 60 -
5.2 Chiffriersystem, Auswertungshilfe und Sample.....	- 64 -
5.3 Teilnehmende Feldbeobachtung.....	- 68 -
5.3.1 Beobachtungsprotokolle und Audioaufnahmen	- 70 -
5.3.2 Forschungstagebuch und Memos.....	- 72 -
5.4 Experteninterview	- 73 -
5.5 Fokusgruppendifkussion	- 76 -

6. Auswertung.....	- 79 -
6.1 Auswertungsverfahren	- 79 -
6.2 Ergebnisdarstellung	- 85 -
6.2.1 Schlüsselkategorie: geringe Selbstkontrolle	- 85 -
6.2.2 Schlüsselkategorie: sexuelle Bedürfnisse	- 88 -
6.2.3 Schlüsselkategorie: partnerschaftliche Bedürfnisse	- 92 -
6.2.4 Schlüsselkategorie: ethnischer Hintergrund.....	- 95 -
6.3 Zwischenfazit	- 100 -
6.4 Background.....	- 102 -
7. Erweiterte Ergebnisdarstellung	- 103 -
7.1 Erweiterte Ergebnisdarstellung: geringe Selbstkontrolle	- 104 -
7.2 Erweiterte Ergebnisdarstellung: sexuelle Bedürfnisse	- 106 -
7.3 Erweiterte Ergebnisdarstellung: partnerschaftliche Bedürfnisse	- 108 -
7.4 Erweiterte Ergebnisdarstellung: ethnischer Hintergrund	- 110 -
8. Konklusion	- 112 -
9. Quellenverzeichnis	- 115 -
9.1 Onlinequellen	- 122 -
9.2 Personelle Internetpräsenzen	- 125 -
9.3 Abbildungsverzeichnis	- 126 -
10. Anhänge	- 127 -
10.1 Anhang I: Leitfaden Experteninterview	- 127 -
10.2 Anhang II: Auszüge Experteninterview	- 129 -
10.3 Anhang III: Leitfaden Fokusgruppendifkussion in <i>PS2</i>	- 133 -
10.4 Anhang IV: Auszug Fokusgruppendifkussion.....	- 133 -
10.5 Anhang V: Auszug Beobachtungsprotokoll I.....	- 135 -
10.6 Anhang VI: Auszug Beobachtungsprotokoll II	- 136 -
11. Kurzfassung.....	- 138 -
11.1 Abstract.....	- 139 -
Lebenslauf	- 140 -
Danksagung	- 141 -

„Im Kopf steht alles und im Leben steht alles, [...] eigentlich steht alles, wenn die Beziehung auch steht.“

(TN 40)

1. Einleitung

Der Tatsache geschuldet, dass der Verfasser dieses abschließenden Forschungsberichtes eine zum jetzigen Zeitpunkt zwölfjährige Berufsbiografie im sogenannten *Sozialbereich* aufweist, ein Bachelorstudium der Bildungswissenschaft absolvierte, sich im Masterstudiengang der Bildungswissenschaft auf den Fachbereich „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ (Universität Wien 2011, 3¹) fokussierte und seine berufliche Zukunft im eben genannten Bereich inklusive therapeutischer Ausbildung plant, lag es in der Natur der Sache eine Thematik der Masterarbeit zu wählen, die sein berufliches und interessengeleitetes Umfeld betrifft. Gegenwärtig im Sozialbereich beschäftigt und einen Großteil seines beruflichen Werdeganges im Zweig der An- und Fortbildung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verbringend, interessiert und befasst er sich mit Fragestellungen rund um Sexualität und Partnerschaften bei Menschen mit Behinderung. Einerseits spielen die Bereiche Sexualität und Partnerschaft eine wesentliche Rolle im Alltag eines jeden Menschen, andererseits fließen sie merklich in den Schulungsalltag der TeilnehmerInnen ein. So entstand aus persönlichem Interesse explizites Forschungsinteresse, schließlich die Bearbeitung nachfolgend dargestellter Fragestellungen durch methodengeleitetes Arbeiten und das Verfassen des Forschungsberichtes.

Da es sich um ein sehr persönliches Themenfeld handelt und die Zielgruppe, die im späteren Verlauf dieser Arbeit näher beschrieben wird, ein anspruchsvolles Forschungsfeld darstellt – anhand der gewählten Fallbeispiele und Zitate erkennt man dies prompt – arbeitete man bewusst mit dem offenen Zugang der *Grounded Theory Methodology*. Diese Methodologie zählt unter den qualitativen zu denjenigen, „bei denen der Forschungsprozess als Ganzes vielleicht am umfassendsten reflektiert und am genauesten beschrieben und dokumentiert ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 191). Dementsprechend ist es ein Anliegen, die abstrakte und umfangreiche Forschungslogik der Grounded-Theory-Methodology klar zu konturieren und alle Forschungsschritte transparent nachvollziehbar zu machen. Der Problematik der Darstellungsweise wird gründliche Dokumentation und Reflexion, ebenso die Begründung der einzelnen Forschungsschritte entgegengesetzt. An dieser Stelle ergeht großer Dank an die Kollegien der beiden Nachreifungsprojekte in denen geforscht werden durfte, deren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen² durch zahlreiche persönliche, dokumentierte Gespräche und Anmerkungen zur Datensättigung von entscheidendem Wert waren.

¹ http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Master/MA_Bildungswissenschaft.pdf [06.07.2016]

² Im Bezug auf geschlechts- und genderneutrale Sprache werden weibliche und männliche Formen verwendet, sowie die Variante des Binnen-I gewählt, falls dies nicht den Lesefluss einzuschränken erscheint. Schreibformen mit * oder _ werden aus Gründen der Ästhetik und Leserlichkeit nicht angewandt. Es wird betont, dass der Inhalt dieser Abhandlung alle Personen einzubeziehen gedenkt.
<https://gleichstellung.univie.ac.at/gleichstellung-und-diversitaet/sensibilisierung-veranstaltungen/geschlechtergerechte-sprache/leitfaeden/> [06.07.2016]

Im Forschungsbericht auftretende Kraftausdrücke und sexuell geladene Inhalte in Zitaten und Textpassagen werden bewusst impliziert, um der Authentizität des Forschungsfeldes der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Nachreifungsprojekten annähernd Rechnung zu tragen. Aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen, ein zentrales Anliegen des Verfassers, werden durch die Anonymisierung der Daten jedmögliche negative Konsequenzen, die durch diesen Bericht entstehen könnten, so klein als möglich gehalten. Weder TeilnehmerInnen der untersuchten Produktionsschulen, noch die im Bericht mit eingeschlossenen KollegInnen, werden mit Klarnamen dargestellt und durch nachseitig beschriebenes Chiffriersystem anonymisiert. Da es sich bei der untersuchten Zielgruppe ohnehin um eine vulnerable handelt, die sich inmitten eines richtungsweisenden Übergangs befindet, wurde alles Erdenkliche unternommen um keine zusätzlichen Risiken durch diese Forschungsarbeit aufkommen zu lassen.

1.1 Forschungseinleitung

Die Forschungseinleitung dient um einen ersten Überblick über den Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld und die Forschungsfragen zu erhalten. Ebenso informiert dieser Abschnitt darüber, mit welchen methodischen Mitteln die letztgenannten bearbeitet werden. Der aktuelle Stand diesbezüglicher Forschung sowie Perspektiven, die sich aus diesem Bericht ergeben können, werden ebenso umrissen. Eine ausführliche Deskription der Studie und Analyse dieser erfolgt anschließend. Diese beginnt mit Begriffsdefinitionen und Basiskonzepten betreffend das Forschungsfeld, um tieferes Vorwissen zum besseren Verständnis für später Folgendes zu evozieren.

1.2 Forschungsgegenstand/-thema

Das aus erwähnter Berufsbiografie stammende Forschungsinteresse involviert eine lange Auseinandersetzung mit der Thematik *Sexualität und partnerschaftliche Beziehungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* im Zuge praktischer Berufsausübung und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Peter Atteslander u. a. (2010, 316) sprechen in diesem Zusammenhang von der „explorativen Phase“, die einem Forschungskonzept zugrunde liegt. Dass Sexualität und partnerschaftliche Bedürfnisse bzw. Beziehungen ein allgegenwärtiges und beliebtes Thema in Schulungsmaßnahmen für Jugendlichen darstellen ist nichts Neues. Aufgrund der langjährigen Berufserfahrung und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, ebenso zahlreichen Gesprächen mit dem Kollegium zu entnehmen, teilen sich die ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Qualifizierungsmaßnahmen grob in zwei gegensätzliche Gruppen: In diejenigen, deren Konzentration und Fokus im Unterricht, deren sozial angemessenes Verhalten in Schulungs- und Pausensituationen und deren überbegriffliche Arbeitsmoral gegensätzlich zum Verhalten jener Gruppe von Jugendlichen steht, deren Schulungsalltag erkennbar intensiver von Thematiken über Sexualität und partnerschaftliche Beziehungen bestimmt wird. Diesem Phänomen folgen das Forschungsinteresse und die wissenschaftliche Abarbeitung vorliegender Arbeit.

1.3 Problemaufriss und Forschungsfrage

Einhergehend mit sozial unverträglichem Verhalten, Unkonzentriertheit während der Schulungszeiten und sich offenbarender Anspannung junger Menschen, deren Themenhorizont von Sexualität und Liebesbeziehungen bestimmt wird, ist auffallend, dass diese häufiger mit einer Bandbreite von diversen Problemen außerhalb der besuchten Produktionsschulen konfrontiert sind. Binder (2004) schreibt, dass Sexualität in mannigfaltiger Weise Einfluss auf den beruflichen Alltag und somit auch auf die berufliche Integration hat. Eine der Zielsetzungen von Produktionsschulen ist die Heranführung der Jugendlichen an den für sie individuell am besten geeigneten Ausbildungsschritt „durch das Anstreben einer individuellen Ausbildungsreife“ (Sozialministeriumservice 2014, 8³). Durch diesen Bildungsschritt erhofft man sich, „Jugendliche in Form der Integrativen Berufsausbildung (zumindest Teilqualifizierung ohne Berufsschulbesuch) in den regulären Arbeitsmarkt zu begleiten“ (a.a.O.). Da an Erwerbsarbeit eine hohe Anzahl diverser lebenspraktisch-partizipatorischen und gesellschaftlichen Funktionen gebunden sind, ebenso der nicht zu unterschätzende Faktor des mit einhergehenden Statusgewinns, ist die berufliche Partizipation für alle Menschen von sehr hoher Bedeutung. (Spiess 2004; Bieker 2005; Hinz 2006; Doose 2007; et. al.) Diese ist u. a. durch die erfolgreiche Absolvierung von Produktionsschulen möglich, die jedoch von vielen Faktoren negativ beeinflusst werden kann. Auffallend stark scheint bei einem Teil der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung diesbezüglich die Thematik rund um Sexualität und Liebesbeziehungen zu wirken, woraus sich die folgende und im Sinne der Grounded Theory zunächst offene Forschungsfrage vorliegender Arbeit ergibt:

„Wie wirken sich partnerschaftliche und sexuelle Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung auf deren Arbeitsmoral in Produktionsschulen aus?“

Wichtig an dieser Stelle zu erwähnen ist, dass dieser Forschungsbericht nicht unter der Maxime der Produktivitätserhöhung der sogenannten Leistungsgesellschaft (Hartz/Petzold 2014, 35 ff) steht, der die ohnehin schon an den Rand der Gesellschaft Gedrängten durch Profitmaximierungswillen verstärkt marginalisiert. Im Zuge dessen distanziert sich der Verfasser von jeglichen Ideologien oder Weltansichten, die damit in Verbindung gebracht werden könnten.

1.4 Methodisches Vorgehen

Um das zuvor umrissene und im weiteren Verlauf schärfer definierte Forschungsfeld adäquat methodisch zu bearbeiten, wurde ein offener, qualitativer Zugang gewählt, dessen Stärke sich darin befindet mit verschiedenen Erhebungsformen Daten aus einem sozialen Feld zu generieren. Dem Grundsatz des wissenschaftlichen Arbeitens, dass das Forschungsfeld die Methodenwahl bestimmt, folgend, gibt das rekonstruktive Verfahren der Grounded Theory Methodology die methodi-

³ https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [06.07.2016]

sche Basis (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 8 ff) dieser Arbeit vor. Einer der Begründer der Grounded Theory Methodology, Anselm Strauss, ermuntert „aus völlig unterschiedlichen Materialien (Interviews, Transkriptionen von Gruppengesprächen, Gerichtsverhandlungen, Feldbeobachtungen, anderen Dokumenten wie Tagebüchern und Briefen, Fragebögen, Statistiken usw.)“ (Strauss 1991, 25) Daten zu gewinnen und dabei auf eine Vielzahl von Instrumenten zurück zu greifen. Die Quintessenz dieser Methode besteht darin, dass die Theorie aus den generierten Daten entwickelt wird. Diese Forschungsmethode grenzt sich damit von vielen anderen Verfahren ab, in denen „bereits fertige Konzepte an diese herangetragen werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 195).

Im Zuge der insgesamt neun Monate dauernden Forschung im Feld wurden ein Experteninterview durchgeführt, eine Fokusgruppendifkussion organisiert, Gespräche mit Führungspersonen und Angestellten der Produktionsschulen sowie mit den untersuchten Jugendlichen geführt. Das Kernelement dieser Forschungsarbeit liegt jedoch in der durchgehenden *teilnehmenden Beobachtung*. Daraus ergibt sich eine vielfältige Datenbasis, die mit der Grounded Theory homogenisiert wurde und aus der sich die im Forschungsbericht generierte Theorie speist. Diese Theorie wird zusätzlich mit anderen theoretischen Auffassungen komplementär flankiert. Die Verschiedenartigkeit der Datenmaterialien äußert sich in Gesprächsprotokollen, Beobachtungsprotokollen, Interviews, Audioaufnahmen, zahlreichen Notizen, Anmerkungen und Verweisen sowie wissenschaftlicher Literatur.

Vor allem für „ungeübte Forscher“ gilt die Grounded Theory Methodology als reizvoll, da sie als „einfach erlernbar und handhabbar“ (ebd., S. 191) erscheinen mag. Sie ist ein Erhebungsinstrument und eine Auswertungsmethode gleichermaßen. Eine offene Einstellung des Forschers bzw. der Forscherin zum Feld, die reflektierte Analyse des gewonnenen Datenmaterials und der „komplexe Interpretationsvorgang“ (a.a.O.) machen die Grounded Theory Methodology zu einem soliden Instrument der qualitativen Sozialforschung, dessen Qualität nicht ohne diesbezügliches Wissen und Übung zur vollen Geltung kommt.

1.5 Forschungsstand/-aufriss und Relevanz

Dass Arbeit einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft für Menschen ohne oder mit marginalen Einschränkungen einnimmt, wagt niemand in Frage zu stellen. Es wäre kurzsichtig anzunehmen, dass es sich bei Menschen mit Behinderung(en) anders verhält. Viele Faktoren verhelfen Arbeit zu diesem Status, die addiert einen persönlichkeitsbildenden Teil des Menschen ausmachen. Roland Stein und Dagmar Orthmann-Bless (2009, 16) – Professor der Sonderpädagogik an der Universität Würzburg mit Spezialisierung auf Verhaltensstörungen⁴⁵ und Lehrbeauftragte an

⁴ http://www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de/personal/prof_dr_roland_stein/ [06.07.2016]

⁵ Es mag untypisch und dilettantisch erscheinen im Zuge einer Masterarbeit Internetpräsenzen von universitärem Personal und ProfessorInnen anzugeben, jedoch ist einerseits die Reichweite einer bildungswissenschaftlichen Masterarbeit bewusst, andererseits wird dadurch die Recherchearbeit für das Zielpublikum erleichtert. Kein Anspruch auf Vollständigkeit.

der schweizerischen Universität Freiburg⁶ – attestieren, dass Arbeit eine stark definitorische Eigenschaft besitzt und Menschen sich über Arbeit definieren. Berufstätigkeit überschreitet Grenzen die über „Existenzabsicherung“ und „Sinnerleben, Zeitstrukturierung und Gewährleistung von Sozialkontakten“ hinausgehen und trägt maßgeblich, so Stein und Orthmann-Bless weiter, somit zur „Identitätsbildung“ (2009, 16) bei. Berufliche Partizipation ist demnach mehr als eine finanzielle Einkommensquelle. Stefan Doose (2006, 15) beschreibt in diesem Kontext Arbeit als „den Prozess der beruflichen Eingliederung als auch die berufliche Teilhabe und das positive Eingebundensein in die soziale Struktur eines Betriebes im Sinne einer sozialen Integration als Ziel des Prozesses“. Daran anschließend haben Newman et. al. (2011) in einer breit angelegten Langzeitstudie⁷ des *National Center for Special Education Research*, in der jugendliche Menschen mit Behinderung über neun Jahre lang in ihr Erwachsenenalter hinein wissenschaftlich begleitet wurden postuliert, dass berufliche Partizipation den ProbandInnen nicht nur finanzielle Absicherung ermöglicht, sondern auch wichtige soziale Funktionen erfüllt. Sie stärkt das Selbstwertgefühl und erleichtert Aktivitäten, die mit finanziellem Aufwand verbunden sind und somit soziale Eingliederung. Die US-amerikanische Studie zeigt weiters, dass junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung öfter kein selbstbestimmtes Leben führen, da sie seltener im ersten Arbeitsmarkt beschäftigt werden als Probanden mit anderen Behinderungsformen. (ebd.)

In Deutschland beschäftigte sich u. a. Stefan Doose (2006, 15) in seiner Dissertationsschrift mit der „beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten, also einer sogenannten Lern- oder geistigen Behinderung, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt mit dem Konzept der Unterstützten Beschäftigung (Supported Employment) durch Integrationsfachdienste (IFD) und Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)“ in Form einer Verbleibs- und Verlaufsstudie. Diese zeigt auf, dass es einen „signifikanten Unterschied im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Arbeitsverhältnisse“ gibt, wenn die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsberater und Integrationsberaterinnen begleitet wird (a.a.O., 339). Durch dieses Angebot können mehr als zwei Drittel der untersuchten ProbandInnen auch noch fünf Jahre nach ihrer beruflichen Eingliederung einer Tätigkeit am ersten Arbeitsmarkt nachgehen (Doose 2006).

Nicht an die Dichte der internationalen Studien herankommend, vor allem im Vergleich zur Wissensproduktion in Deutschland, verhält es sich um die österreichische Wissenschaftslandschaft bezüglich der Forschungsfelder der beruflichen Partizipation bzw. beruflichen Eingliederung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oder der Untersuchung derjenigen Personen im Übergang von Schule und Berufswelt. Ausgiebige Literaturrecherche ergab, dass österreichweit die Universität Wien federführend bezüglich der Produktion von Studien bzw. Diplomarbeiten/Masterarbeiten zu genannten Thematiken ist. In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts waren primär quantitative Ergebnisse zu finden, in denen die Perspektive von Professionellen und

⁶ <http://www.unifr.ch/spedu/index.php?page=orthmann-dagmar> [06.07.2016]

⁷ <http://www.nlts2.org/> [06.07.2016]

Eltern von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vorrangig präsent war (Fasching 2013, 125 f⁸). Mittlerweile kommen auch qualitativ geführte Forschungen hinzu, dies jedoch auch in einer überschaubaren Anzahl. So beteiligte sich das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien am vom Österreichischen Wissenschaftsfond (FWF)⁹ subventionierten Forschungsprojekt über die *Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung*¹⁰. Dieses Projekt hatte zum Ziel „sowohl objektiv bestimmbare als auch subjektiv erlebte Partizipation im beruflichen Lebenslauf von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu rekonstruieren.“⁸ Dabei wurde den Fragen nachgegangen „(i) wie Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gesammelte bzw. unterbliebene Partizipationserfahrungen in der Übergangsphase ‚Schule - Beruf‘ und in der Phase ‚Arbeitsleben‘ erleben, und (ii) ob ein Zusammenhang zwischen Partizipationserfahrungen sowie der Wahrnehmung einer individuellen und selbstbestimmten Lebensgestaltung besteht.“¹¹ „Durch die Einbeziehung der Zielgruppe“ wurde ein partizipatorisches Forschungsdesign gewählt, bei dem die Einstellungen und Wahrnehmungen der ProbandInnen in die Studie einfließen, diese sich an der „Analyse des Datenmaterials“ unterstützend und beratend einbringen¹².

Den zweiten kontextualisierten Eckpfeiler dieser Abhandlung betrachtend, ausgrenzungsgefährdete Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung und deren partnerschaftliche bzw. sexuelle Bedürfnisse, verhält es sich der Forschungslage betreffend nicht anders. Fiedler (2010, 170) postuliert in seinem Werk *Sexualität*, dass die sexuelle Liberalisierung des 20. Jahrhunderts, die unter Anderem durch die Erfindung der Anti-Babypille vorangetrieben wurde, enorme progressive Auswirkungen auf die Moralvorstellungen der westlichen Gesellschaft hat. Seines Zeichens klinischer Psychologe, Hochschullehrer und Psychotherapeut¹³ führt er fort, dass es bis auf Pädophilie und sexuelle Gewalt keine Tabus mehr gäbe (a.a.O.). Dieses Postulat wird so nicht von vielen im heil- und inklusivpädagogischen Feld Forschenden bestätigt, wie an späterer Stelle verdeutlicht wird. Themen wie Partnerschaften zwischen Menschen mit Behinderungen oder Sexualität von intellektuell beeinträchtigten Menschen werden in jüngster Zeit zwar vermehrt wissenschaftlich aufgegriffen, gesellschaftlich ist man dem Schweigen darüber zugewandter. Obwohl laut mehreren AutorInnen die Begriffe der Behinderung und Sexualität eine langsame aber sukzessive Enttabuisierung erfahren, werden sie in ihrer Verbindung immer noch als ein Tabuthema angesehen, welches anstößig und pervers erscheint (Bender 2012; Kowoll 2012; Lempp 2000; Offenhausen 1985; et al.). Fach- bzw. Forschungsliteratur, die sich spezifisch mit der Kombination aus geistiger Behinde-

8

https://www.researchgate.net/profile/Helga_Fasching/publication/258240179_Grounded_Theory_als_Methodologie_in_der_lebensgeschichtlichen_Forschung_mit_Menschen_mit_intellektueller_Beeintrachtigung/links/545a3f380cf26d5090ad85c7.pdf [29.04.2017]

⁹ <https://www.fwf.ac.at/de/> [06.07.2016]

¹⁰ <https://vocational-participation.univie.ac.at/de/home/> [11.06.2016]

Laufzeit: 01.02.2008 – 31.01.2013; Projektnummer: Einzelprojekte P20021

¹¹ <https://vocational-participation.univie.ac.at/de/home/> [11.06.2016]

¹² <https://vocational-participation.univie.ac.at/de/referenzgruppe/> [11.06.2016]

¹³ <https://klips-heidelberg.de/personen/professoren/prof-dr-peter-fiedler/zur-person> [03.07.2016]

rung¹⁴ und partnerschaftlichen/sexuellen Bedürfnissen findet man vermehrt ab den späten 1960er Jahren, Tendenz steigend. Der überwiegende Anteil wissenschaftlicher Literatur diesbezüglich ist qualitativer Natur und beschränkt sich auf Fallbeispiele, jedoch ist auch hier eine methodische Öffnung in den letzten Jahren erkennbar. Vor allem im Hinblick auf statistische Erfassung von Menschen mit Behinderung, die in betreuten und/oder teilbetreuten Wohneinrichtungen leben. Der Sammelband *Sexualität und geistige Behinderung* herausgegeben von Joachim Walter (2005) gibt guten, breit gefassten Einblick in diesen Bereich. 1994 reflektierte er in einem Tagesseminar¹⁵ zum besagten Thema, dass es eine grundsätzlich, „unter dem Aspekt der Integration“ offene Haltung gibt, wenn es um die „Rechte auf Entfaltung“ von geistig behinderten Menschen geht, jedoch dieser „liberale Anspruch nach wie vor große Umsetzungsschwierigkeiten“ bereitet¹⁴. Er erkennt, dass partnerschaftliche Bedürfnisse und Sexualität dieser Menschen weit mehr Problem für Erzieher und Erzieherinnen, Eltern und das gesamte Umfeld darstellen als für die Betroffenen selbst.

Aus einer sozialpädagogisch immanenten Perspektive heraus beschäftigt sich Matthias Kraul (2009) in *Sexualität und geistige Behinderung im sozialpädagogischen Alltag* vor dem Hintergrund des „Normalisierungsprinzips“ (Kowoll 2012, 23; Thimm 1995; et. al) in einer stichprobenartigen Untersuchung mit dem Thema. Hierbei erforscht er, ob und wie die diversen partnerschaftlichen und sexuellen Bedürfnisse in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe in Deutschland bekannt sind und ausgelebt werden können bzw. dürfen. *Behinderung und Sexualität* von Barbara Ortland (2008) hingegen bietet eine solide Grundlage zu dieser Thematik in einer holistischen Betrachtung, bei der sie nicht nur auf geistige Behinderungsformen eingeht, sondern den Behinderungsbegriff in Bezug auf Sexualität weiter fasst. Die Doktorin Ortland spezialisierte sich auf Behinderung und Sexualität bzw. „romantische Beziehungen“, sowie auf heilpädagogische Methoden und Interventionen¹⁶. In *Behinderung und Sexualität* beschäftigt sie sich mit – als Basis für hier später Folgendes – der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie plädiert für eine behinderungsspezifische Sexualerziehung, die sowohl das familiäre, schulische als auch das gesellschaftliche Umfeld als behindernde Einflüsse miteinbezieht und reflektiert (ebd.). Studien und wissenschaftliche Abhandlungen sind demnach vorhanden, die Dichte ist jedoch überschaubar.

In Anbetracht der spezifisch gewählten Thematik und der Einschränkung des Forschungsfeldes auf Produktionsschulen kann man basierend auf den umrissenen Forschungsstand von einem weitestgehend ausgesparten Feld sprechen. Nur vereinzelt finden sich wissenschaftliche Abhandlungen, die sich mit der liquiden Schnittstelle aus Schule und Beruf beschäftigen. In Beziehung gesetzt mit Arbeitsmoral und Sexualität/partnerschaftlichen Bedürfnissen von jungen, ausgrenzungsgefährdeten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wurde nach gründlicher Recher-

¹⁴ „geistige Behinderung“ ist an dieser Stelle aus historischer Perspektive angebracht, im Kontext dieser Forschungsarbeit nicht. Vgl. Kapitel 3. *Menschen mit Behinderung*?

¹⁵ <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html#idp4615072> [13.06.2016]

¹⁶ <http://www.katho-nrw.de/muenster/studium-lehre/lehrende/hauptamtlich-lehrende/ortland-barbara-prof-dr-paed-habil/forschungs-und-entwicklungsschwerpunkte/> [13.06.2016]

chearbeit nichts Relevantes entdeckt. Einerseits wird die Fragestellung dieser Studie bezogen auf das Forschungsfeld bewusst unkonventionell, offen und abseits des wissenschaftlichen Mainstreams – im Vertrauen auf bisherige Erfahrungen, resultierend aus eigener Berufsbiografie – gewählt. Andererseits wurde der Gegenstand der beruflichen Vorbereitung von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung aus dieser Perspektive wissenschaftlich bislang ausgelassen und diese Arbeit soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen. Gerade im Hinblick auf zukünftige Gesetzesänderungen der sogenannten *Ausbildungspflicht für Jugendliche*¹⁷ (mit *Behinderungen*)¹⁸ werden Produktionsschulen und die damit einhergehenden schulungsimmanenten Spannungen jedoch deutlich an Relevanz und Brisanz gewinnen. So stellte der ehemalige österreichische Sozialminister Rudolf Hundstorfer 2015 die Produktionsschule als „weiteres Leistungsangebot des 'NEBA Netzwerk Berufliche Assistenz'“ vor, die als Initiative zur Verbesserung der Einstiegschancen von Jugendlichen ins Berufsleben dienen soll (Cash 2015, 47). Besonderer Fokus liegt auf ausgrenzungsgefährdeten „Jugendlichen mit einer körperlichen oder sozialen Behinderung“, mit dem Ziel deren Selbstwertgefühl und soziale Kompetenzen zu fördern, um „einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben“ zu ermöglichen (a.a.O.).

Wie an vorhergehender Stelle erwähnt, besteht keinerlei Absicht mit dieser Abhandlung die untersuchten Jugendlichen zu einer extrinsisch initiierten Produktivitätserhöhung zu bewegen. Der bildungswissenschaftliche Anspruch und das gleichzeitige Teilziel dieser Arbeit sind darin begründet, die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in den untersuchten Produktionsschulen in Korrelation mit deren partnerschaftlichen und sexuellen Bedürfnissen – die in der Praxis als primäre Indikatoren für sozial unangemessenes und störendes Verhalten während des Schulungsbetriebs symptomatisiert werden – zu setzen und mithilfe von Grounded Theory eine dazugehörige Theorie zu entwerfen. Die pädagogische Relevanz hingegen soll sich durch den konklusiven Beitrag und die immanente Diskussion konstituieren. Aus berufsbiografisch bedingten Erfahrungen scheint es interessant, jenen Symptomatiken nachzugehen, die den Schulungsbetrieb störend beeinflussen und augenmerkliches Unwohlsein der Teilnehmer und Teilnehmerinnen implizieren. Durch generierte Theorie und der Anregung zur Diskussion der Ergebnisse, kann diese Arbeit als kritischer Denkanstoß zu pädagogischen Interventionen betrachtet werden. Eine erfolgreiche Absolvierung einer Produktionsschule erhöht die Möglichkeit der Ergreifung eines Berufes oder des Abschlusses einer Berufsausbildung deutlich und bietet ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen lebenspraktische Chancen, die sie ohne diese nicht hätten. Jedoch bedingen, beeinflussen und behindern viele Umstände und Verhaltensweisen die erfolgreiche Absolvierung von Nachreife- und Ausbildungsprojekten. Möchte man in Produktionsschulen zufriedene, motivierte Jugendliche und ein allgemein angenehmes Arbeitsklima, welches auf Toleranz und Lerneifer fußt, muss man gegebenenfalls wissenschaftliche Analyse zur Anwendung bringen und erforschen, woher Unausgeglichenheit, Haltlosigkeit und sozial unangemessenes Verhalten rühren. Da es in der Natur der Sa-

¹⁷ <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/module?genetics.am=Content&p.contentid=10007.191302> [11.06.2016]

¹⁸ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_08473/index.shtml [11.06.2016]

che liegt, dass ausgrenzungsgefährdete Jugendliche vulnerabler sind als Gleichaltrige, wurde besonders ethisch-wissenschaftlichen Grundsätzen Vorrang gegeben, um das Risiko einer negativen Beeinflussung so klein wie möglich zu halten. So wurde nahezu bis zum Schluss der Feldforschung verdeckte Forschung betrieben, bei der die untersuchten Individuen davon ausgingen, dass der Verfasser zunächst Praktikant, später herkömmlicher Angestellter der Produktionsschule sei. Unter strenger Aufsicht des Kollegiums wurde in den ersten Wochen der Feldforschung alleiniges Arbeiten mit den Jugendlichen untersagt bis eine arbeitstechnische Vertrauensbasis entstanden war. Der später dargestellte zweimalige Neubeginn der Forschung zeigt, dass ein *Provozieren von Daten* oder Aussagen der Jugendlichen nicht forciert wurde, jedoch die für eine Masterarbeit lange Forschungsdauer bedingte. Das drucklose und wertschätzende Miteinander in den Unterrichtseinheiten in der *Produktionsschule 1* führte dazu, dass die Jugendlichen viel über sich und ihre Lebensverhältnisse preis gaben, was die Qualität vorhandener Daten deutlich erhöhte. Dabei wurde darauf geachtet, den jungen Menschen weder Ratschläge zu erteilen, noch Fragen über ihr Privat Umfeld oder ihr Befinden zu stellen. Alle TeilnehmerInnen vorliegender Arbeit wurden nach später dargestelltem Anonymisierungsverfahren unkenntlich gemacht und die vorhandene Abfassung wurde dem Leitungspersonal der Produktionsschulen zur Durchsicht mit der Bitte um Freigabe vorgelegt.

2. Grounded Theory Methodology als übergeordnetes Forschungsprinzip

Es mag ungewöhnlich erscheinen nach der Einleitung den ersten Teil eines Methodikkapitels zu beginnen, welcher erst im späten Verlauf dieser Arbeit Fortsetzung findet. Nebst dem empirischen und theoretischen Forschungsinteresse hat diese Abhandlung das methodologische Ziel, welches auch das Forschungsparadigma der Grounded Theory Methodology innehat, den Forschungsprozess und den damit einhergehenden Erkenntnisgewinn so transparent wie möglich zu gestalten. Dieses Vorhaben erfordert eine alternative Darstellungsweise zu jenen Arbeiten, die das traditionelle Theorie-Empirie-Forschungsdesign verfolgen. Der traditionelle Aufbau orientiert sich laut Przyborski/Wohlrab-Sahr (2009, 359) an einer quantitativen Forschungslogik, bei der „die zu prüfenden Hypothesen aus den gegenstandsbezogenen Theorien abgeleitet werden und so die Grundlage für das Untersuchungsdesign bilden“.

Auffallend dominant erschien das Phänomen genannten Aufbaus während der Literaturrecherche zu vorliegender Abhandlung und der Auswertung institutsimmanenter Diplom- und Masterarbeiten. Da der Verfasser einerseits die Ansicht der zuletzt genannten Autorinnen, dass „diese Art des Aufbaus für die Darstellung rekonstruktiver Ergebnisse nicht ideal ist“ (a.a.O.) teilt, sich andererseits hiermit ein Zeichen gegen auftretende Monotonie des wissenschaftlichen Mainstreams erhofft, entschied er sich für eine alternative Darstellungsweise, die sich stellenweise an der Dissertationsschrift von Anna-Maria Kamin (2013) orientiert. So beinhaltet diese Entscheidung nicht nur die Im-

plizierung empirischer Erkenntnisse in theoretischen Deskriptionen, sondern bedingt damit auch den zunächst salopp wirkenden, lebendigen Schreibstil. Da bei dieser Methode die konklusive Theorie aus den gesammelten Daten generiert wird, bietet die Grounded Theory Methodology erfrischende Abwechslung zum Herantragen von erhobenen Daten an bereits fertige theoretische Konzepte (Przyborski/Wohnlab-Sahr 2009, 195). Aus Gründen der Vereinfachung und der gängigen wissenschaftlichen Praxis wird ab hier fortan die Doppeldeutigkeit der Grounded Theory Methodology – die Begrifflichkeit kann sich „sowohl auf die Methode als auch auf das mit ihr zu erzielende Ergebnis, eine Grounded Theory eben, beziehen“ (Glaser/Strauss 2010, 7) – mit Grounded Theory oder G.T. abgekürzt. Um einen theoretischen Einblick in dieses Forschungsparadigma¹⁹ zu erhalten, stellen die folgenden Kapitel die grundlegenden Prinzipien und die Forschungslogik der G.T. vor. Diese ziehen sich durch die Gesamtheit der Abhandlung und werden gegen Ende des zweiten Drittels expliziter ausformuliert, der Forschungsprozess transparent ausgewiesen und mit empirischen Daten gesättigt.

2.1 Das Forschungsparadigma der Grounded Theory

Als Gründer der Grounded Theory gelten Barney Glaser und Anselm Strauss, die bereits im Titel ihres Gründungswerks (Glaser/Strauss 1967) diesbezüglich von einer Entdeckung sprechen: *The Discovery of Grounded Theory*. Ihre Theorie zeichnet sich durch eine „regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie“ aus (Mey/Mruck 2011, 11). Ihr damals neuartiger Zugang positionierte sich als Gegenpol zu einer „sich gegenüber der Empirie immunisierenden soziologischen Theorie“ und einer sich an „Naturwissenschaften orientierten standardisierten Methodologie“ im Bereich der qualitativen Methoden. Viele WissenschaftlerInnen wurden durch das in den 1960ern entwickelte methodische Verfahren dazu inspiriert, ihre Herangehensweisen und qualitativen Zugänge weiterzuentwickeln. (Przyborski/Wohnlab-Sahr 2014, 190 f) Seit dem Aufstellen der Grounded Theory von Glaser und Strauss 1967 wurde sie bereits in ihren Anfangsstadien mehrmals ausdifferenziert und nachjustiert. Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methodologie orientiert sich weitgehend an jener Konzeption, die Anselm Strauss und Juliet Corbin entwarfen. Im deutschsprachigen Raum wurde die G.T. vor allem durch Przyborski/Wohnlab-Sahr (2011), Mey/Mruck (2011), Kelle (2011) und Jörg Strübing (2004; 2008) konturiert und weiterentwickelt (Kamin 2013, 21).

„Die Grounded Theory Methodology ist ein qualitatives Forschungsverfahren, welches das Ziel verfolgt, eng am erhobenen Material arbeitend eine gegenstandsbezogene Theorie zu generieren“ (Kamin 2013, 21). Frei nach dem Motto „All is data“ (Glaser 2007, 57; zit. n. Przyborski/Wohnlab-Sahr 2014, 195) ermutigen dabei die Gründer dazu, auf eine Vielzahl von Erhebungsformen zurückzugreifen. Daraus ergibt sich eine Pluralität des Datenmaterials, welches u. a. Interviews, Beobachtungsprotokolle, Dokumente, Gesprächsnotizen, Feldbeobachtungen, Statistiken, Transkrip-

¹⁹ <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5316.htm> [27.11.2016]

tionen von Gruppengesprächen usf. enthalten kann (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 195). Da im Rahmen der G.T. keine explizit neuartigen Erhebungsformen entwickelt wurden, werden die hier später beschriebenen Datenerhebungsverfahren in identischer oder ähnlicher Form ebenso von anderen Forschungszugängen und -methodologien verwendet. Das „Ziel der Vorgehensweise ist, die Bedeutung menschlicher Erfahrung zur Aufdeckung sozialer Strukturen im Prozess praktischer Forschung offenzulegen“ (Corbin 2006, 70).

Der Ursprungsgedanke, den Graben zwischen formaler Theorie und empirischer Forschung zu verkleinern bzw. zu überwinden, durchzieht den gesamten Forschungsprozess (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Glaser/Strauss 2010; et. al.). Dabei steht das kontinuierliche Vergleichen von sozialen Vorkommnissen im Zentrum der Theoriegenerierung. „Für diesen analytischen Prozess schlägt die Grounded Theory eine Reihe von Mitteln und Verfahren vor, die allesamt das Ziel verfolgen, den Prozess stärker zu systematisieren und die intersubjektive Geltung der Ergebnisse zu verbessern“ (Strübing 2014, 15). Die angesprochene Kluft zwischen Empirie und Theorie soll nicht dadurch überwunden werden, dass theoretische Annahmen wie ein gedachtes Laken über die erhobenen Daten gespannt werden, sondern durch empirische Forschung, die darauf abzielt, Theorie selber zu generieren, zu begründen und auch im Laufe der Forschung zu überprüfen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 192).

Auch aus dieser Perspektive erscheint es angebracht von einer gegenstandsbezogenen, gegenstandsverankerten, datenbasierten oder *substantiven* Methodologie zu sprechen, die die *formale* Theorie jedoch nicht kategorisch ausgrenzt (ebd., 193; Mey/Mruck 2011, 12). Strauss und seine wissenschaftlichen BegleiterInnen bezeichnen die Basis der G.T., im „Unterschied zum deduktiv-nomologischen Ansatz der standardisierten Verfahren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 196), als *induktiv*. Der oft fälschlicherweise pauschal für die qualitative Sozialforschung verwendete Begriff der Induktion ist jedoch an dieser Stelle trügerisch. „Der Begriff zielt grundsätzlich auf das Problem, wie man von verstreuten Einzeldaten zu Verallgemeinerungen kommt“ (ebd., 197). Auch in den standardisierten, quantitativen Verfahren, die sich einer anderen Forschungslogik bedienen, wird er gebraucht. Gemeint ist dabei die Schlussfolgerung aus der gewählten Stichprobe auf die Grundgesamtheit. So gesehen ist Induktion kein naturgemäßes Element qualitativer Forschung. (a.a.O.) In Anbetracht der Tatsache einer sich gesellschaftlich rapide transformierenden und gleichzeitig globalisierenden Welt sind rein quantitative Verfahren nicht mehr ausreichend „weil sich per Definition nur erfassen [lässt], was nach prüfbareren theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert“ (Mey/Mruck 2011, 11).

Der aristotelischen Logik zufolge bestand „wissenschaftliche Erkenntnis [...] in einer klassifikatorischen Ordnung fester Arten, und sich verändernde (also empirische) Dinge konnten der wissenschaftlichen Erkenntnis nur zugänglich gemacht werden, indem sie in diese Klassifikation einge-

ordnet wurden – als Spezifisches einer umfassenderen, allgemeinen Art“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 197). Zur Erfassung komplexer Lebensbedingungen, Einstellungen, Intentionen und Essentialismen menschlichen Daseins eignen sich jedoch andere, offenere und qualitativere Verfahren, wie dasjenige der Grounded Theory. Dieses bietet einen Kontrast zu den traditionellen Methoden und stellt auch an die Forschenden den Anspruch die „Komplexität des Lebens zu erfassen“ (a.a.O.).

Die zu untersuchenden sozialen Phänomene sind jedoch nicht auf den ersten Blick ersichtlich und zeigen sich, wie es Kelle (2011, 236) mit Verweis auf Glaser und Strauss (1967) beschreibt, erst im Verlauf der Analyse der erhobenen Daten. So wechseln einander induktive und deduktive Schritte ab – Datenerhebung und Hypothesengenerierung als induktive Elemente; daraus deduktiv „neue, theoriegeleitete Datenerhebung aufgrund dieser Hypothesen“ (ebd., 198) – die in kontinuierlicher Abfolge den Gewinn der Grounded Theory Methodology ausmachen. Die natürlichen, sozialen Phänomene können erst dann zu Daten werden, wenn man sie mit konzeptionell „generativen Fragen“ (Strauss 1991, 44) öffnet.

Das Öffnen oder Aufschließen der Daten mit generativen Fragen ist als Prozess gedacht, wie Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 198) dazu schreiben, welcher wenn zu streng geführt, als Ergebnis lediglich bestimmte Eigenschaften der Phänomene ergibt. Der Entwicklungspsychologe²⁰ und Herausgeber von *Grounded Theory Reader* Günter Mey betont mit der Mitherausgeberin und Mitarbeiterin der Freien Universität Berlin²¹ Katja Mruck, dass das Verfahren als Ganzes den Validitätsprinzipien der Regelgeleitetheit, der Plausibilität und der Überprüfbarkeit entspricht und hebt dabei die Überfälligkeit eines nicht nur hypothesentestenden Instrumentes, sondern eine auch auf Theorieentwicklung ausgerichtete, elaborierte Forschungsstrategie hervor (Mey/Mruck 2011, 11).

Zwei Prinzipien leiten Juliet Corbin und Anselm Strauss aus diesen theoretischen Bezügen für die Grounded Theory ab: Primär die Betonung der Veränderbarkeit der untersuchten Phänomene. Dieser Veränderbarkeit muss eine prozessuale Methode entgegengehalten werden, die diese in den Blick nehmen kann. Das sekundäre Prinzip richtet sich gegen die deterministischen Annahmen, zeitgleich aber auch gegen einen strikten Nondeterminismus. Einer der Kernpunkte dieses qualitativen Forschungsstils ist es, Akteure und Akteurinnen in einer prozessualen Perspektive erscheinen zu lassen, um Sozialphänomene so realitätsnah wie möglich zu erfassen. Schlussfolgernd kann dem nur eine prozessuale Methoden Rechnung tragen. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 198 f). „Mit in die Betrachtung [der AkteurInnen] einbezogen werden die Bedingungen, unter denen sie handeln, die Optionen, die sich ihnen eröffnen (oder ausgeblendet bleiben), die Entscheidungen, die sie unter diesen Bedingungen treffen und die Konsequenzen, die aus diesen Entscheidungen resultieren“ (ebd., 199).

²⁰ <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/mitarbeiter/mey.html> [20.07.2016]

²¹ <http://www.cedis.fu-berlin.de/cedis/mitarbeiter/beschaefigte/kmruck.html> [20.07.2016]

Nicht nur Mey und Mruck (2011, 11 f) bestätigen den immer größer werdenden Erfolg der Grounded Theory, den man an der steigenden Beliebtheit misst. Auch die Wiener AutorInnen von *Methods of Text and Discourse Analysis: In Search of Meaning* Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak und Eva Vetter betonen diese und postulieren nach einer bibliometrischen Analyse, dass die Grounded Theory Methodology „the most prominent among the so-called qualitative approaches to data-analysis“ (Titscher/Meyer/Wodak/Vetter 2000, 74) ist. Kamin (2013, 22) unterstreicht aber auch, dass sich die Forschungsrichtung der Grounded Theory durch ihre Orientierung an der pädagogischen Praxis auszeichnet, was an späterer Stelle noch relevant werden wird. Durch Analyse und intensive Befassung mit den Grundprinzipien der Grounded Theory lassen sich diese auf fünf abstrahieren und verdichten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014/Kamin 2013/Breuer 2010; et. al):

1. Theoretisches Sampling als Fundament für den kontinuierlichen Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung
2. Theorieorientiertes Kodieren inklusive der aufbauenden Verknüpfung und theoretischen Integration von *Konzepten* und *Kategorien*
3. Ständiges Vergleichen
4. Dem durchziehenden Verfassen von theoretischen *Memos*
5. Relationierung von Datenerhebung, dem Kodierprozess und dem Memoschreiben als prozessuales, theoriegenerierendes Element
(Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 199 f)

Diese fünf Grundpfeiler reflektierend kann konstatiert werden, dass der Grounded Theory immanenten Forschungslogik eine Interdependenz von Theorie und Empirie zuzusprechen ist, welche sich auch in den Forschungsergebnissen widerspiegelt. Im Vergleich zu anderen Forschungsdesigns ist zu beachten, dass diese Grundprinzipien als keine streng zu trennende Abfolge von diversen Methodenelementen zu betrachten sind. (Kamin 2013, 22) Mey und Mruck bringen zum Ausdruck, dass die Besonderheit darin liegt, dass die G.T. „in erster Linie ein Forschungsstil, eine Forschungshaltung ist und erst in zweiter Linie eine 'einfache' Auswertungsmethode, ein Verfahren, das angewandt werden kann“ (Mey/Mruck 2011, 22).

Das Resultat der Wechselbeziehung von Empirie und Theorie im Forschungsprozess ist das abduktive (Halbmayer/Salat 2011²²) Schlussfolgern. Dieses kann als die interpretativ-analytische Geistesleistung betrachtet werden, die die Verknüpfung von empirischen und theoretischen Erkenntnissen bedingt. (Kamin 2013, 22) Obwohl Glaser und Strauss (2010, 266 ff) dem Einfall als Ursprung einer Theorie großen Wert beimessen, ist aus der Perspektive der G.T. theoretisiert weitergedacht, der *abduktive Blitz* als Urknall der konklusiven Theorie im Forschungsprozesses anzusehen. Er kann als die erhellende theoretische Einsicht, das für Forschung notwendige geistige Momentum, oder die erhellende Idee, die Licht in das noch sich noch nicht erschließende Datenmaterial bringt, bezeichnet werden. Reichertz (1993, 273²³) behandelt die Thematik des abdukti-

²² Als Abduktion wird eine Form der Schlussfolgerung bezeichnet, bei der eine erklärende Hypothese gebildet wird. Es kommt somit im Gegensatz zur Induktion und Deduktion zur Erkenntniserweiterung.
<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-7.html> [09.08.2016]

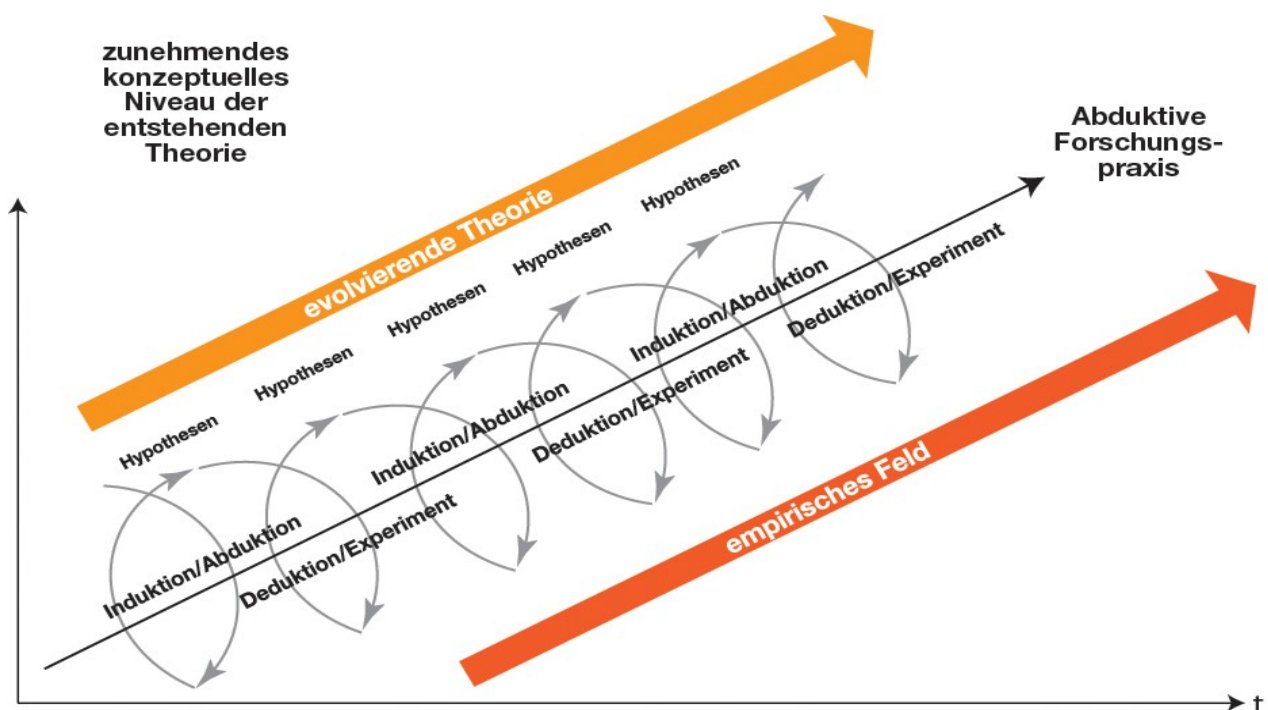
²³ <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1925#> [22.07.2016]

ven Schlussfolgern in „*Wirklichkeit*“ im *Deutungsprozeß* [sic!] und postuliert: „Abduktionen ereignen sich, so unerwartet wie ein Blitz, sie lassen sich nicht willentlich herbeizwingen, und sie stellen sich nicht ein, wenn man gewissenhaft einem operationalisierten Verfahrensprogramm folgt. Auch richten sie sich nicht nach den Gesetzen der formalen Logik.“ (Reichert 1993, 273²⁰) Strübing (2014, 48) fügt diesbezüglich hinzu, dass die Grounded Theory unterstützende und systematisierende Vorschläge zur Förderung von abduktiven Prozessen unterbreitet. Sie zeigt auf, wie „Abduktionen produktiv in den Forschungsprozess integriert werden können“ (a.a.O.). Auf der Basis der fünf in diesem Kapitel umrissenen Grundprinzipien der Grounded Theory wird im Nachfolgenden der zyklische Forschungsprozess näher erläutert. Dabei werden einzelne Forschungsschritte nicht voneinander unabhängig durchgeführt, sondern beziehen und bedingen sich in zyklischen Bewegungen aufeinander. Anknüpfend daran handelt das abschließende Teilkapitel die *Theoriegenerierung mithilfe abduktiven Schlussfolgerns* ab, die ohne zuvor prozessual durchgeführte Theoretisierung nicht möglich wäre.

2.2 Die Grounded Theory als iterativer Forschungsprozess

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Forschungsprozess der Grounded Theory um keinen linearen Ablauf einzelner Methodenschritte. Die von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014) verdichteten, auf fünf Grundprinzipien der Grounded Theory herunter gebrochenen Phasen durchlaufen *rekurrent-progressiv* den gesamten Forschungsprozess. Der Hochschullehrer und Akademischer Oberarzt an der Universität Tübingen sowie Verfasser angesehener methodischer Abhandlungen Jörg Strübing²⁴ illustrierte den iterativen Forschungsprozess bzw. die abduktive Forschungspraxis der G.T. anhand folgender schematischer Abbildung:

Abb.1: Illustration der fünf Grundprinzipien der Grounded Theory



²⁴ <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/soziologie/institut/personal-nach-funktionen/struebing.html> [22.07.2016]

Diese Illustration reflektierend durchziehen die fünf Grundprinzipien der Grounded Theorie iterativ und alternierend den Forschungsprozess und bilden die Essenz der Forschungsart. Wie aus der Darstellung ersichtlich ist der Forschungsverlauf nicht abgeschlossen. Die folgend beschriebenen offenen Forschungsschritte befinden sich zwischen der sich entwickelnden Theorie und dem Forschungsfeld. Um tieferes Verständnis für die später dargestellte praktische Forschungsarbeit zu erzeugen, werden fünf konstitutive Punkte näher ausgeführt.

Wechselprozess Datenerhebung/Auswertung - Theoretisches Sampling

Die in den Erziehungswissenschaften weit verbreitete Forschungseinstellung mit dem Datensammeln zu beginnen, die Daten auszuwerten und anschließend in eine passende Theorie zu kleiden, widerspricht dem Forschungsansatz der G.T. zur Gänze. Die Attraktivität dieser alternativen Forschungsart liegt u. a. in der Forschungsprozess durchziehenden Triangulierung von Induktion, Deduktion und Abduktion bei zeitgleicher Offenheit für methodische Schritte und Erhebungsinstrumente. Hierbei wird bereits während der ersten Erhebungen, unabhängig von der Art des Datenmaterials, mit der Analyse der erhobenen Daten begonnen. Diese erste Analyse bestimmt mitunter die Richtung der weitergehenden Forschung. Angefangen von Notizen, Gesprächsaufnahmen und anderen Datenmaterialien werden diese in einer ersten Betrachtung und Bewertung in relevante und irrelevante Inhalte vorsortiert. Wiederholen und häufen sich die als zunächst irrelevant bewerteten Konzepte, die sich auf ein Sozialphänomen beziehen, können diese sehr wohl in der späteren Analyse und Theorie eingebettet werden. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 200) Die geistigen Konzepte, die in den ersten Analyseschritten gefertigt werden, können somit im Zuge der Datensättigung weiter ausgereift werden oder so wie es in vorliegender Arbeit der Fall war, verworfen und durch die zunächst als irrelevant erscheinenden Datenfragmente, die potentiell zu einer konklusiven Theorie reifen können, ersetzt werden. So mussten diese ersten Analyseschritte nicht nur einmal wiederholt und die vorläufigen Konzepte verworfen werden. Denn „erst wenn sie sich [theoretische Konzepte] im Laufe weiterer Erhebung wiederholen und ihre Relevanz für das zu untersuchende Problem unter Beweis stellen, werden sie Bestandteil der sich entwickelnden Theorie.“ (a.a.O.)

Das Sampling im Rahmen der Grounded Theory Methodology bezieht sich streng auf die Generierung von Theorie und kann und soll somit keinen festen Regeln oder der Auswahl bestimmter Personen/-gruppen folgen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 200.). Strübing erweitert diese Ansicht, dass „die Auswahl der zu erhebenden und zu analysierenden Daten [...] bei dieser Vorgehensweise nicht nach einem Auswahlplan organisiert werden [kann], der vorab festgelegt und von gegenstandsunspezifischen (z. B. methodologischen) Regeln bestimmt wurde, sondern muss auf Basis der analytischen Fragen erfolgen, die der bisherige Stand der Theoriebildung am konkreten Projekt aufwirft“ (Strübing 2014, 29). Streng genommen müssten dann lediglich Situationen, Ereignisse bzw. Schilderungen und nicht mehr Personen *gesampelt* werden, nachdem der erste Zugang ins

Feld, welcher von einem klassischen Erkenntnisinteresse geleitet ist, absolviert wurde. Dieser Schritt dient der Sättigung, Ergänzung und Weiterentwicklung von Konzepten. Erst wenn sich bei weiterer Suche nichts Neues im Material findet, arbeitet man wie Glaser und Strauss (1967, 61 f, zit. n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 200) schreiben, an anderen Konzepten oder einer übergeordneten Stufe der Theoriegenerierung. Wesentliches Merkmal hierbei ist der ständige Wechselprozess von Datenerhebung und -auswertung. Die anfangs entwickelten Konzepte sind zumeist vorläufiger Art, die durch theoretisches Sampling zum Verwerfen oder Weiterentwickeln bestimmt werden. Dadurch steuert das theoriegeleitete Interesse die Auswahl weiteren Datenmaterials. (ebd., 201)

Theorieorientiertes Kodieren

Das Herzstück der Grounded Theory Methodology ist das Kodieren. „Der Grundgedanke, dass die Auswertung und Theoriegenerierung bei den ersten erhobenen Daten beginnt, setzt sich darin fort, dass es von Anfang an darum geht, Rohdaten in Konzepte zu überführen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201). Beziehen sich mehrere Konzepte auf ein- und dasselbe Phänomen, werden diese zu theoretischen Kategorien. Das sind abstraktere, höherwertige Konzepte, die die Eckpfeiler der sich evolvierenden Theorie bilden. Als Kodieren wird jener Prozess bezeichnet, dem theoretische Konzepte entstammen. (a.a.O.) Auch hier ist der ständige Vergleich der Daten unerlässlich, will man qualitativ hochwertige Konzepte, die später eventuell in Kategorien überführt werden können, erhalten und Irrelevantes aussondern. Nicht zu verwechseln ist dieses Verfahren mit dem der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese operiert mit jeweils vorgefertigten Categoriesystemen am Datenmaterial. Die theoretische Rahmung ist somit bereits vorkonstruiert (Mayring 2010). Im Forschungsparadigma der Grounded Theory ist das nicht der Fall, da theoretische Begriffe noch nicht vorliegen und somit qualitative Daten nicht unter diese subsumiert werden können.

Erst im Prozess des Kodierens entwickeln sich in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material theoretische Konzepte (Strübing 2014, 16). Ein schlichtes Lesen der Daten reicht hierbei nicht aus. Sie müssen sozusagen zum Sprechen gebracht werden. Es muss das, was in einer Äußerung, einer sozialen Situation, in einem bestimmten Vorgang etc. zum Ausdruck gebracht wird, zu einem Konzept verdichtet werden. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201) Die G.T. unterscheidet hierbei zwischen drei Formen des Kodierens. Glaser (1978), Strauss (1991) bzw. Strauss und Corbin (1990a; 1996) entwickelten und führten das *offene*, *axiale* und das *selektive* Kodieren ein. Beim *offenen Kodieren* sind keine festen Regeln vorgesehen. Es geht darum, die erhobenen Daten *aufzubrechen*, auf einem neuen Niveau zu betrachten und daraus erste, noch vorläufige Konzepte zu entwickeln. (Alheit 1999, 14 f; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201) Unter Aufbrechen versteht man das Betrachten des Materials aus „explizitem Kontextwissen“ heraus, und „die kontrollierte Analyse des Materials unter bestimmten Perspektiven“ (Alheit 1999, 15). Das offene Kodieren kann sich auf sehr kleine Segmente, wie einzelne Wörter oder Satzteile, Sätze, bis hin zu ganzen Interviews beziehen (Mey/Mruck 2011, 25). Entgegen der von Strauss und Glaser beton-

ten Richtlinie beim offenen Kodieren die „line-by-line method of coding“ (a.a.O.) zu verwenden, verdeutlicht Stern (2007, 118), dass „I never do a line-by-line analysis because there is so much filler to skip over. Rather, I do a search and seizure operation looking for cream in the data“ (Stern 2007, 118). Ein solches Vorgehen ist beim offenen Zugang der G.T. durchaus möglich, vor allem wenn es sich um den Vorgang des ersten, theoretisch noch nicht einschränkenden Schrittes der Entwicklung von Konzepten handelt. Ziel hierbei ist es, daraus erste, noch vorläufige Konzepte zu kreieren, die „an eine Fülle neuer Fragen und neuer vorläufiger Antworten anschließen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210). Die ForscherInnen beginnen bei diesem Arbeitsschritt sich von Daten zu lösen und in Konzepten zu denken. Dieser Arbeitsschritt beinhaltet ein Interpretationsmoment, welches jedoch noch starken Versuchscharakter hat. (a.a.O.)

In weiterer Folge können aus Konzepten, die sich auf ein Phänomen beziehen Kategorien werden, was höherwertigere Konzepte sind und das Resultat von Interpretationen. Allerdings ist dieser Arbeitsschritt weit entfernt vom bloßen Zusammenfassen oder Umbenennen von Konzepten. Es handelt sich um eine geistige Verknüpfung und Interpretationsleistung von und zwischen Konzepten zu Kategorien, die schärfer in Richtung Theoriebildung zielen. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201)

Obwohl weder methodisch trennscharf noch zeitlich klar voneinander abgegrenzt liegt es im Forschungsstil der Grounded Theory und im Sinne der teleologischen Theorieausarbeitung, dass anfangs offen, zum Ende hin mehr selektiv kodiert wird. Ein Zwischenschritt ist die Kodierform des *axialen Kodierens* (Flick 2007, 387 f; Mey/Mruck 2011, 41). Bei diesem nicht allzu einfachen, aber sehr wertvollen, wenn richtig angewandten Arbeitsschritt werden Kategorien in einer 360 Grad-Perspektive, also um die Achse, kodiert. Dieser Prozess dient der „genaueren Ausarbeitung von Kategorien (und Subkategorien) sowie von deren Beziehungen zu anderen Kategorien“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 211). Die Verhältnisse zwischen Kategorien bzw. zwischen Konzepten werden dahingehend um die Achse kodiert und untersucht, „ob sie sich beziehen auf:

1. Phänomene, auf die sich die Handlungen und Interaktionen der Akteure richten;
2. kausale Bedingungen, die zum Auftreten dieser Phänomene führen;
3. Aspekte des Kontextes der untersuchten Phänomene;
4. zusätzliche intervenierende Bedingungen, von denen die untersuchten Phänomene beeinflusst werden;
5. Handlungs- und Interaktionsstrategien, die die Akteure einsetzen, um mit den Phänomenen fertig zu werden oder
6. die Konsequenzen ihrer Handlung und Interaktionen.“ (Kelle 2011, 242)

Wenn intensiv und korrekt angewandt, ist axiales Kodieren zum Herausarbeiten des Kerns der Theorie förderlich. Ziel ist die Elaboration einer Schlüsselkategorie, „die die meisten anderen Kategorien integrieren kann.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 211) Besonderes Augenmerk gilt dabei Absichten und Zielen der AkteurInnen des sozialen Feldes inklusive ihrer sozialen Interaktion und ihres prozesshaften Handelns (Kelle 2011, 241).

Schlussendlich gewinnt das *selektive Kodieren* gegen Ende des gesamten Kodiervorganges an Bedeutung. In diesem Schritt wird, um es im Sinne von Alheit (1999, 16) zu sagen, die Theorie konzentriert vorbereitet. Es wird auf die Schlüssel- oder Kernkategorie hin kodiert, wenn diese identifiziert werden konnte (Mey/Mruck 2011, 36), Das ist jene Kategorie „auf die alle bisher entdeckten Kategorien bezogen werden können“ (Alheit 1999, 16) und die „das Handeln im Feld bezogen auf das Ausgangsproblem am Besten erklärt“ (Mey/Mruck 2011, 36). Der Kodierprozess konzentriert sich nun auf Konzepte, Phänomene und Kategorien, die hinreichend signifikanten Bezug zu Schlüsselkategorien haben. Diese Konzepte, Phänomene und Kategorien weisen immanenten Bezug zur Theoriegenerierung auf und dienen somit der Integration der Theorie. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 241) Mehrere AutorInnen, die sich mit Grounded Theory beschäftigen, bestätigen, dass selbst die Gründerväter Begriffe nicht trennscharf voneinander unterscheiden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210). In vorliegender Arbeit wurde eine Kernkategorie verdichtet, die aus Kategorien und Konzepten eines vierteiligen Schlüsselkategoriesystems herausgearbeitet wurde.

Ständiges Vergleichen

Eine integrale Prämisse der sich generierenden Theorie ist die Prozesshaftigkeit von Phänomenen. Zwei hierbei zu berücksichtigende Punkte sind die Handlung und die Veränderbarkeit von sozialen Phänomenen. Juliet Corbin und Anselm Strauss (1990, 421 f) unterscheiden diesbezüglich die „Verlaufsformigkeit bzw. Prozessstruktur von Phänomenen“, und „die handlungsförmigen/interaktiven ‚Antworten‘ auf sich verändernde Umstände“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 203). Nur durch ständiges Vergleichen kann dem Anspruch der Grounded Theory diesbezüglich Genüge getan werden. Analyse beschränkt sich „nicht auf isolierte Fälle, sondern verlangt, dass die Bedingungen, unter denen die Fälle agieren, in die Interpretation mit einbezogen werden“ (a.a.O.).

Die progressive Analyse und die auf iterativen Forschungsabläufen basierende Generierung von Theorie unterliegt somit dem grundlegenden Prinzip des ständigen Vergleiches. „Das heißt, jedes Ereignis oder Phänomen, das in den Blick genommen wird [...], wird ständig mit anderen Phänomenen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen“ (ebd., 204). Dieses Verfahren dient ebenso zur Hypothesentestung. Eine Hypothese kann verifiziert werden, als dass „sich der in ihr formulierte Zusammenhang an verschiedenen Stellen desselben Falles und schließlich an unterschiedlichen Fällen nachweisen lässt“ (a.a.O.). Die umkehrschlüssige Verifizierung ist jedoch ebenso möglich, wenn zu Fällen mit verkehrten Vorzeichen abgrenzend Bezug genommen wird, „und sich darin ex negativo die Realität des behaupteten Zusammenhanges beweist“ (a.a.O.). Beide Formen der Verifizierung werden in den späteren Kapiteln dieser Abhandlung explizit anhand von Fallbeispielen dargestellt. Die beiden Verifikationsoptionen mit unterschiedlichen Vorzeichen beantworten u. a. die zuvor formulierte Hypothese vorliegender Arbeit.

Ein essentieller Bestandteil der Methodologie der Grounded Theory ist das Schreiben von sogenannten Memos, das von Anfang an den gesamten Forschungsprozess begleitet. Ziel von Memos ist nicht das Produzieren von Daten im Feld oder ihre analytische Verarbeitung, sondern die „Unterstützung von Prozessen der Datenanalyse im Verlauf des Kodierens“ (Strübing 2014, 33). Da ForscherInnen schon bereits vor der ersten Untersuchungsarbeit intuitive Ansichten und theoretische Ideen haben, gewisses Vorwissen bezüglich des Feldes und damit einhergehende Vorannahmen besitzen, beeinflussen u. a. diese den Forschungsverlauf. Strübing (a.a.O.) schreibt dazu, dass „theorierelevante Entscheidungen bereits von Beginn der Analyse an getroffen werden und dann sukzessive weiter entwickelt werden“. Diese Entscheidungsprozesse gilt es in Gestalt von vorläufig zu verstehenden Texten zu dokumentieren. Da keine thematische Einschränkung beim Verfassen von Memos vorgesehen ist, können das Anmerkungen zu „einzelnen Aspekten der entstehenden Theorie sowie zu über die Theorie hinausgehende“ sein (Strübing 2014, 33). Weiters können methodische Fragen und Ergänzungen, mit denen man sich geistig beschäftigt aufgeschrieben werden, damit sie nicht in Vergessenheit geraten. In Abgrenzung zu Notizen geht es hier um die ausformulierte Verschriftlichung zunächst vager Ideen, die sich im Verlauf der Forschungsarbeit als zündend oder wenig gewinnbringend, brauchbar oder irrelevant erweisen. „Zugleich ist der Prozess des Schreibens, Überarbeitens, Sortierens etc. von Memos ein sehr handfester Schritt der Theoriebildung, der zur Systematisierung und zu Entscheidungen anleitet, weil Schriftlichkeit Festlegungen erfordert und weil Widersprüche in geschriebenen Texten sichtbar und überprüfbar werden.“ (a.a.O.)

Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 206) betonen den Aspekt der Zeitlichkeit. Da im Forschungsparadigma der Grounded Theory wenig zeitliche Distanz zwischen Erhebungsphasen und Auswertungsphasen besteht, verhält sich dies nicht anders zu der Auswertung und der Verschriftlichung: „Hypothesen- und Theoriegenerierung und Schreiben von Memos gehen Hand in Hand“ (a.a.O.). Sowohl Strauss (1991, 172 f) als auch Glaser (2007, 63) fügen an, dass das Anfertigen von Memos klar zu unterscheiden ist vom Verfassen von Beobachtungsprotokollen oder vom Kodierprozess. Memos dienen der Begleitung, der Dokumentation und der Reflektion des Forschungsprozesses. Da sie hauptsächlich dazu dienen den Theoriebildungsprozess auf verschiedenen Stufen zu heben, bekommen die Forschenden die Möglichkeit ihre ersten oder späteren theoretischen Annahmen und Einsichten zu dokumentieren, und immer auf diese zurückgreifen zu können. Die Art der Abfassung hängt jeweils von den Forschenden selber ab, jedoch bietet es sich an, Memos bereits „in Konzepten sprechen“ zu lassen. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 206 f) So können unter Umständen Lücken in der Forschung ersichtlich werden, und Memos zur Veränderung und Weiterentwicklung von theoretischen Konzepten und somit zur weiteren Theoriegenerierung führen (a.a.O.).

Zu Beginn vorliegender Forschung noch skeptisch gegenüber diesem methodischen Parallelschritt stehend, erwiesen sich Memos einerseits als stützende theoretische Basis auf die gern zurückgegriffen wurde, andererseits als jenes theoretisch-methodische Raster, durch welches abduktive Einfälle den gesamten Forschungsprozess verändern und antreiben ließen. Maßgeblich verantwortlich für die Generierung konklusiver Theorie vorliegender Arbeit waren jedoch nicht ausschließlich theoretische Memos, sondern das Konglomerat der verschiedenen Methodologieteile der Grounded Theory. Mithilfe der hier vorgestellten Datenverarbeitungsinstrumente wurden erhobene Daten in einem iterativen Prozess erst zum Sprechen gebracht. Die durch verschiedene Erhebungsmethoden – die an späterer Stelle dieser Abhandlung dargestellt werden – erhaltenen Daten erwiesen sich als den Forschungsprozess durchziehendes Fundament für abduktive Schlussfolgerungen.

2.3 Theoriegenerierung mithilfe abduktiven Schlussfolgerns

Als oberste Forschungsmaxime der Grounded Theory Methodology gilt die Produktion von etwas Neuem, bezogen und kontextualisiert auf ein bestimmtes Forschungsfeld. Hierzu schreiben Mey und Mruck (2011, 16), dass „am Ende dieses iterativen Prozesses eine an Daten gewonnene – in den Daten verankerte – GT stehen [soll]“. Dieses Grundelement der Theoriegenerierung teilt sich in materiale und formale Theorien. Die materiale Theorie zielt auf einen „spezifischen sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereich“ ab und beansprucht „nur für diesen spezifischen Bereich“ Gültigkeit (a.a.O.). Wenn am Ende einer Studie, die mit G.T. betrieben wurde, eine formale Theorie entspringt, bezieht sich diese hingegen auf eine allgemeinere theoretische Ausrichtung, die materiale/substantive Theorien beinhalten kann (a.a.O.).

Wie im vorhergehenden Kapitel ausführlich dargestellt führt die iterativ-zyklische Vorgehensweise der fünf Forschungsprinzipien zur sukzessiven Theoriebildung. Für diese „Theoriebildung ist die wiederkehrende Rückbindung an Daten ebenso erforderlich wie die theoretische Sensibilität aufseiten des Forschenden, durch die eine über Deskription hinausgehende Konzeptualisierung möglich wird“ (Mey/Mruck 2011, 15). Da diesem Verfahren immer ein Moment der Interpretation innewohnt, spielt das Vorwissen der Forschenden ebenso eine Rolle. Das Vorwissen, sich in Form von Alltagswissen, Erfahrung, Kontextwissen, wissenschaftlichen Theorien etc. erkennbar machend, soll laut Hülst (2010, 292), der an dieser Stelle auf Strauss verweist, reflektiert und offengelegt, und „nur in kontrollierter Form zur Anwendung gebracht werden“ (a.a.O.). Dieser auszuweisende Reflektionsprozess soll einen möglichst engen „Bezug zur vorthoretischen sozialen Wirklichkeit“ (a.a.O.) anstreben, und fließt latent in die Theoriebildung ein. Mithilfe theoretischer Sensibilität – der Fähigkeit zu erkennen, welche Daten relevant oder irrelevant sind bzw. werden könnten – werden indikatorbezogene Konzepte im Sinn der Theoriebildung gegebenenfalls zu Kategorien zusammengefasst (Hülst 2010, 292). Somit liegt es in der Natur der Sache, dass ohne ein vorange-

hendes Theoretisieren abduktive Schlüsse, die die Quintessenz des entstehenden theoretischen Produktes bilden, nicht möglich sind. Strauss formuliert vier Fähigkeiten, die das Theoretisieren begünstigen: a) „Umfangreiches Kontextwissen“, b) „Sensibilität für den Sinn, den die untersuchten Akteure mit ihrem Verhalten verbinden und die Fähigkeit theoretische Sichtweisen bei der Betrachtung konkreter Aktivität einzunehmen“, c) Beherrschung der Techniken der GMT und Geduld“, und d) „entwickelte analytische Fähigkeiten“ (Strauss 1994, 348 ff)

Das Theoretisieren durchzieht den Gesamtverlauf der Forschung wie jenes schrittweise Instrumentarium der Grounded Theory, welches Strauss (1991, 44 ff) an anderer Stelle nennt. Diese Arbeitsschritte geben eine richtungweisende Vorgabe, sind jedoch einzeln genommen auf die jeweilige Forschung spezifisch modellierbar. Sie gleiten ineinander und verschränken sich mit anderen Forschungsphasen, die u. a. subsumiert als Grundlage für Abduktionen dienen. Zu diesen Forschungsphasen zählen:

1. Stellen generativer Fragen im Zuge des Nachdenkens über die Forschungsfrage und der Untersuchung ersten Datenmaterials
2. Herstellung vorläufiger Zusammenhänge durch Kodierung
3. Verifizieren der Theorie durch Überprüfung der vorläufigen Zusammenhänge
4. Verknüpfung von Kodierung und Datenerhebung (Theoretical Sampling)
5. Integration der Theorie (Herausarbeiten der Schlüsselkategorie)
6. Ausbau der Theorie mit Hilfe von Theoriememos
7. Berücksichtigung des temporalen und relationalen Aspekts (Triangulation von Kodieren, Memo schreiben und Daten erheben)
8. Füllen von Lücken in der theoretischen Integration beim Schreiben des Forschungsberichtes (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 212)

Strübing (2008, 45) bezeichnet Abduktion als die dritte Art des Schlussfolgerns. Dieser Vorgehensweise geht eine Forschungspraxis vor, die die Bildung von erklärenden Hypothesen aus empirischem Datenmaterial sowie der Identifizierung von theoretischen Konzepten bedingt (a.a.O.). Die ausführlich gezeichneten Schritte und Phasen dieser Forschungsart sind jedoch nicht starr und strikt determiniert, sondern beinhalten, wie Alheit (1999, 7) es ausdrückt, „geplante Flexibilität“. Der deutsche Professor allgemeiner Pädagogik beschreibt weiter: „geplant“ insofern, als gewisse hypothetische Vorannahmen auch über ein neues Forschungsfeld notwendig und sinnvoll sind; ‚flexibel‘ und ‚offen‘, weil sich im Forschungsprozess diese Vorannahmen ändern können“ (Alheit 1990, 7). Vom ersten Forschungstag an werden diese Vorannahmen mit neuen Informationen gefüttert und gesättigt, was nicht zwangsläufig dazu führt dass sich diese als erwiesen verifizieren lassen. Die Möglichkeit des Gegenteils besteht ebenso wie die Fokussierung auf ein anderes soziales Phänomen oder die Generierung einer Theorie aus etwas zuvor völlig Verborgenen und Unbedachtem.

Das logische Schlussverfahren, begründet und entwickelt von Charles Sanders Peirce zu Beginn des letzten Jahrhunderts, wird als Abduktion bezeichnet und beschreibt diese als „die überraschende Fähigkeit etwas in Beziehung zu setzen“ (Alheit 1999, 7 f), was ‚zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen‘ (Peirce 1991, 404; zit. n. Alheit 1999, 8). Abduktionen las-

sen sich weder „willentlich herbeizwingen“ noch halten sie sich an „Gesetze der formalen Logik“ (Reichert 1993, 273²⁵). Die „abduktive Entdeckung“ ist, so Reichertz (a.a.O.) zynisch, „auf den blinden Zufall, ein glückliches Schicksal, einen gütigen Gott, eine wohlgesonnene Evolution oder eine besonders günstige Gehirnphysiologie angewiesen“. Zum Glück verhält es sich nicht ganz so aussichtslos, wie er an dieser Stelle postuliert, an späterer relativierend fragt, welche „Vorkehrungen Einstellungen oder Umgangsweisen“ abduktive Prozesse begünstigen? Alheit (1999, 8) als auch in einer späteren Schrift Reichertz (2011, 287) betonen, dass keine allgemein anwendbare, strikte Methode vorhanden sei, um Abduktionen oder „abduktive Blitze“ zu erzwingen. Verweisend auf zuvor von Peirce Gesagtes vertraut Reichertz auf einen abduktiven Denkprozess, der als das Ergebnis einer bestimmten Haltung gegenüber Daten und dem eigenen Wissen zu verstehen ist (a.a.O.). Das abduktive Schlussfolgern im Sinne der Theoriegenerierung benötigt einerseits das Momentum der Klarheit einer Idee, dem abduktiven Blitz; ist andererseits nicht ohne Analyse der Daten, die mit den sensibilisierenden Konzepten Schritt für Schritt verschränkt werden, zu erreichen (Kamin 2013, 27). Diese spezielle Form von Schlussfolgerung kann mit größerer Wahrscheinlichkeit durch präzisen Fokus auf die Daten und einer Haltung des erhöhten Alarmzustands herbeigeführt werden (Reichert 1993, 276²⁶). Jedoch ist übermäßiger Selbstdruck der ForscherInnen nicht förderlich für jenen Prozess, der zum Teil auch ein Wandern des Geistes erfordert (ebd, 277).

Das in der Theoriebildung beinhaltet und hier ausführlich dargelegte Wechselspiel zwischen ForscherIn, Gegenstand und Methode führt naturgemäß zu einem subjektiv geformten Produkt (Strübing 2004, 16). Ähnlich einem Gemälde kann dieses nicht als ein unveränderbares Endprodukt betrachtet werden, obwohl die entstandene Theorie im Sinne des Forschungsprozesses als abgeschlossen anzusehen ist. Wie zu Beginn des Teilkapitels 2.3 auf Mey und Mruck (2011, 16) verweisend, unterscheidet die Grounded Theory in ihrem Theoriebegriff zwischen substantiven und formalen Theorien. „Während erstere sich auf einen spezifischen sozialwissenschaftlichen Kontext beziehen und auch nur für diesen spezifischen Bereich Gültigkeit beanspruchen (dürfen), können sie zugleich Ausgangspunkt für eine allgemeinere, formale GT sein, die einen verschiedene Gegenstandsbereiche integrierenden Charakter hat“ (Mey/Mruck 2011, 16). Dieses Ziel wurde erst im Laufe des Forschungsprozesses reflektiert und bewusst. Die hier dokumentierte Forschung verfolgt in erster Linie das Ziel zur Erlangung des Mastergrades. In zweiter Linie stehen die gewonnenen Erkenntnisse für die Deskription von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen der untersuchten Produktionsschulen, die einen Teil ihrer Lebenswelt konstituieren. Aus dritter und vielleicht interessantester Perspektive kann diese Arbeit, die sich durch den Umstand von unvorhergesehenen Ergebnissen auszeichnet, als Anknüpfungspunkt für Folgeforschung bezüglich auf die Rolle der Stabilität des Elternhauses bzw. der persönlichen Entwicklungsbasis von ausgrenzungsgefährdeten jungen Erwachsenen dienen.

²⁵ <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1925#> [30.07.2016]

²⁶ <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1925#> [30.07.2016]

Der Schwierigkeit der Dokumentation des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses werden Auseinandersetzung diverser Forschungsarbeiten, die mit Grounded Theory erstellt wurden, und das Korrekturlesen durch Lehrende der Universität Wien entgegengesetzt, um eine erhöhte Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Diese Personen nahmen sich auch der Aufgabe an, die hier reflektierten Interpretationen gemeinsam zu diskutieren und zu kritisieren. Wie Mey/Mruck (2011) und Przyborski/Wohlrab-Sar (2014) und Atteslander (2010) erläutern, entspricht dieses Vorgehen auch einem Gütekriterium für die Validität der Forschung.

Mit einem Definitions- und Reflexionsversuch der jungen ProbandInnen beginnend, wird sich vorliegende Abhandlung in Richtung Empirie zuspitzen und in ihr auch den Höhepunkt erreichen. Untersucht wurden ausgrenzungsgefährdete Jugendliche in zwei unterschiedlichen Produktionsschulen. Der Fokus lag dabei auf partnerschaftlichen bzw. sexuellen Bedürfnissen und deren Korrelation zur Arbeitsmoral der Jugendlichen während der Phase der Nachreifung. Verbindendes Element der TeilnehmerInnen war deren offizielle *intellektuelle Beeinträchtigung*, die im folgenden Kapitel diskutiert werden wird. Das darauffolgende Kapitel befasst sich mit der Wertigkeit und den sinnstiftenden Aspekten von Arbeit für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche und bildet komplementär zum nächsten Teil ein theoretisches Wissensfundament für anschließende empirische Implementierung.

3. Menschen mit Behinderung?

Anfängliche Präsumtionen, dass das Kapitel *Behinderung* bzw. *intellektuelle Beeinträchtigung* zwar notwendig bezüglich der wissenschaftlichen Definition und somit Rahmung der Abhandlung, jedoch ein leichtes zu schreiben sei, wurden bereits im Vorgespräch mit der *PS1*²⁷ (Produktionsschule 1) und nach deren ersten Begehung verworfen. Die dort vorgefundene Heterogenität an Individuen, die alle in unterschiedlichen Lebenswelten existieren, mit persönlichen Vorgeschichten und diversen Einschränkungen konfrontiert sind, Stärken und Schwächen besitzen usw. usf., veranlassen dazu, einen Definitionsversuch von Menschen mit Beeinträchtigungen so kurz wie nötig zu halten. Beispielhaft auf *TN29* verweisend, die auf die Frage, mit welchen Kollegen und Kolleginnen sie die Produktionsschule besucht, meinte diese in einer kurzen Anmerkung, „[...] Leut’ hoid, aber behindert is do kaner... san scho’ a Freind, a poa Deppade gibt’s a“ (*TN29*, Beobachtungsprotokoll 181015, S. 1). Kaum zwei Minuten zuvor *beschimpfte* sie einen anderen Teilnehmer mit: „Oida, du bist jo behindert, Oida“ und murmelte nachher noch mehrmals „behindert“ vor sich hin. Völlig konträr dazu erklärte *TN38* – der selber ab und an den Behinderungsbegriff als Schimpfwort verwendete und als einer der Wenigen zusätzlich kleine physische Beeinträchtigungen hatte – in einer der ersten teilnehmenden, dass *hier* alle völlig unterschiedlich seien. Diese

²⁷ Aus Gründen der Anonymität und des Datenschutzes werden möglichst alle Hinweise, die einen Rückbezug auf untersuchte Institutionen oder Individuen herstellen können, chiffriert. Eine Darstellung des Chiffriersystems befindet im 6.2 *Chiffriersystem und Auswertungsverfahren*.

Gegenüberstellung lässt vorausahnend ermessen, dass der Behinderungsbegriff nur eine an der Lebenswelt der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen vorbeizielende Zuschreibung sein kann. Einem partizipatorischen Forschungsprinzip folgend wird in vorliegender Arbeit dem Personal der Produktionsschulen als auch den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, ihre Sicht auf den Gegenstand darzustellen. Durch zwei Perspektiven auf den Gegenstand wird die Sozialumgebung realitätsnäher deskribiert und feldimmanente Personen erhalten ebenso eine Stimme.

3.1 Definitionsversuch des Behinderungsbegriffes

Wie der Universitätsprofessor Gottfried Biewer²⁸ (2009, 38 ff) im Lehrbuch *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* schreibt, liegt dem Begriff der *Behinderung* weder eine exakte Definition noch Abgrenzung zugrunde. Er wird aus unterschiedlichen Perspektiven von verschiedenen Disziplinen auf pädagogische Kontexte bezogen und angewandt. Verwurzelt ist der Begriff in den 1960er Jahren im Sozialrecht. „Der Begriff der Behinderung hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch durchgesetzt“ und wird meist im Zusammenhang mit „Sinnesbeeinträchtigungen sowie körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen“ in Zusammenhang gebracht (Biewer 2009, 38 f).

Der ausgebildete Sonderschullehrer und Professor für Behindertenpädagogik und Psychologie²⁹ Wolfgang Jantzen verweist diesbezüglich auf eine historische Definition der WHO (World Health Organisation³⁰), die zwischen *Schädigung*, *Leistungsminderung* und *Behinderung* differenziert (Jantzen 2007, 16). Als Schädigung wird eine „dauernde oder vorübergehende psychologische, physiologische oder anatomische Einbuße und oder Anomalie“ (Weltgesundheitsamt 1981, 32; zit. n. Jantzen 2007, 16) bezeichnet. Eine Leistungsminderung liegt dann vor, wenn die „teilweise oder gänzliche Unfähigkeit, jene Tätigkeiten auszuüben, die für motorische oder geistige Funktionen notwendig sind, nach deren Bereich und Art sich die normale Befähigung eines Menschen bestimmt, wie gehen, Gewichte heben, sehen, sprechen, hören lesen, schreiben, zählen, Interesse an der Umwelt haben und mit ihr in Kontakt treten“ (Jantzen 2007, 16). Als dritter Punkt wird Behinderung definiert als „vorhandene Schwierigkeit [...] eine oder mehrere Tätigkeiten auszuüben, die in bezug [sic!] auf das Alter der Person, ihr Geschlecht und ihre soziale Rolle im Allgemeinen als wesentliche Grundkomponenten der täglichen Lebensführung gelten, wie etwa Sorge für sich selbst, soziale Bestimmungen, wirtschaftliche Tätigkeiten“ (Jantzen 2007, 17 f). Die damals vorherrschende Definition dient hier zur Verdeutlichung des Transformationsprozesses von Klassifikationen bzw. Begrifflichkeiten in Gegenüberstellung zu den folgenden, die ebenso nicht im Schutzmantel der Zeitlosigkeit gehüllt sind.

²⁸ <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/biewer-gottfried/> [07.08.2016]

²⁹ <http://www.basaglia.de/Vita/vita.htm> [07.08.2016]

³⁰ <http://www.euro.who.int/de/home> [07.08.2016]

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health³¹) der WHO aus dem Jahr 2001 rückt bereits deutlich von Zuschreibungen von Behinderungskategorien ab, sondern klassifiziert stattdessen in somatische Schädigungen, Handlungseinschränkungen und Teilhabebeeinträchtigungen an Lebensbereichen (Biewer 2009, 33). Der Inhaber des ersten Lehrstuhls für Geistigbehindertenpädagogik³² Heinz Bach (1999) hingegen spricht nicht mehr explizit von Behinderungen, sondern von drei Formen der Beeinträchtigung. Dabei gilt *Behinderung* als die Beeinträchtigung mit dem höchsten und umfangreichsten Schweregrad, die längerfristig keine Aussicht auf Besserung bietet. Beeinträchtigungen, die partiell, weniger schwer und kurzfristig sind, werden als *Störungen bezeichnet*. (Bach 1999, 40 f) *Gefährdungen* liegen für Bach dann vor, „wenn Unregelmäßigkeiten bei der individuellen Disposition, den Umfeldbedingungen und Umwelтанforderungen in einem Ausmaß bestehen, dass Störungen und Behinderungen entstehen können“ (Bach 1999, 41).

Aus einer interaktionistischen Sichtweise betrachtet der deutsche Soziologe³³ Günther Cloerkes (2001, 7) Behinderung als „dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschiedener negativer Wert zugeschrieben wird. [...] Ein Mensch ist behindert, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“. Das Besondere an dieser Sichtweise auf Behinderung ist, dass sie als Reaktion auf soziale Erwartungen zu sehen ist, die nicht erfüllt und somit negativ konnotiert werden. Dem entgegen der an der Pädagogischen Hochschule Zürich Lehrende Felkendorff³⁴ (2003, 43), dass Behinderung gar keine ganzheitliche Determination eines Menschen sein kann, da sie nur als ein Merkmal von vielen zu sehen ist. In weiterer Folge wird die soziale Reaktion auf Behinderung nicht durchgehend gleichbleiben. Auch wenn sich Wortdefinitionen von Behinderung widersprechen, sich ergänzen, einander ablehnen oder Transformationsprozessen unterliegen, wäre es eine Fehlannahme zu denken, dass sie nicht in die Lebenswelt der Betroffenen eingreifen. Anhand folgender Zuschreibung, die neben mehreren je nach Gesetzestext anderen besteht, wird erkennbar, dass Definitionen eingreifend sind. Diese Präzisierung bezieht sich auf das Behinderteneinstellungsgesetz³⁵, Artikel II, §3 und somit auf den Arbeitsbereich bzw. die Beschäftigungspflicht. „Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Arbeitsleben zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2016, 3³⁶) Der Eckpfeiler *Arbeitsbereich* wird ab folgendem Kapitel im Kontext vorliegender Forschungsdarstellung an Relevanz gewinnen.

³¹ <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf> [07.08.2016]

³² http://sonderpaedagoge.de/geschichte/wiki/index.php?title=Heinz_Bach [07.08.2016]

³³ <http://www01.ph-heidelberg.de/org/soziobeh/biocloerkes.htm> [07.08.2016]

³⁴ <https://phzh.ch/personen/kai.felkendorff> [07.08.2016]

³⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008253> [07.08.2016]

³⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008253/BEinstG%2c%20Fassung%20vom%2007.08.2016.pdf> [07.08.2016]

3.2 Bio-Psycho-Sozial-Modell

Die Besonderheit der Perspektive des Bio-Psycho-Sozial-Modells liegt darin, dass es sowohl soziale Aspekte als auch medizinische und individuelle Aspekte miteinander vereint. Dieser Zugang ermöglicht einen weitumspannenden Blick auf Gesundheit mit Einbezug der Lebenshintergründe des Individuums. (WHO 2005, 23 ff³⁷)

Wie Pauls (2004, 35), Professor an der Hochschule Coburg³⁸, in seinem Standardwerk *Klinische Sozialarbeit* darstellt, ist die „Anfälligkeit für Krisen, Störungen und Krankheiten [...] aus bio-psycho-sozialer Perspektive das Ergebnis einer Störung des Zusammenspiels von sozialem Zusammenleben (und sozialen Regeln) mit dem individuellen (psychologischen) Erleben und Verhalten und der leiblichen (biologischen) Existenz.“ Mit Verweis auf die Philosophen Levinas (1987) und Heidegger (1927/1967; 1987) fügt er hinzu, dass „menschliches Leben als soziale Existenz bedeutet, in fundamentaler Weise Teil der Mitwelt zu sein“ (Pauls 2004, 35). Zusammengefasst stellt der bio-psycho-soziale Ansatz die bio-physiologischen und neuro-psychologischen Aspekte des Menschen in ein soziales Bezugssystem (Pauls 2004, 35).

Umso paradoxer erscheint es auf den ersten Blick, wenn beschriebener Diagnoseansatz neuerlich in einem Klassifizierungssystem verwendet wird. Im Gegensatz zu früheren Systemen ist dieses jedoch nicht darauf ausgerichtet, Menschen mit Behinderung zu kategorisieren und zu beschreiben. Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) legt ihren Fokus auf die Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe und Entwicklungsmöglichkeiten (WHO 2005, 9 ff³⁴). Die ICF wurde 2001 von der World Health Organisation (WHO) beschlossen und gilt als die elaborierte Nachfolge der seit den 1980er Jahren gültigen International Classification of Impairment, Disability and Handicap, kurz ICIDH. Im Gegensatz zur ICIDH geht die ICF weg von einem defizitären Bild von Menschen mit Behinderung, hin zu einem auf das Individuum gerichteten und betont das umwelt- und ressourcenorientierte Verständnis. (a.a.O.)

Die Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin mit Arbeitsschwerpunkt *Behinderung und Inklusion*³⁹ Gudrun Wansing beschreibt den bio-psycho-sozialen Zugang der ICF zu Behinderung als jenen, in dem

„Behinderung ein Oberbegriff ist für Schädigungen oder Beeinträchtigungen auf den Ebenen der *Körperstrukturen* (anatomisch Körperteile wie Organe und Gliedmaßen) und *Körperfunktionen* (z.B. Wahrnehmen, Sprache, Stoffwechsel), der Ebene der *Aktivitäten* (Durchführung einer Aufgabe oder Handlung wie lernen oder kommunizieren) und der Ebene der *Teilhabe* (das Einbezogensein in die verschiedenen Lebensbereiche wie soziale Beziehungen, Mobilität, Arbeit und Beschäftigung, Bildung, Rechte). Diese drei Bereiche beeinflussen sich wechselseitig und stehen in Abhängigkeit von *Kontextfaktoren*, womit der gesamte Lebenshintergrund eines Menschen gemeint ist.“ (Wansing 2005, 79)

³⁷ http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [07.08.2016]

³⁸ <https://www.hs-coburg.de/ueber-uns/fakultaeten/soziale-arbeit-und-gesundheit/personen/prof-dr-helmut-pauls.html> [08.08.2016]

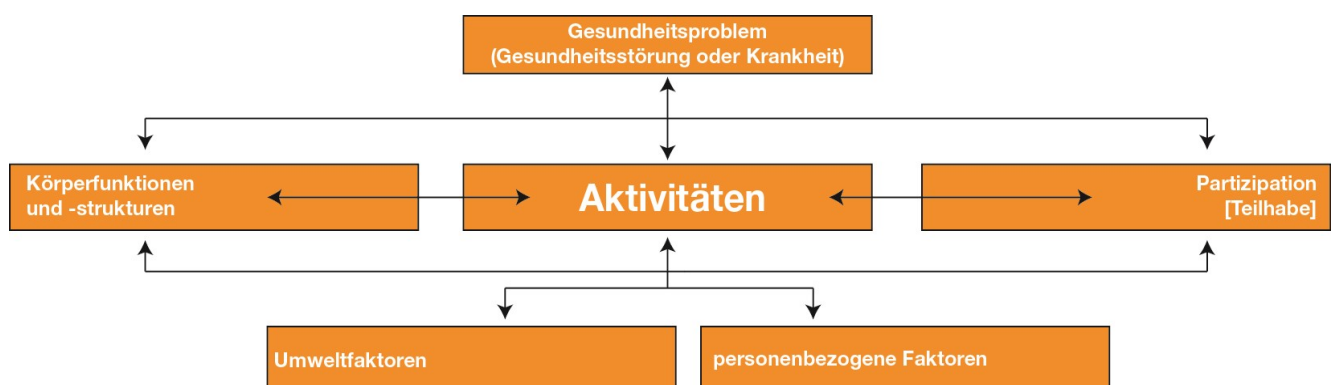
³⁹ <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/sozialwesen/fachgebiete/behinderung-und-inklusion/prof-dr-gudrun-wansing.html> [08.08.2016]

Das bedeutet, dass psychische, genauso wie soziale und biologische Faktoren im Kontext der körperlichen Schädigung in diesem Ansatz mitbedacht werden. Diese Faktoren stehen für sich als auch kombiniert in ständiger Wechselwirkung mit den Kontextfaktoren der Aktivität und Teilhabe. Daraus abstrahierend bzw. ergänzend ist der zentrale Begriff der ICF der Begriff der *Funktionsfähigkeit*. Dort heißt es, dass die Funktionsfähigkeit als „Oberbegriff, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation [Teilhabe] umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe].“ (WHO 2005, 9⁴⁰) Schlussfolgernd gilt eine Person als „*funktional gesund*, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren –

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen)“ (WHO 2005, 4)

Demnach entsteht eine Behinderung nicht alleinig durch eine physiologische Gegebenheit. Der ICF schreibt somit einer Person nicht Defizite oder Behinderungen zu, sondern hebt diese physiologisch auf gleiches Niveau mit Aktivität und der daraus resultierenden Partizipation, wie an folgender Grafik erkennbar:

Abb. 2: Behinderungskonzept des ICF



⁴⁰ http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [08.08.2016]

Als allgemeines Ziel nennt die ICF eine Klassifikation in „einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (WHO 2005, 9⁴¹). Im Gegensatz zu der verbreiteten Annahme, dass die ICF nur für Menschen mit Behinderung den Anspruch auf Gültigkeit stellt, gilt dieses System für alle Personen und ist somit auch auf die Zielgruppe der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen anwendbar (ebd., 13). Wie zuvor kurz angerissen und es die breite Definition von *ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen* vermuten lässt, lassen sich einerseits die rund 70 untersuchten PartizipantInnen der Produktionsschulen auch anhand des bio-psycho-sozialen Modells nur äußerst mühevoll verorten, andererseits würden die Definitionen an ihrer Lebenswelt und somit an ihnen selber vorbei zielen. Eine offizielle Zuschreibung und somit umfassendes und verbindendes Merkmal wurde jedoch von den Leitungspersonen genannt, und zwar jenes der *intellektuellen Beeinträchtigung*. Nach dem folgenden Kapitel, welches sich mit dieser Art Beeinträchtigung beschäftigt, fokussiert sich diese Arbeit auf die gesammelten empirischen Daten und lässt die Jugendlichen in ihrer Individualität und mit ihren teilweise außergewöhnlichen Lebensverläufen im Sinne des partizipatorischen Forschungsprinzips selbst sprechen.

3.3 Intellektuelle Beeinträchtigung

Aus dem weitläufigen Definitionsbereich des *Behinderungsbegriffs* wird im Sinne der Forschungsfeldeingrenzung die Thematik der intellektuellen Beeinträchtigung umrissen. Auch diese Kategorie soll möglichst offen gelassen werden und eine Vorstellung davon geben, mit welchen an ihrer Lebenswelt vorbeizielenden Zuschreibungen sich die TeilnehmerInnen der untersuchten Produktionsschulen konfrontiert sehen. Wie CG und CH, Leitungspersonen der Produktionsschulen PS1 und PS2 im pädagogischen Aufgabenbereich, in Gesprächen und Interviews bestätigten, haben fast alle – bis auf eine Minimalanzahl, die für die Auswertung irrelevant ist – PartizipantInnen eine intellektuelle Beeinträchtigung. Diese wird als verbindende Gemeinsamkeit der SchulungsteilnehmerInnen, die sich in ihrer Heterogenität und ihren teils besonderen Lebensverläufen voneinander gänzlich unterscheiden, gesehen, um die Zielgruppe wissenschaftlich besser eingrenzen zu können. Es will jedoch nicht unerwähnt gelassen werden, dass weder intellektuelle Beeinträchtigung, noch diverse andere Behinderungsdefinitionen und schon gar nicht die oftmals synonym verwendete *geistige Behinderung* hier als voll anwendbar betrachtet werden. Im Zuge der neun Monate dauernden Feldforschungsarbeiten freundete man sich mit dem weitläufigen Terminus der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen an und empfindet diesen aufgrund gemachter Erfahrungen als der Zielgruppe entsprechend.

Dazu schreibt Spiess, dass „auch die Begriffe geistige Behinderung und Lernbehinderung und ihre Abgrenzungen [...] aktuell heftige Kritik [erfahren] wegen ihrer diskriminierenden Wirkung und der Ungenauigkeit, die ihre Verwendung beinhaltet. [...] Personen, bei denen die Lernbehinderung als

⁴¹ http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [08.08.2016]

besonders schwerwiegend oder die geistige Behinderung als relativ leicht eingeschätzt wird, „sind als Grenzfälle dem Überlappungsbereich von Lernbehinderung und geistiger Behinderung zuzurechnen“ (Spiess 2004, 38).

Wenn auch der in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Literatur gebrauchte Begriff der *geistigen Behinderung* langsam vom denjenigen der *intellektuellen Beeinträchtigung* aufgrund der stigmatisierenden Essenz und mangelnder Trennschärfe abgelöst wird (Theunissen 2006; Speck 2003; u. a.), beschreibt Ströbl (2006, 43) von der People First Bewegung⁴² den definitorisch-emanzipativen Transformationsprozess treffend:

„Früher hat man uns viele Namen gegeben: Irre, Idioten, Geisteskranke oder Schwachsinnige. Diese Wörter sind sehr schlimm. Sie machen uns schlecht. Später hat man uns den Namen ‚geistig Behinderte‘ gegeben. Man hat gemeint, der Name ist besser als die anderen Wörter. Wir vom Netzwerk People First Deutschland e. V. finden, dass die Wörter ‚geistig behindert‘ uns auch schlecht machen. Sie passen nicht dazu, wie wir uns selbst sehen. Der Geist ist etwas Besonderes. Er kann nicht krank sein.“ (Ströbl 2006, 43)

Der deutsche Sonderpädagoge und Herausgeber der Zeitschrift *Frühförderung interdisziplinär*⁴³ Otto Speck (2003, 204 f) sieht das Hauptproblem der Definition von intellektueller Beeinträchtigung im Grundbegriff der *Intelligenz* und verweist auf Untersuchungen, die das Umfeld und kulturelle Prozesse als einen nicht gering einzuschätzenden Faktor ansehen. Die Psychologen Weber und Rojahn (2009, 352) hingegen betrachten das Phänomen der intellektuellen Beeinträchtigung als die Verringerung der kognitiven Fähigkeiten und des unzulänglichen sozial-adaptiven Handlungsvermögens. Dem schließt sich die American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) sinngemäß an und definiert intellektuelle Beeinträchtigung nicht nur als kognitive Limitation, sondern kontextualisiert zudem das Verhalten und Zurechtfinden in der jeweiligen Lebensumgebung der betroffenen Personen: „Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.“ (AAIDD 2010, 1)

3.4 Lernbeeinträchtigung

Wenig anders verhält es sich bezüglich der Trennschärfe und der Definition von *Lernbeeinträchtigung*. In der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Literatur wird Lernbeeinträchtigung und intellektuelle Beeinträchtigung oft gleichgesetzt verwendet und auch dieser Begriff ist nicht klar bestimmt. Zur Verdeutlichung schreibt Spiess (2004, 36 ff), dass für die Diagnostizierung einer Lernbehinderung, medizinische Aspekte eine marginale Rolle spielen. Weist ein Schüler oder eine Schülerin im Sinne des deutschen Bildungssystems nicht tolerierbare und kompensierbare Rück-

⁴² Der Verein People First ist eine vor 25 Jahren in Nordamerika gegründete Selbstbestimmungsbewegung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Mittlerweile auf andere Länder der Erde ausgeweitet tritt die Bewegung für Rechte von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, für gegenseitige Hilfeleistung und für die Verbesserung ihres Lebens ein. (Doose (2006, 54) Weiterführende Links u. a.:

<http://www.people1.de/> [08.08.2016]

<http://www.svz.wuk.at/> [08.08.2016]

⁴³ http://www.reinhardt-verlag.de/de/zeitschrift/4443/Fruehfoerderung_interdisziplinaer/#Infotext [08.08.2016]

stände auf, wird eine Lernbehinderung diagnostiziert (a.a.O.). Zustimmend weist Doose darauf hin, dass Menschen mit Lern- und geistiger Behinderung von außen oftmals als homogene Gruppe gesehen. Diesem Irrtum entgegen jedoch die individuellen Ausgangsvoraussetzungen, Lebensverläufe, Unterstützungsbedürfnisse und unterschiedlichen Fähigkeiten. (Doose 2007, 51 ff)

Während der Feldforschungsphase wurde mehrmals notiert, dass die Begrifflichkeit *klassische Lernbehinderung* synonym zur *intellektuellen Beeinträchtigung* von Seiten des Lehrpersonals verwendet wurde. Ebenso kann dies im Verlauf des Experteninterviews bei der Beschreibung der Zielgruppe identifiziert werden. CG gibt bezüglich der TeilnehmerInnen der *PS1* an, dass „die klassische Lernbehinderung, das haben eigentlich alle bis auf drei (letztes Wort lang ziehend)“ (CG, Experteninterview, S. 4, Z. 10-11). Im selben Kontext der Konstituierung der Zielgruppe spricht sie über *soziale Behinderung* und dass diese „mittlerweile immer eine größere Rolle [spielt], weil das zur intellektuellen Beeinträchtigung dazu kommt, speziell bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (CG, Experteninterview, S. 5, Z. 9-10).

Auch in vorliegender Abhandlung stellen sich die Fragen, wie genannte *soziale Etiketten* entstehen, wer diese den ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen anhaftet und welche Folgen sich daraus für Ausbildungs- und Beschäftigungskarriere ergeben. Diesbezüglich erklärte CG, dass jene Jugendliche als intellektuell beeinträchtigt gelten, die „in einem oder mehreren Fächern einen Sonderschulabschluss [haben] also nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan beschult worden“ sind (CG, Experteninterview, S. 4, Z. 11-12). In einer von Fasching geführten (2011, 438 ff) Studie wird gezeigt, dass sowohl der Schullehrplan (für die Allgemeine Sonderschule oder Lehrplan für Schwerstbehinderte) als auch die Art der Beschulung (integrative Schule oder Sonderschule) einen unbestreitbaren Einfluss auf die Determinierung des späteren Ausbildungs- und Beschäftigungsverlaufs der genannten Jugendlichen haben. Fasching – deren Forschungsschwerpunkte die berufliche Rehabilitation und Partizipation, sowie Inklusive Pädagogik sind⁴⁴ – zeigt in der Studie auf, dass integrativ Beschulten oder SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule eine integrative Berufsausbildung oder Lehrausbildung von Berufsberatungen empfohlen wurde. (Fasching 2011, 443 ff) Weiters zeigt sie, dass der Lehrplan entscheidend dafür ist, ob ein junger Mensch mit Behinderung als *lernbeeinträchtigt* oder *intellektuell beeinträchtigt* kategorisiert wird. Junge Erwachsene, die während ihrer Schulzeit nach dem S-Lehrplan (für Schwerstbehinderte) unterrichtet wurden, werden als Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung klassifiziert. Wurde man nach dem ASO-Lehrplan, dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule beschult, zählt man zu jener Menschengruppe, die eine Lernbeeinträchtigung aufweisen. (Fasching 2011, 448)

⁴⁴ <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/fasching-helga/> [06.08.2016]

Allgemein kann festgehalten werden, dass die besagten Zuschreibungen von außen herangezogen werden und so zur Exklusion beitragen. Neben der eigenen körperlichen Beeinträchtigung gehen Faktoren wie Vorurteile, rechtliche Hindernisse, gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, soziale Einstellungen sowie „architektonische und physikalische Barrieren“ mit den Zuschreibungen einher und verhindern barrierefreie Teilhabe (Behrlich 2014, 60). Vor diesem Hintergrund schreibt Wansing (2005, 99), dass „Behinderung im Lebenslauf zu einer Negativkarriere der Ausgrenzung kumulieren“ kann. Um diesem Phänomen auch wissenschaftlich entgegenzutreten, beruft man sich ab dieser Stelle bei der Benennung der Zielgruppe des Forschungsfeldes auf den in der Praxis der Nachreifungsprojekte verwendeten Begriff der *ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen*. Einerseits um Zuschreibungen der Lern-/ bzw. intellektuellen Beeinträchtigung, die beschriebene Exklusion fördern, zu verhindern, andererseits weil die Begrifflichkeiten angesichts der Heterogenität den untersuchten Jugendlichen nicht annähernd gerecht werden.

Als Einführung in jenen Teil dieser Arbeit, welcher sich mit Nachreifungsprojekten beschäftigt, folgt an dieser Stelle eine kurze Darstellung der Bedeutung von Arbeit. Als deklariertes Ziel der Produktionsschulen, die eine Schwellenfunktion zwischen Schule und Beruf(sausbildung) ausführen, gilt es Jugendliche individuell auf ein persönliches, soziales und ausbildungstechnisches Niveau hinaufzuführen, welches als *ausbildungsfähig* bezeichnet wird. In weitergedachter Folge ist ein Beschäftigungsverhältnis und somit Arbeit oberste Zielsetzung.

4. Die Produktionsschule

Dieses Kapitel dient der näheren Deskription von Produktionsschulen, die einen der thematischen Eckpfeiler dieser Arbeit konstituieren. Einem einleitenden geschichtlichen Umriss folgen ausgewählte theoretische Konzeptideen der Nachreifungsprojekte und die Abgrenzung von ähnlichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen, die hier der Begriffsdefinition dienlich ist. Dieses Vorwissen, welches Einblick in einen Teil des Forschungsfeldes gibt, ist mitzubedenken, wenn in späterer Folge die empirisch untersuchten Produktionsschulen dargelegt werden.

An dieser Stelle muss betont werden, dass in dieser Abhandlung *Produktionsschule* und *Nachreifungsprojekt* synonym verwendet werden. Aus gegenwärtiger Perspektive kann keine klare Unterscheidung dieser beiden Begrifflichkeiten festgestellt werden. In der neun Monate umfassenden Feldforschungspraxis wurden beide Begriffe ebenso ohne Unterscheidung verwendet. Wurden noch 2014 Nachreifungsprojekte auch als Vorbereitung für „Qualifizierungsprojekte“⁴⁵ betrachtet, werden sie gegenwärtig als Produktionsschulen⁴⁶ geführt. Ein eventueller Überbegriff für diverse berufliche Vorbereitungsmaßnahmen, der sich aus dem Wortsinn in „Nachreifungsprojekte“ ablei-

⁴⁵ <http://www.arbeitundbehinderung.at/de/foerderungunterstuetzung/jugendliche.php> [15.06.2016]

⁴⁶ <https://www.sozialministeriumservice.at/site/Arbeitsmarktprojekte/NEBA/Produktionsschule/> [15.06.2016]

ten lässt, kann nach intensiv geführter Recherche nicht bestätigt werden. Analysiert man hingegen die verschiedenen Angebote von Produktionsschulen, deklarieren sich diese immer mit dem Titel Nachreifungsprojekt⁴⁷.

4.1 Geschichtlicher Abriss der Produktionsschule

Martin Kipp, ehemaliger Professor⁴⁸ für Berufspädagogik und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, erkennt keine umfassende Studie über die historische Entwicklung der Produktionsschulen, die die verschiedenen Entwicklungsstränge exakt analysieren könnte. Es sind mehrere Einzelstudien vorhanden, aus denen man diese zumindest ansatzweise rekonstruieren könne. (Kipp 2008, 175) Dem an anderer Stelle zustimmend und ergänzend schreibt der in den 1990er Jahren führende Forscher auf dem Gebiet des Produktionsschulprinzips im deutschsprachigen Raum Arnulf Bojanowski, dass „in kaum einem pädagogischen Konzept [...] so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar [sind] wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule“ (1996, 484). Dem historischen Ursprung auf der Spur kristallisieren sich aus dem Gemenge zwei dominante und unterschiedliche Entwicklungswege heraus. Einerseits Produktionsschulen, die einem sozial-integrativen, humanistischen und weltoffenen Zugang entsprangen, andererseits französische Produktionsschulen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren und ihren Beschulten eine technische Ausbildung anboten. Das Augenmerk liegt im Folgenden auf der ersten Gruppe. Eine Auseinandersetzung mit der zweiten wird lediglich kurz geschehen, um einen geschichtlichen Einblick in die Parallelschulform zu erhalten.

Auch Greinert und Wiemann (1992), die Anfang der 1990er Jahre bezüglich des zweiten Schultypus eine Analyse zum Produktionsschulprinzip veröffentlichten, attestieren, dass der Produktionsschulgedanke historisch im Bezug auf Berufsausbildung noch nicht geklärt sei (1992, 25). Alle Hinweise deuten jedoch darauf hin, dass die ersten Produktionsschulen in Frankreich um das Jahr 1803 gegründet worden sind, die sich *écoles des arts et métiers* nannten und „vollständig eingerichtete Maschinenfabriken“ waren (Keim 1985, zit. n. Greinert/Wiemann 1992, 25). Dort wurden Zwölfjährige einer drei Jahre dauernden Ausbildung unterzogen und zu technischen Handwerkern ausgebildet. Nach diesem Vorbild wurden vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch in Österreich, Deutschland und der Schweiz ähnliche Schulformen initiiert. Vergleichbar mit dem heutzutage bekannten Prinzip der Berufsfachschulen wurden die Schüler hauptsächlich darin ausgebildet Werkzeuge aller Art herzustellen, die dann an Betriebe weiterverkauft wurden. (Greinert/Wiemann 1992, 24 f)

⁴⁷ Beispielweise:

<http://www.bfi-stmk.at/bfi-projekte/national/sozialministeriumservice/produktionsschule-graz-elisabethinergasse/> [15.06.2016]; <http://www.verein-tiw.at/> [15.06.2016]; <http://www.saum.at/cms-projekte-betriebe/arbeitsraum/abreitsraum.html> [15.06.2016]

⁴⁸ <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kipp.html> [06.07.2016]

Der andere Entwicklungsweg beschreibt ein aus einer ideologischen Grundeinstellung entspringendes Produktionsschulprinzip, welches sowohl inhaltlich als auch in der Zusammensetzung der Zielgruppe vom zuvor Dargestellten unterscheidet. Angesprochen werden diverse Schichten von benachteiligten Jugendlichen, die u. a. aus sozial schwachen Verhältnissen stammen, mit psychischen, intellektuellen und/oder physischen Beeinträchtigungen leben, ohne Hauptschulabschluss oder arbeitslos sind – sozusagen Jugendliche, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Dieser Schultypus orientiert sich primär an der Maxime der sozialen Integration und bildet die Schnittstelle zwischen Schulbildung und Beruf(sausbildung).

Der 2015 verstorbene Horst Biermann⁴⁹ der, bevor er eine akademische Karriere einschlug die Ausbildung zum Maurer, später Bauingenieur absolvierte, beschäftigte sich 1992 im Aufsatz *Produktionsschule aus historisches Sicht*, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule, mit genannter Thematik. Biermann, dem die berufliche Integration benachteiligter Menschen ein Anliegen war, bekundet, dass kein konkreter Gründungszeitpunkt der ersten Produktionsschulen auszumachen ist (Biermann 1992, 33 ff). Er betrachtet sie als „Ausdruck reformpädagogischer Bewegung seit der Jahrhundertwende“ (ebd., 33). Seine Analyse der reformpädagogischen Entstehungsgeschichte von Produktionsschulen gliedert sich in eine periodische und eine politisch-gesellschaftliche. Dabei verweist er auf Hermann Röhrs (1986, 14) Veröffentlichung *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, in der dieser Reformpädagogik im Kontext von Produktionsschulen und deren konzeptuellen Vorgängern in vier epochale Abschnitte gliedert:

„1. Kulturkritik

Um die Jahrhundertwende brach einen [sic!] Kulturkritik auf, die die Schule einschloß. Stichpunkte für neue Ideen und Strömungen in der Pädagogik sind: Kunsterziehung, Arbeitsschule, Landerziehungsheime, Kinderfreundebewegung, Pädagogik vom Kinde aus, Jugend- und Volkshochschulbewegung. Die philosophischen Grundlagen sind ein Gemenge vom Pragmatismus bis zu Elementen der Aufklärung, enthalten aber auch stark antirationale, emotionale sowie völkische Elemente.

2. Definition der Arbeitsschule

Allgemein wird bis 1914 der Prozeß [sic!] der Artikulation der Arbeitsschule veranschlagt.

3. Theorie der Reformpädagogik

Ab 1924 erfolgte die theoretische Grundlegung der Reformpädagogik [...]

4. NS-Umwertung

Mit der Übernahme der Nationalsozialisten enden viele der Periodisierungen. Scheibe sieht z.B. die Umwertung aller Normen, seine Darstellung endet daher 1932“ (Röhrs 1986, 14; zit. n. Biermann 1992, 34)

5. Aktuelle Ansätze

Mitte der 80er Jahre erscheinender Band vor: *Schulen der Reformpädagogik heute*, als Fortsetzung der ersten drei Phasen bis zur Gegenwart (a.a.O.)

⁴⁹ https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Aeltere_Meldungen/Trauer-um-Prof_-Dr_-Horst-Biermann/index.html [06.07.2016]

Einhergehend zu diesen zeitlichen Abschnitten erfolgte die gesellschaftlich-politische Polarisierung, die sich aus bürgerlich-liberalen und marxistisch-sozialistischen pädagogischen Prägungen zusammensetzte. Somit war die Begrifflichkeit *Produktionsschule* niemals präzise gefasst, sondern im deutschsprachigen Raum an die jeweilige Strömung programmatisch gebunden. (Biermann 1992, 33) Vor Augen führend, dass Produktionsschulen noch 2014 als Vorbereitungsmaßnahme für Qualifizierungsprojekte dienten, ist unschwer zu erkennen, dass sich dieser terminologisch unscharfe Ansatz bis zur Gegenwart durchzieht. Historisch steht die Arbeitsschule, die in Deutschland bereits vor dem Ersten Weltkrieg verbreitet war, vor der Produktionsschule, deren Idee erst in der reformpädagogischen Zeit der 1920er Jahre konkrete Gestalt annahm (ebd., 34). „Es handelt sich in beiden Fällen nicht um eine geschlossene Theorie, sondern um eine pädagogische Position, um Bewegungen, Strömungen, Richtungen in Abgrenzung zur traditionellen Standesschule, autoritären Pädagogik, zur Pauk-, Buch- und Drillschule.“ (a.a.O.) Die Reformpädagogik der 1920er Jahre betrachtend kommt man nicht umher den Namen Paul Oestreich zu nennen, der von mehreren Seiten als der geistige Gründungsvater der Produktionsschulen gesehen wird. Der als „politischer Pädagoge“ (Ellerbrock 1992) bezeichnete Oestreich gilt mit seinem Konzept der „elastischen Einheitsschule“ (Schaffer 1974), die er bereits damals „Gesamtschule“ (ebd., 113) nannte, als ein Vorreiter und Wegbereiter der heutigen Produktionsschulen im deutschsprachigen Raum. 1878 in der polnischen Stadt Kolberg als Sohn eines Tischlers geboren, in ärmlichen Umständen und wie selber beschrieben „wurzelnd im Volk“ (Oestreich 1947, 12) aufgewachsen, studierte Oestreich Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie und Pädagogik, ehe er das Staatsexamen für das höhere Lehramt ablegte (Schaffer 1974, 114). Als politisch engagierter Mensch, bekennender Pazifist und entschiedener Gegner des später herrschenden nationalsozialistischen Regimes war er Mitgründer des 1919 ins Leben gerufenen *Bunds Entschiedener Schulreformer*. Der zu Beginn der Gründung elitär eingestellte Bund, der es sich zum Ziel machte einer humanistischen Idee folgend, eine Erziehung der Jugend durch die gesamte Gesellschaft zu fördern, öffnete sich ab 1921 auch für pädagogisch Interessierte sowie für Nicht-Fachpersonal höherer Schulen. Dieser Wandel sollte mithilfe einer globalen Schulreform initiiert werden, bei der der Hintergrund der Kinder und Jugendlichen oder die Herkunft nicht deren Zukunft determinieren sollen. (Menges 1999; Ellerbrock 1992; Neuner 1980; Schaffer 1974; et. al.) Der intellektuelle Zusammenschluss identifizierte sich mit Gedanken „eines freien Volksstaates“ und dem „Geist sozialer menscheitsumfassender Gemeinschaft“ (Scheibe 1999, 318), was sich in humanistischer Rhetorik manifestierte. „Menschenwürde“, „brüderliches Denken und Handeln“ und „Gemeinschaftssinn“ sind nur wenige der propagierten Schlagwörter in der Umsetzung der geplanten Schulreform (a.a.O.). Mit einem weltoffenen Leitbild welches sich „gegen eine mit alten Gedanken- und Gefühlswerk mühsam gestützte Zivilisation“, „gegen den Geist des Militarismus, gegen Völker-, Rassen- und Konfessionsverhetzung“, und „gegen alle Ungerechtigkeiten sozialer Privilegierungen und willkürlicher Machtansprüche“ (ebd., 319) richtete, sah sich der Bund Entschiedener Schulreformer großer Kritik und den Vorwürfen von „Theorieprodukten und Kulturideologie“ ausgesetzt (Schaffer 1974, 118).

Es waren jedoch jene Reformpädagogen mit ihrer sozial-ideologischen und ihrer demokratisch ausgelegten Haltung, die den geistigen Grundstein für die heutige Produktionsschule legten. Diese äußerte sich im mehrfach geänderten Entwurf zur „elastischen Einheitsschule“ (a.a.O.). Auf einem demokratischen Selbstverständnis beruhend verfolgte diese Schulform die Idee einer weltlichen Einheitsschule, die jedoch im Gegensatz zu den staatlichen Schulen Talente und Interessen *elastisch* erkennen und fördern sollte. Sie vereint Schulbildung und Berufsvorbereitung in einem Modell, welches Theorie und Praxis verbinden wollte. § 4 in der 1921 veröffentlichten Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer *Zur Produktionsschule* postuliert: „Das Ziel der neuen Schule ist die Erziehung des jugendlichen Menschen zum körperlich durchgebildeten, geistig freien, sozial gesinnten und willensstarken Mitglieder der Volksgemeinschaft und der Menschheit“ (Oesterreich 1921, zit. n. Schaffer 1974, 118). Zusammenfassend und aus diesem geschichtlichen Abriss abstrahierend lassen sich die reformpädagogischen Ansätze und Konzepte bis in die produktions schulische Jetztzeit nachvollziehen (Büchter/Kipp 2009⁵⁰). Die theoretisch-ideologischen Pfeiler einer Berufsvorbereitung, die ihr Augenmerk weder auf Vergangenheitsbefangenheit der Jugendlichen noch auf die intellektuelle, psychische oder physische Vorgeschichte oder Gegenwart legt, sind in folgenden neueren Konzepten ebenso impliziert wie die Schnittstelle aus praktischer Berufsvorbereitung und theoretischen Schulinhalten.

4.1.1 Zwei unterschiedliche Zugänge zur Produktionsschule

Um zu verdeutlichen, dass die reformpädagogische Haltung und Grundidee von Produktionsschule im deutschsprachigen Raum aus den pädagogischen Konzepten der Schulreformer aus den 1920er Jahren stammen, ruft Kipp (2008, 174) mit einem Zitat von Adolph (1924, 11) genau dieses in Erinnerung:

„Das sollte jeder Erziehung erster Grundsatz sein: den selbstbewussten, selbstvertrauenden, auf sich gestellten Schöpfermenschen zu gestalten. Der zweite aber sei: ihn frei von Illusionen die Nöte und Notwendigkeiten der Gegenwart erkennen lassen.“

Knapp hundert Jahre später, so wird im weiteren Verlauf dieses Forschungsberichts verdeutlicht, orientieren sich untersuchte Produktionsschulen bewusst oder unbewusst an der Programmatik der Reformpädagogen in Preußen der 1920er Jahre. Kawerau, eines der Gründungsmitglieder des Bundes Entschiedener Schulreformer, definierte 1923 Produktionsschule wie folgt:

„Die Produktionsschule will die Schüler zur Selbstverantwortung und produktiver, auch wirtschaftlich produktiver Tätigkeit erziehen unter Ausbildung der besonderen Fähigkeiten jedes Kindes im Rahmen der Gemeinschaft. Darum ist ihr oberstes Gesetz Jugend und Freude, und nicht Drill, Zwang, Nützlichkeit, Altersweisheit. Darum muß sie mit Gartenbau, Werkstätten, eigenem Haushalt mit Speisungen zur Tagesschule ausgebaut werden. Darum kann nicht von jedem gleiches Wissen verlangt werden, sondern abgesehen von einem ganz elementaren gemeinsamen Unterricht im Notwendigsten herrscht große Bewegungsfreiheit nach Kursen eigener Wahl in aller sprachlichen, mathematischen, technischen und sonstigen Bildung. Körperliche wie geistige Arbeit wird von jedem verlangt und einheitlich bewertet. Auch der Körper soll zu seinem Recht kommen, soll zu einem zuverlässigen Organ eines an selbständigen Aufgaben früh geübten straffen Willens werden. Ueber den tüchtigen Einzelmenschen hinaus soll der Lebenswert in der Einstellung auf die Gemein-

⁵⁰ http://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.shtml [18.06.2016]

schaft gefunden werden, die erst das Schaffen jedes Einzelnen sinnvoll macht und ordnet. Die Gemeinschaft soll in innerer Verbundenheit von Schülerschaft, Lehrerschaft, Elternschaft zu gemeinsamen Erziehungswerk beruhen.“ (Kawerau 1923, 49, zit. n. Büchter/Kipp 2009⁵¹)

Wie beschrieben entwickelten sich Produktionsschulen aus zwei großen und einander gegenübergestellt verschiedenartigen Strömungen: der einer Schule mit humanistischer Haltung gegenüber ihren Schülern und Schülerinnen und der einer Betriebsgesellschaft mit technologischer Ausrichtung bzw. Ausbildung. Die letztgenannte Strömung teilt sich grob in eine reine Ausbildungsinstitution und in eine Ausbildungswerkstätte mit produktivem Charakter. Dabei werden Aufträge bzw. Teilaufträge entgegengenommen, die den „pädagogisch-didaktischen Ausbildungserfordernissen entsprechen“ (Mattern 1985, zit. n. Greinert/Wiemann 1993, 27). Das Primat des systematischen Lernens soll ebenso garantiert werden wie der Anspruch für den Markt produzieren zu können (a.a.O.). Aus dieser Perspektive definiert *die Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule* (1992, 77), der die hier mehrfach genannten Biermann, Greinert, Kipp und Wiemann als Mitglieder angehören, die systemtheoretischen Prinzipien dieses „dynamischen Simulationsmodells“:

- „1. Vernetzung der curricularen Funktionen ‚Arbeit und Lernen‘ zu einer didaktischen Einheit, um ganzheitliches, berufliches Lernen zu ermöglichen;
2. Vernetzung der ökonomischen Funktionen ‚Schulproduktion und Erwerbswirtschaft‘ zu einer ökonomischen Einheit, um eine prinzipielle Sinnstiftung für das Lernen unter realen marktgerechten Bedingungen zu sicher und zugleich einen Beitrag zur Minimierung vor Kosten in der Berufsbildung zu leisten;
3. Vernetzung der organisatorischen Funktionen ‚Schule und Betrieb‘ zu einer Organisationseinheit, um für die Lehrenden eine ganzheitliche Gestaltungskompetenz durch einen geschlossenen Gedanken- und Handlungskreis von Technik, Ökonomie, Gesellschaft und kulturellen Werten zu erreichen, insbesondere um durch Beteiligung an Entscheidungsprozessen in Schule und Produktion an höhere Formen der Handlungsregulation heranzuführen zu können.“ (Wiemann 1992, 77)

Die Entwicklung dieser Art von Produktionsschulen, die in ihrem Kern einen berufsfachschulischen Charakter und in „übergreifende Schul- und Ausbildungsstrukturen“ besitzen, werden von Greinert und Wiemann als Produktionsschulen im traditionellen Sinne angesehen, die sich jedoch „kaum in die Richtung des Simulationsmodells eines Produktions-Betriebes“ bewegen (Greinert/Wiemann 1993, 28).

Ab dieser Stelle fokussiert sich Kommendes verstärkt auf Nachreifungsprojekte mit inklusivem Grundgedanken, die nicht primär technologische Bildung bzw. Produktion im eigentlichen Sinne anpeilen, sondern der Tradition der Schulreformer der 1920er Jahre entstammen. Da jedoch klar definierte Abgrenzungen der beiden hier genannten Traditionslinien in der gegenwärtigen Produktionsschullandschaft nicht vorzufinden sind, implizieren Produktionsschulen beider Strömungen Elemente der jeweils anderen historischen Entwicklung. Ähnlich verhält es sich bei der länderspezifischen Akzentuierung. Produktionsschulen befinden sich in vielen Ländern dieser Welt. Ange-

⁵¹ http://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.shtml [18.06.2016]

fangen von der VR China, über Papua-Neuguinea bis zu Staaten in Lateinamerika. Doch werden sie jeweils anders definiert und legen ihre Schwerpunkte sehr unterschiedlich (Bojanowski 2010/2005; Doose 2006; Kipp 2000; Wirsich 1992; et. al). Wirsich (1992, 138) schreibt dazu, dass jedes Nachreifungsprojekt die Freiheit besitzt, den Unterricht, die Spezialisierung(en) auf Berufe, die Produktion und die „übrigen Aktivitäten in Übereinstimmung mit den eigenen Zielsetzungen zu organisieren.“ Das hat zur Folge, dass jede Produktionsschule ihr eigenes Konzept innehat und sich somit von anderen Produktionsschulen unterscheidet. Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung auf verschiedene Angebote bewirkt, dass Produktionsschulen in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen, da sie jeweils unterschiedliche Zielsetzungen haben. (Wirsich 1992, 138) Auch bei der Orientierung an unterschiedlichen Traditionsströmungen verlaufen die definitorischen Grenzen jeweils fließend. Genauso verhält es sich bei der Eingrenzung der Zielgruppe. Die nachfolgende Skizzierung des gegenwärtigen Produktionsschulprinzips fokussiert sich diesbezüglich auf den deutschsprachigen Raum bzw. Dänemark, welches essentiellen Einfluss auf Produktionsschulen in Österreich hat (Gentner 2010, 82; Kipp 2000, 5). Die folgende Traditionslinie orientiert sich historisch am humanistischen Zugang, welchen auch die im späteren Verlauf konkretisierten Nachreifungsprojekte wählen. Bewusst wird die Eingrenzung der Zielgruppe noch offen gelassen, um einen möglichst umfassenden Überblick über die theoretische Konzeption von Produktionsschulen zu erhalten.

4.1.2 Gegenwärtiges Produktionsschulprinzip

Für die neuere Reformwelle und Konstituierung des gegenwärtigen Produktionsschulprinzips, das sich durch eine inklusive Haltung und das Fehlen eines Produktionsdrucks auszeichnet, nimmt Dänemark in Europa die Vorreiterrolle ein und viele Nachreifungsprojekte deutschsprachiger Länder orientieren sich an diesem Modell. Der Ursprung liegt in der dänischen Volkshochschulbewegung, deren Leitsatz bis heute *Lernen für das Leben* lautet (Wirsich 1992, 139). In theoretischer Anlehnung an das Gedankengut besagter deutscher Schulreformer besitzt das skandinavische Land mit mittlerweile mehr als einhundert Produktionsschulen und einem Produktionsschulgesetz einen flächendeckenden Ausbau. (Kipp 2008, 182; Bojanowski 2005) Dieser resultiert nicht nur aus einem gemeinnützigen Sozialprogramm, sondern ist auch als Gegenmaßnahme der dänischen Regierung zur europäischen Jugendarbeitslosigkeit in den Jahren 1976 bis 1986 zu betrachten. Zu dieser Zeit wurde das Angebot an Produktionsschulen landesweit erweitert und auf 70 Schulen ausgebaut. (Greinert/Wiemann 1992, 27) Laut der gesetzlichen Verankerung von 1985 definiert sich eine dänische Produktionsschule als Schule, die „jungen Arbeitslosen unter 30 Jahren ein kombiniertes Unterrichts- und Produktionsprogramm anbietet“ (Wirsich 1992, 138). Österreich pflegt ein sehr ähnliches bzw. identisches Modell zu dem dänischen. So hat sich die Zielgruppe beider Länder ausgeweitet und das Angebot richtet sich an junge Menschen unter 25 Jahren, „die nicht selbst imstande sind, eine Jugendausbildung zu beginnen und durchzuführen“ (Gremaud/Hougaard 2010, 30). Damit führen Produktionsschulen ein Gegenkonzept zu „Fehlentwicklungen des Schul- und Bildungswesens“ (a.a.O.), welche sich u. a. in der schulischen Theorie-

Praxis-Trennung einerseits und in einem rigiden sozialen Ausleseverfahren, welchem „bestimmte Zielgruppen systematisch unterliegen“, andererseits zeigen (a.a.O.).

Ähnlich verhält es sich bezüglich der Prämisse des Lernens und der Arbeitsmotivation in den besagten Schulmodellen. Aus der Geschichte in die Gegenwart gleitend gilt es, „Lernprozesse eigeninitiativ und selbstorganisiert zu gestalten, Erfahrungen mit eigenen Fehlern und Fortschritten im Zusammensein mit anderen zu machen, diese Erfahrungen mit anderen zu teilen und so mit ihnen zu kooperieren.“ (Wirsich 1992, 139) Anders und treffend ausgedrückt hat es Anna Siemsen, die in den 1920er Jahren im Bund Entschiedener Schulreformer die Diskussion um die Produktionsschulen maßgeblich beeinflusst hat (Kipp 2000, 9). Sie plädierte dafür, dass man den „jungen Menschen, der gebildet werden soll, zum Ausgangspunkt machen und nicht – wie das bisher der Fall war – das Bedürfnis der Wirtschaft“ (Siemsen 1924, 150). Die österreichische Produktionsschulandschaft im Blick wurde dieser Forderung zum Teil genüge getan. Wesentlich für die Definition der Zielgruppe von Produktionsschulen ist v. a. die von Wirsich zweite angesprochene Fehlentwicklung, die sich in der „Nichtberücksichtigung der täglichen Lebenszusammenhänge und des sozialen Umfeldes der Jugendlichen“ (Wirsich 1992, 139) zeigt. Diese breite Fassung von jungen Adressatinnen und Adressaten beinhaltet eine sehr hohe Verschiedenartigkeit von Beeinträchtigungen und infolgedessen individueller Problematiken: angefangen von benachteiligten Jugendlichen mit psychisch-emotionalen Beeinträchtigungen, über physische und kognitive Hemmnissen und vor allem jungen Menschen aus sozial schwachen Verhältnissen. Die damit einhergehenden Integrationsschwierigkeiten in den Arbeitsmarkt soll die Produktionsschule als Schnittstelle zwischen Schule und Beruf durch die Verbindung von praktischer Arbeit und theoretischem Unterricht mindern. Somit nehmen gegenwärtige europäische Nachreifungsprojekte u. a. eine Brückenfunktion ein, die zu Berufsausbildungen – „sowohl in Bezug auf die praktischen als auch auf die theoretischen Voraussetzungen“ (Gremaud/Hougaard 2010, 32) – führen.

Eine weitere Zielsetzung besteht darin, der oft vorherrschenden Schulmüdigkeit der Zielgruppe entgegenzuwirken und Jugendliche dazu zu motivieren, eine Ausbildung oder einen Lehrberuf zu beginnen (Wirsich 1992, 138). Eine weitere Teilgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Nachreifungsprojekten sind Jugendliche, die infolge von individuellen und dem sozialen Umfeld geschuldeten Problemen ebenfalls geringe Chancen auf soziale und berufliche Eingliederung haben. Schreiber-Kittl (2001), deren Fachgebiete Schulmüdigkeit und Schulverweigerung sind, attestiert, dass junge Menschen aus marginalisierten Gruppen nicht selten in Kriminalität, Drogenmissbrauch und Milieus der Gewalt abgleiten. Ein verstärkendes Element dieser Abwärtsspirale ist u. a. die fehlende Tagesstruktur, die diese an den Rand der Gesellschaft Gedrängten benötigen. „In einer Gesellschaft, in der Arbeit immer noch ein entscheidendes Merkmal für den sozialen Status ist“, haben SchulverweigerInnen bzw. abbrecherInnen geringere Ausbildungs- und Beschäfti-

gungsperspektiven (Schreiber-Kittl 2001, 8). Diese beeinflussen jedoch die (zukünftige) finanzielle Unabhängigkeit und in weiterer Folge ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben (a.a.O.).

So gehören schulumüde Jugendliche und SchulabbrecherInnen ebenso zur Zielgruppe von Nachreifungsprojekten. Der nicht leicht zu beschulende Anteil der Zielgruppe fällt in Regelschulen v. a. durch „aktives“ Verhalten in Form von „Störverhalten im Unterricht, aggressivem/destruktivem Verhalten gegenüber Mitschülern und/oder Lehrkräften über gelegentliches Schulschwänzen bis zu dauerhaften Abwesenheit“ auf, ebenso wie durch „passives“, welches die Symptomatik der „Nichtbeteiligung im Unterricht“ und/oder ‚verdecktes‘ Schulschwänzen mit Hilfe von Ausreden oder Entschuldigungen“ ausdrückt (Gentner 2005, 151). Somit sind in Produktionsschulen wie Gremaud und Hougaard (2010, 38) anschließend dazu schreiben, ganz unterschiedliche junge Menschen anzutreffen:

„Jugendliche, die die Schule satt haben – oder auch umgekehrt. Es sind Jugendliche, die mit ihrem Selbstvertrauen Probleme haben. Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, jeden Tag zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erscheinen. Es sind aber auch Jugendliche, deren einziges Problem darin besteht, dass sie keine Arbeit finden oder es nicht schaffen, einen Ausbildungsweg zu wählen. Es geht als um einen breiten Ausschnitt von jungen Menschen: Jugendliche mit sozialen Problemen“.
(Gremaud/Hougaard 2010, 38)

Oftmals mit der Gruppe von Jugendlichen aus sozial schwachen Verhältnissen überlappend, schließt das nächste Fragment der Zielgruppe von Produktionsschulen an dieses nahtlos an. Junge Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder intellektueller Beeinträchtigung bilden einen hohen prozentualen Anteil der TeilnehmerInnen von Nachreifungsprojekten. Für die Familien und die Betroffenen selbst stellt der Übergang von Schule in das Berufsleben eine besondere Herausforderung dar. Stefan Doose (2006, 80), der in seiner Dissertationsschrift einen weiten Überblick über die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung bietet, schreibt dazu, dass es nach Einschätzung von BildungsforscherInnen (Ginnold 2006, 84; Schier 2005, 149) zwei Schwellen auf dem Weg von der Schule ins Arbeitsleben zu überschreiten gilt. Der erste Übergang ist jener vom „allgemeinbildenden Schulsystem in das Berufsbildungssystem mit Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“ (Doose 2006, 80). Die zweite Schwelle bildet der „Übergang von dem Berufsbildungssystem in die Berufstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. dem Arbeitsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen“ (a.a.O.).

Bei jungen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und/oder Lernschwierigkeiten stellt sich in manchen Fällen eine zusätzliche Hürde auf dem Weg in die Arbeitswelt. Diese ist zwischen der ersten und zweiten Schwelle zu verorten, zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und ihren erworbenen Bildungsabschlüssen bzw. Bildungsabbrüchen werden diese jungen Personen als „nicht ausbildungsfähig“ (Doose 2006, 80) bewertet und ihnen wird somit der Zugang zur Berufsausbildung verwehrt. So teilen sich diese klassifizierten Jugendlichen in jene, die nach der Berufsvorbereitung in die Erwerbstätigkeit wechseln sollen und jenen, die die kleine Menge ausmachen, die nach der Schule direkt in den allgemeinen Arbeits-

markt wechseln sollen (a.a.O.). An diesen Schwellen können belastende Phasen von Unsicherheit, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung, genauso wie Orientierungslosigkeit und familiäre Drucksituationen entstehen. Auch hier bilden Produktionsschulen eine Brücke zwischen Schule und Berufsleben bzw. Ausbildung und können auch als *soziales Auffangnetz* wirken. Abseits des großen sozialen Mehrwertes, welchen dieses Schulmodell mit sich bringt, wird es auch durch ein finanzielles Argument bekräftigt, welches passive Empfänger und Empfängerinnen von Sozialhilfe zu aktiven Arbeitslohnnehmer und Arbeitslohnnehmerinnen macht (Gremaud/Hougaard 2010, 42). Kipp (2008, 182) betont, dass die Produktionsschule in mehrfacher Hinsicht einen Sonderfall in Bezug auf SchülerInnenrekrutierung darstellt. Nicht nur aufgrund ihrer Größe, der Rechtsform und der Finanzierung, sondern ebenso durch ihre Regionsbezogenheit. (a.a.O.)

Am deutlichsten aber unterscheiden sich Nachreifungsprojekte von Regelschulen in ihrem pädagogischen Profil (a.a.O.). Das Angebot an different ausgelegten Produktionsschulen ist nahezu so mannigfaltig wie die Heterogenität der PartizipantInnen: „Sowohl hinsichtlich der Breite und Tiefe der erwerbbaaren Kenntnisse und Fertigkeiten als auch hinsichtlich des Niveaus und der Anteile praktischer und theoretischer Anforderungen bietet die Produktionsschule individuell differenzierbare Qualifikationsmöglichkeiten.“ (a.a.O.)

Koch (2002) verortet drei weit gefasste pädagogische Ausrichtungen, die nicht exakt voneinander zu trennen sind und deren Grenzen fließend verlaufen. Der erste Typus definiert sich primär über eine technologisch-ökonomische Qualifikationsfunktion, während der zweite eine flexible „Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung“ fördert (Kipp 2008, 183). Der letzte zielt auf soziale Integration von Randgruppen und die persönliche Entwicklung der Jugendlichen ab (a.a.O.). Diese Arbeit fokussiert sich auf die beiden letztgenannten Mischformen, alles Folgende ist im Kontext dieser zu betrachten. Nicht nur im Bezug auf die Zielgruppe, sondern auch in der Gestaltung und Realisierung der didaktisch-methodischen Konzeptionen, bieten die beiden Produktionsschultypen – Verbindungsfunktion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, und jene der sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen – ein breites Spektrum an Lern- und Fördermaßnahmen zur berufsvorbereitenden Integration (Kipp 2008, 183 f):

- Gewöhnung an Arbeitsrhythmus
- Einhaltung innerbetrieblicher Umgangsformen
- Zurechtfinden in betrieblichen Strukturen
- Übernahme von Verantwortung bei der Arbeit
- Auseinandersetzung mit KollegInnen
- das Lernen voneinander
- bewusste Berufsentscheidung
- Unterstützung bei der persönlichen Nachreifung

Die angesprochene Bandbreite der Zielgruppe und des Angebotes bedingt das große Interesse in diesen Institutionen aufgenommen zu werden. Dass viele Jugendliche nicht immer in eine Produktionsschule passen oder das Nachreifungsprojekt für sie nicht, liegt in der Natur der Sache. Die Heterogenität in der Akzentuierung der Produktionsschulen spiegelt sich nicht nur in der Auswahl der Lehrberufe bzw. Berufsfelder wider, sondern auch in der Auswahl der potentiellen Teilnehmer

und Teilnehmerinnen. So führt der klassische Aufnahmeprozess über Beratungsstellen, die entscheiden, ob man der Zielgruppe angehört oder nicht, oder über eine persönliche Vorstellung bzw. Bewerbung. Die jeweilige Produktionsschule entscheidet in letzter Instanz über eine Aufnahme oder Absage. (Gremaud/Hougaard 2010, 42)

Um konkret auf das Netzwerk, in dem österreichische Produktionsschulen eingebunden sind, einzugehen, beschäftigt sich das folgende Unterkapitel mit *NEBA*⁵², dem *Netzwerk Berufliche Assistenz*. Dabei werden Nebenprojekte und andere Fördermaßnahmen umrissen, um eine klare Abgrenzung des Forschungsfeldes zu erhalten, ebenso wie die Einsicht in einen Teil der österreichischen vorberuflichen Bildung. Die explizit in dieser Arbeit untersuchten Nachreifungsprojekte werden anschließend dargestellt und beschrieben.

4.2 NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz

Das Netzwerk Berufliche Assistenz ist eine Initiative des österreichischen Sozialministeriumservices⁵³ und bietet ein „ausdifferenziertes und bedarfsgerechtes System zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen“ (Neba 2016⁵⁴) an. Dieses vorberufliche Bildungsgespann setzt sich aus *Jugendcoaching*, *den Produktionsschulen*, *Berufsausbildungsassistenz*, *Arbeitsassistenz* und *Jobcoaching* zusammen. Eine der funktionalen Zielsetzungen der „breitgefächerte Trägerlandschaft“ (a.a.O.) ist es, auf individuelle Bedürfnisse der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und Menschen mit Behinderungen einzugehen und somit eine wichtige „Unterstützungsstruktur der weiteren Entwicklung des Gleichstellungsrechtes“ (a.a.O.) zu bilden. Das Sozialministeriumservice als „zentralem Akteur und Kostenträger“ (a.a.O.) ermöglicht es, die einzelnen Fragmente arbeitsmarktpolitisch auszudifferenzieren und so „Ressourcendefizite der LeistungsempfängerInnen bedarfsgerecht auszugleichen“ (a.a.O.). Dadurch konstituiert das Netzwerk Berufliche Assistenz einen wichtigen Eckpfeiler bei der Vermeidung, Prävention und Bekämpfung von Armut und Jugendarbeitslosigkeit (a.a.O.).

Der derzeit amtierende Bundesminister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz Alois Stöger propagiert das vorberuflich-soziale Instrumentarium verschiedener Unterstützungsmaßnahmen der Arbeitsintegration von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und betont die steigende Bedeutung desselben⁵⁵. In subventionierter Zusammenarbeit mit dem *ESF*⁵⁶, dem *Europäischen Sozialfonds*, wird NEBA aufgrund geplanter und teilweise bereits gesetzlich beschlossener Änderungen an Wichtigkeit gewinnen. Mit dem Ziel der präventiven Vermeidung von frühzeitigem Ausbildungs- und Bildungsabbruch tritt 2016 ein Gesetzesentwurf⁵⁷ in Kraft, welcher die *Ausbildungspflicht für*

⁵² <http://www.neba.at/> [06.07.2016]

⁵³ <https://www.sozialministeriumservice.at/> [01.07.2016]

⁵⁴ <http://www.neba.at/> [10.08.2016]

⁵⁵ <http://www.neba.at/neba/statement-des-ministers.html> [01.07.2016]

⁵⁶ <http://www.esf.at/esf/> [01.07.2016]

⁵⁷ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II/I_01178/index.shtml [01.07.2016]

Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres vorsieht. Dabei werden das Ausbildungspflicht- sowie das Arbeitsmarktservicegesetz so geändert, dass u. a. die Ausbildungspflicht an die allgemeine Schulpflicht nahtlos anknüpft. Der Gesetzesentwurf der Ausbildungspflicht wurde auf alle jungen Menschen in Österreich ausgedehnt, unabhängig vom sozialen Hintergrund oder einer Behinderung⁵⁸. Die wesentlichen Eckpunkte der Regierungsvorlage lauten⁵⁹:

- Einführung einer Ausbildungspflicht im Anschluss an die allgemeine Schulpflicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres
- Verwaltungsstrafen für Erziehungsberechtigte bei Nichterfüllung der Ausbildungspflicht
- Einrichtung einer Koordinationsstelle *AusBildung bis 18*
- Einrichtung eines Systems zur Identifikation und Meldung der betroffenen Jugendlichen
- Informations- und Öffentlichkeitsarbeit sowie wissenschaftliche Begleitung
- Erweiterung des Jugendcoachings, Produktionsschulen und anderer Angebote des Sozialministeriumservice
- Erweiterung von Angeboten und Pilotprojekten des Arbeitsmarktservice

Mit Blick auf diesen Gesetzesentwurf wird das derzeit ohnehin eng verflochtene System aus diversen vorberuflichen Unterstützungsmaßnahmen und Brücken zwischen Schule und Berufsleben weiter ausgebaut werden, um auf die individuellen Bedürfnisse der LeistungsempfängerInnen adäquat eingehen zu können. Vonseiten des Sozialministeriumservices betont Schuster, dass mithilfe von NEBA dafür gesorgt wird, dass Menschen mit Behinderungen und benachteiligte Gruppen „bezahlte Arbeit am regulären Arbeitsmarkt sicherstellen und erhalten“ (Neba 2016⁶⁰). Großes Augenmerk wird dabei auf „Jugendliche mit Behinderung bzw. Benachteiligung gelegt, die am Übergang zwischen Schule und Beruf besondere Unterstützung durch aufeinanderfolgende und miteinander abgestimmte Instrumente benötigen“ (a.a.O.). An anderer Stelle werden von Schuster zum ersten Mal Menschen mit psychischen Erkrankungen erwähnt (a.a.O.), was für die zukünftige Akquirierung und der LeistungsempfängerInnen bedeutsam werden wird.

Die Aufgaben- und Rollenverteilung bzw. Subventionierung einzelner Fragmente erfährt das Netzwerk Berufliche Assistenz durch Partnerschaften mit dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, welches als übergeordnete Instanz des „Sozialministeriumsservices mit der Umsetzung des Jugendcoachings beauftragt“ ist und ebenso die finanziellen Mittel zur Verfügung stellt (Neba 2016⁶¹). Als weitere Förderer des Netzwerkes sind das Bundesministerium für Bildung und Frauen, unter dieses auch der Bereich des *lebenslangen Lernens* und *Erwachsenenbildung* fällt, und der Hauptpartner, das Arbeitsmarktservice, zu nennen. Das Angebot des AMS reicht von Erstberatungen von SchülerInnen bis hin zu Eignungstest und Kursen (a.a.O.). Ein beliebtes und in Produktionsschulen oft verwendetes Berufsorientierungsinstrument des AMS ist der

⁵⁸ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/J/J_08648/index.shtml [01.07.2016]

⁵⁹ <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/module?genticss.am=Content&p.contentid=10007.191302> [01.07.2016]

⁶⁰ <http://www.neba.at/neba/statement-sozialministeriumservice.html> [01.07.2016]

⁶¹ <http://www.neba.at/neba/strategische-partnerinnen.html> [01.07.2016]

sogenannte Berufskompass⁶², mit dessen Hilfe TeilnehmerInnen durch eine Online-Testung und deren Auswertung Berufsvorschläge erhalten. Durch die enge Zusammenarbeit und mithilfe dieser Institutionen wird nicht nur die Bandbreite der Zielgruppe erhöht, sondern auf diese Weise können auch aufeinanderfolgende und aufeinander abgestimmte Unterstützungsmaßnahmen offeriert werden. Sowohl der soziale Mehrwert dieser Angebote als auch die Lukrativität für die Wirtschaft erscheint sehr hoch. Durch die geleistete Integrationsarbeit können innerbetriebliche Ressourcen geschont und durch die Sicherung bzw. die Erlangung eines gefährdeten Arbeitsplatzes kann die Stabilität des Betriebes aufrechterhalten werden.⁶³ Das nachfolgende Unterkapitel befasst sich mit im NEBA integrierten Teilprojekten, um die in dieser Arbeit untersuchten Produktionsschulen trennscharf von diesen abgrenzen zu können. Das Forschungsfeld wird anschließend durch eine empirische Darstellung der untersuchten Nachreifungsprojekte, die in der neun Monate dauernden Feldforschungsphase untersucht wurden, explizit herausgearbeitet.

4.3 Unterstützungsmaßnahmen der beruflichen Integration im NEBA

Um auf individuelle Bedürfnisse der Zielgruppe des Netzwerks Berufliche Assistenz eingehen zu können, setzt sich dieses aus einer breitgefächerten Trägerlandschaft zusammen. Für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten lassen sich für Ginnold (2006, 129 f) im Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben vier Stationen unterscheiden, die jeweils an verschiedene Maßnahmen gekoppelt sind. Für die Erziehungswissenschaftlerin sind das die *Berufsorientierung*, *Berufsvorbereitung*, *Berufsausbildung* und *Berufstätigkeit* (Ginnold 2009⁶⁴). Als Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen ist Berufsorientierung impliziert. Dabei sollen die SchülerInnen im Rahmen vom Unterricht oder schulischen Angeboten so gefördert werden, dass sie nach Beendigung der Schulzeit eine Berufswahl treffen können. (Ginnold 2006, 129 f) Die Berufsvorbereitung dient zur Vorbereitung auf die Aufnahme in das Arbeitsleben oder auf eine Berufsausbildung, die als Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsberuf dient (a.a.O.). Allgemein unter Lehre bekannt unterliegt die Berufsausbildung in Österreich einem dualen System, in dem SchülerInnen einerseits den Lernort Betrieb und andererseits die Berufsschule besuchen (BMFWF 2014, 4 f⁶⁵). So wird jungen Menschen die „Verbindung zwischen der Vermittlung von praktischen Fertigkeiten, fachtheoretischem Hintergrundwissen und wichtigen Schlüsselqualifikationen“ angeboten (ebd., 1). Die letzte Station ist für Ginnold (2006, 129 f) die Berufstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Hierbei unterscheidet sie nicht zwischen dem ersten, zweiten oder dem Arbeitsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen. Um diese Lebensphasen an die individuellen Bedürfnisse für junge, ausgrenzungsgefährdete bzw. intellektuell beeinträchtigte Menschen anpassen zu können, bietet NEBA eine Reihe von Unterstützungsleistungen beruflicher Integration für diese Zielgruppe an.

⁶² <http://www.berufskompass.at/startseite-desktop/> [01.07.2016]

⁶³ <http://www.neba.at/neba/statement-sozialministeriumservice.html> [01.07.2016]

⁶⁴ <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173> [16.09.2016]

⁶⁵ https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Lehre/Lehrlingsausbildung-in-Oesterreich/HP_Kern_Die-Lehre_2014_311.pdf [02.07.2016]

Um frühzeitige Ausbildungsabbrüche zu verhindern, bietet das Jugendcoaching Hilfestellung für Jugendliche und Erziehungsberechtigte an, um den Bildungsstand und die Arbeitsmarktchancen zu verbessern bzw. aufrechtzuerhalten. Bei einer freiwillig in Anspruch genommenen Beratung wird die Zielgruppe anhand von Stärken und Fähigkeiten beim Planen des nächsten karrieretechnischen Schrittes begleitet. Das Angebot richtet sich u. a. auch an Jugendliche mit Migrationshintergrund, „die den österreichischen Arbeitsmarkt nicht so gut kennen, sowie Jugendliche mit Lernschwierigkeiten“ und an junge Menschen aus schwierigen Verhältnissen, die Beratung bei ihrer Zukunftsplanung in Anspruch nehmen möchten (Neba 2016⁶⁶). Jugendliche zwischen dem 15. und 24. Lebensjahr, die in temporären oder längerfristigen Krisen leben, familiären Schwierigkeiten ausgesetzt sind, Suchtverhalten vorweisen etc. können mithilfe des Jugendcoaching ihre Bildungs- und Ausbildungschancen erhöhen. „Es wird eine breite Vernetzung zwischen Familie, Schule, Qualifizierungsmaßnahmen und Wirtschaft“ angestrebt, die verhindern soll, dass Jugendliche, „die gefährdet sind, die Schule abzubrechen, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe I oder II erlangen können und/oder Unterstützung bei der Lehrstellensuche bzw. beim direkten Berufseintritt durch Übergabe an die zuständigen Stellen (z.B. AMS, Jugendarbeitsassistent, ...) benötigen (Neba 2016⁶⁷).

BAS – Berufsausbildungsassistent

Die Berufsausbildungsassistent kann im Rahmen einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation in Anspruch genommen werden. Damit wird u. a. persönlichen Vermittlungshindernissen entgegen gewirkt und somit die Chancen einen erfolgreichen Abschluss dieser Maßnahmen erhöht.⁶⁸ Die Zielgruppe konstituiert sich aus Jugendlichen, die „entweder am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder die ohne Abschluss der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule bzw. mit negativem Abschluss einer dieser Schulen sind“ (Neba 2016⁶⁹). Weiters können das Angebot junge Menschen mit Behinderungen im Sinne des „Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes“ ebenso wie Jugendliche, deren Abschluss eines Lehrvertrages aufgrund einer professionellen Beurteilung durch das Arbeitsmarktservice oder Sozialministeriumservice nicht möglich ist, nutzen (a.a.O).

Arbeitsassistent

Das Konzept der Arbeitsassistent im Netzwerk Berufliche Assistent gliedert sich in drei Zielbestimmungen. Die präventive Funktion dient zur Sicherung und zur Erhaltung eines Arbeitsplatzes. Die integrative Funktion unterstützt Jugendliche bei der Suche und Erlangung eines Arbeitsplatzes,

⁶⁶ <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> [02.07.2016]

⁶⁷ <http://www.neba.at/jugendcoaching/wer-wird-angesprochen.html> [02.07.2016]

⁶⁸ <http://www.neba.at/berufsausbildungsassistent/warum.html> [02.07.2016]

⁶⁹ <http://www.neba.at/berufsausbildungsassistent/wer-wird-angesprochen.html> [02.07.2016]

und die kommunikative Funktion befasst sich mit dem Spannungsfeld zwischen benachteiligten Arbeitssuchenden, Arbeitsnehmenden, DienstgeberInnen, dem Kollegium und Vorgesetzten. Auch in diesem Fall wird das Prinzip der Freiwilligkeit im Bezug auf Inanspruchnahme dieser Leistung durch Jugendliche und/oder Betriebe verfolgt. (Neba 2016⁷⁰) Es wird demnach „laufende Unterstützung und Begleitung im Arbeitsleben und Krisenintervention“ angeboten (a.a.O.). In erster Linie richtet sich dieses Angebot an junge Menschen mit Behinderung/Erkrankung, „die erwerbstätig sind oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 %“ (Neba 2016⁷¹). Ebenso richtet es sich an Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sozialer/emotionaler Beeinträchtigung oder Lernbehinderung bis zum 24. Lebensjahr und an die jeweiligen Betriebe und Unternehmen. Falls junge Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 30% ohne diese Hilfestellung wenig Aussicht auf Erlangung eines Arbeitsplatzes haben, wird die Zielgruppe auf diese ausgeweitet. (a.a.O.) Die Maßnahme richtet sich an beide Seiten: An die Seite der Unternehmen und Betriebe, ebenso wie an die Jugendlichen (Neba 2016⁷²). Bevor dieser Forschungsbericht zur Deskription des letzten Punktes vom NEBA, der empirisch untersuchten Produktionsschulen per se, führt, wird das Jobcoaching beschrieben, welches als direkter Partner für die AbgängerInnen von Produktionsschulen ein wichtiges Element bildet.

Jobcoaching

Diese freiwillige und kostenlose Maßnahme fördert die selbstständige Bewältigung des Arbeitstages von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen. Jobcoaching verfolgt das Ziel, die „optimale und nachhaltige Inklusion von Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung im Berufsleben“ zu forcieren (Neba 2016⁷³). Das soll durch die Förderung von fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen der jungen MitarbeiterInnen geschehen (Neba 2016⁷⁴). Die Zielgruppe ist im Wesentlichen dieselbe wie diejenige der Arbeitsassistenz, mit dem Unterschied, dass Menschen mit Behinderungen bis zu ihrem 65. Lebensjahr durch Jobcoaches an ihrem Arbeitsplatz begleitet werden können (Neba 2016⁷⁵).

Erkennbar ist, dass das Angebot des Netzwerks Berufliche Assistenz breit aufgestellt ist und auf verschiedene individuelle Bedürfnisse einzugehen versucht. Die beschriebenen Informationen wurden der Internetseite www.neba.at entnommen, die sich vor allem durch ihren Mangel an Trennschärfe und eine für die Zielgruppe unverständliche Ausdrucksweise auszeichnet. Im Zuge des *theoretical samplings* dieser Arbeit wurden mehrere Gespräche mit MitarbeiterInnen des Kollegiums der untersuchten Produktionsschulen geführt, die in Nebensätzen deutlich machten, dass die propagierten Unterstützungsmaßnahmen von der Klientel aufgrund der Unverständlichkeit der

⁷⁰ <http://www.neba.at/arbeitsassistenz/warum.html> [06.07.2016]

⁷¹ <http://www.neba.at/arbeitsassistenz/wer-wird-angesprochen.html> [02.07.2016]

⁷² <http://www.neba.at/arbeitsassistenz/was-wird-geboten.html> [02.07.2016]

⁷³ <http://www.neba.at/jobcoaching/warum.html> [02.07.2016]

⁷⁴ <http://www.neba.at/jobcoaching/warum.html> [02.07.2016]

⁷⁵ <http://www.neba.at/jobcoaching/wer-wird-angesprochen.html> [02.07.2016]

Homepage nicht in Anspruch genommen werden können, obwohl diese auch in *Leichter Lesen*⁷⁶ transkribiert wird. Die dienlichen Informationen erreichen die ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen nicht, wenn keine schulische Unterstützung oder Begleitung durch AMS-MitarbeiterInnen stattfindet. Als eine weitere kritikwürdige Barriere erscheinen die auf der Internetseite angezeigten Abgrenzungen der einzelnen Maßnahmen. Sie erscheinen vereinfacht gesagt als dasselbe bzw. als zu ähnlich, was die potentiellen KundInnen verunsichert und frustriert, da das Wissen um den eigenen Bedarf in den meisten Fällen fehlt. In der beruflichen Praxis jedoch unterliegen die NEBA-Teile einer klaren Abgrenzung, wie die Leitung und deren Stellvertretung der *PS1* bekräftigen und die im Sozialministeriumservice aufliegenden Konzepte⁷⁷ deutlich machen. Da es unter Anderem um die differenzierte Finanzierung der unterschiedlichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen und einhergehender Quotenerfüllung bezüglich der Kundschaft geht, arbeiten diese sachdienlich jedoch trennscharf miteinander. Im folgenden Abschnitt wird auf die theoretische Struktur österreichischer Produktionsschulen eingegangen und durch die empirische Darlegung der beiden unteruchten ergänzt. Die empirische Beschreibung der Kunden und Kundinnen der Produktionsschulen wird an dieser Stelle außen vor gelassen, da diese Teil der Kapiteln des Forschungsprozesses und der Auswertung bzw. Konklusion und Aussicht ist.

4.4 Arbeit als konstitutives Element gesellschaftlicher Teilhabe

„Früher galt es häufig als Privileg, nicht arbeiten zu müssen, heute gilt es eher als Privileg, arbeiten zu dürfen.“ (Zwierlein 1997, 18)

In einer kontinuierlich schneller und heterogener werdenden Gesellschaft ist es auch gegenwärtig nicht selbstverständlich, vollwertiges Mitglied dieser zu sein. Nicht aufgrund, aber bestärkt von der sogenannten *Flüchtlingskrise* rücken große gesellschaftliche Themen wie Partizipation an diversen Lebensbereichen bzw. Exklusion, Integration und Normalisierung usw. wieder in Alltagsdiskussionen. Doose schreibt dazu im Kontext von Menschen mit Behinderung, dass gleichwertige Teilhabe „an den zentralen Lebensbereichen [...] ein kommunikatives, zwischenmenschliches Miteinander“ voraussetzt und dass diese Voraussetzung noch lange nicht in allen Lebensbereichen für die betroffene Menschengruppe [Menschen mit Behinderung] vorhanden ist (Doose 2007, 52). Bezüglich des Einbezugs von randständigen Menschen in die Gesellschaft unterscheidet Biewer (2008) zwischen Normalisierung, Integration, Inklusion und Partizipation. Da Normalisierung, Integration und Inklusion *Teilhabe* als Ziel verfolgen, fokussiert sich Folgendes auf diesen, in der vorliegenden Arbeit zentral gewordenen Begriff. Teilhabe und Partizipation werden synonym verwendet und sind laut Theunissen (2009) vom bloßen „Dabeisein“ oder passiver Inanspruchnahme weit entfernt. Hauptaugenmerk dieser Begriffe sind Prozesse, die die Eigenermächtigung und die Selbstbestimmung der Betroffenen bezüglich sich selbst und ihrer sozialen Umwelt verstehen (Theunissen

⁷⁶ <http://www.oear.or.at/barrierefrei-gestalten/barrierefreie-kommunikation/leichter-lesen> [13.07.2016]

⁷⁷ <https://www.sozialministeriumservice.at/site/Downloads/> [13.07.2016]

2009, 47). Ziel ist die volle gesellschaftliche Partizipation und die Lebensmöglichkeiten von Menschen ohne Behinderung trotz dieser zu haben (Niehoff 2007, 339). Bereits in der Definition sind unschwer Elemente und Überschneidungen zum Empowerment-Konzept zu erkennen. Als Empowerment bezeichnet man die Mobilisierung der eigenen Stärken und Ressourcen. Die daraus entspringende Selbstbefähigung und Selbstermächtigung werden als tragende Kräfte für ein selbstbestimmtes Leben nach eigenem Drehbuch und eigenen Bedürfnissen gesehen. (Theunissen 2009, 27 f)

Ein wesentlicher Teil der Gesellschaft ist der Arbeitsbereich und das damit einhergehende Beschäftigungsverhältnis. Schlussfolgernd wäre nur bezahlte Arbeit *richtige* Arbeit, was einem verengten Arbeitsbegriff gleichkommt. Ausschlaggebend sind jedoch die Konsequenzen, die so einem Verständnis entstammen. (Doose 2007, 65) In nahezu jeder Gesellschaft bestimmt die Partizipation am Erwerbsleben einen großen Teil des menschlichen Lebens. Fasching schreibt dazu, dass „Erwerbsarbeit und Beruf [...] wesentliche Aspekte der gesellschaftlichen Teilhabe [sind]“ (Fasching 2008, 44). Kardorff und Turmusani führen weiter aus, dass die Teilhabe am Erwerbsleben nicht nur über das ökonomische Überleben eines Menschen entscheidet, sondern auch sein Leben in der Gesellschaft bestimmt. Selbstständigkeit und Unabhängigkeit sind nur übergeordnete Auswirkungen beruflicher Partizipation. Konsumption und die Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft wirken entscheidend auf das Selbstwertgefühl und somit auf das Selbstbild eines Menschen. Einhergehender Statusgewinn ist eine weitere Folge von Berufstätigkeit. (Kardorff 2000, 13 f; Turmusani 2001, 192 f)

Im gedanklichen Umkehrschluss bedeutet das, wie Schöler⁷⁸ und Ginnold⁷⁹ erläutern, dass der gesellschaftliche Status und das Selbstwertgefühl unter Arbeitslosigkeit leiden, da sich Personen u. a. über ihre Arbeit definieren. Die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen der TU Berlin verweisen bei dieser Aufzählung auf Pracht (1996, 517), Schubert (1996, 511) und Stadler (1996, 272), die sich unabhängig voneinander in den meisten dieser Punkte einig sind und Arbeit folgende Zweckerfüllungen zuschreiben (Schöler/Ginnold 2000, 20):

- „Arbeit bildet die materielle Grundlage der Existenzsicherung und damit der Bedürfnisbefriedigung.
- Arbeit ist auf einen bestimmten Zweck gerichtet und übt damit auf den Menschen einen Aufforderungscharakter aus, der jedoch auch mit Leistungsansprüchen verbunden ist (Pracht).
- Arbeit dient der Sinngebung des Lebens und vermittelt Lebensfreude (Stadler, Schubert).
- Arbeit bestimmt den sozialen Status und die soziale Identität.
- Arbeit besitzt eine tages- und lebensstrukturierende Funktion (Schubert, Stadler)
- Durch Arbeit erweitert der Mensch seine Handlungskompetenzen, entwickelt seine Fähigkeiten weiter, baut soziale Netze auf und weitet sie aus. Die wirkt sich positiv auf sein Selbstwertgefühl aus. Der Mensch erfährt aber auch eigene Grenzen.
- Arbeit gibt die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit.“ (Schöler/Ginnold 2000, 20)

⁷⁸ <http://www.tu-berlin.de/?id=46701> [14.08.2016]

⁷⁹ <http://gibb-berlin.de/blog/blogpost/datum/2012/08/21/neue-alte-kollegin-dr-antje-ginnold/> [14.08.2016]

Ebenso ist die soziale Integration am Arbeitsplatz, das Eingebundensein in ein produktives System inklusive sozialer Kontakte, von hohem Wert. Exklusion aus dem Erwerbsleben führt nicht nur zum Sinken des Lebensstandards, sondern beinhaltet auch den Wegfall eines sozialen Umfelds, was sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirkt. (Spiess 2004; Doose 2007; et. al.) Insofern ist der Erwerbstätigkeit nicht nur der primäre finanzielle Aspekt immanent, sondern auch eine ganze Bandbreite identitätsstiftender Faktoren. Dazu schreiben Orthmann-Bless und Stein (2009, 16), dass Arbeit über die Grenzen der Existenzabsicherung wirkt und somit eine starke definitorische Eigenschaft besitzt.

Nachreifungsprojekte bieten mit ihrer Schwellenfunktion zwischen Schule und Ausbildungs- bzw. Berufsbereich eine unterstützende Hilfestellung in der (vor)beruflichen Karriere von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen. In einem durchindustrialisierten Wirtschaftssystem mit kapitalistischen Elementen haben bestimmte Menschengruppen, die ohnehin schon an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden, erschwerten Zugang zum Arbeitsbereich (Thomas 2002, 46 f). Zu dieser Entwicklung postuliert Theunissen:

„Da die Wirtschaft den Zwängen der Konkurrenz und Globalisierung unterliegt, Wettbewerb, Leistung, Produktivität, Rationalisierung, Effizienz und Gewinnmaximierung und nicht humane Gestaltungsprinzipien die Maxime der Arbeitswelt darstellen, bestehen für Menschen mit Behinderungen besondere Schwierigkeiten der Partizipation am allgemeinen Arbeitsleben; [...]“
(Theunissen 2009, 307)

Nun soll vorliegende Arbeit nicht unter dem Diktat der Leistungsmaxime der Wirtschaft stehen, was man aus dem Titel und der Einleitung fälschlicherweise vermuten könnte, sondern sie richtet ihren Blick auf die vermehrten Möglichkeiten, die die erfolgreiche Absolvierung von Produktionsschulen für Jugendliche bietet. Das nächste Kapitel beschreibt die Ideengeschichte, die Aufgaben und die Wirkungen von Produktionsschulen, ehe auf den Forschungsaufriß inklusive der Fokussierung auf sexuelle und partnerschaftliche Bedürfnisse der Jugendlichen und die Beschreibung des Forschungsprozesses eingegangen wird.

4.5 Strukturelle und empirische Darstellung untersuchter Produktionsschulen

Als letzte hier abgehandelte berufliche Unterstützungsmaßnahme des NEBA und zentraler Punkt des Forschungsfeldes vorliegender Arbeit befasst sich dieses Kapitel mit der strukturellen Ordnung österreichischer Produktionsschulen. Diese haben die übergeordnete Zielsetzung (ausgrenzungsgefährdete) Jugendliche *ausbildungsfähig* zu machen. Im Übergang zwischen Schule und Beruf angesiedelt, bieten Produktionsschulen Hilfestellung, Unterstützung und vor allem mehr Zeit für den jugendlichen Nachreifungsprozess, um „eine qualifizierte Teilhabe am österreichischen Arbeitsmarkt“ (NEBA Broschüre 2016, 3⁸⁰) mittelfristig zu erreichen. Um ein Ausscheiden beim Übergang zwischen Pflichtschule und weiterführender Ausbildung zu vermeiden, installierte das Sozialministeriumservice mit Partnern dieses Instrument der barrierefreien Berufsvorbereitung. „Ziel ist es,

⁸⁰ <http://www.neba.at/downloads/produktionsschule/category/produktionsschule-downloads.html> [13.07.2016]

möglichst alle Jugendlichen, die vor Antritt einer (Berufs-)Ausbildung Kompetenzentwicklungsbedarf aufweisen, zu erreichen und durch ein entsprechendes Angebotsspektrum bestmöglich zu unterstützen“ (Sozialministeriumservice 2014, 5⁸¹).

Dabei werden individuelle Stärken und Fähigkeiten der Jugendlichen angesprochen, genauso wie deren Ausbildungsfähigkeit, statt den Fokus auf eine „abstrakte Ausbildungsreife“ zu legen (ebd., 8). Durch das Forcieren vorhandener Kompetenzen und Entwicklungspotentiale streben die Jugendlichen in Nachreifungsprojekten *ausbildungsfähig* zu werden an, also ein Bereitwerden für den nächsten individuellen Ausbildungsschritt. Dabei werden sie vom Personal unterstützend begleitet und an diesen individuell herangeführt (a.a.O.). „Durch das Anstreben einer individuellen Ausbildungsreife wird es möglich, Jugendliche in Form der Integrativen Berufsausbildung (zumindest Teilqualifizierung ohne Berufsschulbesuch) in den regulären Arbeitsmarkt zu begleiten. Davon sollen Jugendliche mit kognitiv-intellektueller Einschränkung genauso profitieren wie Jugendliche mit schulischen Versagenserfahrungen und vormals systemferne Jugendliche, und somit auch ohne den Besuch einer Berufsschule eine ihren individuellen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung absolvieren können.“ (Sozialministeriumservice 2014, 8 f⁸²)

Die hier beschriebene strukturelle und empirische Darstellung von Produktionsschulen basiert auf teilnehmender Beobachtung, Gesprächen mit leitendem Personal, sowie dem geführten Experteninterview. Aus den zu Beginn der Forschungsarbeit geplanten acht Wochen teilnehmender Feldbeobachtung in der *PS1* (Produktionsschule 1) wurden schließlich 28 Wochen teilnehmende Beobachtung und rund acht Wochen der nachträglichen Datensättigung. In der zweiten Zeitspanne wurden Telefonate geführt, via E-Mail mit dem Kollegium bzw. der Leitung korrespondiert und weitere Gespräche geführt. Zusätzlich dazu wurde eine Fokusgruppendifkussion mit den Teilnehmerinnen einer zweiten Produktionsschule (*PS2*) geführt, die – so erhoffte man es sich – die bereits entworfenen theoretischen Annahmen und Beobachtungen stützen sollte. Im Zuge der Fokusgruppendifkussion ergab sich ein ungeplantes aber retrospektiv betrachtet sehr ergiebiges Gespräch mit der pädagogischen Leitung des Nachreifungsprojektes. Die strukturellen und empirischen Ausführungen von *PS1* und *PS2* sind – wenn nicht anders angegeben – zum Teil paraphrasierten Informationen⁸³ aus jeweiligen Internetpräsenzen der Produktionsschulen, ausgewiesene Angaben des Experteninterviews und der Fokusgruppendifkussion mit einem anschließenden Spontaninterview entnommen.

⁸¹https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [13.07.2016]

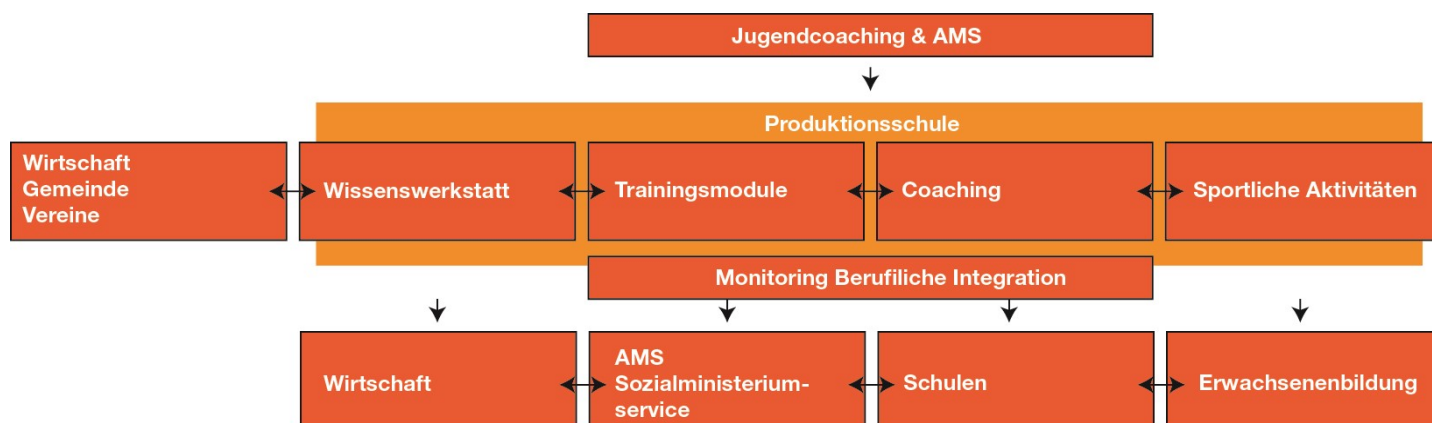
⁸²https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [14.07.2016]

⁸³ Aufgrund der potentiellen Möglichkeit der lückenhaften Anonymisierung der werden Quellen der zum Teil paraphrasierten Internetangaben nicht angeführt.

Die *PS1*, ein Nachreifungsprojekt für Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren bzw. 24 Jahren, wenn eine Behinderung vorliegt, schließt direkt an das Jugendcoaching an und unterstützt beim Übergang zwischen Schule und einer weiterführenden Ausbildung. Ebenso wie die *PS1* ist die *PS2* ein eingegliedelter Teil eines größeren Trägers in Österreich und gibt an, Jugendliche, die vor Antritt einer Berufsausbildung bzw. einer weiterführenden schulischen Ausbildung einen Nachholbedarf hinsichtlich ihrer schulischen und sozialen sowie persönlichen Kompetenzen aufweisen, zu unterstützen. Die Zielgruppe der *PS2* wird als identisch der *PS1* angegeben, mit dem Zusatz, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf diese Unterstützung bis zum Erreichen des 25. Lebensjahres in Anspruch nehmen können.

Auch das Ziel beider Produktionsschulen ist gleich gesetzt. Sie beide wollen die jungen Menschen zur individuellen Ausbildungsreife unterstützend hinführen. CG, die u. a. die stellvertretende Leitung der *PS1* besetzt, beschreibt das Angebot als eines für Jugendliche, „die noch nicht so weit sind, dass [sie] eine Ausbildung gut über die Bühne bringen bzw. ein Ausbildungsverhältnis schon abgebrochen haben, weil sie noch ... ein bisschen nachreifen müssen“ (Experteninterview I, S. 90, Z 24 f). Die pädagogische Leitung der zweiten Produktionsschule, mit CH chiffriert, betont den praktischen Ansatz und die dazugehörigen Arbeiten der *PS2*, gibt jedoch ebenso an, dass die jungen Menschen zum Nachreifen kommen (Fokusgruppendifkussion, S. 78; S. 88). Das Strukturmodell von Produktionsschulen gibt Überblick über den strukturellen Aufbau der Nachreifungsprojekte dieser Art in Österreich:

Abb. 3: Strukturmodell österreichischer Nachreifungsprojekte



Den Kern der Produktionsschulen bildet das Quartett aus Wissenswerkstatt, den Trainingsmodulen, Coaching und sportlichen Aktivitäten. Die Wissenswerkstatt zielt auf den Erwerb von „Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken sowie im Bereich der Neuen Medien“ ab (NEBA Broschüre 2016, 8⁸⁴). Laut CG besteht in der *PS1* der Bereich Kulturtechniken aus der niederschweligen Wissenserweiterung in Deutsch, Mathematik und Englisch, ebenso in der Vermittlung von Arbeitstugenden. Unter dem Begriff *Neue Medien* versteht CG das Arbeiten mit und rund um den „Sozial-

⁸⁴ <http://www.neba.at/downloads/produktionsschule/category/produktionsschule-downloads.html> [14.07.2016]

netzwerkwahnsinn“ (Experteninterview I, S. 95, Z. 11). Weiters werden in der Wissenswerkstatt der *PS1* Alltagswissen, soziale Kompetenzen sowie gezieltes Bewerbungstraining unterrichtet. Die Wissenswerkstatt der *PS2* arbeitet ebenso an der Kompetenzvermittlung in den Bereichen Neue Medien, Kulturtechniken und lebensnaher Fertigkeiten.

Einen großen Unterschied, an dem man die verschiedenen Ausrichtungen der Nachreifungsprojekte erkennen kann, bilden die Trainingsmodule. Diese forcieren das „praktische Arbeiten und Trainieren der Jugendlichen einzeln und in Gruppen“ (NEBA Broschüre 2016, 8⁸⁵). Die *PS1* bietet Schulungen zu Einzelhandel und Regalbetreuung, Mode und Schönheitsbewusstsein, Natur und Gesundheit, kreatives Arbeiten und Handwerk, genauso wie EDV und Büroarbeiten an. Die zweite Produktionsschule spezialisiert sich hingegen auf Küche, Buffet und Catering, Arbeiten rund um Haus und Garten, Gastronomie, Einzelhandel und Tierpflege. Beide berufsintegrative Maßnahmen suchen und bieten Praktika zu den einzelnen Spezialisierungen. Einen strukturellen Zentralteil von Produktionsschulen bildet das Coaching, welches für die „individuelle Planung und Begleitung des Entwicklungsprozesses der Jugendlichen“ (ebd., 9) zuständig ist. Hierbei wird jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin ein persönlicher Coach zugeteilt, um dann gemeinsam die individuellen Entwicklungsschritte zu planen und zu verfolgen. Die Hauptaufgaben bestehen im Organisieren und Vorbereiten von Berufspraktika der Jugendlichen bzw. auch in der Heranführung der jungen Erwachsenen an eine potentielle Weiterbildungs- oder Arbeitsmöglichkeit. Coaches dienen ebenso als Ansprechpartner bei Problemen, die sowohl das Arbeits- als auch das persönliche Umfeld betreffen, und bieten wie beide Produktionsschulen beschreiben, eine psychologische und sozialarbeiterische Beratungstätigkeit während der gesamten Dauer an. Bei wöchentlich stattfindenden Gruppentreffen können die ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen über Probleme und Sorgen, Anliegen und Wünsche betreffend der Projekte selber oder ihres gesamten Lebensumfeldes reflektieren, die dann gemeinsam besprochen werden. Sollen persönliche oder das Projekt tiefergehende Problematiken angesprochen werden, bietet das Coaching Einzelgespräche an, bei denen gemeinsam an Problemlösungsstrategien gearbeitet wird. CG, die in ihrer hauptsächlichen Funktion als Coach fungiert, sieht ihre Aufgabe darin, die persönliche Ansprechpartnerin der KundInnen zu sein, diverse Einzelcoachinggespräche zu unterschiedlichsten Themen zu führen und für die Vorbereitung und Durchführung der weiterfolgenden Ausbildungs- oder Lehrverhältnisse zuständig zu sein (CG, Experteninterview, S. 90, Z. 17-19).

Als ein benötigter Ausgleich zum Schulungsalltag und in vielen Fällen als ein für die Jugendlichen unbekanntes Terrain konstituieren *sportliche Aktivitäten* den letzten Eckpfeiler der genannten Unterstützungsangebote. Wie im Verlauf der Forschung unschwer in *PS1* zu beobachten war, ist dieser ein für manche Jugendliche höchst unbeliebter Eckpfeiler. An verschiedene Anforderungsniveaus angepasst wird mindestens ein Halbtage der Arbeitswoche für die sportliche Betätigung der

⁸⁵ <http://www.neba.at/downloads/produktionsschule/category/produktionsschule-downloads.html> [14.07.2016]

TeilnehmerInnen verwendet. Der körperliche Ausgleich findet in Mehrzweckhallen, Parkanlagen und Motorikparks statt. In Ausnahmefällen finden kurzweilige Wanderausflüge statt oder der Turnraum der *PS1* wird zum Gymnastikturnen und Ähnlichem verwendet. Im Sinne gemeinsamer Erfolgserlebnisse und der Steigerung von Konzentration und Fokus kann der Stellenwert dieser Aktivitäten als hoch eingestuft werden, obwohl diese bei einigen PartizipantInnen im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung oftmals auf wenig Gegenliebe stießen.

Ein qualitatives Kernelement von Produktionsschulen sind verpflichtend kontinuierliche Lernfortschrittsdokumentationen. Diese laufend erstellten Einträge und quartalsmäßige Zwischenberichterstattungen werden im Monitoring Berufliche Integration (MBI)⁸⁶ deponiert. Sie dienen den Coaches sowie den Jugendlichen als regelmäßige Standortbestimmung, wo auf dem Weg zum Ziel der individuellen Ausbildungsreife sich die jungen Menschen befinden. Lernfortschrittsdokumentationen sollen laut dem 2014 vom Sozialministeriumservice erstellten Konzept inklusive Umsetzungsregelungen für Produktionsschulen u. A. die Motivation erhöhen, denn „einen Lernfortschritt wahrzunehmen ist ein wertvolles Motivationsinstrument in jedem Lernprozess“. (Sozialministeriumservice 2014, 9⁸⁷) Hierbei setzt man auf die Dokumentation vieler Einzelbeispiele und der „Untermauerung von gefühlsmäßigen Einschätzungen mit Fakten“ (Sozialministeriumservice 2014, 9⁸⁸). Aufgrund dieser Dokumentationen entsteht eine solide auf Einschätzungen ruhende und durch Fakten gestützte Gesprächsbasis zwischen Coaches und TeilnehmerInnen, „weil sie konkrete Beispiele für bestimmte Verhaltensweisen und Kompetenzen jederzeit abrufbar bereithält“ (a.a.O.).

Die Trainerin, Coach und Leitungsstellvertretung der *PS1 CG* betont eine weitere Besonderheit im Schulungsalltag von Nachreifungsprojekten. Es wird die Vermeidung von künstlichen Prüfungssituationen angestrebt. (CG, Experteninterview I, S. 92, Z. 4; Sozialministeriumservice 2014, 9 f) Da viele der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen vor dem Eintritt in die Produktionsschule mit symptomatisch schulischen Problemen zu kämpfen hatten, werden in den Nachreifungsangeboten Alternativen zur klassisch schulischen Prüfungssituation angeboten. Ziel hierbei ist nicht die Abschirmung der Jugendlichen vor Prüfungssituationen, sondern die Stärkung ihres Selbstbewusstseins durch Aufzeigen ihrer Kompetenzen durch angstbefreite alternative Leistungsbewertung. So bietet auch die Einbettung in den Arbeitsprozess, z B. in Form eines Praktikumsaufenthaltes, neben der Beobachtung während der Schulungszeit Auskunft über die Stärken und Fähigkeiten der SchulungsteilnehmerInnen. Die Künstlichkeit einer Prüfungssituation wird dadurch minimiert und lässt die arbeits- und ausbildungsrelevanten Kompetenzen der Jugendlichen aufscheinen. (CG, Experteninterview I, S. 92, Z. 6-15; Sozialministeriumservice 2014, 9 f)

⁸⁶ <http://www.bundeskost.at/mbi-auswertung.html> [15.07.2016]

⁸⁷ https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_productionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [15.07.2016]

⁸⁸ https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_productionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [15.07.2016]

Im Zuge dieser pädagogischen Haltung wird auch das Lernen und Lehren auf Augenhöhe zwischen TeilnehmerInnen, Coaches und TrainerInnen angestrebt. „Hierarchie [...] brauchst du, ein Stück weit“, sagt CG dazu, weiters dass Lerninhalte und praktische Fähigkeiten im dialogischen Miteinander erarbeitet werden und nicht durch ein frontalunterrichtliches Top-down-Prinzip (CG, Experteninterview I, S. 92, Z 11). So soll im „Wirkungsprinzips der Transparenz“ und des dialogischen Entscheidens „eine evidenzbasierte Lernfortschrittsdokumentation dabei helfen, den/die Jugendliche/n selbst ‚in den Fahrersitz‘ seines/ihres Lern- und Entwicklungsprozesses zu setzen, damit seinen/ihren Selbstwert zu stärken und ihn/sie zu einem in stärkerer Weise selbstbestimmten Leben zu führen.“ (Sozialministeriumservice 2014, 10⁸⁹)

Besonderes Augenmerk wird auf praktische Umsetzungskompetenzen der Jugendlichen in der abschließenden Phase der Produktionsschule gelegt. Dazu geben die interviewten Personen an, dass es für sie als Lehrende wichtig ist, dass die KundInnen etwas lernen, das für sie sowohl berufs- als auch lebensrelevant ist. (CG, Experteninterview I, S. 92; pers. Notizen) Die Teilnahme an einer Produktionsschule „endet mit einer konkreten Empfehlung, welcher Ausbildungsschritt im individuellen Fall am besten geeignet wäre“ (Sozialministeriumservice 2015, 10⁵⁵), und einer Einschätzung, ob der junge Mensch *ausbildungsreif* ist (CG, Experteninterview I, S. 91, Z. 4). In der Regel wird von den Produktionsschulen nicht direkt an ArbeitgeberInnen weitervermittelt, aber „sobald da irgendwas initiiert ist, übergeben wir das der Arbeitsassistentin und die schreiben sich das quasi als Quote“ (CG, Experteninterview I, S. 91, Z. 3-4).

Bei Austritt erhalten alle TeilnehmerInnen verpflichtend eine sogenannte *Zukunftsmappe*, die die gesamte Entwicklungsdokumentation der LeistungsnehmerInnen reflexiv darstellt. Diese Mappe beinhaltet ein Kompetenzprofil bei Eintritt, Kompetenzprofil der Zwischenberichte, Kompetenzprofil bei Austritt, einen Entwicklungsplan und Abschlussbericht. Ebenso etwaige Befunde und/oder Gutachten und ggf. die „Dokumentationen über Lehrgänge zur Berufserprobung und Erfahrungen am Arbeitsmarkt bzw. in Einrichtungen“. (Sozialministeriumservice 2014, 10⁹⁰)

Falls keine andere Unterstützungsstruktur von den Coaches erkennbar ist, werden Jugendliche im Zuge einer Nachbetreuung in ein Nachfolgesystem begleitet. Ist keine berufliche Ausbildung nach der Absolvierung des Nachreifungsprojekts realisierbar, können u. A. folgende Anschlussmöglichkeiten angedacht werden (ebd., 11):

- Nochmaliger Eintritt in Jugendcoaching oder Nützung anderer Angebote zur intensiven Berufsorientierung
- Projekte des Sozialministeriumservices
- Therapeutische Maßnahmen (inkl. Suchthilfe)
- Eingliederung in eine Tagesstruktur

⁸⁹https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_productionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [16.07.2016]

⁹⁰https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_productionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [16.07.2016]

- Gesundheitsstraße zur Abklärung eines Pensionsanspruchs
- Bedarfsorientierte Mindestsicherung
- Niederschwellige Beschäftigungsprojekte mit Tageslohnstruktur

Wie alle Schritte in der Struktur von Produktionsschulen ist auch der Abschluss und die Übergabe bzw. Übernahme in ein Nachfolgeprojekt klar geregelt. So ist es nicht Ziel der Produktionsschule, wie zuvor von CG erläutert, zu vermitteln, aber im „Falle einer direkten Vermittlung auf einen Ausbildungsplatz ist an die Berufsausbildungsassistenz oder das Lehrlingscoaching zu übergeben“ (a.a.O.; CG, Experteninterview I, S. 91, Z. 3-4). Diejenigen Jugendlichen, die trotz der maximalen Teilnahmedauer von 12 Monaten (in Ausnahmefällen Verlängerung bis zu zwei mal sechs Monaten möglich) als nicht *ausbildungsreif* /-fit einzustufen sind (NEBA Broschüre 2016, 10⁹¹) und somit die individuellen Kompetenzen, die als Voraussetzung für eine zukünftige berufliche Integration anzusehen sind, noch nicht erlangt haben, werden ebenfalls von den Coaches in das individuell bestmögliche Folgesystem beraten und begleitet (Sozialministeriumservice 2014, 11⁹²). Um den Rahmen dieser Abhandlung nicht zu sprengen, wird für nähere Informationen rund um die konzeptuelle Ausrichtung von Produktionsschulen auf die hier mehrfach zitierte Quelle des Sozialministeriumservices⁵⁸ verwiesen.

5. Forschungsprozess

Aufgrund des empirischen Zugangs unter Einbindung erhobener Daten der abstrakten Forschungsfrage ist es ein Anliegen, das gewählte methodische Vorgehen im Sinne der Grounded Theory in diesem Kapitel offen, transparent und nachvollziehbar darzulegen. Die Abbildung der einzelnen Forschungsschritte wird durch präzise Dokumentation dieser und begleitende Reflexion unterstützt. Wie in der Einleitung kurz erwähnt, entstand vorhandenes Forschungsinteresse für das beforschte Feld, die immanenten SozialakteurInnen und die sich daraus abstrahierte Fragestellung aufgrund jahrelanger Berufserfahrung.

Zu Beginn der Forschungsphase wurde bewusst ein zweimonatiges Praktikum in einem Nachreifungsprojekt angestrebt und absolviert, das bis dahin dem Verfasser persönlich nicht bekannt war. Dies geschah erstens um wissenschaftliche Distanz zum Gegenstand aufzubauen und zweitens um aus beruflicher Erfahrung entstammendes Vorwissen und theoretische Vorannahmen mental nicht auf die untersuchten Jugendlichen in Form von Kategoriendenken zu übertragen. Aus den geplanten acht Wochen teilnehmender Beobachtung in der *Produktionsschule 1* wurden schließlich 28 Wochen und acht Wochen weiterer Datensättigung bzw. des spezifischen theoretical samplings. Zweimalige Neufokussierung der Forschung und die unerwartete aber willkommene Übernahme in das Team der *PS1* führte zum für Masterarbeiten ungewöhnlich lange dauernden und im

⁹¹<http://www.neba.at/downloads/produktionsschule/category/produktionsschule-downloads.html> [16.07.2016]

⁹²https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [16.07.2016]

Sinne der Grounded Theory Methodology notwendigen intensiven Forschungsprozess. Nach Ablauf der achtwöchigen Phase der zusätzlichen Datensättigung wurde diese aufgrund reflektierter Genügsamkeit und dem Fakt der prozessualen Unabschließbarkeit der Grounded Theory künstlich abgebrochen. Bosch (1996, 111), Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014) und andere schreiben dazu, dass der iterative Forschungsprozess an einem Zeitpunkt künstlich abgebrochen werden muss.

Um den Forschungsprozess so klar wie möglich darzustellen wird dieser ab dem Kapitel 5.2 *Chiffriersystem, Auswertungshilfe und Sample* in mehrere Abschnitte unterteilt und analysiert. Zuvor widmet sich diese Abhandlung dem Forschungsinteresse und dem Chiffriersystem, welches zur Anonymisierung der Daten entwickelt wurde. Die Erläuterung des Chiffriersystems ist zwingend notwendig, da laut mehrfacher Ausführung das verwendete Forschungsparadigma Theorie aus erhobenen Daten generiert. Somit kommt es zu einer Verwebung von Empirie und anfänglichen theoretischen Anteilen, welche sich im Verlauf des dokumentierten Forschungsprozesses mithilfe von neu erhobenen Daten verfestigen und zu einer komplexen Theorie elaboriert werden. Diese Art der Forschungslogik verlangt einen empiriebezogenen Schreibstil, was mitunter dazu führt, die sozialen AkteurlInnen zu implizieren und aus Gründen des Schutzes und der Anonymisierung zu chiffrieren.

5.1 Forschungsinteresse

In den westlichen Industrieländern vollzog sich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts ein sozialer und kultureller Wandel des Sexualverhaltens – hinlänglich bekannt als die *Sexuelle Revolution*. Im Kern dieser stand die Forderung nach freier Sexualität. Durch das sukzessive Schwinden der Unterscheidung von „männlicher und weiblicher, normaler und perverser, homo- und heterosexueller, öffentlicher und privater, realer und virtueller, freier und käuflicher Sexualität“ (Matthiesen 2007, 52) wurde aus einem Stein des Anstoßes eine revolutionäre Bewegung ins Rollen gebracht, die bis in die Gegenwart stetig an Erfolgen gewinnt. Damit einhergehend ist auch ein Wandel der Liebesbeziehungen und partnerschaftlichen Beziehungen zu beobachten. Stein-Hilbers spricht in diesem Zusammenhang von einem bio-psycho-sozialen Phänomen (Stein-Hilbers 2000, 9). Dadurch sind Sexualität und partnerschaftliche Bedürfnisse nicht generalisierbar, sondern unterliegen einem konstruktivistischen Ansatz. Dieser geht von einem Verständnis aus, welches besagte Bedürfnisse als Teil des eigenen sozialen Lebens und somit den historischen und kulturellen Umständen beeinflusst sieht. (a.a.O.)

Nicht unabhängig von diesen Einflüssen kann eine Konstante ausgemacht werden, die lautet, dass Sexualität und Liebe bei jungen Menschen unter die am liebsten besprochenen Themengebiete fallen. Nicht anders verhält es sich bei ausgrenzungsgefährdeten jungen Erwachsenen. Womöglich beherrschen sexuelle und partnerschaftliche Bedürfnisse die Gefühls- und somit Ausdruckswelt der Jugendlichen in Produktionsschulen. In jahrelanger Berufspraxis im genannten Feld

war eine hohe Anzahl von diversen und sehr heterogenen SchulungsteilnehmerInnen zu beobachten. Im besagten Kontext fielen u. a. ausgrenzungsgefährdete Jugendliche auf, die sich fokussiert und konzentriert während der Schulungsphase – diese setzt sich hauptsächlich aus der Schulungszeit, den Pausensituationen und dem Sportunterricht zusammen – und während diverser Berufspraktika in Bezug auf die Schulungsinhalte zeigen, ebenso wie sie Interesse an einem karriere-technischen Weiterkommen äußern. Sie reagieren nicht automatisch mit Abneigung auf die Vermittlung neuer oder anspruchsvollerer Thematiken oder Gegenstände und zeigen sowohl in Schulungs- als auch in Pausensituationen sozial verträgliches Verhalten. Das sind SchulungsteilnehmerInnen, die in der Regel eine hohe *Arbeitsmoral* aufweisen. Bewusst wird hier dieser Ausdruck verwendet, da dieser ebenso während des Forschungsprozesses zu hören war und auch mehrmals im geführten Experteninterview fiel (CG, Experteninterview, S. 13, Z. 32). Er wird im Alltag der Produktionsschule zur Beschreibung der Motivation von PartizipantInnen angewandt, die als problemlos gelten und denen höhere Erfolgchancen bezüglich eines Abschlusses zugesprochen werden. Auf den ersten Blick nur peripher am Gegenstand streifend verdeutlichen Schmidt und Wentzke, die in ihrer Studie u. a. identifikatorische Aspekte zwischen ArbeiterInnen und Angestellten im Bezug auf ihr Arbeitsverhältnis untersucht haben, in folgendem Zitat die Bedeutung von intrinsischer Motivation für das Erwerbsleben:

„Arbeit wird von Angestellten mehr als eine die ganze Person erfassende Entäußerung von Fähigkeiten, Befolgung von Arbeitstugenden und Wahrung moralischer Haltungen erfahren; sie ist weit stärker intrinsisch motiviert und selbstkontrolliert. Daraus erklärt sich, dass bei Angestellten auch die Identifikation mit der Arbeit in der Regel weiter reicht als bei Arbeitern.“
(Schmidt/Wentzke 1991, 111)

Die Gewalt dieses Postulats wird im Laufe weiterer Ausführungen stärker zum Tragen kommen. Jedoch konstituieren die hier angesprochene intrinsische Motivation und die arbeitstechnische Selbstkontrolle einen wesentlichen Teil von dem, was der in der Schulungspraxis der *PS1* und *PS2* vom unterstützenden und anleitenden Schulungspersonal mit dem Überbegriff „*Arbeitsmoral*“ der Jugendlichen in Verbindung gebracht wird.

Ebenso wurde eine hohe Anzahl von Jugendlichen erfahren, bei denen es sich gegensätzlich zu zuvor beschriebenen verhält. Bei diesen zeichnet sich eine offenbare Unausgeglichenheit und sichtliche Unzufriedenheit während der Zeit in der Produktionsschule ab. Diese TeilnehmerInnen neigen leichter zu aggressiven Ausbrüchen und sozial inakzeptablem Verhalten. Die Beschreibung folgender Situation aus einem Beobachtungsprotokoll soll dies beispielhaft verdeutlichen:

Nachdem alle Arbeits- und Lehraufgaben vor Schulungsende erledigt waren, baten die TeilnehmerInnen um einen gemütlichen Ausklang im Sesselkreis. Fünf TeilnehmerInnen plauderten mit mir gemütlich über ihr Lieblingsthema Liebe und Sex, sogar die ansonsten sehr schüchterne TN20, die mit TN18 zusammen ist. Sonst alle Singles. Die Stimmung war äußerst gut und entspannt, eine Stunde lang. Plötzlich ging die Glastür auf und CN fragte mich etwas, ging wieder weg. Als ich mich umdrehte, hatten sich TN48 und TN11 bereits in den Haaren, die noch vor 20 Sekunden friedlich miteinander gequatscht hatten. Ich wollte ausholen, um zu schlichten als es völlig eskalierte und ich physisch kurz dazwischen gehen musste. Furchtbare Schreiattacken bevor TN48 die

Glastür hinter sich zuknallte und TN11 ihr „Du oide Hure, i fick’ dei Gsicht!“ nachschrie. (Beobachtungsprotokoll 011015, S. 1)

Ein weiteres auffälliges Merkmal dieser Jugendgruppe ist das Umdeuten und Sexualisieren von Inhalten, die nicht annähernd Sexualität betreffen. An dieser Stelle wurde lange nachgedacht, welche Textpassage aus der Fülle an Situationen sich als Beispiel am besten eignet. Aufgrund der Masse und Häufigkeit der Entkontextualisierung von Inhalten und der einhergehenden Sexualisierung dieser spricht CG im Experteninterview selbst diese Thematik an:

I: Was lenkt denn die meisten ab im Unterricht? Was glauben Sie?

CG: Hmm, (...) also momentan ähhh, lenkt sie ziemlich stark ab, wenn du irgendein Wort, was, wo du dir nichts dabei denkst. (...) Also momentan sind sie sehr wortfixiert, was dann immer zweideutig ausgelegt wird. (...)

I: Zweideutig (...) welche?

CG: Was weiß ich ... letztens sitzt die TN2 da und sagt, „Boah, ich hab mir neue Schuhe gekauft und die reiben mich so“ und ich sage, dann müssen sie sich Blasenpflaster draufpicken. Aus war’s! Blasenpflaster!

I: Und worauf sind sie eingestiegen?

CG: Blasen! Es geht immer (*betont*) in die Richtung.

I: In welche Richtung?

CG: In die sexuelle Schublade, sag ich jetzt einfach mal. (CG, Experteninterview, S. 14, Z. 33-44)

Nun ist das kein unbekanntes Phänomen unter Jugendlichen Inhalte zu sexualisieren, wie CH von der PS2 während der Fokusgruppendifkussion erläutert. Die Jungen wollen damit provozieren und reizen, um zu sehen, wie weit sie damit kommen (CH, Fokusgruppendifkussion, S. 5). In der PS1 tritt dieses Verhalten in einer Häufigkeit und Intensität auf, dass dieses im Team als Problematik besprochen werden muss und ein völliges Versagen von Selbstkontrolle der Jugendlichen diesbezüglich nahelegt. Eine weitere Auffälligkeit, die im Verlauf der Deskription des Forschungsprozesses und der Konklusion einen konstitutiven Pfeiler der generierten Theorie bilden wird, ist der auffallend hohe Wechsel von partnerschaftlichen Beziehungen bzw. von SexualpartnerInnen. Die Auswirkungen dieser Wechselhaftigkeit spiegeln sich in extremen Gefühlszuständen wider. Singles aus besagter Gruppe neigen zu apathischer Teilnahmslosigkeit am Schulungsgeschehen bis hin zu sozial unverträglichem und aggressivem Verhalten. Befinden sich dieselben Jugendlichen in einer Beziehung oder (angehender) Liebelei, zeigen sie eine höhere Arbeitsmoral und fokussiertes Mitarbeiten. Dieser Konnex wird im späteren Verlauf expliziter herausgearbeitet werden, doch soll er schon vorwegnehmend anhand eines Beobachtungsprotokollauszuges illustriert werden:

TN8 ist mit TN10 seit vorgestern zusammen. Weil, wie er sagt, ihn die TN29 „verlassen hat“. Er meinte, dass ihm das „scheißegal“ sei. (Er hat zwei Tage geheult wie ein Schlosshund und war nicht einmal ansatzweise dazu fähig, irgendetwas in der Schulung zu machen.) Deshalb ist er mit TN10 zusammen. Beide wirken sehr glücklich, arbeiten mit, stören nicht, halten Händchen, treiben Kindereien in der U-Bahn, grinsend. Beide erledigen ihre Arbeitsaufträge, melden sich und arbeiten auch unabhängig voneinander sehr gut mit. Das absolute Gegenteil, wenn sie Singles sind. Es ist immer dasselbe bei denen und bei anderen auch. (Beobachtungsprotokoll 02092015, S. 1)

Das letzte kurz umrissene Verhaltensmerkmal von einem Teil der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen spiegelt eine Mischung aus sozial unverträglichem, schulungsstörendem und sexualisiertem Verhalten wider:

TN29 meinte, dass sie Abstand von der Gruppe wolle, dass sie die „Girls in der Pause so geil gemacht hätten“. Von der Küche aus konnte während der Pause beobachtet werden, dass auf der Couch Gestöhne, Zwicken und leichtes Petting zwischen TN30/TN19/TN5/TN6 stattfand. [...]. TN29 krümmt sich während der Schulung auf dem Tisch und stöhnt „dass sie so geil ist“ und „sie ficken will, jetzt“. TN25 sitzt gegenüber von ihr, startt sie ununterbrochen mit erregtem Grinsen an und gibt ihr immer neue Anreize. Die aufgeladene Stimmung erfasst auch TN19, die neben TN25 sitzt. Nach einer kurzen Pause kehre ich zurück in den Schulungsraum und sehe, dass TN29 Oralverkehr mithilfe einer Cola-Flasche imitiert und TN19 und TN25 heftig miteinander flirten und sich Fragen über ihre sexuellen Vorlieben stellen. (Beobachtungsprotokoll 20082015, S. 1-2)

Die Absurdität steigert sich bei diesem Beispiel mit der Tatsache, dass während dieser Situation CA und mehrere TeilnehmerInnen, die eher der zu Beginn dieses Kapitels beschriebenen Gruppe zugehören, diese jedoch in der Unterzahl, anwesend waren. Ebenso waren zwei TeilnehmerInnen mit muslimischem Hintergrund, die während dieses Schulungsnachmittags an den gestellten Aufgaben arbeiteten und das Treiben zu *überhören* und zu *übersehen* schienen, im Raum (ebd., S. 2).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass einerseits die grobe Einteilung in zwei Gruppen keiner genauen Grenze folgt und andererseits diese keine moralische Kategorisierung der Jugendlichen in *brav* und *unartig*, *beliebt* oder *unbeliebt* zur Folge hat. Die Grenzen sind, wie an späterer Stelle ersichtlich, fließend und jede/r TeilnehmerIn hat diverse Verhaltensweisen, die sie oder er stärker oder schwächer in bestimmten Situationen zu erkennen gibt. So ist es bei der zweiten situativ umrissenen Gruppe nicht schwer vorauszuahnen, dass mit ihrer sozial unverträglichen, den Schulungsverlauf störenden Verhaltensweise ihre geringe Selbstkontrolle, Unkonzentriertheit und kurze Aufmerksamkeitsspanne bezüglich der Lerninhalte und der Kompetenzvermittlung mit einhergehen.

Wie an vorhergehender Stelle geschrieben, ist eine der Zielsetzungen von Nachreifungsprojekten die Heranführung der Jugendlichen an den für sie individuell am besten geeigneten Ausbildungsschritt „durch das Anstreben einer individuellen Ausbildungsreife“ (Sozialministeriumservice 2014, 8⁹³). Dieses Ziel ist u. a. durch die erfolgreiche Absolvierung von Produktionsschulen erreichbar. Der Weg dorthin wird jedoch von vielen, hier bereits beschriebenen Faktoren negativ beeinflusst. Unübersehbar stark präsent scheint bei einer hohen Anzahl von PartizipantInnen von Produktions-

⁹³https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_productionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [06.07.2016]

schulen, der Themenhorizont rund um Sexualität und Liebesbeziehungen zu sein. Diese Thematik ist im Schulungsalltag dieser jungen Erwachsenen allgegenwärtig, was dazu veranlasste, sich diesem Gegenstand aus wissenschaftlicher Perspektive zu nähern und sich die daraus folgende Forschungsfrage ableitet:

Wie wirken sich partnerschaftliche und sexuelle Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung auf deren Arbeitsmoral in Produktionsschulen aus?

In der Annahme, dass berufsbedingte Erfahrung, die durch explizite Verhaltens- und Wortäußerungen der SchulungsteilnehmerInnen gestützt wurde – geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven additiv ein solides, theoretisches Fundament bilden – wurde zu Beginn dieser Studie davon ausgegangen, dass durch Nichtbefriedigung von partnerschaftlichen und/oder sexuellen Bedürfnissen, die Arbeitsmoral von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung im Schulungsbetrieb der Produktionsschulen deutlich vermindert wird. Die daraus resultierende Unausgeglichenheit, so nahm man an, verwehrt es ihnen, konstruktiv und fokussiert am Schulungsablauf teilzunehmen und somit auf den erfolgreichen Abschluss der Nachreifungsprojekte hinzuarbeiten. Doch bereits nach den ersten Wochen der Forschungsarbeit wurde anhand des iterativen-zyklischen Forschungsdesigns festgestellt, dass diese Vorannahmen aufgrund der erhobenen Daten und Ergebnisse keine Entsprechung finden werden. Ebenso musste die zweite sich aufscheinende theoretische Tendenz als nichtig abgetan werden und im Sinne einer hohen Forschungsethik und der Grounded Theory ein zweiter Neubeginn der Forschung veranlasst werden.

Die zuvor erwähnte Heterogenität der Jugendlichen wird durch die Ausarbeitung der Verhaltensunterschiede legitimiert, wobei nochmals zu betonen ist, dass die Grenzen fließend und nuanciert sind. Das folgende kurz dargestellte Chiffriersystem vereinfacht den personellen Nachvollzug für die LeserInnenschaft bezüglich der Akteure im erforschten Forschungsfeld. Es bewährte sich nicht nur als Methode zur Anonymisierung der Dokumentation, sondern auch als Auswertungsinstrumentarium im Forschungsverlauf. Es wird an späterer Stelle vorgestellt.

5.2 Chiffriersystem, Auswertungshilfe und Sample

Im Erstgespräch und somit der offiziellen Bewerbung für einen Praktikumsplatz wurde *CB*, der projektleitenden Person der *PS1*, absolute Diskretion im Umgang mit gesammelten Daten und die Anonymisierung aller Beteiligten zugesichert. Ebenso geschah dies mit *CH*, der pädagogischen Leitung der *PS2*, in der eine Fokusgruppendifkussion geführt wurde.

Um die Übersicht über die persönlichen Notizen, Memos, Beobachtungsprotokolle und die erhaltenen Aufzeichnungen zwischen den sozialen TeilnehmerInnen im Feld zu bewahren, wurden beide Produktionsschulen (*PS1/PS2*) dokumentarisch unterteilt. Lehrende SozialakteurInnen wurden mit einem *C* vor einer alphabetischen Gliederung gekennzeichnet. Dieses *C* steht für Coach und mar-

kiert sowohl Führungspersönlichkeiten, TrainerInnen und Coaches. Von *CG* und *CH* wurde bestätigt und während der Feldforschung beobachtet, dass in den Nachreifungsprojekten zwar klare Aufgabenbereiche und damit verbundene Rollen vorhanden sind, das Personal jedoch flexibel von Zeit zu Zeit andere Aufgaben übernimmt. Das kann dazu führen, dass ProjektleiterInnen z. B. bei krankheitsbedingtem Personalmangel auch pädagogische Aufgaben ausführen. So werden die leitenden, lehrenden und coachenden Mitarbeiter der *PS1* in diesem Forschungsbericht mit *CA* bis *CJ* chiffriert. Nicht alle Personen der *PS1* werden angeführt, da dies den Rahmen sprengen würde und auch nicht der Zielsetzung der Arbeit förderlich erscheint. Eher diene dieses System dem Verfasser bei der personellen Orientierung, was bei der großen Anzahl an TeilnehmerInnen eine große Hilfe war. Aufgrund der unerwarteten Eingliederung in das Team der *PS1* nach Ablauf des zweimonatigen Feldpraktikums kann auf intensive Datensammlung von neun Monaten zurückgegriffen werden, in denen man regelmäßigen Feldzugang hatte. Hohe Fluktuation, disziplinarbedingte Abgänge, Neuzugänge und TeilnehmerInnen, die sich in deren Probemonat als ungeeignet herausstellten, bedingen die hohe Zahl der dokumentierten Jugendlichen – insgesamt sind es 59, die das beobachtete Forschungsfeld der *PS1* konstituieren. Diese werden mit den Buchstaben *TN* für TeilnehmerIn mit anschließender fortlaufender Identifikationszahl markiert. Von den 59 jungen Erwachsenen wurden 45 über einen längeren Zeitraum teilnehmend beobachtet. Die restlichen 14 fließen aufgrund mangelnder Beobachtungsmöglichkeiten oder zu kurzer Beobachtungsspanne nicht in die Analyse bzw. konklusive Theorie ein. Die 45 relevanten TeilnehmerInnen teilen sich in 34 Mädchen und 11 Jungen, davon haben „ungefähr 45 Prozent [...] Deutsch nicht als Muttersprache“ (*CG*, Experteninterview, S. 4, Z. 1-2) und „ungefähr 35 Prozent“ (ebd., Z. 6) haben nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind zwischen 16 und 22 Jahre alt, in Ausnahmefällen wird die Projektteilnahme auf 24 Jahre erweitert.

Aufgrund unzureichender Datensättigung der zum jeweiligen Zeitpunkt als relevant erscheinenden Kategorien, musste nach rund 20 Wochen ein dritter Anlauf und somit eine Neufokussierung der Forschung veranlasst werden. Mit hoher Frustration verbunden aber ebenso mit der Gewissheit hoher Forschungsethik und des richtigen Weges, spitzte sich der Forschungsverlauf in Form des *Theoretical Samplings* in den abschließenden 16 Wochen zu. Da das Sampling der Grounded Theory auf die Theoriegenerierung und die Elaboration von Konzepten und Kategorien bezogen ist, bestimmen nicht Personen oder Gruppen die Auswahl, sondern Situationen und Phänomene, auf die sich im Laufe des iterativ-zyklischen Prozesses das Augenmerk richtet und denen man sich in Form einer offenen Fragestellung nähert (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 200). So widerspricht ein geistig vorgefertigtes Sample vor Forschungsbeginn der Grounded Theory. Die ersten beiden Forschungsversuche beinhalteten schließlich den Wegweiser auf welche Phänomene die restliche Zeit Wert gelegt werden konnte. In den verbleibenden 16 Wochen waren 24 Mädchen und 9 Jungen in der *PS1* anwesend.

Die älteste TeilnehmerIn, *TN2*, war zum damaligen Zeitpunkt 22 Jahre alt. Laut CG haben alle bis auf drei eine „klassische Lernbehinderung“, die bei „manchen“ mit einer „leichten Körperbehinderung“ kombiniert wird (ebd., Z. 15-16). Zwei der drei Besagten ohne intellektuelle Beeinträchtigung wurden nicht in die Analyse und Auswertung einbezogen, da die Beobachtungsspanne zu kurz ausfiel. Die Zielgruppe für Produktionsschulen wurde auf ausgrenzungsgefährdete Jugendliche erweitert. Das bedeutet, dass vermehrt auch PartizipantInnen teilnehmen, bei denen „sozial-emotionale Behinderungen“ (ebd., S. 2, Z. 17-18) diagnostiziert wurden.

Im Chiffriersystem wurden die jugendlichen TeilnehmerInnen alphabetisch geordnet und jeweils mit einer Identifikationszahl nachstehend den Buchstaben *TN* anonymisiert. Das Chiffriersystem wurde als Hilfstool während der Auswertung in einer Excel-Tabelle verwendet. Bei der theoretischen Konzept-, Kategorien- und späterer Kernkategoriebildung, welche im Theoriekapitel 2. *Die Grounded Theory Methodology als übergeordnetes Forschungsprinzip* beschrieben ist und die praktische Umsetzung im Kapitel 6. *Auswertung* dargestellt wird, erwies sich diese Art der Einteilung als besonders hilfreich. Der iterativ-zyklische Forschungsvorgang der Grounded Theory verlangt unter Umständen die Revision von Vorannahmen und nicht haltbaren Thesen, erfordert gegebenenfalls einen Rückschritt im Verlauf der Forschung oder sogar einen Neubeginn. Diese von Alheit als „geplante Flexibilität“ (Alheit 1999, 7) bezeichnete Forschungseinstellung bedingte eine zweimalige theoretische Neuausrichtung auf Phänomene, die zunächst als nicht zentral angesehen wurden. Diese zweimalige Neufokussierung der Forschung erwies sich als äußerst frustrierend, führte beim dritten Anlauf dazu, dass das zu bearbeitende Material bereits bestens bekannt war und auch zur Übernahme von bereits dokumentierten Konzepten und Memos. In diesem Sinne betont Strauss, dass die „vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen“ (Strauss 2004, 436), sondern eher als Orientierungsleitlinien zu betrachten sind.

Durch kontinuierliche Sättigung mit neuen Informationen aus dem Feld gelang es schließlich ein zufriedenstellendes (Kern-)Kategoriensystem zu entwerfen. Es erwies sich als äußerst praktisch, die ausformulierten Kategorien mit Nummern zu versehen und auf die in den Beobachtungsprotokollen entsprechenden Situationen, Phänomene und Verhaltensweisen der jeweiligen AkteurInnen anzuwenden. So wurde sowohl mit den jugendlichen TeilnehmerInnen als auch mit dem Lehr- und Leitungspersonal verfahren, obwohl zunächst angenommen wurde, dass letzteres für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant sein werde. Die Anwendung fand dokumentarisch im Chiffriersystem statt. Zur besseren Veranschaulichung wird dieses hier exemplarisch und deutlich verkürzt illustriert:

Name	Chiffrenummer	Beobachtungsprotokoll	
		Kontextinformationen	Kategorien
Name TN	TN1	Datum/Nr., Schulung Nachmittag im Schulungsraum 7, Inhalte: Mathematik/Deutsch. Anm.: ist seit vorgestern Single	7, 8, 2/5, 12/3, 2/7/9, 2, 2, 9, 9/2, ...
Name TN	TN2	Datum/Nr., Sport im Draschepark am VM. Anm.: ist mit TN4 liiert.	2, 4, 4, 6/7, 13/3, 2, 2/16, 3, 3, 3, 8, 8/2
...	...	...	...

An dieser Stelle soll in Erinnerung gerufen werden, dass es sich im Forschungskontext der Grounded Theory weder um Kategorien im alltagssprachlichen Sinn noch im Sinn der *Qualitativen Inhaltsanalyse* handelt. Zum Sprechen gebrachte Rohdaten werden in Konzepte überführt, aus denen sich schließlich mithilfe von Verdichtung und Interpretation Kategorien bilden lassen, die noch weiter in Richtung Theoriebildung abzielen. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201) Da die Ausformulierungen der Konzepte, Kategorien und der daraus entstandenen Schlüsselkategorien den Rahmen dieser Abhandlung überschreiten würden, wird deren forschungsbezogene Entwicklung in nachstehenden Kapiteln nur schemenhaft dargestellt. Dieser Punkt wird zur Erläuterung des oben dokumentierten Zahlensystems dienen. Es wurde intuitiv an vielen Gruppencoachings teilgenommen, in denen den ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen der Rahmen gegeben wird, ihre Sorgen, Anliegen und Probleme zu einem (zumeist) demokratisch bestimmten Thema auszutauschen. Das gab gute Gelegenheit im Rahmen des offenen Kodierens auch TrainerInnen und Coaches zu beobachten und diese im Chiffriersystem zu dokumentieren. Der Unterschied hierbei ist, dass sie keinem hypothetischen Konzept-, Kategorien- oder Kernkategoriensystem zugeordnet wurden, wie im Zuge des Theoretical Samplings mit Situationen und Phänomenen, Aussagen von TeilnehmerInnen verfahren wurde. Es wurden vorsichtige Interpretationen und Darstellungen aufgrund vorheriger Beobachtungen abstrahiert. Retrospektiv betrachtet erwies sich dies als eine wichtige und erkenntniskomplementäre Zugangsweise, die ein nicht auszulassendes Element im Forschungsprozess der Grounded Theory abbildete: das der *Bedingungen*, unter welchen bestimmte Situationen stattfanden. Nachstehende Tabelle zeigt dies beispielhaft:

Name	Chiffrenummer	Beobachtungsprotokoll	Kontext
Name C	CG	Datum/Nr.	Gruppencoaching; lässt Themen demokratisch auswählen; leitet nicht an, versucht Diskussion zwischen TN anzuregen; gibt keine Ratschläge; Stimmung ruhig, TNs wirken entspannt; es wird viel gelacht; alle TN beteiligen sich an Diskussion über Liebe und Sexualpartnerschaften. Themenauswahl: 1. Woher weiß ich, dass er/sie mich liebt? 2. Wie finde ich heraus ob er/sie eine andere hat? 3. Mobbing auf Whatsapp.

			Gegen Ende des NM Stimmung aufgeheizter bei Thema 3. TNxy involviert, aber derzeit Krankenstand
Name C	CA	Datum/Nr.	Gruppencoaching, lässt nicht demokratisch Themen abstimmen; passende Vorschläge werden angenommen und als Thema besprochen; Stimmung unruhig, viele Zwischenrufe und pers. Gespräche unter TN; Laute Ermahnung von CA bringt nur kurz Ruhe; Beleidigungen zwischen TN und auch gegen die Person von CA; Keine Diskussion, CA lässt Fragen stellen und beantwortet diese; gibt Fragen nur einzeln zur Diskussion an die TN frei. Stimmung negativ aufgeheizt, sehr laut. Themen (grob): 1. Wie benehme ich mich bei einem Bewerbungsgespräch? 2. Was muss ich/muss ich nicht bei einem Bewerbungsgespräch beantworten? 3. Richtige Kleidung in der Arbeit. Sind Hot Pants erlaubt?

Selbiges Verfahren wurde bei der Fokusgruppendifkussion in der *PS2* angewandt. *CH* kennzeichnet die pädagogische Leitung, die frühere Coach und Trainerin der *PS2*. Die neun ausschließlich weiblichen Jugendlichen, die an der Fokusgruppendifkussion teilnahmen, waren zwischen 15 und 21 Jahre alt und wurden mit *TNI* bis *TNIX* chiffriert. Sechs von ihnen hatten Migrationshintergrund, wovon eine von ihnen erst seit einem Jahr in Österreich lebte. Die dort geführte Fokusgruppendifkussion erwies sich bei näherer Analyse ertragreicher als zuvor angenommen. Wie und mit welchen Methoden die verarbeiteten Daten erhoben und gesammelt wurden, legt das nächste Kapitel dar. Angefangen mit dem Feldzugang, der teilnehmenden Feldbeobachtung und der implizierten und nicht unkomplizierten Rolle im Feld, bis hin zum Leiten der Fokusgruppendifkussion werden die einzelnen Schritte und Instrumente zur Erhebung sozialer Daten angeführt, bevor sich vorliegende Arbeit mit der Verarbeitung und Auswertung gesammelter Daten beschäftigt, aus denen sich die generierte Theorie speist.

5.3 Teilnehmende Feldbeobachtung

Die Bekanntschaft mit *CG* aus früherer Zusammenarbeit erwies es sich als vorteilhaft, da sie als sogenannte „Gatekeeper“ (Schöne 2003⁹⁴) zur Verfügung stand. Sie nahm freundlicherweise ihre Aufgabe als verbindendes Glied zwischen Forscher und der Leitung der *PS1* wahr und vereinbarte ein Erstgespräch mit *CB*, in dem das Forschungsinteresse und Anliegen kundgetan wurde.

Wie Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 42 ff) bekunden, soll offengelegt werden, was und wie dies erforscht werden möchte, z. B. durch eine verdeckte oder offene Beobachtung. Die Forschungs-

⁹⁴ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/720/1558> [21.08.2016]

frage und die Methodik wurden der wissenschaftlich versierten Leitung, *CB*, der *PS1* vorgestellt und man einigte sich auf ein Stundenausmaß von 15h/Woche teilnehmender Beobachtung. Die Darlegung des Forschungsinteresses erstaunte *CB* zunächst, aber nach kurzer Darstellung der Überlegungen diesbezüglich bekundete sie ihre Begeisterung und ihr Interesse an den Ergebnissen. Im Gegenzug für die Beobachtungsgenehmigung wurde das oben angeführte unentgeltliche Arbeitsausmaß vereinbart. Die Aufgaben beschränkten sich zunächst auf TrainerInnentätigkeiten und erweiterten sich im Laufe der Zeit auch um die Leitung von Gruppencoachings. Das hatte immensen Einfluss auf die Qualität dieser Arbeit. So war es auch aus forschungsethischen Gründen legitim einen Transformationsprozess von einem Praktikanten zum Feldforscher und Beobachter zu vollziehen. Die TeilnehmerInnen der Produktionsschule wurden darüber informiert, dass für zwei Monate ein neuer Praktikant anwesend sein würde. Im Kontext der Rolle im Feld schreibt Atteslander (2010, 83), dass bedacht werden muss,

„welchen Beobachterstatus er/sie in der Beobachtung einnimmt. Dieser Beobachterstatus wird erstens bestimmt durch den Partizipationsgrad im Feld – d.h. inwieweit nimmt der Beobachter an der zu untersuchenden sozialen Situation teil – und zweitens bestimmt durch die Beobachterrollen, deren Ausfüllung mit dem Partizipationsgrad korrespondiert.“

Der oftmalige Rollenwechsel – zwischen anleitendem Unterstützer, falls kein Kollege oder Kollegin die Schulung führte, und in der Ecke sitzendem und protokollierendem Beobachter – veranlasste die Jugendlichen nur zu Beginn der Forschung zu Fragen. Nach Ablauf der vereinbarten Praktikumszeit und der Übernahme ins Team der *PS1* wurde auch die Rolle des Feldforschers preisgegeben. Das stieß, wie erhofft und angenommen, auf wenig bis gar kein Interesse oder bemerkbare Verhaltensänderungen der PartizipantInnen. Durch diesen langsamen Transformationsprozess wurde die Validität der Forschung nicht beeinflusst (Przyborski/Wohrab-Sahr 2014, 43).

Dem Anspruch, der AnthropologInnen unter „going native“ bekannt ist und die Differenz zwischen „notwendiger Vertrautheit“ und „notwendiger Distanz“ zum Feld betont, wurde hohe Aufmerksamkeit geschenkt und ihm durch die beschriebene langsame und sukzessive, jedoch unbedeutende Entmystifizierung der Beobachterrolle gerecht geworden (Przyborski/Wohrab-Sahr 2014, 45). So erwiesen sich anfängliche Befürchtungen, die TeilnehmerInnen könnten vor Scham wenig Relevantes im Bezug auf Liebesbeziehungen und Sexualität aufgrund fehlenden Vertrauens preisgeben, als falsch. Goffman (2011, 122 ff) beschreibt teilnehmende Beobachtung als eine Technik der Datenerhebung, bei der man sich als Person seiner persönlichen Situation, der Persönlichkeit und eigenen Physis den besonderen Umständen des Feldes unterwirft, sodass man den Beobachteten nahe ist, wenn sie auf ihre Umstände antworten: „I feel that the way this is done is to not, of course, just listen to what they talk about, but to pick up their minor grunts and groans as they respond to their situation.“ (Goffmann 1989, 123) Diesbezüglich postulieren Przyborski/Wohrab-Sahr (2014, 46) pointiert: „ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren.“

Das nach der ersten Arbeitswoche, die von gegenseitigem Kennenlernen geprägt war, angesetzte Gruppencoaching bestätigte bereits zu diesem frühen Zeitpunkt das Vertrauen der TeilnehmerInnen, welches dem Verfasser entgegengebracht wurde. Obwohl als einziger Mann im Raum in der Ecke protokollierend wirkten die ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen auch laut CG entspannt und unverzerrt authentisch. Die demokratisch gewählten Gesprächsthemen waren rein sexueller oder beziehungs technischer Natur, was die Sorgen über Datenmangel bezüglich thematischer Eingrenzung minderte (Beobachtungsprotokoll 24072015).

Die anfängliche Sorge um Datenmangel verkehrte sich sogar ins Gegenteil. Die am Ende der Arbeitswoche angesetzten Gruppencoachings wurden aus einer rein beobachtenden Position protokolliert. Auf das Vertrauen des Teams der *PS1* und der TeilnehmerInnen basierend änderte sich dies und man gelangte über die Rolle der Kooperation mit dem oder der jeweiligen Coach bis zum alleinigen Leiten von Gruppencoachings. Diese Tatsache beeinflusste die optimale Forschungssituation in der insgesamt neun Monate dauernden Feldforschungsphase: unter der Arbeitswoche im Arbeitstraining und in der Kompetenzvermittlung eingebunden und freitags am Gruppencoaching teilnehmend, in dem die Sorgen, Ängste, Probleme und Wünsche der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen besprochen wurden. Diese Dualität bedingte u. a. die Präzision und Validität vorliegender Forschungsergebnisse.

5.3.1 Beobachtungsprotokolle und Audioaufnahmen

Wie Spittler (2001, 11) schreibt, gibt es zweckmäßig drei Varianten von Ethnografien und den dazu gehörigen Beobachtungsarten: die sammelzentrierte, die theoriezentrierte und die problemzentrierte Art der Beobachtung. Anfänglich allgemeine Beobachtungen wurden mit der Zeit zu einer fokussiert geführten teilnehmenden Beobachtung unter Einnahme einer problemzentrierten Perspektive. Dies geschah aufgrund des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses der Grounded Theory, der somit immer mit neuen Daten gefüttert wurde. Das hatte zur Folge, dass der möglichst weit umspannende Blick auf das soziale Geschehen in der *PS1* sich im Laufe der Forschung auf bestimmte Phänomene, Bedingungen und Konsequenzen konzentrierte. Dabei wurde aber auch, wie die dokumentierten Beobachtungsprotokolle zeigen, das Umfeld und Dazugehöriges für die Interpretation miteingebunden. Das bewirkt einen gesunden Skeptizismus und die Offenheit für Kritik an der eigenen Interpretation (Spittler 2001, 12). Die historische Forderung von Geertz „alles niederzuschreiben“ (1983, 28) erweitern Przyborski/Wohlrab-Sahr, indem sie sagen, dass alles dokumentiert werden soll, „was die Vorgänge im Feld betrifft“ (2009, 64) und dass „möglichst alle Dinge notiert werden, die für die eigene Fragestellung potentiell relevant sind“ (2014, 50). Was heißt das für den zuvor kurz angerissenen Transformationsprozess im Beobachtungsalltag?

Die ersten sechs Wochen wurden in einer Zwei-Rollen-Position verbracht: in einer teilnehmenden Rolle als Trainer, der nur während der Zeit des selbstständigen Arbeitens der TeilnehmerInnen kurz Zeit fand, um Beobachtungen zu protokollieren und in der Rolle des *Lernenden* und Beobachters, der während Gruppencoachings in der Ecke saß und alles das Forschungsfeld Betreffende berichtartig niederschrieb. In dieser Phase wussten die Jugendlichen von der Rolle des Praktikanten, aber nahmen an, wie von mehreren Seiten berichtet wurde, dass sich die Notizen auf die Leitungstil des/der jeweiligen Coach bezogen. Somit wurden teils teilnehmende, teils nicht teilnehmende, zunächst verdeckte und unstrukturierte Feldbeobachtungen geführt (Halbmayer/Salat 2011a⁹⁵).

Durch das entgegengebrachte Vertrauen von Seiten der Jugendlichen und auch von Seiten der Angestellten der *PS1* wandelten sich die Beobachtungen zu teilnehmenden Beobachtungen in der Rolle eines Trainers oder zum Schluss der Forschungsphase als Leiter von Gruppencoachings zu einer offenen Beobachtungsausrichtung. Die Jugendlichen der *PS1* wurden sukzessive darüber aufgeklärt, dass die Anwesenheit des Verfassers auch dafür genutzt wird, um in der *PS1* zu forschen. Dies stieß, wie erhofft und angenommen auf absolutes Desinteresse oder wie in Beobachtungsprotokollen vermerkt, waren keine Anzeichen von Interesse diesbezüglich erkennbar. Weitere Details wurden ausgespart, um die Verhaltensweisen und die Gespräche unter den Jugendlichen, die im Kontext der Forschungsfrage relevant waren, nicht zu beeinflussen. Wirkten Gedanken und Beobachtungen während der teilnehmenden Beobachtungen äußerst interessant, wurden diese verkürzt handschriftlich notiert und nach Beendigung der Schulung ausformuliert. Im Sportunterricht auffallende Szenen oder außerhalb der Schulungsräume Relevantes wurde mithilfe von Audioaufnahmen dokumentiert, die dabei anschließend zu Beobachtungsprotokollen transkribiert wurden.

Wie Bortz und Döring (2003) schreiben, setzen wissenschaftliche Beobachtungen einen Beobachtungsplan voraus. Dieser beinhaltet ausformuliert fünf Fragmente, die zusammen genommen systematische Beobachtungen konstituieren und Hilfestellung bei der Erstellung von Beobachtungsprotokollen leisten. Der Beobachtungsplan schreibt vor:

- „was (und bei mehreren Beobachtern auch von wem) zu beobachten ist,
- was für die Beobachtung unwesentlich ist,
- ob bzw. in welcher Weise das Beobachtete gedeutet werden darf,
- wann und wo die Beobachtung stattfindet und
- wie das Beobachtete zu protokollieren ist.“ (Bortz/Döring 2003, 263 f)

In chronologischer Ordnung wurde anfangs großflächig alles niedergeschrieben, was in der Zeit zu erfassen war: vom Beginn des Arbeitstages bis zur Verabschiedung des letzten jungen Erwachsenen und den anschließenden, sehr ergiebigen Nachbesprechungen mit KollegInnen. Der Grad der Detaillierung und die Art des Verfassens transformierten sich im Verlauf der Forschung und wur-

⁹⁵ <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-22.html> [23.08.2016]

den zum Ende hin forschungsfragezentriert. Die Feldforschungsnotizen sind durchgehend in Form eines beschreibenden Berichtes gehalten, wobei nicht auf die Beschreibung jeder Bewegung geachtet, sondern in größeren Sinnzusammenhängen unter Einbezug von möglichst vielen direkten Zitaten und paraphrasierten Wortmeldungen das Beobachtete deskribiert wurde. Das ist der Tatsache der personellen Größe des untersuchten Feldes geschuldet, welche eine detaillierte Beschreibung von einzelnen Sinnesäußerungen nicht zuließ. Diesem Umstand werden die lange Forschungsdauer, die persönlichen Gespräche mit TeilnehmerInnen in z. B. Pausensituationen und Gruppencoachings und das gemeinsame Besprechen der Beobachtungsprotokolle in Form von Interpretationsgruppen mit CG entgegengesetzt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 51). Während dieser Konversationen wurden subjektive Ziele und Vorannahmen in den Feldforschungsnotizen aufgedeckt und reflektiert um, wie Lamnek (2010, 507) schreibt, Wahrnehmungsverzerrungen zu vermeiden und die Dokumente gegebenenfalls in Zukunft objektiver zu gestalten.

Die praxisorientierte sowie wissenschaftliche Hilfeleistung von CG war auch in der Reflexion der eigenen Rolle im Feld von hohem Wert, was die „Protokollierung des Unbeschreiblichen“ (Streck/Unterkofler/Reinecke-Terner 2013⁹⁶) progressiv förderte. Nach Feldforschungsende in der PS1 wurden 144 Seiten an Beobachtungsprotokollen gezählt, wovon fünf kurze Protokolle im Anhang vorliegender Arbeit zu finden sind. Aufgrund der Sensibilität der Daten und der Möglichkeit von Rückschlüssen auf TeilnehmerInnen und das Nachreifungsprojekt wurde die kleine Auswahl getroffen. Die Beobachtungsprotokolle sind entgegen der Vorlage von Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 50) zwar mit Datums- und Ortsangaben sowie den Beobachtungen selbst und den Kontextinformationen versehen, aber unterscheiden sich durch das Ausschließen der Punkte „Methodische und Rollen-Reflexionen“ und „Theoretische Reflexionen“. Diese fanden aus praktischen Gründen im Forschungstagebuch Berücksichtigung.

Als Herzstück des Auswertungsprozesses erwiesen sich das Forschungstagebuch und die dort dokumentierten Memos. Diese Instrumente bildeten unerwarteter Weise die ausschlaggebende Basis für die generierte Theorie.

5.3.2 Forschungstagebuch und Memos

Um eigene Handlungen, Gedanken und Vorannahmen besser reflektieren zu können, wurde zu Beginn des Prozesses ein Forschungstagebuch angelegt. Notiert wurden Vorannahmen und Ideen, erhaltene Literaturempfehlungen und Gedanken zu und Ausschnitte von Gesprächen mit KollegInnen und FreundInnen in Bezug auf das Forschungsvorhaben. Ab dem ersten Feldforschungstag wurde es nach jedem Beobachtungstag inhaltsreicher. So verdeutlicht auch Börrnert (2006, 111), dass am Forschungstagebuch erkennbar wird, was tagsüber geschafft wurde. Es hilft beim Strukturieren von Gedanken und Üben des Protokollierens. Gedankengänge werden expliziter und teleologisch. Irrelevante Gedanken können verworfen werden. (a.a.O.) Es lag in der prakti-

⁹⁶ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1821/3500> [23.08.2016]

schen Umsetzung, dass neben primär und sekundär Forschungsrelevantem auch theoretische Memos in das handgeschriebene Forschungstagebuch geschrieben wurden. Memos sind von Beobachtungsprotokollen klar zu unterscheiden und sind sozusagen *theoretische Notizen*, die parallel zum Forschungsprozess geschrieben werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 206). Sie reflektieren und dokumentieren den Forschungsprozess. Additiv zur methodischen und theoretischen Reflexion und der eigenen Rolle im Feld elaborierte sich das Forschungstagebuch zum wichtigsten Instrument der gesamten Forschung und die Memos wurden zu deren Herzstück.

Die Memos wurden zumeist gleich nach dem Verfassen von Beobachtungsprotokollen geschrieben bzw. parallel dazu. Sie sprachen bereits in Konzepten und waren nicht mehr akteursbezogen, sodass die wissenschaftliche Distanz zum Interpretieren geschaffen wurde. Oftmals wurden Memos auch in Gesprächen mit leitenden Personen der *PS1* oder in Interpretationsgruppen entwickelt und aufgeschrieben. So ist es nicht überraschend, dass gerade aufgrund dieses theoretisch-methodischen Hilfswerkzeugs – welches das „allmähliche Verstehen theoretischer Zusammenhänge, die sich noch nicht von Anfang an in derselben Weise dargestellt haben“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 207) forcieren soll – sich der sogenannte abduktive Blitz auf- und in Form einer theoriegenerierenden Erhellung entlud.

5.4 Experteninterview

Eher glücklich fiel der Zeitpunkt für das geführte Experteninterview mit CG, um weitere komplementär erhellende Daten bezüglich des Forschungsfeldes zu erhalten. Einerseits orientierte sich die Forschung wegen Unhaltbarkeit der Annahmen zum zweiten Mal neu, andererseits bedingte die Neuorientierung die Offenheit und Unvoreingenommenheit im Bezug auf die Interviewführung und die Bandbreite der Fragenkomplexe. Ein Experteninterview wurde als eine Option betrachtet, wissenschaftlich und systematisch Informationen in Erfahrung zu bringen und zu sichern, die im Zuge von Besprechungen im Team oder in Pausensituationen verwehrt blieben. Kaiser, Professor für internationalen Vergleich und politische Theorie an der Universität Siegen⁹⁷, definiert Experteninterviews im politischen Kontext als „ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen über politische Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse oder über Strategien, Instrumente und Wirkungsweise von Politik verfügen.“ (Kaiser 2014, 6) Er verdeutlicht, dass in dieser Definition auch die Gütekriterien qualitativer Forschung impliziert sind, die er an drei Punkten festmacht:

- intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenanalyse
- theoriegeleitete Vorgehensweisen
- Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern (Kaiser 2014, 6 f)

⁹⁷ https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/politik/mitarbeiter/robert_kaiser/index.html?lang=de [24.08.2016]

Um „Leitgedanken für eine Untersuchung“ (Mayntz 1969, 104) zu erhalten und parallel dazu ein Problem zu präzisieren, wurde die Form des Leitfadenterviews gewählt. Dieses dient dem Explorieren verschiedener sozialer Tatbestände (a.a.O.). Das Ziel ist hierbei nicht das Abhaken der aneinander gereihten Fragen, sondern den Leitfaden „flexibel auf die jeweilige Interviewsituation anwenden zu können“ (Reinders 2016, 176). In diesem Zusammenhang beschreibt Witzel (2000⁹⁸) das leitfadengestützte problemzentrierte Interview als ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert.“ Die Eckpfeiler des problemzentrierten Interviews zielen auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (a.a.O.).

Im Bewusstsein, dass die Situation eine andere als bei einem gemütlichen Gespräch zwischen KollegInnen sein wird, wurde der Leitfaden mit eingangs persönlichen Fragen zu CG kreiert, um eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung und Interesse zu erzeugen. Dabei ging es darum, durch leicht zu stellende Fragen für den Interviewer und leicht zu beantwortende Fragen für die Expertin die anfängliche Nervosität abzulegen. Zwei Aufnahmegeräte wurden in einem ruhigen Raum nach der erteilten Erlaubnis zur Aufzeichnung eingeschaltet, nachdem CG Anonymität und die Diskretion bei der Verarbeitung und Nutzung der aufgenommenen Daten versichert wurde.

CG legitimiert ihr „Expertenwissen“ (Gläser/Laudel 2010, 11) u. a. durch langjährige Tätigkeit im Arbeitsbereich von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie in diversen Nachreifungsprojekten. Zu ihrem Erfahrungsschatz gehören die Berufsbereiche der Lernassistenz, des Jobcoachings, des Trainings und ihre derzeitige Position als stellvertretende Leitung der *PS1*. Da sie zurzeit sowohl im Bereich *Ausbildung/Weiterbildung* als auch in der *Integration bzw. Berufsbegleitung* für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche tätig ist, eignet sie sich hervorragend, um ihr Expertenwissen weiterzugeben. Sie verfügt über „Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (ebd., 12) und als Vertrauens- und Ansprechperson (durch Ausbildungen in Krisenintervention/psychologischer Beratung etc.) nimmt sie eine „exklusive Stellung“ (ebd., 13) in dem Kontext ein, den es hinsichtlich in vorliegender Masterarbeit zu untersuchen galt.

Der Leitfaden ist in sieben große Teile gegliedert und verläuft von sehr offenen Fragestellungen, die die strukturellen Bedingungen der *PS1* betreffen bis hin zu detaillierten Fragestellungen, die sich auf sexuelle und partnerschaftliche Bedürfnisse der Jugendlichen und auf den Bereich der Arbeitsmoral zuspitzen. Jeder dieser Teile war trichterförmig von Überblicks- zu Detailfragen gehend konzipiert. Doch war das strikte Festhalten an dieser Gliederung glücklicherweise bei der Gesprächsführung nicht notwendig. Nach anfänglicher beidseitiger Nervosität entstand eine konzentrierte und freundlich entspannte Gesprächsatmosphäre, die den Leitfaden obsolet machte.

⁹⁸ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [27.08.2016]

Das hatte zur Konsequenz, dass ein deutlicher Mehrwert an Informationen hervorging, neue Fragen aufkamen und Kontextwissen verfestigt und erweitert wurde. Noch bevor die thematische Fokussierung angeschnitten werden konnte, kamen im Interview die Themenkomplexe *Sexualität* und *Partnerschaft* der TeilnehmerInnen der *PS1* auf. Was bei der Frage nach den primären Themen der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen noch auf der Hand lag, wurde an einem späteren Zeitpunkt hinterfragt und schließlich mehrmals im Verlauf bestätigt. Die folgenden beiden Exempel geben die thematische Tendenz des Interviews wider:

Beispiel I:

I: Worüber drehen sich die meisten Gespräche und Themen bei den Kids? (*Klicken eines Feuerzeuges*)

CG: Um,... Beziehung,... und um Sexualität. Das sind momentan die Hauptthemen, das ist das, was mich eigentlich ziemlich verwundert hat als ich in das neue Projekt gekommen bin weil ich das in dieser Form noch nicht gekannt habe. (CG, Experteninterview, S. 7, Z. 13-17)

Beispiel II:

I: Ok (...) Ok (...) Und sonstige Probleme jetzt abgesehen von (...) worüber drehen sich größtenteils die Probleme, ist wirklich Sexualität und Partnerschaft die (...) (CG: Ja!) ist wirklich (...) (G: Jo, es kommen...)

CG: Es kommen dann schon andere Geschichten auch, so wie (...) wie äh *TN26* halt, die sagt, sie versteht das nicht: „Ich bin 18 und ich darf nicht fortgehen, meine Eltern erlauben das nicht“ oder auch: „Ich muss jetzt in betreutes Wohnen weil meine Mama muss ins Pflegeheim und“ (...) (I: Ich habe heute die Brüste von der *TN26* gesehen) (...) Was? Das ist natürlich auch nicht unbedingt das erste Mal, was das passiert. Ähh, ja, deshalb gibt es bei uns eine Kleiderordnung, die eh kaum eingehalten wird, wo wir dann die Leute aber schon auch heimschicken und sagen nein, das geht nicht. (CG, Experteninterview, S. 8, Z. 37-45)

An dieser Stelle fortgeführt und mehrmals im Verlauf betont, kritisierte CG die von den Mädchen der *PS1* nicht eingehaltenen Kleidungs Vorschriften. Denn wenn bei Mädchen mehr als „dreiviertel des Hinterns“ von den Hot Pants nicht bedeckt sind und sie mit einem trägerlosen Top, welches sie nahezu ununterbrochen hochziehen müssen, „damit der Busen nicht heraushüpft“, bekleidet sind, dann ist das für die Arbeitsmoral der jungen Männer und der gesamten *PS1* nicht gerade förderlich (CG, Experteninterview, S. 30, Z. 32-34). Der thematische Kontext von Sexualität und Partnerschaftsbeziehungen bezogen auf die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen bestimmte unintendiert den Großteil des Interviewverlaufs – ein weiteres Indiz dafür, dass dieser Gegenstand einen auf die Konzentration und Arbeitsmoral der TeilnehmerInnen vehement einwirkenden Themenkomplex bildet.

Die Gesamtdauer des Experteninterviews betrug 207 Minuten. Die letzten Minuten wurden schemenhaft dafür verwendet, die letzten Fragen des Leitfadens abzuarbeiten, obwohl dieser Schritt nicht mehr von Belang war, da das gesamte Interview einen deutliche höheren Wissensmehrwert

ergab als zuvor angenommen. Für eine „klare Nachvollziehbarkeit bei der Generierung des schriftlichen Datenmaterials“ wurden größtenteils die leicht anzuwendenden Transkriptionsregeln von Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer (2008, 27 f) verwendet:

1. Es wird wortwörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. [...]
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet [...]
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Die aus dem Experteninterview gewonnenen Daten wurden in den Materialkorpus, welcher mit der Grounded Theory Methodology bearbeitet und ausgewertet wurde, impliziert, um Teil der daraus generierten Theorie werden zu können. Aufgrund der Anonymisierung und der Nichtgewährleistung von Rückschlüssen, werden lediglich Auszüge des Interviews im Anhang beigelegt. Selbiges Verfahren wurde auf die Daten aus der in der *PS2* geführten Fokusgruppendifkussion angewandt. Diese bildet die letzte Erhebungsmethode vorliegender Arbeit.

5.5 Fokusgruppendifkussion

Die Arbeit mit der Grounded Theory Methodology als iterativ-zyklischer Forschungsprozess bedingt, dass während des gesamten Forschungsverlaufes neue Daten erhoben und verarbeitet werden. Da bis gegen Ende der Erhebungsphase ausschließlich Daten aus der *PS1* gesammelt wurden, lag es im Sinne der Validität der Arbeit durch Einbezug einer anderen Produktionsschule diese zu erhöhen. Die zweite Produktionsschule wurde mittels einer zielgerichteten *Fokusgruppendifkussion*⁹⁹ zu einem vorab festgelegten Themenfeld untersucht. Ohne Verbindung zur *PS1* wurden diverse Dachverbände, die Nachreifungsprojekte führen, angeschrieben und *CH* von der *PS2* bekundete ihr Interesse an beschriebenem Vorhaben. Nachdem grob die Bedingungen besprochen worden waren, wurde die Möglichkeit wahrgenommen, kurz nach dem Experteninterview zwei Stunden lang mit einer reinen Mädchengruppe und *CH* als Gruppenleiterin eine Fokusgruppendifkussion zu führen. Auszüge aus dieser sind im Anhang beigelegt. Die Transkription ist aufgrund der Menge an Redebeiträgen beschreibend gehalten, jedoch mit möglichst vielen direkten Zitaten versehen.

⁹⁹ <http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/subnavi/methodenkoffer/fokusgruppe.html> [28.08.2016]

Bei Gruppendiskussionen – eine Methode, die ursprünglich aus dem Marketing kommend auch in der qualitativen Sozialforschung Anwendung findet – sind Meinungen und Einstellungen, die während der Diskussion genannt werden, der Untersuchungsgegenstand (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 89). Im Unterschied zu Gruppenbefragungen beantworten die TeilnehmerInnen nicht nur Fragen der Forschenden, sondern stellen auch selbst welche (Atteslander 2010, 141). Bei Fokusgruppendifkussion handelt es sich um ein moderiertes Setting, welches durch einen Leitfaden der Moderation gestützt wird. Dieser ist durch offene Fragestellungen geprägt und somit einem teilstandardisierten Interview äquivalent. (Flick 2007, 222 ff) „Der Gegenstand von Gruppendiskussionen sind kollektive Orientierungen und Wissensbestände. Diese entstehen nicht erst im Diskurs, sondern werden durch diesen repräsentiert.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 93)

Die methodischen Grenzen des Verfahrens liegen darin, dass auch wenn in „Gruppendiskussionen individuelle Meinungen formuliert werden und durchaus Bruchstücke biografischer Erzählungen vorkommen können“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 93) die Möglichkeit besteht, dass diese Angaben kohärent mit dem Verlauf der Diskussion bekundet werden anstatt von individuellem Handeln initiiert (a.a.O.). Dem entgegnet Bohnsack, dass „jeweils im Einzelfall zu klären [ist], welche kollektiven oder milieuspezifischen Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung durch den Diskurs bzw. die Gruppe repräsentiert werden“ (Bohnsack 2005, 378). Das heißt, die Frage nach den unterschiedlichen Erfahrungsräumen oder Milieus, denen die TeilnehmerInnen angehören, „vor allem: generations-, geschlechts- und bildungsspezifische“ werden als *Typiken* bezeichnen (a.a.O.) bleibt bei der Auswertung nicht außen vor. Wie sich im Nachhinein herausgestellt hat, waren vor allem diese Typiken für den Wert und die Ergiebigkeit der Gruppendiskussion ausschlaggebend. Um den thematischen Fokus bei einer lebhaften Diskussion nicht zu verlieren, wurde ein Leitfaden ähnlich jenen des Experteninterviews entwickelt. Dieser sollte jedoch nur im Falle von Redebeitragsarmut zur Anwendung kommen, in der Hoffnung, dass die TeilnehmerInnen ein ähnliches Redebedürfnis wie erfahrungsgemäß jene der *PS1* haben.

Wie *CH* kurz nach der Fokusgruppendifkussion angab, waren die weiblichen Teilnehmerinnen „im Vorfeld schon ein wenig nervös“ (*CH*, Fokusgruppendifkussion, S. 12, Z. 36-37), weil sie nicht wussten, was auf sie zukommt. In der *PS2* angekommen wurde zunächst *CH* und die anwesenden Mädchen, die bereits alle in einem großen Raum warteten, begrüßt. Danach wurden mitgebrachte Snacks und Getränke auf einem großen Tisch von den Teilnehmerinnen serviert, was erste Gelegenheiten gab, die Nervosität auf beiden Seiten abzulegen. Schon während des Aufenthalts in der *PS2* waren vier markante Unterschiede in Aussagen und Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen der *PS2* zur *PS1* merklich.

Einige Mädchen unterhielten sich auch neben *CH* auf Serbokroatisch, was den ersten Unterschied zur *PS1* zeigte, in der Deutsch als Produktionsschulsprache in den Regeln verankert war. Nachdem der Moderator die Teilnehmerinnen über die Anonymisierung informierte und zusicherte, dass weder Rückschlüsse auf das Nachreifungsprojekt noch auf die Teilnehmerinnen möglich sind, erlaubten diese die Aufnahme durch ein digitales Aufnahmegerät, welches in der Mitte des Tisches platziert wurde. *CH* begann mit der Vorstellung der *PS2* und deren Geschichte. Anschließend stellte sich der Moderator der Diskussion vor, jedoch ohne die Fokussierung dieser preiszugeben, und bat um eine kurze Vorstellungsrunde. Die neun ausschließlich weiblichen Jugendlichen waren zwischen 15 und 21 Jahre alt und wurden in der Transkription mit *TNI* bis *TNIX* chiffriert. Sechs von ihnen hatten Migrationshintergrund, wovon eine von ihnen erst seit einem Jahr in Österreich war. Die Stimmung war gelassen, ruhig und aufmerksam. Eine Teilnehmerin fragte *CH* und den Moderator ansehend, ob man das Mitgebrachte verzehren dürfe, während die restlichen ebenso mit diesem zuwarteten. Unterschiede zwei und drei wurden latent offenbart. Einerseits durch die höfliche Fragestellung und andererseits durch die Zurückhaltung der Gruppe.

Bei der Vorstellungsrunde gaben zwei Mädchen an, dass sie einen festen Freund hätten, worauf schon beim ersten Nachfragen die gute, sehr disziplinierte und ruhige Stimmung ausgelassener wurde, was darauf schließt, dass das Thema *Beziehungen* bei den jungen Frauen auf besonderes Interesse stößt. Gefragt wurde nach dem Ablauf einer Arbeitswoche in der *PS2* und ob man generell Zufriedenheit mit dieser Einrichtung, die bis auf eine Teilnehmerin bejaht wurde, was die vierte Differenz zur *PS1* ausmacht. Auf die Frage was im Gruppencoaching besprochen wird, kommt prompt „Sex“ (Fokusgruppendifkussion, S. 3, Z. 36) als Antwort. Zurechtgewiesen von den anderen Teilnehmerinnen, dass es um das Gruppencoaching geht und nicht um persönliche Inhalte, revidiert *TNIV* und sagt: „Da besprechen wir die Woche da, und was wir besser machen können und so“ (*TNIV*, Fokusgruppendifkussion, S. 3, Z. 39-40). Das machte den größten bisher dokumentierten Unterschied zur *PS1* aus und ließ den Moderator erstaunt.

Die Diskussion nahm ab diesem Zeitpunkt jedoch an Fahrt auf und die Themenfelder *Beziehungen* und *Sexualität* bestimmten die Auswahl. Rund ein Drittel der Zeit wurden die Aussagen von *TNII*, dass „Jungs [...] nur Sex und Fußball im Kopf [haben]“ und von *TNV*, dass „sie sofort pervers [denken]“ diskutiert. Es stellte sich heraus, dass es sich um dieselben zweideutigen Sprechweisen handelt wie der jungen Männer in der *PS1*. Die Zeit, in der diese Themen diszipliniert, ruhig und entspannt und mit *CH* eingebunden kritisiert und diskutiert wurden, gab Gelegenheit zur Dokumentation und um auf Inhalte zwischen den Aussagen zu achten. So waren alle bis auf eine von der Möglichkeit nach der Produktionsschule eine Lehrstelle oder einen Job bzw. eine höherwertige Ausbildung anzufangen sehr überzeugt und waren deshalb laut eigenen Aussagen bemüht während der Schulungszeit konzentriert und fokussiert zu arbeiten. Erstaunlicherweise bestätigte dies *CH* während Diskussion an mehreren Stellen als auch danach.

Themen wie Sexualität und Beziehungen waren für die Mädchen persönlich sehr interessant, aber während der Schulungszeiten und auch in Reflexionsgruppen oder Gruppencoachings unterdrückten sie dieses Interesse, was völlig konträr zu den Daten aus der *PS1* steht. Eher bewegen sich laut Aussagen mehrere Mädchen die Inhalte um Karrierefokussiertes, um zwischenmenschliche Beziehungen zu anderen ProduktionsschulerteilnehmerInnen, und Schulungsrelevantes. Privates, wobei Liebesbeziehungen und Sexualität den primären Themenkomplex zu bilden scheinen, werden mit „Familie und Freunden“ besprochen (Fokusgruppendiskussion, S. 4).

Als die Diskussion nach gewisser Zeit abzuflachen drohte, kam der zuvor erstellte Leitfaden zur Anwendung, der ebenso im Anhang vorliegender Abhandlung beigelegt ist. Dieser beinhaltete anregende Diskussionsfragen, die nach jeweiliger Laune von einzelnen Mädchen beantwortet wurden oder Anlass zu einer weiteren Diskussionsrunde gaben. Nach zwei Stunden und sichtlicher Erschöpfung, aber guter Stimmung auf Seiten der Teilnehmerinnen, *CH* und des Moderators bedankte sich dieser und wurde noch auf einen Kaffee ins Leitungsbüro von *CH* eingeladen. Die getätigten Aussagen des anschließenden Gesprächs mit *CH* erwiesen sich im Nachhinein als konstitutive Elemente der Auswertung und bestätigen die im abduktiven Blitz enthaltene Hypothese als Vorstufe der sich daraus generierten Theorie (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 204). Die aus den Daten der *PS1* entstandene Hypothese verifiziert sich dadurch, „dass sich der in ihr formulierte Zusammenhang an verschiedenen Stellen desselben Falles und schließlich an unterschiedlichen Fällen nachweisen lässt“ (a.a.O.). Komplementär dazu können sich Hypothesen im Zuge der Arbeit mit der Grounded Theory auch dadurch beweisen, „dass in anders gelagerten Fällen darauf abgrenzend Bezug genommen wird und sich darin ex negativo die Realität des behaupteten Zusammenhanges beweist.“ (a.a.O.) So war das zunächst unschlüssige, weil zur *PS1* konträr erscheinende Material verarbeitet und mit in die Auswertung eingeflossen. Die Auswertung der Daten und die Diskussion der daraus gewonnenen Ergebnisse und Theorie bilden den letzten Teil vorliegender Arbeit.

6. Auswertung

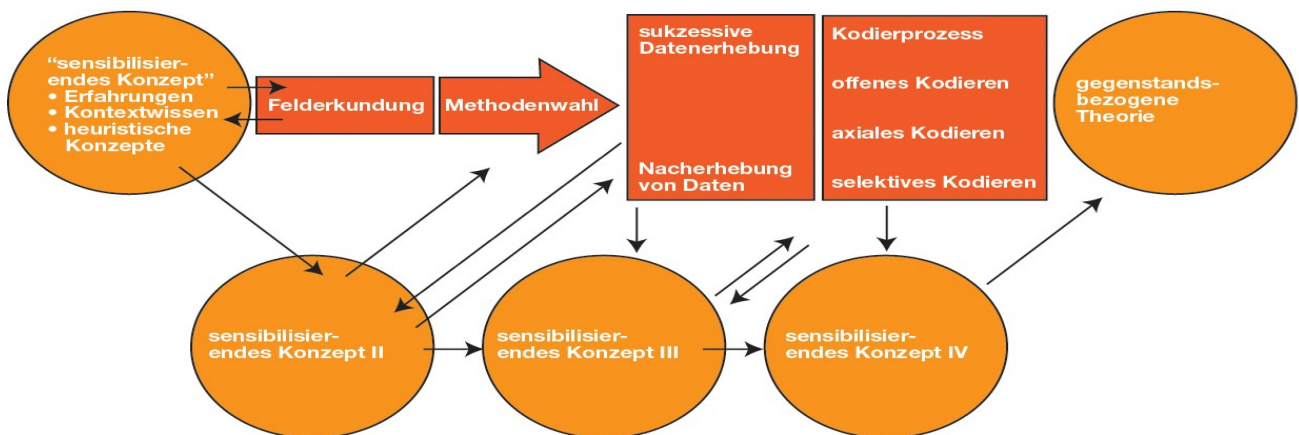
Dieses Kapitel bildet das Herzstück der Arbeit und ist in einem Dreischritt gegliedert. Auf die Darlegung des Auswertungsverfahrens folgen die Ergebnisse, die aus den gesammelten Daten und Informationen gezogen wurden, wobei aufgrund der Datenfülle eine Auswahl getroffen werden musste. Abschließend werden zentrale Schlussfolgerungen gezogen, die die zentrale These dieser Forschungsarbeit darlegen.

6.1 Auswertungsverfahren

An den 144 Seiten umfassenden Dokumenten der neun Monate dauernden teilnehmenden Feldforschung, die sich aus den Beobachtungsprotokollen, den Transkriptionen des Experteninterviews und der geführten Fokusgruppendiskussion, zahlreichen Notizen und mehreren Seiten an theoreti-

schen Memos zusammensetzen, wurde von Beginn an kontinuierlich im Zuge des beschriebenen Prozesses der Grounded Theory gearbeitet. Durch die durchgängige Arbeit am Material, den ständigen Vergleich, die Verwendung von Kodierprozessen und das sukzessive Sensibilisieren der Daten elaborierten sich die hier nachfolgend beschriebenen Ergebnisse des untersuchten Feldes heraus. Anhand folgender Abbildung von Alheit (1999, 17) ist der besagte Vorgang erkennbar, der auch im Kapitel 2 dargelegt wurde:

Abb. 4: Heranwachsen einer Theorie



Das Ziel dieser Auswertung ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie mittlerer Reichweite zu generieren, mit „dem Anspruch, praktisch nützlich zu sein“ (Alheit 1999, 16). Die Theoriegenerierung passiert jedoch nicht durch einen „genialen Geistesblitz“ (a.a.O.) oder durch den abduktiven allein, sondern ist vielmehr als Reifungsprozess zu betrachten, der durch die ständige Fütterung mit Informationen befördert wird (a.a.O.). Nach reiflichen Überlegungen wurde der Entschluss gefasst, die Darstellung der Auswertungsergebnisse in vier Bereiche zu gliedern, die zeitgleich Schlüsselkategorien bilden. Das hat zur Folge, dass die in den vier Schlüsselkategorien implizierten Kategorien, die wiederum Konzepte/Kodes und theoretische Memos beinhalten, nicht aufgemacht und somit wieder entschlüsselt werden müssen. Damit geht der Vorteil der erhöhten Plausibilität vorliegender Abhandlung für die LeserInnenschaft einher, da am Ende eine hypothetische Theorie vorliegt und der LeserInnenschaft somit das geistige Zusammensetzen einzelner analysierter Theoriefragmente erspart bleibt. Die vier Schlüsselbereiche (geringe Selbstkontrolle/sexuelle Bedürfnisse/partnerschaftliche Bedürfnisse und ethnischer Hintergrund) konstituieren wiederum eine Kernkategorie, die das Herzstück dargestellter Theorie, basierend auf der Beantwortung der Fragestellung bildet, obwohl ein breiteres Spektrum an Fragen damit zu erläutern bzw. zu beantworten wäre. Da selbst die Gründerväter der Grounded Theory spezifische Begriffe wie *Kode*, *Konzept* und *Kategorie* „nicht durchgängig stringent unterscheiden“ (Muckel 2011, 338) und diese Unterscheidung für die Auswertung laut Muckel per se nicht von großer Bedeutung ist, „da Übergänge zwischen Konzepten, Kodes und Kategorien im Prozess der Datenanalyse fließend sind“ (Muckel 2011, 338), wird nachfolgende Auswertungsdarstellung von schematischen Tabellen und Grafiken unterstützt, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit vorliegender Forschung zu gewährleisten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210).

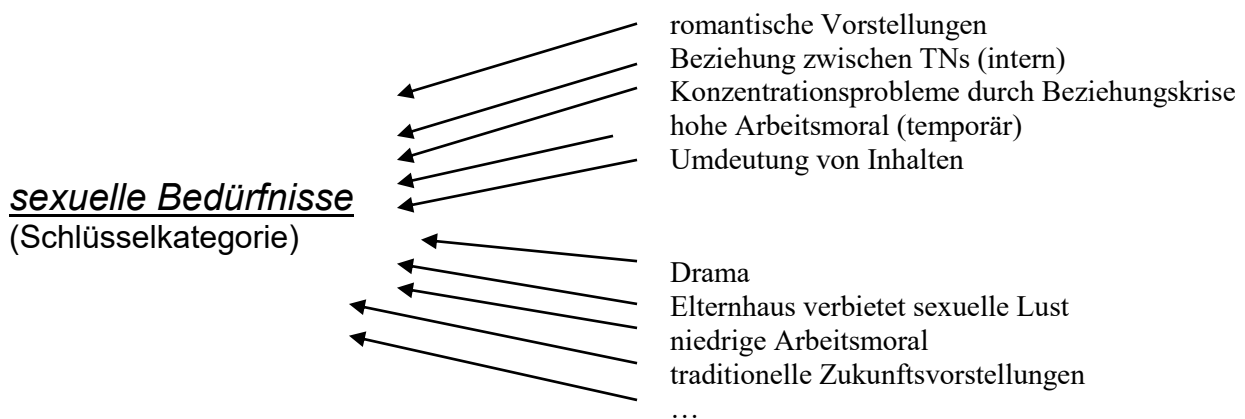
Im ersten von drei Schritten des Kodierprozesses, der parallel zur weiteren Datenerhebung verlief, wurde offen am Datenmaterial kodiert. Das heißt, das Material wurde in kleine Sinneinheiten unterteilt und mit Codes etikettiert. Da bereits eine zweimalige Neufokussierung der Forschung stattfand, war das bereits vorliegende Material bestens vertraut, was zu einer Konzeptualisierungstendenz führte, die sich auf die nächst größeren Sinnzusammenhänge konzentrierte. Die Textauschnitte wurden in der Spalte *Indikator* verkürzt und mit eigenen Worten wiedergegeben, bevor die Textpassage in ein Konzept überführt worden ist, der ersten *theoretischen Ebene*. Codes, die kleinsten Sinneinheiten, wurden beim dritten Anlauf nur mehr sehr spärlich angeführt, und das nur dann, wenn ein Gefühl künftiger Relevanz entstand. Dieser Forschungsschritt ist schematisch in folgender Tabelle dargestellt und wurde vom Schreiben von theoretischen Memos begleitet:

Protokoll/Interview	Textausschnitt	Indikator	Kode/Konzept
21082015/S. 1	TNs reden über die Schulung. TN34/TN43/TN44 sagen, dass sie „weg von hier“ möchten, denn „jeder mischt sich ein und die Handys müssen abgegeben werden“. Sagen, dass sie „nicht für erwachsen genommen werden“	TNs äußern Wunsch über Verlassen des Projektes	Kritik an Schulungsregeln
		TNs äußern Wunsch über das Verlassen des Projektes	unzureichende Privatsphäre im Projekt
		Kritik an CA (Trainer/Coaches)	nicht altersgerechter Umgang

Handelte es sich um intuitiv wichtige Konzepte, die im späteren Verlauf mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Kategorien gesättigt werden würden, wurde zusätzlich ein Memo erstellt, welches den breiteren Kontext und eine erste theoretische Interpretation beinhaltete. Memos wurden im Verlauf oft in fragender Form verfasst, was sich beim späteren Durchlesen als wertvoll, da mit zusätzlichen Erkenntnissen des weiteren Forschungsverlaufs angereichert und somit erklärbar/beantwortbar herausgestellt hat:

Memoauszug zu 21082015/S.1	
21082015 S. 1	CA sagt während er den Schulungsraum I betritt, dass sie die Handys abgeben sollen und lässt die „Handybox“ durchgehen. TNs stöhnen ein wenig auf. Frau TN2 beschwert sich bei CA und sagt mit gequälter Stimme: „ned schon wieder, immer des söbe.“ CA zückt seine Unterlagen aus einer Tasche, TNs reden über die Schulung. TN34/TN43/TN44 sagen, dass sie „weg von hier“ möchten, denn „jeder mischt sich ein und die Handys müssen abgegeben werden“. Sagen, dass sie „nicht für erwachsen genommen werden.“ Ich hör das, weil ich hinter den drei Mädels sitze, die sich gar nicht so leise unterhalten.
CA kam forsch herein und noch bevor er grüßte, ließ er die Handybox durchgehen, schaute die TNs zunächst gar nicht an. Ungute Stimmung gleich zu Beginn. TN34 erwähnte das schon einmal negativ in der Pause, dass keine Sachen besprochen werden können, ohne dass sich gleich „alle einmischen“ und CG bestätigte das auch im Interview, welche Dynamik das annehmen kann. Konzept: Gerüchteküche? Handys abzugeben ist immer mit Problemen verbunden, mag niemand, aber auffallend ist, dass CB nicht kritisiert wird, wenn sie die Handys einsammeln lässt. Gibt es Unterschiede zwischen Coaches, die die Stimmung der SchülerInnen bzw. Atmosphäre im Raum ausmachen? TN43/44 sagen das öfters, dass sie nicht für erwachsen genommen werden. Z. B. gestern, als sie nach der Pause zu zweit zu spät gekommen sind und sich beschwerten, dass es „wie im Kindergarten“ sei. Wieso werden manche Regeln als Angriff (?) ausgelegt, bzw. sind diese für diejenigen so schwer einzuhalten?	

Memos wurden zumeist parallel zur Kodierarbeit verfasst, die gleich nach Schulungsende noch in der Produktionsschule stattfand oder anschließend daheim. Die unmittelbare Zeitlichkeit erwies sich als wichtig, da Situationen und beobachtete Phänomene geistig noch präsent waren. In einem nächsten Schritt, dem axialen Kodieren, wurden Codes/Konzepte, die sich auf ein und dasselbe Phänomen beziehen gruppiert und falls als theorieförderlich angesehen zu Kategorien gemacht. Kategorien „erfassen bereits Zusammenhänge zwischen Konzepten und bewegen sich insofern noch weiter in Richtung Theoriebildung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 201). In dieser Phase der Datenanalyse werden Kategorien um die ‚Achse‘ kodiert, um die Beziehungen und Dimensionen zwischen den einzelnen Kategorien bzw. Subkategorien zu eruieren und „allmählich eine Schlüsselkategorie“ herauszuarbeiten (ebd., 210 f). Nachstehend am Beispiel der Schlüsselkategorie *sexuelle Bedürfnisse* wird schematisch dargestellt, mit welchen Kategorien und Konzepten diese gefüttert und verdichtet wurde:

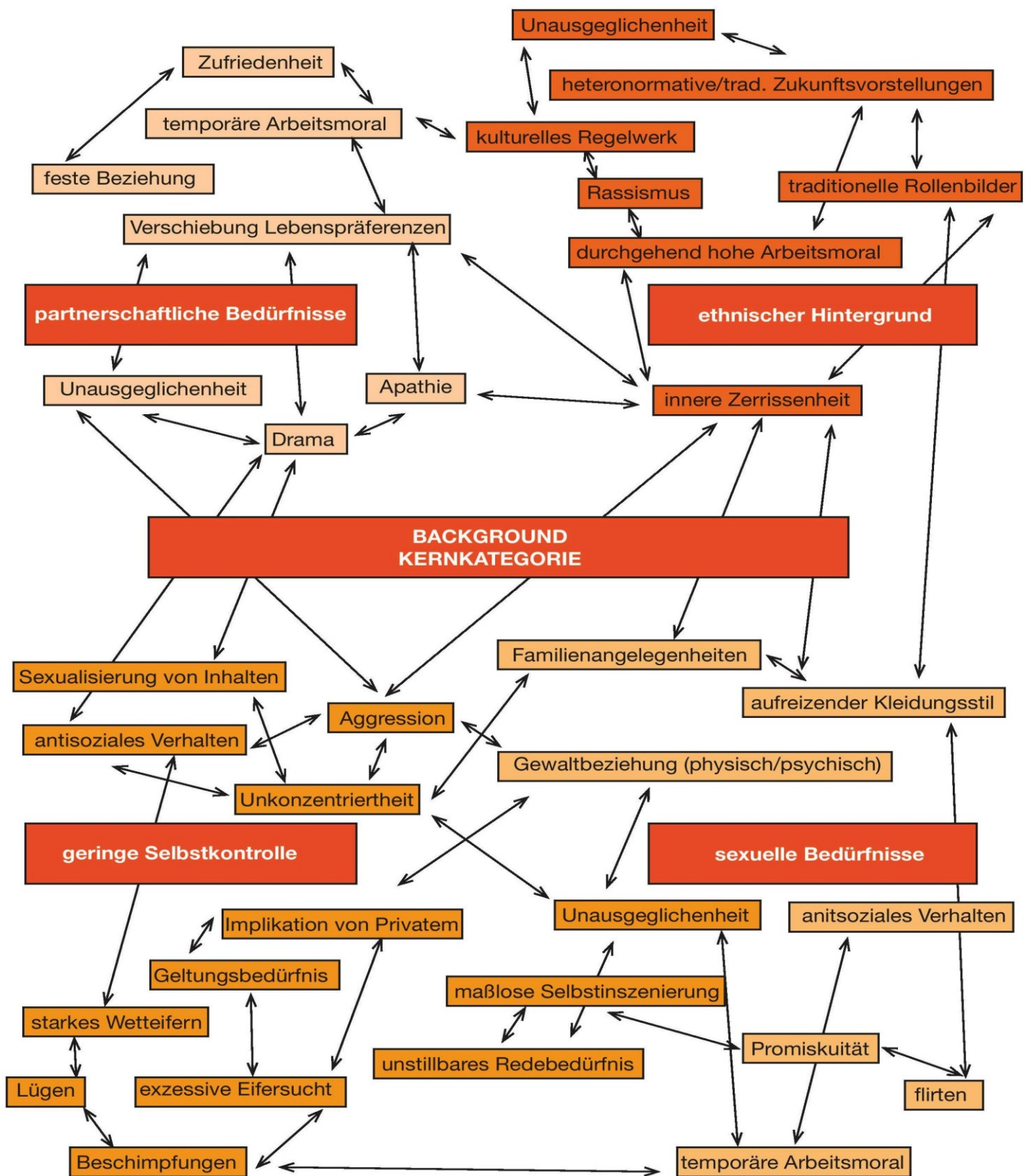


Als letzter Kodierschritt wurde das selektive Kodieren angewandt, um „eine Kernkategorie zu bilden, welche im Zentrum der entstehenden, gegenstandsbegründeten Theorie steht.“ (Metzger 2008, 53) Als sich schon vor dem dritten Kodierschritt, dem selektiven Kodieren, unter Einbindung von Memos abzeichnete, dass *Background* den Kern der sich elaborierenden Theorie bilden würde, waren fünf Monate seit dem Forschungsbeginn vergangen. Nachfolgende 16 Wochen wurde verstärkt dem *theoretical sampling* Aufmerksamkeit geschenkt, um die Kernkategorie und die Schlüsselkategorien mit theoriegenerierenden Daten, das heißt, mit Phänomenen und Daten, die einen „hinreichend signifikanten Bezug“ zum Kernkonzept aufweisen, zu füttern (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 211). Im Prinzip verlief der Übergang vom axialen zum selektiven Kodieren fließend, wobei sich beim axialen Kodieren die Fragen nach den Bedingungen und Konsequenzen der Handlungen, der sozialen Interaktionen der AkteurInnen, den Verbindungen zwischen den Kategorien, deren Dimension und Eigenschaften (ebd., 215 f) als essentiell herausstellten. Letztendlich war jedoch die Analyse nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden ausschlaggebend, welche Gewichtung eine vormalige Kategorie bekam. Diesbezüglich hat sich die zuvor als „Herkunftsverhältnisse“ betitelte Kategorie zur Kernkategorie *Background* entwickelt, weil sie sich als am ergiebigsten, somit als generativsten hervortat. Jede Schlüsselkategorie wurde auf einem

Excel-Datenblatt angelegt, auf dem Anmerkungen zu den genannten Eigenschaften und ihre Reichweite und Verbindungen vermerkt wurden. An dieser Stelle wurden Memos ebenso in die Analyse integriert, die sich als theoretische Stützen erwiesen. Als einfaches Beispiel enthält die Kernkategorie *Background* enorm viele Phänomene und Elemente der Schlüsselkategorie *Migrationshintergrund*. Diese Schlüsselkategorie schafft wiederum Bedingungen für die/das Kategorie/Konzept *Flirten*, deren Konsequenzen sich verschiedenartig zeigen können. Als Exempel, welches an spätere Stelle ausgeführt wird, z. B. durch das Sanktionieren des *Flirtens* durch die Eltern (Aktion/Phänomen führt somit wieder zurück auf Kernkategorie *Background*) oder der elterlichen/familiären Zustimmung. Die Dimensionen diesbezüglich zeigen sich in Kategorien/Konzepten *Flirten außerhalb* und dem *Flirten innerhalb* des Projektes, ebenso ob mit schulungsinternen/schulungsexternen Personen und ob während des *Schulungsbetriebs* oder *außerhalb* der *Schulungszeiten* geflirtet wurde, die ebenso als Kategorien in einem peripheren Bezug zur Kernkategorie stehen.

Auf nachfolgender Seite wird der Datenverarbeitungsprozess als schematisches Kodierparadigma illustriert, um eine höhere Transparenz der Forschung zu bewirken. Wichtig erscheint die Anmerkung, dass es kaum möglich ist, die Verbindungen zwischen der Kernkategorie und den Schlüsselkategorien, den Kategorien und Konzepten, sowie deren Reichweite, Dimensionen, Konsequenzen und Bedingungen grafisch darzustellen. So kann hier nur eine bestimmte Auswahl an Kategorien dargestellt werden. Die Dimensionierung von Kategorien, das heißt, die Eigenschaften, die auf eine Kategorie zutreffen, können mehreren anderen Kategorien zugeteilt werden (Glaser/Strauss 1998, 92), was jedoch nicht bedeutet, dass sich jeweils dieselben Konsequenzen daraus ergeben. Nachfolgende Darstellung dient zur schematischen Veranschaulichung der Konzeptualisierung von der Kernkategorie mit Subkategorien/Schlüsselkategorien und Kategorien. Als wichtige Elemente bei der Auswertung erwiesen sich Memos und das Vergleichen der Phänomene auf Gegenteiligkeit/Gemeinsamkeit und den sich daraus ergebenden Konsequenzen. Illustriert wird der schematische Bezug der Kategorien auf die Kernkategorie *Background* durch nachseitige Darstellung:

Abb. 5: Darstellung Kodierparadigma



Im Kontext von sexuellen und partnerschaftlichen Bedürfnissen der untersuchten TeilnehmerInnen der *PS1* und *PS2* im Zusammenhang mit ihrer Arbeitsmoral wurden die ausgewerteten Daten auf die Schlüsselkategorien *Selbstkontrolle*, *sexuelle Bedürfnisse*, *partnerschaftliche Bedürfnisse* und *ethnischer Hintergrund* hin verdichtet bzw. erarbeitet. Das im Kapitel 5.2 dargestellte System der *Chiffrierung*, *Auswertungshilfe* und des *Samples*, mit welchem verfahren wurde, wird mit dem Wissen des Kapitels 6 verbunden. Dabei werden die *Ergebnisse* der erhobenen und ausgewerteten Daten ab Kapitel 6.2 auf vier Bereiche ausgebreitet und zunächst aus einer interessengeleiteten Perspektive dargelegt. Diese Schlüsselkategorien sind nicht als geschlossene Systeme zu betrachten, sondern als offene, ineinander verschränkte und je nach Kontext der sozialen Situation Anteile von Phänomenen aus anderen Kategorien beinhaltende. Alle vier Schlüsselkategorien beziehen sich eng auf die Kernkategorie *Background* und werden ab Kapitel 7. inklusive dieser näher ausgeführt. Das anschließende Kapitel 8. *Schlussfolgerungen* konzeptualisiert besagte Daten aus einer konklusiven, generativ-theoretischen Sicht, bevor die Konklusion als letzter Teil einen analytischen Über- und Ausblick bietet.

6.2 Ergebnisdarstellung

6.2.1 Schlüsselkategorie: geringe Selbstkontrolle

geringe Selbstkontrolle	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	starkes Wetteifern, Geltungsbedürfnis, exzessive Eifersucht, Schulungsregelmässachung, unstillbares Redebedürfnis, maßlose Selbstinszenierung, sozial unverträgliches Verhalten, Sexualisierung von Unterrichtsinhalten, Lügen, Implizierung von Privatem, Beschimpfungen/Beleidigungen, Unkonzentriertheit, Abwehr/Frustration bei Arbeitsaufgaben, Unausgeglichenheit, Profilierung, Schamlosigkeit, (auto-)aggressives Verhalten, ...

Der Bereich *Selbstkontrolle* beinhaltet neben Anteilen von anderen Kategorien hauptsächlich die Kategorien *Drama* und *sozial unverträgliches Verhalten*. Dieses thematische und kategoriale Spektrum legt am besten dar, welche Verhaltensweisen und Phänomene bei vielen der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen während der Schulungs- und Pausensituationen in der *PS1* zu beobachten waren und analysiert wurden. Die Bandbreite an wiederkehrenden Verhaltensäußerungen bestimmter Jugendlicher ist in diesen Bereich am weitesten gespannt. Angefangen von besagten Inhaltsumdeutungen, die Nicht-Sexuelles ins Sexuelle verkehren, über das *Wetteifern*, wer die unanständigste/brutalste/traurigste (...) Geschichte erzählen kann, bis hin zur völligen Abwehrhaltung bei der Konfrontation mit einfachen Aufgaben oder Lerninhalten. Diese Jugendlichen neigen dazu, Privates mit in die Produktionsschule zu nehmen und es dort, beflügelt von einem ausgeprägten *Redebedürfnis*, öffentlich zu machen. Sie nützen die Schule als Bühne für ihr privates Drama. Die Themen drehen sich hauptsächlich um Liebe, Sex, Geld und Familie. Zumeist stehen diese Themenbereiche mit schwerwiegenden privaten Problemen in Verbindung wie anhand eines Beispiels unter vielen in einem Beobachtungsprotokoll zu erkennen ist und zwangsläufig auf

einen *stabilen/instabilen Background* hindeutet, bei eingängiger Analyse belegt. Während eines Schulungsvormittags brachten sich zwei Mädchen aus der Gruppe regelrecht in Rage und versuchten mit Geschichten aus ihrem Leben alle anderen TeilnehmerInnen aus dem Redekreis auszustechen:

TN50 spricht über ihre Therapie. Über Schweigepflicht und so. TN50 erklärt, oder klärt auf, dass ihr Therapeut „noch keine 30 [ist], ist noch urjung“. Es entsteht eine Diskussion über Psychotherapie. Viele diskutieren mit und haben offenbar Erfahrung damit (TN29/TN50/TN40/TN10/TN17...) TN29 unterbricht die Gruppe abermals und spricht über das Weinen, Selbstmord. [...] TN50 sagt, während sie die Diskussion unterbricht, dass das an ihrer „scheiß Kindheit“ liegt, dass sie so oft in Frauenhäusern und Therapien muss. [Ist als Waisenkind nach Österreich gekommen] TN29 unterbricht sie schon wieder, spricht jetzt, erzählt eine Geschichte über ihre Herkunft und ihre Therapie. (Beobachtungsprotokoll 111215, S. 3 f)

Aus einer anfänglichen Diskussion in der Gruppe über die Thematik der Erfahrungen mit Psychotherapie, kristallisierte sich langsam aber sukzessive ein *Wetteifern* beider Protagonistinnen heraus. Interessant zu beobachten und im weiteren Protokollauszug besser zu erkennen, wie der Gesprächskontext einfach unterbrochen und geändert wird.

TN29 redet wie ein Wasserfall, wirkt aufgeregter, darf jedoch nicht unterbrochen werden! Das gefällt ihr nicht, sie redet dann lauter und ‚fährt drüber‘. Erzählt schlimme Erlebnisse: immer mit Polizei, Gericht, ein Vergewaltigungsversuch. Ein Schulkollege hat sie geschlagen und steigt ihr ständig nach... [Dabei kommt später raus, dass das ihr jetziger Freund ist über den sie vor 20 Minuten in höchsten Tönen gesprochen hat!] ...

TN50 plaudert auch aus dem Nähkästchen: TN50 ist in [einem sehr armen Land] geboren, als Waisenkind nach Österreich gekommen... Ihre Mutter war offenbar eine Prostituierte, sagt es aber nicht direkt. Redet jetzt über XXX und so weiter. Die Stimmung wird aber aufgeheizter und aggressiver. Die TNs wirken unruhig wenn ein TN eine Geschichte erzählen möchte. Es wird einfach unterbrochen und der/diejenige, die/der unterbrochen hat, beginnt mit einer anderen Geschichte, die noch einen draufsetzt. Das wird dann wiederum mit Kommentaren und teils Beschimpfungen von Seiten der anderen TNs niedergemacht, damit sie selber anfangen zu erzählen. TN50 sagt weiter: „Ich bin in einer WG, die Eltern [österreichische Pflegeeltern] haben mich dorthin geschickt. Sie haben das Jugendamt eingeschaltet.“ Worauf die TN29 aggressiv unterbricht und sagt: „Furchtbar, bei mir war auch so..., aber...“ (Beobachtungsprotokoll 111215, S. 3 f)

Diese zu Beginn friedliche Diskussion entwickelte sich zu einem lautstarken Streit mit Drohungen und derben Beschimpfungen zwischen TN50 und TN29. Einige der Anwesenden stellten sich argumentierend oder beschimpfend entweder auf die Seite von TN29 oder auf jene von TN50, was die Situation nicht einfacher machte, da sie zusätzliche Spannung in den Streit brachten. Der steti- gen Kontextwechsel der Thematiken zeigt, dass es aufgrund *geringer Selbstkontrolle* zu einem *Wetteifern* nach *Geltungsbedürfnis* und in weitere Folge zu einem ausgewachsenen Streit kam obwohl es an sich keinen erkennbaren Anlass gab. Im Zuge einer kollegialen Nachbesprechung mit CG wurde in Erfahrung gebracht, dass TN29 von einem Mann, der nicht ihr fester Freund war, ungewollt schwanger geworden war. TN50 leistete sich einen Rauswurf aus der PS1, nachdem sie nach einer erhaltenen Lehrstellenzusage zwei Tage vor ihrem ersten Lehrtag bei ihrem zukünfti-

gen Arbeitgeber beim Stehlen erwischt worden war. Dieses protokollierte Beispiel und die zwei kurzen Nacherzählungen veranschaulichen beispielhaft den Schulungsalltag und geben zu verstehen, dass unter solchen Verhaltensweisen bzw. Vorgeschichten nicht nur die Arbeitsmoral der betroffenen TeilnehmerInnen leidet, sondern durch die maßlose Inszenierung von bedrückenden individuellen Schicksalen, die oftmals mit Übertreibungen versehen werden und dem oftmaligen ‚den/die anderen überbieten Wollen‘ auch die Verbreitung von negativ aufgeladener Stimmung in der gesamten Produktionsschule geschürt wird. Bezeichnend hierfür folgt als zweites Exempel eine Situation, in der nahezu exakt die Hälfte der TeilnehmerInnen zum beschriebenen Verhalten neigte und damit die Konzentrationsfähigkeit der anderen Hälfte in Mitleidenschaft zog. Während eines Gruppencoachings, welches CA oftmals dafür nutzte um Tipps für Bewerbungsgespräche zu geben oder durch Rollenspiele auf potentielle Bewerbungssituationen vorzubereiten anstatt auf Themen der Jugendlichen einzugehen, wurde ein hitzebedingtes Stöhnen und Raunen durch die Menge gehend vernommen:

TN4 liegt auf dem Tisch und stöhnt grade ein bisschen [Es hat fast 36 Grad im Raum] und CA sagt: „Wenn Sie stöhnen müssen, dann...“ worauf TN4 ihn unterbricht und sagt: „Ich stöhne nicht CA. Wenn ich stöhne, dann hört sich das ganz anders an.“ Lachen bricht aus. „So genau wollte ich es nicht wissen“, sagt CA. [...]

CA sagt weiter, dass „eines ist vielen in diesem Raum nicht klar, wenn jemand einen Vortrag hält und jeder sagt ‚uuuhhhh, ahhhhh‘, dann kann man meinen, dass sie sich langweilen. Aber das müssen Sie nicht immer zeigen!“ Das gibt natürlich Anlass, um alle möglichen Stöhngeräusche von sich zu geben und es dann zu ‚deuten‘. Die Hälfte blödet herum und ist wirklich laut geworden. TN26 sagt: „Uuuhhh, ahhh! Es ist so spannend!“ und öffnet CA nach. TN14 und TN22 machen mit, lachen lautstark und machen Stöhngeräusche. (Beobachtungsprotokoll 170715, S. 6)

Ein Teil der Jugendlichen stand tatsächlich vor einem Bewerbungsgespräch und hörte sichtlich gequält von der Hitze zu, bis besagte TeilnehmerInnen so viel Unfrieden gestiftet hatten, dass nicht einmal mehr der Aufruf von dem sonst ruhigen TN38, dass sie endlich „die Fresse halten“ (ebd., 7) sollen, mehr half. So umreißt auch CG im Experteninterview auf die Frage zur Arbeitsmoral den Gegenstand gut und sieht das Problem wie in nachfolgendem Interviewauszug und vorliegender Arbeit dargestellt:

CG: Na ja, die ist, die ist (...) die Arbeitsmoral ist, sag ich jetzt einfach einmal, eine Berg- und Talfahrt dort drinnen. Weil dort ist, da kommt wieder das zu tragen, was ich vorher gesagt habe. Da sind welche, die haben eine und wollen. Denen ist das auch wurst, ob sie im Lehrverhältnis 250 Euro kriegen, brauchen sie meist auch vom finanziellen Background von der Familie auch nicht. Die sind im Prinzip *ausbildungsfit*. Und dann hast du welche, die sind, die kennen das Wort Arbeitsmoral nicht. [...]

I: Was verstehen Sie darunter?

CG: Also ich verstehe unter Arbeitsmoral ..., wie soll ich das erklären? Die Arbeitstugenden, die du einfach brauchst, um eine Arbeit oder Ausbildung machen kannst und halten kannst. Und da gehören einfach grundlegende Sachen dazu wie ich bin pünktlich, ich habe meine Sachen beieinander, ich halte mich an die gegebenen Vorschriften und Regeln [...] (CG, Experteninterview, S. 13 f, Z. 39-45, 1-4)

CG gibt an, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe in Bezug auf Arbeitsmoral in der *PS1* handelt. Einerseits nehmen Jugendliche an der Schulung teil, die motiviert sind die Produktionsschule gut zu absolvieren und eine Lehrstelle zu finden, andererseits nehmen junge Menschen teil, deren Lebenswelt mit anderen Sachen bzw. Problemen determiniert ist. Letztgenannten Jugendlichen haben Schwierigkeiten einfache Regeln und Verhaltensweisen einzuhalten, die in einer Aus- oder Anbildung, sowie im Arbeitsleben nötig sind. In einem weiteren Beispiel beschreibt CG unter anderem, welche Dynamiken und Verhaltensweisen die Arbeitsmoral im Kontext dieses Bereichs mindern können:

CG: Beziehungskrisen, aber auch natürlich persönliche Probleme, die sie mitnehmen, weil sie das einfach noch nicht unterscheiden können, was kann ich in die Arbeit mitnehmen und was muss draußen bleiben. Und natürlich dann auch manchmal rassistische Konflikte, die sich dann aus solchen Dingen ergeben, wie eh eine Geschichte vielleicht, die jetzt gut herein passt, die die Arbeitsmoral einer ganzen Gruppe über drei Tage lang komplett zusammen gehauen hat. (CG, Experteninterview, S. 17, Z. 5-9)

Diese Erzählung gleitet, wie bereits an voriger Stelle geschrieben, nahtlos in einen anderen Bereich über, der jedoch sehr wohl auch vom Bereich *Selbstkontrolle* beeinflusst wird. Der Bereich *sexuelle Bedürfnisse* beginnt mit dem Tatsachenbericht von CG, welcher zur Folge hatte, dass die Arbeitsmoral der gesamten *PS1* drei Tage lang einen Tiefpunkt hatte.

6.2.2 Schlüsselkategorie: sexuelle Bedürfnisse

sexuelle Bedürfnisse	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	sozial unverträgliches Verhalten, Schulungsregelnmissachtung, Triebdurchbrüche, Promiskuität, Gewaltbeziehungen (psychisch/physisch), aufreizender Kleidungsstil, temporäre Arbeitsmoral, ...

Dieser Bereich gibt Anteile von Kategorien und Konzepten/Phänomenen wieder, die im Zusammenhang mit dem Sexualverhalten der TeilnehmerInnen der *PS1* stehen. Obwohl das gesellschaftlich als ein intimes Thema gilt, war es kein Problem Informationen darüber zu erhalten durch die geführten teilnehmenden Beobachtungen und den sich daraus ergebenden Gesprächen. Über selbiges Wissen verfügten auch bestimmte Coaches, die von den TeilnehmerInnen ebenso wie der Verfasser als sehr vertrauenswürdig angesehen wurden. Da sexuelle Bedürfnisse in den meisten Leben von Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen, verhält es sich bei ausgrenzungsgefährdeten nicht anders. Auffallend war die Macht und Stärke dieser Bedürfnisse, die den Alltag, die Gespräche und Beziehungen mancher beobachteter junger Menschen zu bestimmen schienen. Besondere Problematik war bei unerfüllten sexuellen und/oder partnerschaftlichen Bedürfnissen zu erkennen, die sich z.B. in Form von oben beschriebenen Phänomenen zeigte. Anknüpfend an den im vorigen Bereich geschilderten Tatsachenbericht und in diesen gleitend wird veranschaulicht, wie das *promiskuitive Verhalten* von *TN11*, die laut CG eine „psychiatrische Diagnostik“ aufweist und sich se-

xuell ausschweifend ausleben muss, „damit sie sich spürt“ (CG, Experteninterview, S. 34, Z. 28-29), die Arbeitsmoral der gesamten *PS1* für drei Tage lähmte:

CG: Die *TN5* [...], die hat irgendwie die *TN14* mit irgendeinem von ihren Typen zusammengebracht. (I: Außerhalb des Projekts?) Außerhalb des Projekts. Die wohnen relativ nahe beieinander. Die ist (I: Nein!), die ist besachwaltet und hat eine eigene Wohnung und bringt die *TN14* an einem Donnerstag mit dem Typen zusammen. Am Freitag ist die ganze Partie inklusive *TN11* bei der *TN5* in der Wohnung. (I: Ernsthaft?) Die *TN14* geht dann heim und die *TN11* hat nichts Besseres zu tun, als im Badezimmer der *TN5* mit dem Typen der *TN14* zu bumsen. [...] *TN5* wiederum hat nichts Besseres zu tun, als um drei in der Früh die *TN14* anzurufen und zu erzählen: „Du, weißt eh, die *TN11* und dein Freund, in meinem Badezimmer, jetzt gerade! Sie treiben's. Hör mal!“

CG: Ähhh, das Ganze ist natürlich irgendwie ausgeartet. Das haben sie natürlich am Montag mit ins Projekt mitgenommen. Eigentlich wollte es sich *TN14* mit der *TN11* so ausmachen, aber die *TN14* hat das der *TN26* erzählt und diese fühlte sich gemüßigt, sich da einzumischen.

CG: Na gut, was auch nicht so überraschend ist. Die *TN14* hat immer wieder gesagt: „Nein, *TN26*, ich mach mir das selber aus. Ich habe dich nicht darum gebeten, dass du dich einmischst.“ *TN26* hat sich von dem nicht abbringen lassen und hat dann mindestens fünf Mal an diesem Montag mit den Mädels zusammengesessen und geschrien. Letzten Endes ist das so eskaliert, dass die *TN11* die *TN26* ununterbrochen provoziert hat. Als die *TN26* zu ihr gesagt hat: „du Schlampe“, hat die *TN11* zur *TN26* dann gesagt: „Du Nigger.“ [...]

CG: Die ist dann aufgegangen wie ein Germteig. Ist schreiend durch die Projekträume gelaufen, brüllend, nicht schreiend, schreiend ist untertrieben. Du hast es von *CB* ihrem Büro bis zum *CA* seinem Büro, hast du die *TN26* schreien gehört: „Das ist eine Frechheit“ (I: Ja, aber die *TN11* ist ja selber eine ...) [...] und ist auch nicht unbedingt gerade weis. (CG, Experteninterview, S. 17, Z. 10-34)

Im Zuge des Experteninterviews stellt CG in einer längeren, durchgehenden Gesprächsepisode gut dar, wie eng verwoben die Schlüsselkategorien *geringe Selbstkontrolle* und *sexuelle Bedürfnisse* miteinander sind. Die unter Sachwalterschaft stehende *TN5* lud Freunde in ihre Wohnung ein, um mit ihnen zu feiern. Darunter auch *TN11* von der *PS1* und *TN14*, die mithilfe von *TN5* mit einem projektfremden jungen Mann liiert war, der ebenso anwesend war. Der erste Teil dieser heiklen aber symptomatischen Nacherzählung findet seinen Kernpunkt in der Tatsache, dass *TN11* im Badezimmer mit dem vergebenen Jugendlichen sexuellen Verkehr hatte, *TN5* während des Aktes *TN14* um drei Uhr morgens anrief und das Telefon an die Badezimmertür hielt. Als wäre die Sache nicht schon schlimm genug, kommt der zweite, sich vom Privatleben in die Produktionsschule 1 verlagernde Teil hinzu. Obwohl *TN11* und *TN14* diese Grenzüberschreitung in der Pause untereinander besprechen wollten, fühlte sich *TN26* aufgrund mehrerer in Kategorie fallender Phänomene gemüßigt, sich einzumischen. Da entsprang durch *geringe Selbstkontrolle* auf beiden Seiten ein nahezu handgreiflicher Streit mit rassistischen Beschimpfungen. An diesem Beispiel ist gut erkennbar wie die Schlüsselkategorien *geringe Selbstkontrolle* und *sexuelle Bedürfnisse* ineinander verfließen und sich gegenseitig beeinflussen, ebenso das Verlagern von privaten Inhalten in den Schulungsalltag. Diese wirken vehement auf die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen ein. Ähnlich verhält es sich beim nächsten Beispiel, in dem die Schlüsselkategorien der *sexuellen* und *partnerschaftlichen Bedürfnisse* nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden

sind. Anhand dieser Beobachtungen kann gut dargestellt werden, wie die Arbeitsmoral einiger Jugendlicher in den Produktionsschulen durch besagte Bedürfnissen geprägt wird. So war es nicht einfach, aus der Fülle der beobachteten Beispiele die anschaulichsten auszusuchen, die das breite Spektrum des Forschungsinteresses darstellen:

TN3, die sich in einer über die Beobachtungsdauer durchziehenden psychischen Gewaltbeziehung – wie aus ihren Darstellungen zu entnehmen war – befand, in der ihr fester Freund verlangte, dass sie mit ihm bei einem Freund und dessen Vater, der schwerer Alkoholiker war, in einer winzigen Wohnung zusammen lebte (Beobachtungsprotokoll 070815, S. 1 ff), führte nacheinander mehrere Liaisons oder wie *CG* es ausdrückte „Projektpartnerschaften“ (*CG*, Experteninterview, S. 9, Z. 33) mit TeilnehmerInnen aus der *PS1*. Nachdem sie ihre ‚Projektpartnerschaft‘ mit *TN31* inklusive sexueller Betätigungen am WC mit dieser auflöste – *TN31* war anschließend aus arbeitsmoralischer Perspektive nicht mehr fähig sich auf das Schulungsgeschehen einzulassen, apathisch und gänzlich unmotiviert wirkte – begann sie während der Schulungszeiten *TN22* „anzubaggern, anzugrab-schen, anzuschmusen und anzufummeln“ (ebd., S. 9 f, Z. 45, 1), um ihn nach drei Wochen ohne Vorwarnung wieder zu verlassen. *TN22*, perplex von der Situation, die von ihm als „Scherz empfunden“ (ebd., S. 10, Z. 7) wurde, „hat ihr nochmals auf den Hintern gegriffen“ (ebd., Z. 7-8), worauf sich *TN3* sexuell belästigt fühlte und in mehreren Krisengesprächen mit den Coaches eine schriftliche Vereinbarung getroffen wurde, dass beide einen Mindestabstand voneinander während der Schulungszeiten einhalten müssen.

Von mehreren Seiten wurde korrektes Benehmen von *TN22* attestiert, der sich jedoch bald mit einer polizeilichen Anzeige wegen sexueller Belästigung konfrontiert sah. Diese beinhaltete die ZeugInnenaussagen von *TN14* und *TN43*, welche sich im Nachhinein als nicht ganz richtig herausstellten. Beide TeilnehmerInnen beantragten aufgrund des psychischen Drucks Krankenstand und blieben der Produktionsschule fern. Nach verstrichener Zeit begann *TN3* dasselbe Spiel wiederum mit *TN31*, die in Phasen ausbleibenden sexuellen Ausgleichs nicht dazu imstande war, sich auf jedwede Schulungsinhalte zu fokussieren, aggressiv wirkte und äußerst provokantes und störendes Verhalten an den Tag legte. (Beobachtungsprotokolle, 280915, S. 6; 020915, S.1; 270815, S. 3 f; 170715, S.1; 280815, S. 1 f; et al.) Dieses Verhalten ging soweit, dass während einer Coachingstunde beobachtet wurde, wie *TN31* *TN3* digital penetrierte, während der anwesende *CA*, der wie schon erwähnt Gespräche über Themen rund um Sexualität und Partnerschaften unterbindet, es unbemerkt ließ. Einige Zeit später kündigte *TN3* diese Liebelei auf und *TN31* war über einen Zeitraum von zwei Monaten nicht dazu fähig, sich weder ansatzweise auf den Unterricht zu konzentrieren noch zeigte sie sich arbeitswillig, sondern aggressiv, beleidigend und provokant dem Lehrpersonal und anderen TeilnehmerInnen gegenüber. Dieser Zustand war solange zu beobachten bis sie in einer neuen Liebesbeziehung war und somit ihre Arbeitsmoral temporär schlagartig gestiegen war. (a.a.O.)

TN3 sah sich auch nach mehrmaligen Gesprächen noch in der Opferrolle und führte ihre sadistischen Verhaltensweisen, die sie sexuell in der Beziehung auslebt, in der *PS1* fort (CG, Experteninterview, S. 10 f, Z. 4-16, 1-7). Viele Beobachtungen und Gespräche wiesen darauf hin, dass sich vor allem weibliche TeilnehmerInnen der *PS1* in immer wiederkehrenden Beziehungsmustern wiederfinden, oftmals in psychischen und/oder physischen Gewaltbeziehungen. Im Fall von *TN7* gehörte es zum Alltagsverständnis, dass sie mit blauen Flecken im Nachreifungsprojekt erschien und diese von wechselnden Partnern verursacht waren (Beobachtungen; CG, Experteninterview, S. 19). Dabei war *TN7* nicht die Einzige, die das erfahren musste. Ein großer Teil der Mädchen gab an, Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Am Beispiel von *TN40* wird ersichtlich, wie psychische Gewalt oder wie sie selber ausdrückt „psychische Erpressung“ (Beobachtungsprotokoll 070815, S. 2) in Beziehungsstrukturen sich negativ auf die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen auswirkt. Die ungestillte Sehnsucht nach erfüllten sexuellen Bedürfnissen, wie durch Triebausbrüche in verschiedenen Schulungssituationen zu beobachten war, beeinträchtigt, wie veranschaulicht wurde, die Arbeitsmoral maßgeblich. Die Jugendlichen halten trotz Missbrauchserfahrungen in Beziehungen an diesen fest bzw. geraten in dieselben Beziehungsstrukturen, die sie bereits kennen. Promiskuität scheint nur ein Symptom zu sein, welches sich durch den häufigen PartnerInnenwechsel zeigt bei der Suche nach einer Halt gebenden Beziehung. Die daraus resultierenden psychischen Probleme tragen sie in den Schulungsalltag hinein und beeinflussen ihn damit negativ.

Eine zu Beginn der Forschungsarbeit verfolgte Hypothese, dass die männlichen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen der Produktionsschulen alleinige Triebabfuhr durch sexuelle Tätigkeiten bevorzugen und die weiblichen Teilnehmerinnen ausschließlich auf der Suche nach einer Beziehung sind, konnte nicht bestätigt werden. Zwar wurde von Seiten der weiblichen Teilnehmerinnen der *PS1* mehrmals täglich preisgegeben, dass junge Männer nur Sex interessiert sind und auch die Teilnehmerinnen der *PS2* meinten, dass es „nervt dass die immer nur an das Eine denken“ (Fokusgruppendifkussion, S. 5), aber muss an dieser Stelle differenziert werden. Gesprochen wurde zumeist von projektfremden Männern, die nicht Gegenstand vorliegender Arbeit waren. Weiters ist zu betrachten, welche jungen Frauen diese Aussagen tätigten und in welchen Beziehungsstrukturen sie sich befanden bzw. oftmals wiederfinden, und auf welche Männer sie dabei stoßen. Dann wäre die Verwunderung darüber nicht mehr groß, dass viele Männer „um vier Uhr“ morgens mit ihnen spazieren gehen wollen (a.a.O.).

6.2.3 Schlüsselkategorie: partnerschaftliche Bedürfnisse

partnerschaftliche Bedürfnisse	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	Gewaltbeziehungen (psychisch/physisch), temporäre Arbeitsmoral, Verschiebung der Lebenspräferenzen, Apathie, geistige Abwesenheit, Unausgeglichenheit, Unkonzentriertheit, heteronormative Zukunftsvorstellungen, ...

Auch dieser Bereich beinhaltet mehrere Kategorien und Fragmente anderer hier beschriebener Bereiche. Auffallend starke Kohärenz besteht an dieser Stelle zur *geringen Selbstkontrolle* bezogen auf Arbeitsmoral. Anschließend an das vorhergehende Unterkapitel legt *TN40* repräsentativ für die Masse an Beispielen dar, wie groß die Kluft zwischen einer aufgeweckten, interessierten und sehr karrierebewussten jungen Frau in einer Beziehung und einer apathischen Person ohne Interesse und Konzentrationsfähigkeit ohne Beziehung sein kann. Als Vorzeigeteilnehmerin, problemlose und arbeitswillige junge Mutter wurde *TN40* im Schulungsalltag kennengelernt. Auffallend positiv waren ihre Wissbegierde, Wortmeldungen und Arbeitsmoral, ebenso nahm sie Respektposition innerhalb ihrer Peergroup ein, was auch an ihrer Mutterschaft lag, da dieses Thema einhergehend mit Sexualität und Partnerschaft zu den zentralen Themen gehörte. (Beobachtungsprotokolle 181015, S. 1; 070815, S. 1; 171115, S. 3; et. al.) Es war nicht schwer an ihrem sich im Laufe der Beobachtungszeit wandelnden Verhalten zu erkennen, dass sich etwas in ihrem Leben transformierte. Es dauerte nicht lange und sie suchte das Gespräch mit dem Verfasser. In diesem zeigte sich, dass ihr damaliger Freund an Depressionen und unter den Problemen aus seiner Vergangenheit litt. Er hatte schon mehrmals gedroht sich umzubringen. Sie meinte, dass ihr diese Art von Problemen nicht neu seien und sie öfters in Partnerschaften damit zu tun hatte, was ihr über dem Durchschnitt liegendes psychologisches Wissen erklärte (Beobachtungsprotokolle 220915, S. 1; 240715, S. 4). In den folgenden Tagen und Wochen wurde ein deutlicher Leistungsabfall bemerkbar, aggressive und nervöse Anwandlungen ihrerseits und Phasen von Teilnahmslosigkeit folgten (Beobachtungsprotokoll 300915). Mitte Oktober hatte sie die Aussicht darauf, eine Lehrstelle zu bekommen und hätte darauf mit Lernassistenz vorbereitet werden sollen. Sie freute sich darüber jedoch kaum und meinte: „Im Kopf steht alles und im Leben steht alles, [...] eigentlich steht alles, wenn die Beziehung steht.“ (Beobachtungsprotokolle 220915, S. 1) *TN40* zeigte sich karrieretechnisch gelähmt durch die Probleme die ihre psychische Gewaltbeziehung mit sich brachte. Eine Präferenzverschiebung war zu beobachten, bei der die Produktionsschule keine große Rolle mehr zu spielen schien. Anfangs dem Phänomen, dass erhöhte Arbeitsmoral der TeilnehmerInnen eine Beziehung voraussetzt, kaum Beachtung schenkend, entwickelte sich diese Spur zum Wegbereiter konklusiver Theorie. Im Umkehrschluss hieße dies, dass TeilnehmerInnen ohne Beziehung eine schlechtere Arbeitshaltung hätten als jene mit, wobei an dieser Stelle differenziert werden muss wie später dargestellt. Naturgemäß sinkt die Freude an der Arbeit und die Leistung in der Trauerphase nach einer Trennung oder wenn gröbere Missstände in der Beziehung herrschen, was ebenso bedacht wurde und gleichermaßen basierend auf den Beobachtungen und Wahrnehmungen

gen haltbar ist. Es häuften sich die Aufzeichnungen und Indizien, dass es sehr wohl einen Zusammenhang gibt zwischen TeilnehmerInnen der *PS1* in Beziehungen, die plötzlich eine deutlich höhere Arbeitsmoral aufwiesen, fokussierter und konzentrierter als vor der Beziehung waren. Zeitgleich wurde aber auch die immens hohe Fluktuation an Partnerschaften bemerkt, die manche der besagten Jugendlichen vollzogen.

TN30 war in der Beobachtungszeit – das waren sieben Monate plus acht Wochen zusätzlicher Datensättigung – mit sechs männlichen Teilnehmern der *PS1* in einer deklarierten Beziehung, hatte zusätzlich mehrere Liebeleien mit anderen Teilnehmern aus dem Nachreifungsprojekt und Beziehungen bzw. Liaisons mit Personen außerhalb des Projektes. Da ihre Teilnahmezeit gut mit dem Beobachtungszeitraum korrelierte und sie dem Beobachter Vertrauen schenkte und gern über Privates sprach, konnte analysiert werden, dass sich ihre Beziehungen und Affären immer nach demselben Schema abspielten und starken Einfluss auf ihre Stimmung und ihre Arbeitsmoral nahmen. Kaum war *TN30* in einer Beziehung, waren ihre Hobbys zwar noch immer „Flirten“ und „Twerking“ (Beobachtungsprotokolle 261115, S. 2; 280815, S. 4) – das stellte sie in den Pausen, auf Ausflügen und Schulungssituationen auch unter Beweis und lenkte somit die Aufmerksamkeit der jungen Männer und auch der weiblichen *TN31* und *TN3*, die aus ihrer Bisexualität kein Geheimnis machten, auf sich (Beobachtungsprotokoll 280815; 011015; et. al.) – aber es stellte sich eine sichtbare Erhöhung positiver Stimmung und damit verbundener Arbeitsmoral ein. Beobachtbar fand bei ihr eine Verschiebung der Lebenspräferenzen statt, wenn sie sich in einer Beziehung befand. Dasselbe Phänomen wurde bei vielen anderen TeilnehmerInnen in Beziehungen ebenfalls dokumentiert. Die Anzahl ihrer konstruktiven Wortmeldungen war deutlich erhöht und eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit beim selbstständigen Arbeiten waren beobachtbar (Beobachtungsprotokolle 300915; 21082015, 270815; et. al.). Ins völlige Gegenteil kehrte sich ihr Verhalten im Zustand des Singledaseins. Nach rund zwei Tagen, in denen sie unmotiviert, gereizt und phasenweise lethargisch wirkte, des Wehklagens und Darstellungen ihres Leides bezüglich ihrer Trennung, schien sich abermals innerpsychisch eine Verschiebung ihrer Lebenspräferenzen zu vollziehen. In dieser Phase war es nicht möglich, ihre Aufmerksamkeit auf Schulungsinhalte zu lenken. Sie war laut, nutzte jegliche Gelegenheit, um zu kokettieren und Aufmerksamkeit zu erhalten. Sie konzentrierte sich vor allem auf die Suche nach neuen potentiellen PartnerInnen, jedoch in keiner Weise auf das Arbeiten, Lernen oder auf ihre Karriere. (Beobachtungsprotokolle 240815, S. 2; 081215; 130715; et. al.)

Nahezu identisches Verhalten wurde bei einer ganzen Gruppe der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen beobachtet. Gut erkennen lässt sich dies und auch das Ausmaß der Personen, die ähnliches Verhalten an den Tag legten, am Beispiel von *TN8*. Er ist ein ruhiger, humorvoller und arbeitswilliger junger Mann, der noch dazu hilfsbereit ist, sich auf Arbeitsaufträge konzentrieren kann und diese, wenn auch in seiner bescheidenen Geschwindigkeit, erledigt, ohne sich darüber

zu beschweren – falls er in einer Beziehung ist. (Beobachtungsprotokolle 020915; 270815, S. 1; et. al.) In der Beziehung mit *TN29* musste er jedoch viel erleiden und weinte häufig weil *TN29* gerne mit anderen Personen flirtete und generell eine sehr sexuelle Person war, was ihm nicht sehr behagte und er in ständiger Verlustangst lebte, was er zeigte und auch sagte. Das führte dazu, dass seine Leistungen in der Schulung deutlich abfielen, er sehr häufig Krisengespräche suchte und viel weinte, bis es tatsächlich zu einem Beziehungsende kam. Beide Jugendlichen, *TN29* und *TN8*, zeigten zwei Tage lang aggressives Verhalten und äußerten ständiges Wehklagens „dass das Leben echt beschissen“ sei und sie „immer nur Pech“ hätten, wie *TN29* es formulierte. *TN8* erlitt einen völligen Zusammenbruch (Beobachtungsprotokoll 210815, S. 1), nachdem er ihr bereits am zweiten Tag ihrer eine Arbeitswoche anhaltenden Beziehung gesagt hatte, dass „sie das Einzige ist“, was ihn glücklich macht und dass er sie liebt (Beobachtungsprotokoll 240814, S. 3).

Beide TeilnehmerInnen involvierten tröstende Freunde und waren zwei Tage lang kaum auf Schulungsinhalte ansprechbar. Bereits eine Woche später war *TN8* mit *TN10* „fixzsam“, weil ihm angeblich die Trennung von *TN29* „scheiß egal“ war (Beobachtungsprotokoll 020915, S. 1). Die Steigerung der Arbeitsmoral von *TN8* und *TN10* war enorm. Beide arbeiteten alleine und gemeinsam sehr gut, halfen und unterstützten einander. Nach ihrer Trennung traf die mehrmals angesprochene Lebenspräferenzverschiebung zugunsten von PartnerInnensuche und zum Leidwesen der Arbeitsmoral ein. *TN10* ‚verliebte‘ sich eine Woche darauf in *TN51*, was sich in ihrem Verhalten und ihren Äußerungen ausdrückte. Sie sagte, sie können sich „auf nichts Anderes mehr konzentrieren“ (Beobachtungsprotokoll 011015, S. 1), während sie in der Schulungszeit sein Facebook-Profil betrachtete. Als eine andere Teilnehmerin durch die Menge schrie: „Hey, der *TN17* ist online!“, erwiderte *TN10* darauf, dass sie sie mit ihm in Ruhe lassen soll, weil das ihr Ex-Freund ist. Daraufhin schaltete sich eine dritte weibliche Person mit den Worten ein: „Ja, lass sie in Ruhe mit dem Arsch! Das ist auch mein Ex.“ Eine vierte hakte fragend nach: „Deiner auch?“. *TN17* war zu der Zeit zwei Wochen in der *PS1*. (Beobachtungsprotokoll 011015)

Was sich hier wie eine Persiflage einer Bravo Foto-Lovestory liest, ist für einen großen Teil der Jugendlichen der *PS1* Lebensrealität und für alle dortigen Beteiligten Alltag. Vor allem bei denjenigen Jugendlichen, die eine hohe Fluktuation an Beziehungen und Trennungen durchmachen, wurde beobachtet, dass sie sich dadurch nahezu durchgehend in stimmungsmäßigen Extremen bewegen. Es wirkte so – und diese Annahme wurde durch Beobachtungen und Gesprächs gestützt – als ob diese Gruppe von Jugendlichen ihre Lebenspräferenzen auf *Karriere* ausrichteten, alsbald sie in einer Beziehung waren, was sich in ihrer Arbeitsmoral deutlich zeigte. Der ebenso vielfach beobachtete Umkehrschluss lautet demnach, dass ihre Präferenzen auf der PartnerInnensuche lagen, wenn sie sich in keiner Beziehung befanden, was ihre Fokussierung und Konzentration auf diesen Gegenstand verlagerte und somit ihre Arbeitsmoral litt. Der letzte zu beschreibende Bereich, der einen elementarer Baustein für die Beantwortung vorliegender Fragestellung lieferte, ist der Bereich des *ethnischen Hintergrunds*. Auch hierbei verschwimmen die Grenzen zu anderen

Schlüsselkategorien und beobachteten Phänomenen. Die dargestellten Jugendlichen unterliegen zusätzlich einer anderen Brisanz, die in vorliegender Arbeit bewusst noch nicht zur Gänze herausgearbeitet wurde. Einem meist vom Elternhaus determinierten Werte- und Normensystem, welches teilweise gegensätzlich und teilweise anders zu jenem ist, welches die Mehrheit der TeilnehmerInnen sich für beanspruchen.

6.2.4 Schlüsselkategorie: ethnischer Hintergrund

ethnischer Hintergrund	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	Religionszugehörigkeit, traditionelle Rollenbilder, muslimischer Background, finanzielle Absicherung, Familienangelegenheiten, kulturelles Regelwerk, durchgehend hohe Arbeitsmoral, Identifikation mit Herkunftsland, Wertvorstellungen, innere Zerrissenheit, Rassismus, traditionelle Zukunftsvorstellungen, temporäre Arbeitsmoral, ...

Der letzte hier dargestellte Bereich zeichnet ein breites, sensibles und mit verschiedenen Problemen behaftetes Feld, das fließende Grenzen zu mehreren (Kern-)Kategorien aufweist. Der prozentuelle Anteil von TeilnehmerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache bzw. einen Migrationshintergrund haben, betrug rund 50%. Enorm hoch war auch der beobachtete Anteil von Jugendlichen, die sich mehr mit dem Herkunftsland der Eltern identifizieren als mit ihrem Geburtsland Österreich. Parallel dazu verläuft eine beobachtete und von manchen Jugendlichen propagierte Identifizierung mit den dort üblichen Werte- und Normensystemen. Neben einem ausführlich beobachteten Alltagsrassismus von einigen der Jugendlichen, bei denen das Wort ‚Zigeuner‘ noch immer als das Schlimmste von allen galt, waren auch andere und tiefer gehende Phänomene diesbezüglich beobachtbar. Auf die Frage im Kontext von Migration, ob zu einer intellektuellen Beeinträchtigung somit eine soziale dazu kommt, antwortete CG im Experteninterview:

CG: Also das spielt mit, ja ja. (...). Spielt mittlerweile immer eine größere Rolle, weil das zur intellektuellen Beeinträchtigung dazu kommt. Speziell bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ähh, wird oft ganz klar (...). Da hast du auch keine Unterstützung von Seiten des Elternhauses weil die Eltern einfach ein Stück weit überfordert sind und froh sind, dass die Jugendlichen irgendwo acht Stunden abgestellt sind. Und was auch merkbar ist, ja, (...) die Werte eben ganz andere sind. [...]

I: Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

G: Großteils, ja. Gibt's natürlich auch bei nicht Migrant*innen, da hast du das auch, aber da kannst du viel leichter die Eltern reinholen. (CG, Experteninterview, S. 5, Z. 9-16)

Aus den geführten Gesprächen war zu entnehmen, dass vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund in kein unterstützendes familiäres Umfeld eingebettet sind. So wirkten im Großteil der Fälle weder die Eltern noch Pflegepersonen der Jugendlichen konstruktiv und beziehend auf die Produktionsschule ein. Veranschaulicht wird dies durch einen Interviewausschnitt, der Anlass für ein theoretisches Memo gab:

Memoauszug Experteninterview, S. 41, Z. 12-22	
Experteninterview, S. 41, Z. 12-22	CG: [...] Ähh, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bei einer TN19 oder so, da wird überhaupt nicht reagiert. I: Und Sie haben aber Kontakt mit den Eltern? CG: Mit vielen, nicht mit allen. Weil das merkst du dann eh ob die kooperativ sind und in das soziale Netzwerk hinein genommen werden können, was die Jugendlichen brauchen. (I: Ahh, ok, ok.) Also auch das ist immer wieder eine Frage in der Datenbank, welche du beantworten musst. „Ist das familiäre Umfeld unterstützend, oder nicht unterstützend, oder gar kontraproduktiv?“ Und bei den meisten ist es kontraproduktiv. (CG, Experteninterview, S. 41, Z. 12-22)
Scheint ein wichtiger Punkt zu sein, ob Eltern „reingeholt werden können“ oder nicht, ist in Datenbank angegeben! Kategorie: Herkunftsverhältnisse? Welche Auswirkungen hat das auf die Arbeitsmoral, wenn Eltern dahinter stehen bzw. wenn sie nicht dahinter stehen? Und warum sind einige gar kontraproduktiv? Vielleicht geht es dabei nicht nur um die Ausbildung ihrer Kinder sondern um ein generelles Interesse/Desinteresse an diesen? Vielleicht aus Zeitmangel wegen Arbeit oder aus anderen Gründen? Wie ausschlaggebend sind Herkunftsverhältnisse bei ausgrenzungsgefährdeten Kids bezugnehmend auf Arbeitsmoral? Bzw. wie können sich Symptome äußern wenn aus „schwierigen Herkunftsverhältnissen“? Kategorie: Verwahrlosung? CG fragen!	

Für viele der beobachteten ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen bedeutet das, dass sie keine Erleichterung u. ä. in der Produktionsschule durch Unterstützung vonseiten der Familie oder Pflegepersonen erhalten, sondern ihnen diese im Gegenteil, oftmals eine zusätzliche Erschwernis bilden. Die Quintessenz dieser Abhandlung, die *Kernkategorie Background*, lässt sich nicht nur auf die Arbeitsmoral der Jugendlichen auf erklärende Weise ausbreiten, sondern zeigt, mit welchen verschiedenartigen lebenstechnischen Problematiken die untersuchten TeilnehmerInnen zu kämpfen haben, wenn sie aus negativ wirkenden Herkunftsverhältnissen stammen.

Am Beispiel von TN19 ist gut ersichtlich, wie alleinig die Mutter darüber bestimmen kann, wie sie ihre Sexualität und Partnerschaften auszuleben hat. TN19 war eine von denjenigen jungen Frauen, die sich sehr aufreizend kleideten und deren Weltbild sich größtenteils auf die Themen Sex und Beziehungen bezog. Oft war zu beobachten, dass TN19 als sympathisches, freches Mädchen bewusst und häufig mit ihren Reizen ‚kokettierte‘ und viele der jungen Männer damit erotisierte. Dazu kam, dass sie aus ihrer sexuellen Lust keinen Hehl machte und sie es regelrecht zu genießen schien, umworben zu werden. Ein mehrmals geäußelter Wunsch ihrerseits war es, einen „größeren Arsch und größere Titten“ zu haben, notfalls auch mithilfe von plastischer Chirurgie, um noch mehr als „Sexobjekt“ betrachtet zu werden (TN19, Beobachtungsprotokoll 280815, S. 2). TN19 fiel zwar durch humorvolle Äußerungen auf, war mit ihren sexualisierten Gedanken jedoch insgesamt so beschäftigt, dass sie nahezu immer unruhig, unausgeglichen, unkonzentriert und störend aufgrund dieser Tatsache dokumentiert wurde. Auf Nachfrage zu ihrer Person bezogen, meinte das Kollegium, dass TN19 Jungfrau ist und dieser Zustand der Grund für ihre Unausgeglichenheit sei. Kurz darauf bestätigte TN19 die Aussage latent und sagte in einer Gruppendiskussion, bei der es zum wiederholten Male um Sex und Partnerschaften ging, dass „die Mama [meint], dass das alles Schlampen sind“, die vorehelichen Sex haben (TN19, Beobachtungsprotokoll 091115, S. 1). (Be-

obachtungsprotokolle 210815, S. 1 f; 200815; 060815; 280815; CG, Experteninterview, S. 30, Z. 39-45; et. al.)

So verstrichen die Monate und nichts deutete auf eine Verhaltensänderung von *TN19* hin, die zwar lustig, aber sichtlich unausgeglichen, aggressiv und störend während der Pausen- und Schulungssituationen war. Ihre Arbeitsmoral war durchgehend niedrig, bis gegen Ende ihres Aufenthaltes in der *PS1*. Zu dieser Zeit sprach sie deutlich mehr über Beziehungen und Verliebtsein als sonst zu beobachten war. Ihr Verhalten wurde ein wenig ruhiger, zudem hatte sie eine Lehrstelle in einem Bekleidungsgeschäft in Aussicht gestellt bekommen, was ein großer Erfolg war. Es stellte sich heraus, dass ihre Mutter für sie einen jungen Mann in Serbien, dem Heimatland ihrer Mutter, gefunden hatte. *TN19* hatte ihn zwar noch niemals gesehen, wurde ihm aber bereits versprochen. Der Themenhorizont drehte sich ab diesem Zeitpunkt nur um diesen mysteriösen jungen Mann. *TN19* bekam eine Zusage für eine Lehre als Einzelhandelskauffrau, beginnend mit Jänner, dem Monat, der dafür genutzt werden sollte, in Serbien den jungen Mann kennenzulernen. Es waren mehrere intensive Gespräche und Diskussionen von Nöten, um *TN19* davon abzubringen, den Wintermonat in Serbien zu verbringen. Die Konsequenz wäre, die langersehnte Lehre nicht antreten zu können und den Lehrplatz dadurch zu verlieren. Erst nachdem die Mutter mit in die Gespräche eingebunden wurde, konnten beide davon überzeugt werden, den Aufenthalt und das Kennenlernen zu verschieben. Der Elternteil von *TN19* bildete eine glückliche Ausnahme. Beim Großteil der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen mit Migrationshintergrund hingegen war der Einbezug der primären Bezugspersonen nicht möglich oder „kontraproduktiv“ (CG, Experteninterview, S. 33, Z. 46-52). (Beobachtungsprotokolle 210815, S. 1 f; 200815; 060815; 280815; Gesprächsnotizen; et. al.)

Vier junge Teilnehmerinnen, die die Zerrissenheit zwischen islamischem und mitteleuropäischem Lebensstil nuanciert darstellten, waren *TN45*, *TN27*, *TN1* und *TN28*. *TN45* trug, als sie in das Projekt aufgenommen wurde, kein Kopftuch, da sie aus einem Mädchenprojekt in die *PS1* wechselte. Sie wurde als lebendiges, aufgewecktes Mädchen in Jeans und Bluse im Nachreifungsprojekt aufgenommen. Als ihre Familie erfuhr, dass es sich um ein gemischtes Projekt handelte, in dem auch Männer anwesend waren, verpflichtete sie *TN45* einen Hidschab¹⁰⁰ und lange Kleider zu tragen. Im Winter 2015 wurde sie verlobt, im Sommer 2016 in der Türkei verheiratet. Dazwischen bestand ihre Teilnahme in der Produktionsschule aus störendem Verhalten, Provokationen, Unausgeglichenheit, dem Fernbleiben und vor allem der Informationsbeschaffung über eine spezifische Problematik: Der künstlichen Wiederherstellung des Jungfernhäutchens. Nachdem sie erfuhr, dass ein operativer Eingriff dies ermöglicht, setzte sie alles daran die dafür benötigten 700 Euro anzusparen – teilweise zum Leidwesen anderer SchulungsteilnehmerInnen, bei denen sie Schulden anhäufte. Diese konnte sie bis zum Beobachtungsende nicht abbezahlen. Glücklicherweise wirkte *TN45* während

¹⁰⁰ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Hidschab> [27.11.2016]

der gesamten Beobachtungsdauer niemals. Die Arbeitsmoral der Teilnehmerin war durchgehend kaum vorhanden, da sie abgelenkt und sehr unausgeglichen wirkte. Nur gelegentlich zeigte sie, was in ihr steckt, was großes Potential vermuten ließ. Ihre Zerrissenheit war in sämtlichen Diskussionen über Religion und Beziehungen/Sex erkennbar. (CG, Experteninterview, S. 8, Z. 12-36; S. 39, Z. 11-18; Beobachtungsprotokolle 091115; 081215; 240715; et. al.)

Ähnlich verhielt es sich bei *TN1*, die sehr darunter zu leiden schien, wie der familiäre Einfluss auf sie wirkte. Immer mit Neugier, jedoch auch einer gewissen Distanz bei Gesprächen über Sex und Verhütung, Familie und Beziehung involviert, wurde *TN1* als eine aufgeweckte, lustige, aber zugleich sehr zerrissene junge Frau kennengelernt. Wenn sie Kopftuch und lange Kleider trug, sprach sie weniger, wirkte traurig und war arbeitstechnisch kaum zu motivieren. An anderen Tagen trug sie enge Jeans, offenes Haar und hatte ihre Lippen rot geschminkt. Dabei wirkte sie wie ausgetauscht, glücklich und frech, auf andere TeilnehmerInnen oft auch störend und ablenkend. Aus arbeitsmoralischem Blick wurde sie nahezu über die gesamte Dauer dokumentiert und beobachtet. Hauptsächlich wurde störendes Verhalten, Unfokussiertheit und manchmal Niedergeschlagenheit gesichtet, außer wenn sie keinen Hidschab trug. Produktives kam selten zum Vorschein, außer wenn über Persönliches gesprochen wurde und sie über ihre Familie erzählte. So gab sie an, von ihrer Mutter und ihrem Bruder mehrmals geschlagen worden zu sein, weil sie sich mit ihrem „Ex-Freund“ im Park getroffen und nachher auch mit ihm „gechattet“ hatte (*TN1*, Beobachtungsprotokoll 280915, S. 2). Gegen Ende der Beobachtungsdauer war eine sichtliche Verhaltensänderung von *TN1* in der Schulung beobachtbar. Kein störendes Verhalten, konstruktive Wortmeldungen, selbstständiges Arbeiten ohne Protest auch bei nicht ganz simplen Aufgabenstellungen. Es stellte sich heraus, dass *TN1* mit *TN55* zusammen gekommen war, einem neuen Teilnehmer, der bereits in seinem Probemonat mit zwei Teilnehmerinnen aus der *PS1* liiert war und beide Male die Liebelei durch eine Textnachricht auf dem Handykommunikationsprogramm *WhatsApp* beendete. *TN55* hatte türkische Vorfahren, ebenso wie *TN1*. *TN55* wird somit vom „Familienoberhaupt“ (CG, Experteninterview, S. 8, Z. 35) akzeptiert. (CG, Experteninterview, S. 1-6; Beobachtungsprotokolle 280915; 081215; 051115; et. al.)

Verkehrt zu den letztgenannten Beispielen verhielt es sich bei *TN28* und *TN27*. Beide Teilnehmerinnen türkischer Abstammung waren höflich, konzentriert und wiesen eine auffallend hohe Arbeitsmoral auf. Kaum wurden Diskussionen rund um die oft genannte Thematik geführt, hielt sich *TN28* gänzlich heraus und *TN27* wurde nur hier durch eine auffallend aggressive und provokante und gefühlsgesteuerte Argumentation beobachtet. Ebenso auffällig war, dass beide Teilnehmerinnen unabhängig voneinander auf Distanz gingen, wenn die Stimmung im Raum zu sexuell war oder andere TeilnehmerInnen über Sex und Beziehungen sprachen. Während einer Gruppendiskussion auf vorehelichen Geschlechtsverkehr angesprochen, erwiderte *TN27*, dass zuerst die Familie um Erlaubnis gefragt werden müsse und, „dass das alles Schlampen sind, die vor der Ehe

ficken“ (Beobachtungsprotokoll 091115, S. 1). Wie in den Aufzeichnungen dokumentiert ist, wirkte *TN27* bei einigen Aussagen bedrückt, nachdenklich, ambivalent aber auch aggressiv, wie z. B. dass es sehr wohl „Mädchen“ gebe, die vor der Ehe Sex haben „aber das sind keine Schlampen, aber für mich schon“ (*TN27*, Beobachtungsprotokoll 070815, S. 3). Weiters würde sie sich sehr dafür schämen, nicht als Jungfrau in die Ehe zu gehen, „weil ich gehör ihm!“ (*TN27*, ebd., S 4). Bei *TN28* war zu beobachten, dass, wenn über Sex gesprochen wurde oder sexuelle Praktiken nachgeahmt wurden, sie noch verbissener selbstständig arbeitete, das Gesagte ‚überhörte‘ und konstruktive Wortmeldungen zu Schulungsinhalten mit deutlich lauterer Stimme von sich gab. Beide Teilnehmerinnen wiesen durchgehende und überaus hohe Arbeitsmoral auf. (Beobachtungsprotokolle 200815; 280915; 070815; 091115; et. al.)

CG beschreibt die Problematik an mehreren Stellen und gibt unbewusst die mögliche Antwort vor, warum manche weiblichen Teilnehmerinnen mit muslimischem Glaubensbekenntnis durchgehend eine deutlich höhere Arbeitsmoral aufweisen als viele andere TeilnehmerInnen:

CG: Die ist schon mit 12 Jahren einem Typen in Anatolien versprochen worden. „Und ich werde ihn schon lieben lernen.“ (I: Hat sie das gesagt?) Ja. „Kennen sie den?“ „Nein, ich habe den seit Jahren nicht mehr gesehen, aber heuer im Sommer fahre ich runter und werde verlobt. Und nächstes Jahr heiraten wir.“ [...] „Ich werde ihn schon lieben lernen, meine Mutter hat gesagt bei ihr war das auch so.“ Voll arg. Wirklich ein bildhübsches Mädchen. (CG, Experteninterview, S. 50, Z. 3-9)

Anhand dieser aus dem Experteninterview zitierten Textpassage, den zahlreichen Beobachtungsprotokollen und den vielen geführten Gesprächen wird verdeutlicht, dass für viele Mädchen mit muslimischen Glaubensbekenntnis das Themenfeld rund um Liebe, Sexualität und Partnerschaft quasi wegfällt, da diese Lebensbereiche für sie von ihrer Verwandtschaft geregelt werden. Diese jungen Teilnehmerinnen müssen sich nicht um ihre partnerschaftliche Zukunft sorgen und konzentrieren sich deshalb besser auf ihren Bildungsweg. Das setzt jedoch voraus, dass sie dem traditionellen Weg ihrer Verwandtschaft entsprechen und nicht gegen diesen rebellieren. Aus den Beobachtungen und gesammelten Erfahrungen abstrahiert, waren nur *TN28* und *TN27* überzeugte Traditionalistinnen. Beide zeigten überdurchschnittlich hohe Arbeitsmoral und -willigkeit, sie störten den Schulungsalltag nicht und galten als höflich und umgänglich. Die zahlreichen anderen muslimischen TeilnehmerInnen suchten ihren Weg zwischen zwei Welten, was sich in diversen Phänomenen zeigte. Plakative Beispiele dafür sind *TN45*, die alles daran setzte, um ihre verlorenes Jungfernhäutchen künstlich wiederherzustellen, um Jungfräulichkeit zwecks einer arrangierten Hochzeit in Anatolien vorzutäuschen. Ebenso konnte *TN1* kein westlich orientiertes Leben führen, obwohl sie dieses anstrebte. Das war der Grund, für den sie mit horrenden Strafen gemäßregelt wurde. So wundert es nicht, dass diese jungen Frauen während der Produktionsschulzeit mit anderen lebensrelevanten Sachverhalten beschäftigt waren und nicht fokussiert auf die Lerninhalte bzw. dass sie eine niedrige Arbeitsmoral zeigten.

6.3 Zwischenfazit

Die hier dargestellten Bereiche der vier Schlüsselkategorien wurden auf Arbeitsmoral und sexuelle bzw. partnerschaftliche Bedürfnisse hin gewählt und beschrieben. Da die Dauer des Forschungszeitraumes länger und der Umfang der Forschung breiter ausfielen als zuvor angenommen, konnten viele Phänomene und Verhaltensweisen, die die Arbeitsmoral in den Produktionsschulen beeinflussen in den Blick genommen werden. Wie vermutet kristallisierten sich die Themenkomplexe Sexualität und Beziehung als die am stärksten einwirkenden Einflüsse auf die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen. Es waren jedoch auch andere Themenfelder sehr präsent. Nach mehrmaliger Durchsicht des gesamten Materials und des vorhin dargelegten Kodiersystems wurde herausgearbeitet und festgestellt, dass die untersuchten Jugendlichen verschieden nuanciert in zwei Gruppen gegliedert werden können. Einerseits in diejenigen, die mit vielen privaten Problemen konfrontiert sind, sich störend und/oder destruktiv während der Produktionsschulzeit verhielten und sozial unverträgliches Verhalten zeigten. Diese Jugendlichen fielen durch hohe Fluktuation von Liebesbeziehungen und/oder ausschweifendes Sexualleben auf bzw. durch maßloses Interesse an diesem Themengebiet. Das waren Jugendliche, die eine niedrige Arbeitsmoral aufwiesen, außer wenn sie in Beziehungen waren. In Beziehungen stieg ihre Arbeitsmoral schlagartig, jedoch nur temporär. Sie wurden in den vier Bereichen beschrieben und ihre Verhaltensweisen mit Beispielen unterlegt. Andererseits in diejenigen, die sich gegensätzlich zu der ersten Gruppe verhielten. Die Angehörigen dieser Gruppe hatten nicht häufig wechselnden Partnerschaften, brachten nicht oder kaum Privates oder Probleme in den Schulungsalltag mit, verhielten sich angemessen und wiesen durchgehend eine hohe Arbeitsmoral auf. Es konnte weder ein Unterschied zwischen den TrainerInnen und Coaches bezüglich Art der Beschulung bzw. Anleitung der Arbeitsaufgaben beider Gruppen festgestellt werden noch im Umgang mit den jungen Erwachsenen.

Im Kontext der abduktiven Hypothesengenerierung der Grounded Theory schreiben Przyborski und Wohlrab-Sahr, dass „eine Hypothese [...] dadurch verifiziert werden [kann], dass sich der in ihr formulierte Zusammenhang an verschiedenen Stellen desselben Falles und schließlich an unterschiedlichen Fällen nachweisen lässt, aber auch dadurch, dass in anders gelagerten Fällen darauf abgrenzend Bezug genommen wird und sich darin ex negativo die Realität des behaupteten Zusammenhanges beweist.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 204) Die Berücksichtigung von Handlungen und deren Veränderbarkeit sind hierbei „wesentliche Gesichtspunkte bei der Theoriegenerierung im Rahmen der Grounded Theory“ (a.a.O.) So war es *CH* von der *PS2*, die mit ihrer kurzen Ausführung über die Hilfs- und Kommunikationsbereitschaft der Eltern der Jugendlichen (*CH*, Fokusgruppendifkussion, S. 13) auffälligen Kontrast zum Beobachteten und Erlebten bzw. den Ausführungen von *CG* im Experteninterview (*CH*, Experteninterview, S. 12; et. al.) bot. Bemerkt wurde auch, dass *CH* über den familiären Hintergrund der Jugendlichen sprach und die Leitung bzw. das Personal der *PS1* vom *Background* der Jugendlichen. Das liegt daran, dass einige TeilnehmerIn-

nen der *PS1* wenig oder gar keinen Kontakt zu ihren leiblichen Eltern haben, in Waisenhäusern aufwuchsen und/oder später in betreuten Wohngemeinschaften lebten, gegebenenfalls bei Pflegefamilien unterkamen. Weiters entstammen einige der Jugendlichen der *PS1* aus so prekären Verhältnissen, dass sie oftmals in Frauenhäusern Zuflucht suchen mussten und weder die leiblichen Eltern noch ihr genaues Alter bestimmbar sind.

Das im Kapitel 5.2 vorgestellte Chiffriersystem beinhaltet persönliche Anmerkungen zu jedem und jeder TeilnehmerIn, ebenso wurden zahlreiche Memos geschrieben. Diese Anmerkungen und Notizen wurden im Verlauf der Beobachtungsphase aus persönlichen Gesprächen entnommen. Die in vorliegender Abhandlung dargestellten Phänomene entstammen aus persönlichen Gesprächen mit den Jugendlichen, dem Experteninterview, sämtlichen Anmerkungen und Notizen, der Fokusgruppendifkussion, ergo, allen erhobenen Daten, die kodiert und ausgewertet wurden. Aus der Analyse und Auswertung dieses Materials ergab sich ein wesentliches Element, welches somit die Kernkategorie, somit das Herzstück vorliegender Theorie bildet: *der Background*. Viele der notierten Gespräche und Aussagen bezogen sich auf die Herkunftsverhältnisse, Familie und das Elternhaus, den Lebensumständen der beobachteten Jugendlichen. Ab dieser Stelle wird Background im Wortsinn der *PS1* verwendet. Darunter wurden die elterlichen, verwandtschaftlichen und strukturellen Hintergründe eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin verstanden. Ebenso wurden damit die wohn- und lebensstechnischen Umstände bezeichnet, z. B. aus welchem Umfeld ein Teilnehmer kommt oder in welchen wohnstechnischen und lebensstechnischen Gegebenheiten sich eine Teilnehmerin derzeit befindet.

Eine starke Korrelation zwischen Verhalten und Arbeitsmoral einerseits und dem aus der Forschung generierten *Background* der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen andererseits, wurde erkennbar. In einem nächsten Schritt wurde CG gebeten die Anmerkungen über den Background der Jugendlichen durchzusehen und zu bestätigen. Durch ihre Einsicht in die Systemdatenbank und ihr sehr umfassendes Wissen über die Lebensumstände der TeilnehmerInnen verfeinerte, ergänzte und bestätigte CG die zusammengetragenen Hinweise. Das daraus generierte Dokument beinhaltet sämtliche zur Verfügung stehenden Informationen hinsichtlich der Herkunftsverhältnisse der Jugendlichen. Die sich nach zweimaligem Verwerfen von nicht verifizierbaren Vorannahmen elaborierende Annahme, dass der Background maßgeblichen Einfluss auf die Arbeitsmoral der Jugendlichen hat, wurde durch den Vergleich von den in der Forschung ausgewerteten Daten und den Daten des erstellten Background-Dokumentes vollständig bestätigt. Den Bogen zum Beginn der Forschung spannend und auf die Forschungsfrage *wie sich partnerschaftliche und sexuelle Bedürfnisse von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung auf deren Arbeitsmoral in Produktionsschulen auswirken*, bezogen, können zunächst zwei Schlüsse gezogen werden:

Erstens: Wie bereits durch Fachliteratur ausgeführt und durch mehrere Beispiele untermauert, zielt die Zuschreibung der *intellektuellen Beeinträchtigung* gänzlich an der Lebenswelt der jugendlichen TeilnehmerInnen vorbei. In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse trifft *ausgrenzungsgefährdete Jugendliche* den Sachverhalt aus einer realitätsnahen Position.

Zweitens: Die partnerschaftlichen und sexuellen Bedürfnisse der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen korrelieren unterschiedlich stark mit deren Arbeitsmoral. Das entscheidende Element bezogen auf das Sozialverhalten und die Arbeitsmoral ist der Background, welchen die TeilnehmerInnen vorweisen. Je instabiler dieser ist, desto stärker beeinflussen die Themenfelder Sexualität und Partnerschaft die Jugendlichen und führen zu deren Ablenkung vom Produktionsschulgeschehen. Das wurde gut an den Jugendlichen mit hoher Wechselhaftigkeit von partnerschaftlichen und sexuellen Kontakten erkennbar. Alle von ihnen haben einen instabilen Background. Damit einhergehend sinkt die Arbeitsmoral sichtbar. Die Suche nach Beziehungen und Wechselhaftigkeit von dann zumeist kurzen Beziehungen oder Liaisons konstituieren sich oftmals problembehaftet und führen demnach oft zu Folgeproblemen, die die Arbeitsmoral der Jugendlichen mit instabilem Background ebenso negativ beeinflussen. Somit kann festgehalten werden, dass sexuelle und partnerschaftliche Bedürfnisse, wie hier beschrieben, sich als Symptomatik zu verstehen sind, die beobachtbar stärker bei Jugendlichen ohne stabilen Background wirkt.

Ohne die vorliegende Arbeit unnötig in die Länge ziehen zu wollen, erscheint es angebracht im Sinne der Qualität und Länge der Forschung die Ergebnisse in einem weiteren Kapitel mit Einbezug des Backgrounds der Jugendlichen darzustellen und wiederum die vier Bereiche aus anderer Perspektive zu kontrastieren.

6.4 Background

Nicht unbewusst wurde der Begriff *Background* gewählt, der sich im Laufe der Feldbeobachtung als ein sprachlicher Bestandteil der Produktionsschulen erwies. Somit stellt er nicht nur das Kernelement vorliegender Abhandlung, sondern konstituiert auch einen In-vivo-code. Die Bedeutung von In-vivo-Codes legt Charmaz wie folgt dar:

“Grounded theorists generally refer to codes of participants’ special terms as *in vivo* codes. Their specialized terms provide a useful analytic point of departure. In vivo codes help us to preserve participants’ meanings of their views and actions in the coding itself.” (Charmaz 2006, 75)

Augenscheinlich deviante Verhaltensweisen wurden deutlich vermehrt bei Jugendlichen mit instabilem Background bemerkt. Die Verletzung von personaler „Integrität, der Menschenwürde des Anderen“ (Böhnisch 2001, 13), welche als Eckpfeiler von Devianz gilt, wurde deutlich gehäuft im Vergleich zu Jugendlichen mit stabilem Background beobachtet. Ebenso waren selbstgefährdendes und (schulungs-) destruktives Verhalten, andere antisoziale Tätigkeiten bei diesen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen an der Tagesordnung, was als Spiegelbild wie „dünn und fragil die

soziale Bindung“ (Böhnisch 2001, 13) dieser jungen Menschen an die Gesellschaft zu betrachten ist. Nun ist ein instabiler Background nicht als ein Zustand anzusehen, eher als ein Entwicklungsprozess, „in dem das Subjekt in interaktiver Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und sich selbst biografische Identitäts- und Bewältigungsbezüge sucht“ (ebd., 103). Konzentriert werden hier die mannigfaltigen Ergebnisse emotionaler Vernachlässigung und prekärer Lebensumstände in der Kindheit und/oder Jugendzeit unter dem Überbegriff *instabiler Background* zusammengefasst, an anderer Stelle wird diese Definition weitergefasst. So ist nicht die familiäre Erziehung per se, die die Jugendlichen erhalten haben, für sozial abweichendes Verhalten ausschlaggebend, sondern ein Konglomerat aus dieser und den Problemen der sozialen Überforderung von Familien eine Normalbiografie zu konstituieren (Böhnisch 2001, 105). Weiters muss der familiäre Hintergrund, eine unübersichtliche bzw. inkonsistente Familien- bzw. Bezugspersonenstruktur bei Heimkindern und die daraus folgende, erfahrene emotionale Vernachlässigung hinzugezogen werden, die „mitverantwortlich für die innere Destabilisierung des Jugendlichen [ist], die sich im außerfamiliären Bereich dann so auswirken kann, dass antisoziale Abspaltungstendenzen und irregeleitetes Suchen nach Selbstwert und Anerkennung in der Auffälligkeit in kritischen Lebenssituationen eher auftreten, die in einer ‚fördernden‘ Umwelt aufgewachsen sind“ (ebd., 106). Daran anschließend und in den Kontext vorliegender Abfassung gesetzt, postuliert Mathern (2002, 24) dass sich soziale Benachteiligung bereits in der Kindheit durch „verringerte Partizipationschancen in den Herkunftsfamilien und den Schulen“ ausdrückt, und dass individuelle Chancen „auf einen qualifizierten Einstieg in das Berufsleben“ oftmals davon abhängen, „welchem sozialen Umfeld die Jugendlichen stammen und in welchem Ausmaß eine familiäre Förderung und Persönlichkeitsentwicklung stattfinden konnte“ (a.a.O.).

Durch den offenen Forschungszugang der Grounded Theorie erwies sich das Element *Background* als unvorhergesehener, aber konklusiver Teil für die Beantwortung der Forschungsfrage und somit der gesamten Forschungsarbeit. Das folgende Kapitel der erweiterten Ergebnisdarstellung konzentriert sich deshalb auf die explizite Formulierung des Einbezugs der *Kernkategorie Background* der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen, denn diese ermöglicht eine präzise Darstellung der konträren Gefühlswelten beschriebener Jugendgruppen, die deren Arbeitshaltung bedingen.

7. Erweiterte Ergebnisdarstellung

Aufgrund der Tatsache, dass die Forschung eine zweimalige Neufokussierung durchlebte – da thesenhafte Vorannahmen anhand der permanent neu dazu gekommenen Informationen nicht gehalten werden konnten –, wurden viele Daten aus einer interessenzentrierten Perspektive erhoben, was an den vier bereits ausführlich dargestellten Schlüsselkategorien zu erkennen ist. Die „geplante Flexibilität“ (Alheit 1999, 7) führte dazu, dass der Forschungsprozess an Umfang gewann und alle Daten schließlich in die Auswertung einfließen, um das Feld so realitätsnah wie

möglich beschreiben zu können. Auch wird es als qualitatives Merkmal vorliegender Arbeit angesehen, nicht den leichtesten Weg gewählt und sich erhobene Daten ‚zurechtgebogen‘ zu haben, ohne vorangehend und empirisch die Phänomene beobachtet zu haben. Im Kontext der Grounded Theory Methodology eine zuvor exakt gestellte Fragestellung zu beantworten, wäre nicht wissenschaftlich, sondern hellseherisch. Kontextwissen und Vorannahmen können bestenfalls bestätigt werden, in welche Richtung sich der Prozess jedoch bewegt, bestimmt das soziale Feld.

Die dargestellten Schlüsselkategorienbereiche wurden aus einer interessenbestimmten Sicht beschrieben und zielten auf Beantwortung der Forschungsfrage. Die erweiterte Ergebnisdarstellung stellt größtenteils die polar entgegengesetzten Fallbeispiele vor, die ebenso zur Verifikation beitragen. Wichtig erschien es hierbei auf die „konditionelle Matrix“ zu achten und die strukturellen Bedingungen eines Falles mit in die Interpretation zu nehmen, in die die empirischen Phänomene eingespannt sind (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 204). Dieselben Bereiche mit denselben beobachteten und analysierten Phänomenen werden aus einer Sicht von Jugendlichen beschrieben, die einen stabilen Background aufweisen. Darunter wird die Einbindung in ein soziales Netzwerk, durchschnittlich bis wohlsituierte Lebensumstände, eine Familie oder gutes Elternhaus, durchschnittliche bis gute Wohnsituation, und emotional wertschätzende primäre Bezugspersonen usf. verstanden. Darin zeigt sich der große Unterschied zu ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen mit instabilem Background.

7.1 Erweiterte Ergebnisdarstellung: geringe Selbstkontrolle

geringe Selbstkontrolle	
Beobachtete/analysierte Kategorien/Phänomene:	starkes Wetteifern, Geltungsbedürfnis, exzessive Eifersucht, Schulungsregelmässigkeit, unstillbares Redebedürfnis, maßlose Selbstinszenierung, sozial unverträgliches Verhalten, Sexualisierung von Unterrichtsinhalten, Lügen, Implizierung von Privatem, Beschimpfungen/Beleidigungen, Unkonzentriertheit, Abwehr/Frustration bei Arbeitsaufgaben, Unausgeglichenheit, Profilierung, Schamlosigkeit, (auto-)aggressives Verhalten, ...

Da sich der erste Teil der Ergebnisdarstellung einer interessen geleiteten Sicht inklusive der oben genannten Phänomene annahm, widmet sich die erweiterte Ergebnisdarstellung denjenigen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen, die einen stabilen Background aufweisen. An zu beschreibenden Beispielen fehlt es nicht, es musste aber konstatiert werden, dass die Gruppe von TeilnehmerInnen mit stabilen Background die deutlich kleinere ausmacht, was wohl in der Natur der Ausgrenzungsgefährdung liegt.

Als gutes Beispiel der Schlüsselkategorie der *geringen Selbstkontrolle* ist *TN34* zu nennen. Die Teilnehmerin war nahezu die gesamte Beobachtungsdauer in der *PS1* und galt als witzige und kluge Persönlichkeit. Das heißt nicht, dass sie immer Lust auf Unterricht hatte, was in zwei Proto-

kollen zum Tragen kommt, aber fiel ansonsten fast ausschließlich positiv auf (Beobachtungsprotokoll 280815, S. 2; 210815, S. 1). Die junge Frau hatte noch nie einen festen Freund, wünschte sich aber einen, wie sie verriet. Die aus einem sehr behüteten Elternhaus kommende Jugendliche mit Migrationshintergrund war bemüht im Unterricht konstruktiv beizutragen und konnte ihren Standpunkt argumentieren, auch wenn dieser im Gegensatz zur Meinung des Großteils ihrer Kollegen und Kolleginnen war. Auf die Frage, *wann es angemessen ist, zu einem Coach zu gehen*, die in einer Gruppendiskussion gestellt wurde, meinte sie: „Die kleinen Probleme soll man selber klären, erst wenn man es nicht kann, dann soll man zum Coach gehen“. (Beobachtungsprotokoll 170715, S. 2) *TN34* war bis auf zwei beobachtbare Zeitpunkte in denen die Stimmung im Unterrichtsraum zugunsten von Chaos zu kippen drohte und sie ihre Stimme erhob, höflich und aufmerksam. Sie war darauf bedacht, im Schulungsgeschehen konstruktiv beizutragen, was an folgendem kurzen Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls zu erkennen ist. (Beobachtungsprotokolle 020915; 280915; 070815; 170715; et. al.) Für eine angesetzte Gruppendiskussion sammelte CG Themen von den TeilnehmerInnen, die gelangweilt erwiderten, dass sie nichts wüssten. Drei fanden sich, die über Sex und Beziehungen sprechen wollten und *TN34*:

CG fragt der Reihe nach: TN31? Nichts. TN35? Auch keine Antwort! TN19? Schreit auf: Sex und Verhütung, bitteeeee!!! TN11? Auch nichts. [...] TN34 meldet sich freiwillig. Fragt eine Sache über Ibis Acam, der erweiterten Lehre für Jugendliche. „Mahhh“ hört man aus den Reihen. CG aber klärt auf, was es sich damit auf sich hat. (Beobachtungsprotokoll 020915, S. 2)

Sie erzählte gern von ihrer Familie und von ihrem Heimatland, fühlte sich aber als Österreicherin. Als an einem Schulungsnachmittag ein persönliches Erlebnis schriftlich nacherzählt werden sollte, wählte sie als Thematik eine per se positiv gefärbte Familiengeschichte über ihren verstorbenen Großvater, was ein weiteres Indiz dafür ist, dass sie aus gutem familiären Umfeld kommt. Die Eltern sind der *PS1* bekannt und ihre Arbeitsmoral wurde durchgehend als hoch dokumentiert. In den Pausensituationen war auffallend, dass *TN34* im Kontakt mit anderen TeilnehmerInnen mit stabilem Background stand. Zu ihren besten Freunden im Nachreifungsprojekt zählten *TN38*, *TN39* und *TN41*. (Beobachtungsprotokolle 020915; 280915; 070815; 170715; et. al.)

Ähnlich verhielt sich *TN38*, der stets versuchte konstruktiv auf den Unterricht einzuwirken. Selbst wenn die Themen für die TeilnehmerInnen noch so langweilig wirkten, versuchte er durch Wortmeldungen Schwung in Diskussionen und Unterricht zu bringen (Beobachtungsprotokoll 070815, S. 5). Das Vorbild von *TN38* war sein Vater und sein Hobby das E-Gitarrespielen. *TN38* brachte nie private Probleme in die Schulung, verhielt sich wertschätzend den Coaches, TrainerInnen und anderen TeilnehmerInnen gegenüber und war für kurze Zeit mit *TN30* liiert. Er beendete die Beziehung, da sie ihm „zu viel Drama und Stress“ (Beobachtungsprotokoll 130715, S. 1) bedeutete. *TN30* wurde bereits in der vorgehenden Ergebnisdarstellung beschrieben und galt als sehr problematische Teilnehmerin mit sehr instabilem Background, gegensätzlich zu *TN38*. Mehrfach erwähnte *TN38*, dass er gern eine Freundin hätte, aber er wolle keine mehr wie *TN30*, wie er meinte.

Seine Arbeitsmoral wurde durchgehend als hoch beobachtet. (Beobachtungsprotokolle 130715; 070815; 240815; 051115; et. al.)

Einer seiner Freunde im Projekt war *TN37*, ein junger, sympathischer und ruhiger Teilnehmer, der gern über Fußball und junge Frauen sprach. Das zeigte sich in mehreren Situationen, die allesamt als unproblematisch interpretiert wurden, da diese Thematiken nicht den Alltag des Teilnehmers bestimmten. *TN37* zeigte sich mehrfach als ein empathischer und hilfsbereiter junger Mann, wenn *TN8* Trost bei ihm suchte, da dieser oftmals unter Beziehungsabbrüchen zu leiden hatte (Beobachtungsprotokoll 210815, S. 1). Alle drei kurz in diesem Bereich dargestellten TeilnehmerInnen waren auf den ersten Blick nicht von anderen zu unterscheiden. Auch sie waren nicht immer zufrieden mit Aufgabenstellungen oder dem Unterricht. Jedoch besaßen sie über eine hohe Affektregulationskompetenz, äußerten ihren Unmut angemessen und arbeiteten mit. Weiters waren sie immer höflich, argumentierten und arbeiteten trotz Unlust an den Inhalten. Falls sie abgelenkt waren, erschien es problemlos, ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Lerninhalte zu lenken. Sie wiesen durchgehend eine hohe Arbeitsmoral auf und nahmen keine problematischen Bezüge aus dem Privaten in die Produktionsschule mit. Alle drei besitzen einen stabilen Background.

Auffallend selbstbeherrscht wirkten die Teilnehmerinnen der *PS2*, die der mehrfach genannten Ansicht waren, dass man Privates nicht mit in die „Arbeit“ nehmen sollte und Coaches nur Ansprechpartner für projektinterne Sachverhalte sind. Alltägliche Problematiken sollten mit „Freunden und Familie“ besprochen werden, meinten sie weiter (Fokusgruppendiskussion, S. 4). Bereits in den Anfängen der Fokusgruppendiskussion wurde die Selbstkontrolle und Höflichkeit der Teilnehmerinnen bemerkt und dokumentiert. Auch die von der *PS1* gewohnte Redebedürftigkeit der Jugendlichen blieb aus, was auf einen stabilen Background hindeutet, den die *CH* im Nachhinein auch bestätigte.

7.2 Erweiterte Ergebnisdarstellung: sexuelle Bedürfnisse

sexuelle Bedürfnisse	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	sozial unverträgliches Verhalten, Schulungsregelnmissachtung, Triebdurchbrüche, Promiskuität, Gewaltbeziehungen (psychisch/physisch), aufreizender Kleidungsstil, temporäre Arbeitsmoral, ...

Mit unproblematischeren Sachverhalten bezüglich Arbeitsmoral in Korrelation mit sexuellen Bedürfnissen haben ausgrenzungsgefährdete Jugendliche mit stabilem Background zu verkehren, was anhand des plakativen Beispiels von *TN12* sichtbar wird. *TN12* kommt aus einem sehr guten und wohlbehütetem, aber konservativen Elternhaus. Sie wurde als sehr höflich, zuvorkommend, unproblematisch und arbeitswillig kennengelernt und auch beobachtet. Aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung war sie im Erledigen der Arbeitsaufträge ein wenig langsamer, aber besaß

eine kontinuierlich hohe Arbeitsmoral. Bis zu einem Zeitpunkt, den CG als „Identitätskrise“ bezeichnet hat (CG, Experteninterview, S. 35, Z. 17). Ihre Krise äußerte sich in Ausbrüchen von Aggression, autoaggressivem Verhalten, Schreikrämpfen und Unausgeglichenheit. Arbeitshaltung oder Lernwillen waren in dieser Phase nicht vorhanden. Wegen autoaggressivem Verhalten musste sie zum psychosozialen Notdienst begleitet werden und erst durch „unzählige Gespräche“ (CG, Experteninterview, S. 35, Z. 42) wurde schließlich festgestellt, dass *TN12* kein Wissen über sexuelle Befriedigung besaß, geschweige denn über Masturbation. Dieses thematische Feld angesprochen und ihr damit eröffnet, konnte sie sich mit Fragen kaum zurück halten und wurde dann mit Internetseiten vertraut gemacht, die sexuelle Aufklärung für Jugendliche anboten, um sich u. a. über Masturbation zu informieren:

CG: Und auf einmal war die so, (...) erleichtert und so. (...) Ich mein, immer noch spooky aber nicht mehr beängstigend!

I: Aber haben Sie eine Verhaltensänderung explizit gesehen?

CG: Ja voll, voll! Letztens ist sie daher gekommen mit einem Buch, mit so einem esoterischen Scheiß. Liegt auf meinem Schreibtisch. Über glückliches Leben und bla bla bla... (lachen beide) (CG, Experteninterview, S. 35, Z. 56-S. 36, Z. 4)

TN12 stammt aus einer sehr konservativen Familie (*Background*), die es aussparte über Sexualität zu sprechen. Ebenso ist der Internetzugang stark eingeschränkt und reglementiert worden, so, dass sich die Teilnehmerin nicht über Masturbation oder ähnliches informieren konnte. Ähnlich verhielt es sich bezüglich der Informationseinholung mit anderen Peers, da sie als zurückgezogen und scheu gilt. Ihre sexuelle Anstauung machte sich in Form von oben beschriebenen Symptomen bemerkbar, die somit auch ihre Arbeitsmoral negativ bedingten. Erst durch lange und klärende Gespräche wurde das Problem ihrer *Unausgeglichenheit* erörtert und diesem aufklärend entgegengewirkt. Seit diesem Zeitpunkt ist *TN12* ausgeglichener und wurde im restlichen Beobachtungszeitraum als eine Teilnehmerin, die zwar langsam arbeitet, aber über eine hohe Arbeitsmoral aufweist, beobachtet.

Ein Exempel, welches tief in den Bereich *ethnischer Hintergrund* greift, ist *TN39*. Er war der „beste Freund“ (CG, Experteninterview, S. 25, Z. 21) von *TN38*, der an vorhergehender Stelle deskribiert wurde. Wie CG verriet, übernahm *TN38* die Rolle des „Familienoberhauptes“ (CG, Experteninterview, S. 8, Z. 35) und war nicht von Anfang an ein unproblematischer Teilnehmer. Der als ruhig, sehr witzig und allseits beliebt bekannte Teilnehmer der *PS1* gilt als „ziemlicher Weiberer“ (CG, Experteninterview, S. 25, Z. 34), was an mehreren Stellen dokumentiert und beobachtet wurde. Als er in das Projekt aufgenommen wurde, kam er „jeden Tag um eine Stunde zu spät“ (ebd., S. 2, Z. 41). Mittlerweile hat sich das verbessert, so, dass er nur mehr „einmal die Woche um sieben Minuten zu spät kommt“ (ebd., Z. 41-42). Er machte aus seinen sexuellen Eroberungen keinen Hehl, wenn er darauf angesprochen wurde, aber ‚kokettierte‘ damit nicht in der Öffentlichkeit. Zu Beginn

der Beobachtungsphase führte er eine Beziehung mit *TN14*, einer Teilnehmerin mit äußerst instabilem Background. Die sehr problembehaftete Beziehung kommentierte er damit, dass ihm *TN14* in einer Beziehung „auf die Eier geht“ (*TN14*, Beobachtungsprotokoll 240715, S. 8) und er noch in keiner fixen Beziehung sein möchte, aber „sie ist scharf! Was soll ich machen, Herr Barton?“ (a.a.O.) Er beendete diese Partnerschaft nachdem er „zu oft verletzt worden war“ (*TN14*, Beobachtungsprotokoll 070815, S. 2). Der als sehr motivierend und hilfsbereit bekannte junge Mann, der manchmal auch von Coaches zu Krisengesprächen als Unterstützung hinzugezogen wurde, war danach eine Zeit lang Single bevor er und die mit sehr instabilem Background behaftete *TN30*, die ebenso wie *TN14* aus einer Region im sog. Balkan entstammt, beschlossen eine Beziehung einzugehen. Hinzu kam ein brisantes Detail, welches die gesamte *PS1* beschäftigte: Sie waren als Cousine und Cousin bekannt und laut *CG* waren sie das auch tatsächlich. Da deren Familien beschlossen, dass das keinerlei Problem darstellt, durften sie eine Beziehung eingehen. Während der gesamten Beobachtungsphase und diesen aufwühlenden Ereignissen, wies *TN14* Lerneffekte und eine durchgehend hohe Arbeitsmoral auf. Er hielt sein Privatleben im Hintergrund, obwohl sehr viele Jugendliche im Nachreifungsprojekt daran interessiert waren und jede Gelegenheit nutzten, um darüber zu reden oder zu streiten. Zwar war auch zu bemerkbar, dass er nicht immer glücklich schien, zeigte das aber auf subtile Weise. Durch seine hohe Gefühls- und Affektregulationskompetenz konnte er schnell auf Arbeitsinhalte fokussiert werden und erledigte diese ohne Protest. Er kommt aus einem guten familiären Umfeld, welches als stabiler Background betrachtet wird. (Beobachtungsprotokolle 231015; 070815; 130715; 091115; 240815; et. al.)

7.3 Erweiterte Ergebnisdarstellung: partnerschaftliche Bedürfnisse

partnerschaftliche Bedürfnisse	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	Gewaltbeziehungen (psychisch/physisch), temporäre Arbeitsmoral, Verschiebung der Lebenspräferenzen, Apathie, geistige Abwesenheit, Unausgeglichenheit, Unkonzentriertheit, heteronormative Zukunftsvorstellungen, ...

Wie sehr oft zu beobachten war, gingen vor allem weibliche Jugendliche mit instabilem Background eine Beziehung ein, die sich als physisch oder psychisch gewaltsam herausstellte. Die Fluktuation an Beziehungen war eine immens hohe bei dieser Gruppe von jungen Menschen mit instabilem Background. Nahezu immer wurde laut verkündigt, dass es jetzt der eine Mensch für das ganze Leben ist und dass man diesen liebe. Ein weiteres Merkmal dieser Gruppe war, dass „Ich liebe dich“ oft schon bereits nach dem zweiten Tag der Beziehung gesagt wurde. Das wurde auch mehrfach in Gruppendiskussionen von den Coaches angesprochen. Die Jugendlichen mit instabilem Background befanden sich nahezu ausnahmslos auf einer gefühls- und affektbehafteten Berg- und Talfahrt, je nachdem ob in der Verliebtheitsphase am Beziehungsbeginn oder in der Trauerphase bei Beziehungsende.

Völlig anders hingegen verhielt sich *TN2*. Die sehr ruhige und angenehme Teilnehmerin sprach fast gar nichts über Privates, war sehr zuvorkommend, nett und stets auf die Arbeit konzentriert. Sie kam aus einem sehr guten familiären Umfeld, mit dem sie ihre Probleme, Ängste und Sehnsüchte besprechen konnte, wie sie mehrfach sagte. Sie hatte eine über die gesamte Beobachtungsdauer hohe Arbeitsmoral und fokussierte sich auf Lern- und Arbeitsinhalte. *CG* beschrieb im Experteninterview wie *TN2* und andere Jugendliche mit stabilem Background mit partnerschaftlichen Beziehungen umgehen und wie ihre Arbeitsmoral darunter nicht leidet:

CG: Eine *TN2* würde nie mit solchen Sachen kommen. Die hat auch (...) letztens sind wir mit der Straßenbahn gefahren, weiß nicht, wohin wir da gefahren sind. Da hat sie mir schon erzählt, dass (I: Ja, die ist auch sehr reif) ja, die ist sehr reif. Da hat sie mir schon erzählt, sie hat da einen Mann kennengelernt und (...) der ist im Baugewerbe tätig, und ja, der hätte ihr halt schon gefallen. Und ich fragte dann: „Ja und, was war dann weiter?“ „Ach, über das will ich jetzt eigentlich nicht reden, weil ich hab das ohnehin schon meiner Mama erzählt.“ Gesunde Geschichte. (I: Ja, durchaus.) Und diejenigen, die es uns erzählen wollen, die können es daheim nicht erzählen, aber suchen natürlich nach einem Ventil wo sie es loswerden können. Sie müssen es loswerden. Ein Stück weit hilft es ja auch schon, sie aus ihrer, wie sie jetzt gesagt haben, „Liebesfrustration“ heraus zu holen, wenn du ihnen einfach zuhörst. (*CG*, Experteninterview, S. 21, Z. 25-35)

Zu diesem Gesprächsausschnitt wurde ein dazugehöriges Memo verfasst, in dem noch auf fragende Weise nicht klar war, dass der *Background* sowohl positiv, als auch negativ ausschlaggebend wirkt auf die Jugendlichen und somit auch auf ihre Arbeitsmoral in Schulungsmaßnahmen:

Memoauszug Experteninterview, S. 21, Z. 25-35

TN2 kommt anscheinend gar nicht auf die Idee das mit *Cs* zu besprechen, dass sie wen kennengelernt hat. Erzählte es aber ihrer Mutter. Spricht auch sonst nicht über Privates in der Schulung, was nicht heißt, dass nur auf Lerninhalte u. ä. eingeht. Wirkt durchgehend konzentriert. Ist mir schon bei *TN38* aufgefallen => wenn die *TNs* zu Freunden/Eltern/primären Bezugspersonen gehen können und sich „erleichtern“ können, wirken die lebenspraktischen Inhalte nicht so stark in der *PS*? Neue/r Kode/Kategorie: *gestilltes Redebedürfnis*? Vielleicht manche Jugendliche gar nicht introvertiert, sondern haben nicht so ein hohes Redebedürfnis weil dieses befriedigt ist?

Ähnliche Angaben gaben die Teilnehmerinnen der *PS2* in der Fokusgruppendifkussion an, dass sie ihre privaten Liebesgeschichten und Bedürfnisse mit Freunden oder Familie besprechen und dass sie in der *PS2* sind, um zu arbeiten. *CH* bestätigte diese Einstellung anschließend, die die Arbeitsmoral gut wiedergibt. (Fokusgruppendifkussion, S. 4.; et. al.)

Anhand von mehreren Beispielen in vorhergehenden Kapiteln wurde eröffnet, was passieren kann, wenn zwei Jugendliche mit instabilem Background eine Beziehung zu führen beginnen und diese die sonst beobachtete Dauer übertrifft. Es war nicht oft zu beobachten, dass zwei Jugendliche mit instabilem Background der *PS1* länger als zwei Wochen durchgehend in einer Beziehung waren. Oftmals trennten sie sich bereits nach kurzer Zeit wegen verschiedener Probleme, aber immer mit ganz viel ‚Drama‘, welches in der Schlüsselkategorie *geringe Selbstkontrolle* beschrieben worden ist. Beispielweise kann man hier *TN18* und *TN20* anführen, zwei Jugendliche, die zwar unproblematisch waren, aber als Single eine sehr geringe Arbeitsmoral aufwiesen. Vor allem beim männli-

chen Part, *TN18*, waren Konzentration und Gedanken verstreut und nicht auf die Schulungsinhalte bezogen. *TN20* wirkte ohne eine Beziehung sehr mutlos und frei von Selbstvertrauen. Sie konnte kaum eigenständig Aufgaben lösen. Nachdem beide in die Beziehung getreten waren, änderte sich ihr Verhalten schlagartig und blieb es auch über den Beobachtungszeitraum. Lebensfreude und Arbeitsmoral waren wie ausgetauscht. Sie arbeiteten, obwohl in getrennten Schulungsgruppen während der Schulungszeit, selbstständig und konzentriert mit. Falls sie gemeinsam in einer Gruppe waren, konnte man gut beobachten, dass sie einander unterstützten und gemeinsam Arbeitsaufgaben lösten. Beide waren umgängliche und lustige Jugendliche mit instabilem Background. (Beobachtungsprotokoll 011015; 300915; 031115; et. al.) Mit der Zeit kamen jedoch bei *TN20* Probleme hinzu und sie wollte nicht mehr ohne *TN18* in der Gruppe sein, weinte viel und wurde von *TN18* getröstet. Ebenso kam hinzu, dass sich *TN18* auch bei Meinungsverschiedenheiten innerhalb ihres Freundeskreises auf die Seite von *TN20* stellte, obwohl er eine andere Meinung vertrat und somit den Unmut seiner Freunde im Nachreifungsprojekt auf sich zog. (CG, Experteninterview, S. 16) Schließlich trennten sich beide voneinander und die Arbeitsmoral war wieder auf ein unzulängliches Maß geschrumpft.

Sehr gut zu beobachten war, dass wenn zwei Teilnehmerinnen mit instabilem Background eine Beziehung führten, diese von deren Problemen, die außerhalb des Projektes angesiedelt waren, negativ beeinflusst wurde. Der Problemhorizont umfasste zumeist die Themen Sex/Beziehung, Geld und Familie. Die deutlich erkennbare temporäre Erhöhung der Arbeitsmoral auf beiden Seiten in einer Beziehung, schien durch die besagte Verschiebung der Lebenspräferenzen bzw. Kategorien von ‚Suche nach Beziehung‘ auf ‚Berufsausbildung‘ auszugehen. Spürbar häufig wurden die Beziehungen von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen mit instabilem Background und deren Arbeitsmoral von privaten Problemen erstickt. Hielten diese Beziehungen über einen gewissen Zeitraum, wurde oftmals festgestellt, dass sich vor allem diejenigen weiblichen Teilnehmerinnen in Gewaltbeziehungen wiederfanden, die bereits Erfahrungen mit struktureller oder persönlicher Gewalt gemacht hatten, und von denen sie sich aus verschiedenen Gründen nicht trennen konnten oder wollten. An Arbeit war bei diesen Teilnehmerinnen nicht zu denken.

7.4 Erweiterte Ergebnisdarstellung: ethnischer Hintergrund

ethnischer Hintergrund	
beobachtete/analyisierte Kategorien/Phänomene:	innere Zerrissenheit, Religion, traditionelle Rollenbilder, muslimischer Background, finanzielle Absicherung, Familienangelegenheiten, kulturelles Regelwerk, durchgehend hohe Arbeitsmoral, Identifikation mit Herkunftsland, Wertvorstellungen, Rassismus, traditionelle Zukunftsvorstellungen, temporäre Arbeitsmoral, ...

Die Phänomene dieser Schlüsselkategorie und die der dazugehörigen Kategorien, besitzen eine sehr hohe Reichweite und wurden als äußerst spannungsreich empfunden, vor allem diejenigen,

die ethisch-moralischen konnotiert waren. So wurden in der vorhergehenden Auswertungsdarstellung junge Muslima und deren Arbeitsmoral beschrieben. Der Background wurde bewusst ausgelassen. *TN27* und *TN28* wurden als Beispiele angeführt. Beide Teilnehmerinnen aus sehr konservativem und muslimischem Elternhaus wurden als höflich, zuvorkommend und freundlich erlebt. Sie zeigten hohe Arbeitsmoral, was auch darauf zurückgeführt wurde, dass die Themen Liebe und Sexualität von ihren Familien zu einem hohen Grad geregelt wurden und sie damit auch einverstanden waren – zumindest laut ihren Aussagen. Somit mussten sie sich um Partnerschaften und sexuellen Verkehr keine Sorgen machen und die Lebenspräferenzen waren auf Ausbildung und Karriere kalibriert. Beide zeigten deutliche Anzeichen, dass sie, im Gegensatz zu *TN45* und *TN1*, die vermittelten Werte akzeptiert und internalisiert hatten. Das ‚Drama‘ und die Verschiebungen von Lebenspräferenzen durch Beziehungen, sexuellen Verkehr oder Liebeleien blieben bei *TN27* und *TN28* völlig aus, da sie sich auch dagegen ausgesprochen hatten. Ihre Arbeitsmoral war durchgehend hoch, Probleme gab es keine. Bei der Durchsicht von Beobachtungsprotokollen und Notizen, die nach unverfänglichen Gesprächen in der Pause verschriftlicht wurden, wurde eine Annahme niemals revidiert: Die beiden Teilnehmerinnen mit der hohen Arbeitsmoral wirkten niemals glücklich. Vor allem bei Diskussionen rund um die Religion des Islam im Kontext von Beziehungen und Sexualität, zeigten beide durch ihre Sprache, Körperhaltung und durch ihre teils ambivalenten Aussagen, die in der ersten Ergebnisdarstellung dokumentiert sind, dass sie einer inneren Ambivalenz unterliegen und sie sich zum Teil nach einem jugendlichen (Aus-)Leben sehnen, welches sie an ihren KollegInnen der Produktionsschule miterleben. Beide TeilnehmerInnen kommen aus einem sehr behüteten Elternhaus und sind in einem festen familiären Netzwerk eingebunden. Alles deutet auf einen stabilen Background hin.

Ähnliches wurde bei einigen jungen Frauen in der *PS2* beobachtet. Die bereits dargestellte Leistungs- und Arbeitseinstellung deuten auf eine hohe Arbeitsmoral hin, ebenso darauf, dass Privates mit Freunden und Familie besprochen und somit Ablenkung vermieden wird. *CH* (*CH*, Fokusgruppendifkussion, S. 15) sprach von sich aus nach der Fokusgruppendifkussion an, dass es „Schwerstarbeit war, viele Jugendliche so weit zu bringen, dass sie so sind, wie sie gerade sind. Vor allem *TN3*, die mit dem Kopftuch neben dir, die ist sehr konservativ und die musste man echt noch an diese Umgebung gewöhnen.“ Mit einem Verweis auf ein sehr lesenwertes Interview mit Ahmad Mansour¹⁰¹, einem in Deutschland lebenden Psychologen mit palästinensischen Wurzeln, der eines auch von *CG* angesprochenen gegenwärtigen Problemen der *PS1* abhandelt, der sexuellen Unterdrückung und einhergehenden Radikalisierung von jungen Menschen¹⁰² mit muslimischem Glaubensbekenntnis, wird zum letzten Teil der vorliegenden Arbeit übergeleitet, der Konklusion.

¹⁰¹ <http://ahmad-mansour.com/de/ueber-mich/> [11.09.2016]

¹⁰² http://www.deutschlandradiokultur.de/psychologe-ahmad-mansour-unterdrueckte-sexualitaet-spielt.990.de.html?dram%3Aarticle_id=363017 [11.09.2016]

8. Konklusion

Nach den ausführlichen Ergebnisdarstellungen werden in diesem Kapitel diese zusammengefasst und deutlich verkürzt wiedergegeben. Der Forschungsprozess beinhaltete eine sieben Monate dauernde teilnehmende Feldbeobachtung in der *PS1* mit rund acht Wochen an supplementären Datenergänzungen, dem Einholen von zusätzlichen, spezifischen Informationen und weiterer Feldforschung. Es wurde ein Experteninterview mit der stellvertretenden Leitung der *PS1* geführt. Zudem wurde eine Fokusgruppendifkussion in einer anderen Produktionsschule initiiert mit anschließendem Spontaninterview mit der pädagogischen Leitung, um die im Forschungsprozess entstandenen Annahmen und Thesen höhergradig zu verifizieren.

Die aus der Phase der Erhebung und im Sinne der Grounded Theory geführten Auswertung entstammenden Ergebnisse lassen sich grob zusammengefasst wie folgt darstellen. Im Bezug auf Arbeitsmoral von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen, die eine Produktionsschule besuchen, übt ihr sogenannter Background den größten Einfluss aus. Unter dem aus der *PS1* entliehenen Großbegriff *Background* wird das familiäre Umfeld, die soziale Eingebundenheit, Wohnverhältnisse, Eingebundenheit in die Pflegefamilie, das Verhältnis zu den primären Bezugspersonen usf. verstanden. Ist dieser Background als stabil anzusehen, wirken die Jugendlichen selbstbewusster, emanzipierter und bewusster im Hinblick auf ihre Ausbildung bzw. Karriere. Ist der Background instabil, das heißt, befinden sich die Jugendlichen in (strukturell) prekären Lebensverhältnissen, wirken sie unausgeglichen und haltlos. Um diese Haltlosigkeit auszugleichen, verschieben sie ihre Lebenspräferenzen auf die Suche nach einer Partnerschaft. Diese Verschiebung geschieht zum Nachteil der Nachreifungsprojekte und ihre Arbeitsmoral leidet beträchtlich. Die zum Teil schon als zwanghaft empfundene Suche nach einem ausgleichenden Part führt die Jugendlichen oftmals in kurze ungeplante sexuelle Liebeleien oder Kurzzeitbeziehungen. Zwar steigt deren Arbeitsmoral in dieser Phase der Gebundenheit sichtlich, aber aus verschiedenen Gründen nur temporär.

Einerseits werden diese jungen ausgrenzungsgefährdeten Frauen häufig von Männern mit einer in Aussicht gestellten Beziehung sexuell ausgenutzt, was im Jugendjargon in diesem Kontext als „verarschen“ bezeichnet wird. Beobachtbar war, dass sich viele junge Frauen ohne stabilen Background bei der Suche nach einer festen Partnerschaft in physischen und/oder psychischen Gewaltbeziehungen wiederfanden. Verglichen mit erhaltenen Informationen und Aussagen der TeilnehmerInnen fiel auf, dass ein immens hoher Anteil der Jugendlichen, die bereits Gewalterfahrungen in ihrem Background erlebten, zu Gewaltbeziehungen neigt. Ebenso verhielt es sich mit anderen negativen Beziehungsmustern.

Andererseits neigen diese jungen Menschen dazu, sich Partner und Partnerinnen auszuwählen, die einen ähnlich instabilen Background aufweisen und somit oft selbst vielen lebensstechnischen

Problematiken ausgesetzt sind und diese auch in die Beziehung fließen. Die verschiedenen Problematiken führen meist zu einer ungeplant kurzen Beziehung, gefolgt von einer intensiven Trauerphase, welche die Arbeitsmoral gänzlich unterdrückt. Die Suche nach einer neuen festen Beziehung beginnt sofort, nachdem der Trauerprozess vorbei ist. Die Jugendlichen ohne stabilen Background bilden auch diejenige Gruppe, deren Themengebiete sich auf Liebe und Sexualität konzentrieren und deren Alltag sichtlich bestimmen.

Somit beeinflussen partnerschaftliche und sexuelle Bedürfnisse sehr wohl die Arbeitsmoral in Produktionsschulen, jedoch ist die Stärke des Einflusses vom Background der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen abhängig. Jugendliche mit einem stabilen Background sind deutlich fokussierter auf Schulungsinhalte und lassen sich, falls von diesen abgelenkt, rasch auf diese wieder hinwenden. Sie haben eine durchgehend höhere Arbeitsmoral als Jugendliche ohne stabilen Background, die primär damit beschäftigt sind, inneren Halt in Form einer partnerschaftlichen Beziehung zu finden. Erst dann werden, zumindest temporär, die Lebenspräferenzen auf Karriere und Ausbildung hinjustiert, was mit einer Erhöhung ihrer Arbeitsmoral einhergeht. Die sexuellen Ausschweifungen sind als ungeplante Nebenerscheinung anzusehen, die die Suche nach einem ausgleichenden Gegenstück beinhaltet. Interessant für Folgeforschung wäre die in das Innerpsychische gehende Fragestellung, woraus diese Haltlosigkeit, die von den Jugendlichen mit instabilem Background auszugleichen versucht wird, resultiert und mit welchen Methoden, man ihr entgegenwirken kann. An dieser Stelle wäre die Bindungstheorie von John Bowlby ein reizvoller Anstoß, doch müsste ein differentes Forschungsdesign als das vorliegende gewählt werden, um diese Fragestellungen bearbeiten zu können. Die Bindungstheorie befasst sich „mit der emotionalen Entwicklung des Menschen, mit seinen lebensnotwendigen soziokulturellen Erfahrungen und vor allem mit den emotionalen Folgen, die sich aus unangemessenen Bindungserfahrungen ergeben können“ (Grossmann/Grossmann 2008, 30). Ursachen, welche die angesprochene Haltlosigkeit befördern, könnten ebenso reflektiert werden, wie Maßnahmen, die auf Minimierung der persönlichen Leidenszustände abzielen. Die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Berufsausbildung für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche würde damit erhöht werden.

Beobachtbar bei weiblichen Jugendlichen mit instabilem Background war u. a. auch eine „drucklose“ Selbstaufgabe bei Zukunftsvorstellungen bzw. antiemanzipatorische Tendenzen. Die Hoffnung auf einen „guten Job“ und einen Mann, der „einen gut behandelt“, der bestimmend ist und für die finanzielle Absicherung sorgt, wurde von weiteren heteronormativen Rollenvorstellungen unterstrichen und war durchziehend dokumentiert worden (Beobachtungsprotokoll 081215, S. 2, et. al.). Auffallend intensiv und nachhaltig schienen bei dieser Gruppe von Jugendlichen von CB und CG geführte Gruppencoachings gegen innere Spannungen zu wirken. Die Jugendlichen erhielten die Möglichkeit ihr Redebedürfnis bezüglich diverser Thematiken zu stillen und wurden nach diesen Coachings als deutlich entspannter und weniger aggressiv dokumentiert. Beide Coaches ließen

demokratisch Gesprächsthemen wählen, wobei die Jugendlichen die Möglichkeit bekamen, über allerlei Probleme, auch privater Natur, zu sprechen. Beobachtbar war, dass CG keine Ratschläge bezüglich der oftmals mit Sex und Beziehungen korrelierenden problemzentrierten Gesprächsthemen gab, sondern die TeilnehmerInnen zu eigenständiger Reflexion anregte und sie somit von sich aus selbst zu individuell passenden Lösungsansätzen gelangten. Dieses Vorgehen führte zu einer sichtbaren Erleichterung der inneren Anspannung der TeilnehmerInnen.

Die beiden beschriebenen Gruppen unterscheiden sich durch stufenweise Nuancen bezüglich ihres Sozialverhaltens und ihrer Arbeitsmoral basierend auf deren Background. Diesbezüglich sehr spannend, aber über die Fragestellung dieser Arbeit weit hinausreichend und somit an dieser Stelle nicht mehr wissenschaftlich bearbeitet, waren Jugendliche mit muslimischem Glaubensbekenntnis. Diese könnten dann wiederum grob in zwei Gruppen geteilt werden: In diejenigen, die die traditionellen Werte und Verhaltensnormen akzeptierten, verinnerlichten und lebten. Diese wiesen eine durchgehend hohe Arbeitsmoral auf, da der Lebensbereich der Sexualität und Beziehung für sie zumindest aus der Perspektive einer Feldbeobachtung als irrelevant angesehen wurde. Dieser Bereich wurde in vielen Fällen von deren Verwandtschaft ohne ihr Zutun geregelt. Und in diejenigen, die zerrissen zwischen Welten zu sein schienen, die den westeuropäischen Lebensweisen zugetan waren schienen, aber unter Androhung und Durchführung von Strafe diesen nicht nachkommen durften. Diese ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen wiesen eine sehr geringe Arbeitsmoral auf.

9. Quellenverzeichnis

- Adolph, R. (1924): Neue Lebensformen. In: Oestreich, P (Hrsg.): Die Produktionsschule als Not-
haus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskulturschule. Schwetsch-
ke Verlag: Berlin, S. 9-15
- Alheit, P. (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen
für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)(2010): Intellectual
Disability. Definition, Classification, and Systems of Support. The AAIDD Ad Hoc Committee
on Terminology and Classification. American Association on Intellectual and Developmental.
Disabilities Verlag: Washington
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag: Berlin,
13. Auflage
- Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. UTB Verlag: Bern
- Behrisch, B. (2014): Ein Stück normale Beziehung. Zum Alltag mit Körperbehinderung in Paarbe-
ziehungen. Transcript Verlag: Bielefeld
- Bender, S. (2012): Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspek-
tiven der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial Verlag: Gießen
- Bieker, R. (2005): Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In:
Bieker, R. (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration
von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, S. 12-24
- Binder, A. (2004): Situative Sexualpädagogik im Rahmen der Werkstättenbetreuung von Men-
schen mit geistigen Behinderungen. DA. Universität Wien Verlag: Wien
- Biermann, H. (1992): Produktionsschule aus historischer Sicht. In: Biermann, H./Greinert, W.-
D./Janisch, R./Wiemann, G./Wirsich, W. (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen
Vergleich. Band 27. Leuchtturm Verlag: Alsbach/Bergstraße, S. 33 – 57
- Bohnsack, R. (2005): Gruppendiskussion. In: Flick, U./ Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative
Forschung. Rowohlt Verlag: Reinbek, 11. Auflage
- Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule. In: Dederich, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorien-
tierten Bildung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München/Wien, S. 479-500
- Bojanowski, A. (2005): Wirklich irritierend. Eine Erkundungsreise zu den dänischen Produktions-
schulen. In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Er-
kundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Verlag der Ge-
sellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung: Frankfurt/M.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissen-
schaftler. Springer Verlag: Berlin/Heidelberg, 3. Auflage
- Böhnisch, L. (2001): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Juven-
ta Verlag: Weinheim
- Börrnert, R. (2006): Erziehungs-Wissenschaftliches Arbeiten im Studium. Eine Einführung.
Waxmann Verlag: Münster

- Bosch, C. (1996): Vertrautheit – Studie zur Lebenswelt dementierender alter Menschen. Ullstein Medical Verlag: Wiesbaden
- Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Springer Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage
- Cash (2015): Jeder kann was. In: CASH. Das Handelsmagazin. Heft. 3/2015, S. 47
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage Verlag: London
- Cloerkes, G. (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Winter Universitätsverlag: Heidelberg
- Corbin, Juliet (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Leske/Budrich Verlag: Opladen, 2. Auflage, S. 70-75
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.)(2005): Internationaler Klassifikationen. ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. WHO: Genf
- Doose, S. (2006): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Lebenshilfe Verlag: Marburg, 1. Auflage
- Doose, S. (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufstudie. Lebenshilfe Verlag: Marburg, 2. Auflage
- Ellerbrock, W. (1992): Paul Oestreich. Portät eines politischen Pädagogen. Juventa Verlag: München
- Fasching, H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderung in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, A./Vitková, M./Strömer, N. (Hrsg.): Integrationspädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Klinhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 359-371
- Fasching, H. (2008): Drinnen oder Draussen? Junge Frauen mit Behinderung in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 5, S. 42-51
- Felkendorff, K. (2003): Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Winter Universitätsverlag: Heidelberg, S. 25-52
- Fiedler, P. (2010): Sexualität. Reclam Verlag: Stuttgart
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag: Reinbek, 7. Auflage
- Fornefeld, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag: München

- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp Verlag: Frankfurt/M.
- Gentner, C. (2005): Produktionsschule. Ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zu beruflichen Benachteiligtenförderung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 151-174
- Gentner, C. (2010): (Europäische) Produktionsschulen vereinigen sich. Ein Ausblick aus Sicht des Bundesverbandes der Produktionsschulen in Deutschland. In: Bojanowski, A./Gentner, C./Meier, J./Mutschall, M. (Hrsg.): Europäisches Kolloquium Produktionsschule. Tagungsband Berlin Juni 2009. Waxmann Verlag: Münster, S. 82-86
- Ginnold, A. (2006): Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Rekonstruktion von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen. Technische Universität Verlag: Berlin
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine Verlag: Chicago
- Glaser, B. (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. The Sociology Press Verlag: Mill Valley
- Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Verlag: Bern, 1. Auflage
- Glaser, B./Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Verlag: Bern, 3. Auflage
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Springer Verlag: Wiesbaden, 4. Auflage
- Greinert, W.-D./Wiemann, G. (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen. Nomos Verlag: Baden-Baden
- Gremaud, A./Hougaard, T. (2010): Produktionsschulen in Dänemark. Gesetzgebung, Finanzierung und Zielsetzungen. In: Bojanowski, A./Gentner, C./Meier, J./Mutschall, M. (Hrsg.): Europäisches Kolloquium Produktionsschule. Tagungsband Berlin Juni 2009. Waxmann Verlag: Münster, S. 30-47
- Goffman, E. (2011): On Fieldwork. In: Atkinson, P./Delamont, S. (Hrsg.): Sage Qualitative Research Methods. Nr. 1. Sage Verlag: Los Angeles u. a., S. 121-128
- Grossmann, K./Grossmann, K. (2008): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, 4. Auflage
- Hartz, P./Petzold, H. G. (2014): Wege aus der Arbeitslosigkeit. Minipreneure. Chancen um das Leben neu zu gestalten. Zur Bewältigung von Langzeitarbeitslosigkeit. Springer VS Verlag: Wiesbaden
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim/München, 3. Auflage, S. 281-300
- Heidegger, M. (1927): Sein und Zeit. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 11. unveränderte Auflage (1967)

- Heidegger, M. (1987): Zollikoner Seminare. Protokolle – Gespräche – Briefe. Vittorio Klostermann Verlag: Frankfurt/Main
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Lehmanns Media Verlag: Berlin
- Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Springer Verlag: Wiesbaden
- Kamin, A.-M. (2013): Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten. Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern. Springer Verlag: Paderborn
- Kardorff, E. v. (2000): Die Bedeutung der Arbeit für psychisch kranke Menschen im gesellschaftlichen Wandel. Soziologische Anmerkungen zur beruflichen Rehabilitation. Impulse. Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung. Nr. 15, S. 12-17
- Kawerau, S. (1923): „Volkstümliche“ Erklärung der Produktionsschule. In: Oestreich, P. (Hrsg.): Bausteine zur neuen Schule. Vorschläge Entschiedener Schulreformer. München, S. 48-49
- Keim, W. (1985): Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung. Eine historisch-systematische Studie. In: Edding, F. (et. al.)(Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Klett Cota Verlag: Stuttgart, S. 223-278
- Kelle, U. (2011): “Emergence” oder “Forcing”? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Springer Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage, S. 235-260
- Kipp, M. (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Eine Einführung. In: Kipp, M./Lütjens, J./Spredth, G./Weise, G. (Hrsg.): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 5-11
- Kipp, M. (2008): Produktionsschule. Zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäischen-pädagogischen Idee in Deutschland. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben. Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Waxmann Verlag: Münster, S. 173-188
- Koch, T. (2002): Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen. Dr. Kovac Verlag: Hamburg
- Kowoll, P. (2012): Sexualpädagogische Konzeptionen in der Behindertenhilfe. Ein Handbuch. Akademiker Verlag: Saarbrücken
- Kraul, M. (2009): Sexualität und geistige Behinderung im sozialpädagogischen Alltag. VDM Verlag: Saarbrücken
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, St./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Springer Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag: Weinheim, 5. Auflage
- Lempp, R. (2000): Sexualität und Behinderung. In: Färber, H.-P./Lipps, W./Seyfarth, T. (Hrsg.): Sexualität und Behinderung. Umgang mit einem Tabu. Attempo Verlag: Tübingen, 2. Auflage, S. 13-31
- Levinas, I. (1987): Die Spur des Anderen. Karl Aber Verlag: Freiburg/München
- Mathern, S. (2002): Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Peter Lang Verlag: Frankfurt a. M.

- Mattern, C. (1985): Wirtschaftlichkeit oder Primat des Lernens? Das Beispiel produzierender Lehrwerkstätten. In: Edding, F./Mattern, C./Schneider, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Heimerziehung-Pädagogik. Eine Rudolf-Steiner-Schule entwickelt eine neue Allgemeinbildung. Klett Cotta Verlag: Stuttgart, S. 173-187
- Matthiesen, S. (2007): Wandel von Liebesbeziehungen und Sexualität. Empirische und theoretische Analysen. Psychosozial Verlag: Gießen
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 11. Auflage
- Menges, F. (1999): Paul Oestreich. In: Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Neue Deutsche Biographie. Band 19. Duncker & Humboldt Verlag: Berlin
- Mey, G./Muck, K. (2011): Grounded Theory Reader. Springer Verlag: Wiesbaden
- Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Springer Verlag: Wiesbaden, S. 333-352
- Neuner, I. (1980): Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919–1933. Programmatik und Realisation. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Oestreich, P. (Hrsg.)(1921): Zur Produktionsschule. Entschiedene Schulreform III. Berlin, 2. Auflage
- Oestreich, P. (Hrsg.)(1924): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Schwetschke & Sohn Verlag: Berlin
- Oestreich, P. (1947): Selbstbiografie. Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Volk und Wissen Verlag: Berlin/Leipzig
- Offenhauen, H. B. F. (1985): Behinderung und Sexualität. Probleme und Lösungsmöglichkeiten. Reha Verlag: Bonn/Bad Godesberg, 2. Auflage
- Pauls, H. (2004): Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psycho-sozialer Behandlung. Juventa Verlag: Weinheim/München
- Peirce, C. S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Apel, K. (Hrsg.). Suhrkamp Verlag: Frankfurt/M.
- Pracht, A. (1996): Auswirkungen Neuer Technologien auf die Arbeitswelt der behinderten Menschen. In: Zwierlein, E. (Hrsg.): Handbuch Integration und Ausgrenzung: Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft. Luchterhand Verlag: Neuwied, S. 516-526
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München, 2. Auflage
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München, 4. Auflage
- Reinders, H. (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. De Gruyter Verlag: Oldenbourg, 3. Auflage
- Röhrs, H. (Hrsg.)(1986): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Schwann Verlag: Düsseldorf, S. 13-64

- Scheibe, W. (1999): Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung. Beltz Verlag: Basel/Weinheim
- Schier, F. (2005): Wege der beruflichen Bildung junger Menschen mit Behinderung im dualen System. In: Bieker, R. (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, S. 148-166
- Schmidt, R./Wentzke, T. (1991): Bewusstsein und Sozialcharakter von Angestellten. Eine empirische Untersuchung. Schriftenreihe zur Angestelltenforschung, Nr. 3. Institut für praxisorientierte Sozialforschung und Beratung: Erlangen
- Schöler, J./Ginnold, A. (Hrsg.)(2000): Schulende - Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Luchtenhand Verlag: Berlin
- Schreiber-Kittl, M. (2001): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. Band 7. Deutsches Jugendinstitut Verlag: München/Leipzig
- Siemens, A. (1924): Die Oberstufe als Berufsschule. In: Oestreich, P. (Hrsg.): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule. Schwetschke Verlag: Berlin, S 147-151
- Schubert, H.-J. (1996): Arbeitsgestaltung für behinderte Menschen. In: Zwierlein, E. (Hrsg.): Handbuch Integration und Ausgrenzung: Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft. Luchterhand Verlag: Neuwied, S. 510-515
- Spiess, I. (2004): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über beruflichen Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Eusl Verlag: Paderborn
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel
- Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Ernst Reinhardt Verlag: München
- Stadler, H. (1996): Jung und behindert – arbeits- und chancenlos? Zu den Berufs- und Lebensperspektiven für junge Menschen mit Behinderung. In: Die neue Sonderschule 41, Nr. 4, S. 262-283
- Stein, R./Orthmann-Bless, D. (2009): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. Schneider Verlag: Hohengehren
- Stein-Hilbers, M. (2000): Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse. Leske + Budrich Verlag: Opladen
- Stern, P. N. (2007): On solid ground: Essential properties for growing grounded theory. In: Bryant, A./Charmaz, K. (Hrsg.): The Sage handbook of grounded theory. Sage Verlag: London, S. 114-126
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München
- Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München

- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 19, Heft 6, S. 418-427
- Strauss, A./Corbin, J. (1990a): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage Verlag: Thousands Oaks/London
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim
- Strauss, A. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. UVK Verlag: Konstanz: S. 429-451
- Ströbl, J. (2006): Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe aus Sicht von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. In: Hermes, G./Eckhard, R. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG SPAK Verlag: Neu-Ulm, S. 42-49
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Springer Verlag: Wiesbaden
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Springer Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Springer Verlag: Wiesbaden, 3. Auflage
- Theunissen, G. (2006): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Bürgerschaftliches Engagement. In: Theunissen, G./Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, S. 59-96
- Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Lambertus Verlag: Freiburg, 2. Auflage
- Thomas, C. (2002): Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. In: Barnes, Colin/Oliver, Mike/Baton, Len (Hrsg.): Disability Studies Today. Polity Press Verlag: Cambridge, S. 38-58
- Thimm, W. (1995): Das Normalisierungsprinzip. Eine Einführung. In: Kleine Schriftenreihe Band 5. Lebenshilfe Verlag: Marburg
- Titscher, S./Meyer, M./Wodak, R./Vetter, E. (2000): Methods of Text and Discourse Analysis: In Search of Meaning. Sage Verlag: London
- Turmusani, M. (2001): Work and adulthood: economic survival in the majority world. In: Priestley, M. (Hrsg.): Disability and the Life Course. Global perspectives. University Press Verlag: Cambridge, S. 192-205
- Walter, J. (Hrsg.) (2005): Sexualität und geistige Behinderung. Schriftenreihe Band 1. Winter Universitätsverlag: Heidelberg, 6. Auflage
- Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Springer Verlag: Wiesbaden

- Weber, G./Rojahn, J. (2009): Intellektuelle Beeinträchtigung. In: Schneider, S./Margraf, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Störungen im Kindes- und Jugendalter. Band 3. Springer Verlag: Heidelberg, S. 351-366
- Weltgesundheitsamt (1981): Definition der Behinderung. In: UNESCO-Kurier. Heft. 22. Hallwag Verlag: Bern
- Wiemann, G. (1992): Produktionsschule. Thesen zum Begründungszusammenhang. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Kipp, M./Linke, H./Wiemann, G. (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Band 27. Leuchtturm Verlag: Alsbach/Bergstraße, S. 75-82
- Wirsich, W. (1992): Produktionsschulen in Dänemark. Ein Beispiel: Die „Produktionsschule Brusgaard“ in Randers. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch, R./Wiemann, G./Wirsich, W. (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Band 27. Leuchtturm Verlag: Alsbach/Bergstraße, S. 138-152
- Zwierlein, E. (1997): Leben ohne Arbeit – Eine Alternative?! In: Niehaus, M./Montada, L. (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt: Wege aus dem Abseits. Campus Verlag: Frankfurt/M., S. 18-27

9.1 Onlinequellen

- Arbeit und Behinderung (2016): Qualifizierungsprojekte. Online unter:
<http://www.arbeitundbehinderung.at/de/foerderungunterstuetzung/jugendliche.php>
 [16.09.2016]
- Berufskompass (2016): Online unter:
<http://www.berufskompass.at/startseite-desktop/> [01.07.2016]
- Ausbildungspflicht auch für Jugendliche mit Behinderung. Gesetzestext. Online unter:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_08473/index.shtml [16.09.2016]
- Biewer, G./Fasching, H./König, O./Postek, N. (2013): Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Online unter:
<https://vocational-participation.univie.ac.at/de/home/> [16.09.2016]
- Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG): Online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008253> [16.09.2016]
- Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG):
 Online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228> [16.09.2016]
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK)
 (2008): Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008. Wien. Online unter:
https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH2092/CMS1407932711107/b_ehindertenbericht2008barrierefrei.pdf [16.09.2016]

- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) (2014): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. BMFWF Verlag: Wien, 13. überarbeitete Auflage, online unter: https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Lehre/Lehrlingsausbildung-in-Oesterreich/HP_Kern_Die-Lehre_2014_311.pdf [16.09.2016]
- Bundesweite Koordinationsstelle Übergang Schule - Beruf (2016): Monitoring Berufliche Integration (MBI). Online unter: <http://www.bundeskost.at/mbi-auswertung.html> [16.09.2016]
- Büchter, K./Kipp, M. (2009): Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890-1933. In: Dietrich, A. v./Frommberger, D./Klusmeyer, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online unter: http://www.bwpat.de/profil2/buechter_kipp_profil2.shtml [16.09.2016]
- Dachorganisation der Behindertenverbände Österreichs (ÖAR) (2016): Barrierefreie Kommunikation. Leichter Lesen. Online unter: <http://www.oear.or.at/barrierefrei-gestalten/barrierefreie-kommunikation/leichter-lesen> [16.09.2016]
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. WHO: Genf, online unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>
- Fasching, H. (2013): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Heilpädagogische Forschung 2013, Band XXXIX, Heft 3, S. 125-139. Online unter: https://www.researchgate.net/profile/Helga_Fasching/publication/258240179_Grounded_Theory_als_Methodologie_in_der_lebensgeschichtlichen_Forschung_mit_Menschen_mit_intellektueller_Beeintrachtigung/links/545a3f380cf26d5090ad85c7.pdf [29.04.2017]
- Frühförderung interdisziplinär: Reinhardt Verlag. Online unter: http://www.reinhardt-verlag.de/de/zeitschrift/4443/Fruehfoerderung_interdisziplinaer/#Infotext [08.08.2016]
- Ginnold, A. (2009): Zeitschrift für Inklusion-online.net. Heft 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173> [16.09.2016]
- Halbmayer, E./Salat, J. (2011): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Abduktives Schlussfolgern. Online unter: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-7.html> [16.09.2016]
- Halbmayer, E./Salat, J. (2011a): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Formen der Beobachtung. Online unter: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-22.html> [16.09.2016]
- Hinz, A. (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: impulse, Heft 39, S. 3-12. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html> [16.09.2016]
- Jugendausbildungsgesetz, online unter: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/module?genticss.am=Content&p.contentid=10007.191302> [16.09.2016]
- Mansour, A. (2016): Unterdrückte Sexualität spielt Schlüsselrolle bei Radikalisierung. Online unter: http://www.deutschlandradiokultur.de/psychologe-ahmad-mansour-unterdrueckte-sexualitaet-spielt.990.de.html?dram%3Aarticle_id=363017 [16.09.2016]

- Netzwerk Berufliche Assistenz (Neba) (2016): Online unter: www.neba.at [16.09.2016]
- Newman, L./Wagner, M./Knokey, A.-M./Marder, C./Nagle, K./Shaver, D./Wei, X. (2011): The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). U.S. Department of Education: New Jersey, online unter: <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf> [16.09.2016]
- Österreichischer Wissenschaftsfonds: Internetpräsenz. Online unter: <https://www.fwf.ac.at/de/> [06.07.2016]
- Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. Methodenkoffer. Fokusgruppe. Online unter: <http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/subnavi/methodenkoffer/fokusgruppe.html> [16.09.2016]
- People First: Online unter: <http://www.people1.de/> [08.08.2016]
<http://www.svz.wuk.at/> [08.08.2016]
- Reichert, J. (1993): Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In: Jung, T./Müller-Dooch, St. (Hrsg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Suhrkamp Verlag: Frankfurt/M., online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-19254> [16.09.2016]
- Schöne, H. (2003): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Forum: Social Research. Sozialforschung. Vol 4, No. 2, Art. 20, online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/720/1558> [21.08.2016]
- Sozialministeriumservice (2014): Netzwerk Berufliche Assistenz. Produktionsschule. Konzept inklusive Umsetzungsregelungen. Online unter: https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [06.07.2016]
- Sozialministeriumservice (2016): Online unter: www.sozialministeriumservice.at [16.09.2016]
- Sozialministeriumservice (2016): Arbeitsmarktprojekte. NEBA. Produktionsschule. Online unter: <https://www.sozialministeriumservice.at/site/Arbeitsmarktprojekte/NEBA/Produktionsschule/> [16.09.2016]
- Streck, R./Unterkofer, U./Reinecke-Terner, A. (2013): Der „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle. Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: Forum: Social Research. Sozialforschung. Vol 14, No. 1, Art. 16, online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1821/3500> [16.09.2016]
- Universität Siegen (2016): Paradigma. Online unter: <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5316.htm> [27.11.2016]
- Universität Wien (2011): Bildungswissenschaft. Curriculum. Online unter: http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Master/MA_Bildungswissenschaft.pdf [06.07.2016]
- Walter, J. (1994): Sexualität und geistige Behinderung. Tagesseminar, online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html#idp4615072> [16.09.2016]

Weber, J. (1994): Sexualität und geistige Behinderung. online unter:

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol 1, No. 1, Art. 22, online unter:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [16.09.2016]

World Health Organization (WHO) (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online unter: <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf> [16.09.2016]

World Health Organization (WHO) (2005): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online unter: http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [16.09.2016]

World Health Organization (WHO) (2011): World Report on Disability. WHO: Malta, online unter: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [16.09.2016]

World Health Organization (WHO) (2016): Online unter:
<http://www.euro.who.int/de/home> [07.08.2016]

9.2 Personelle Internetpräsenzen

Bach, Heinz
http://sonderpaedagoge.de/geschichte/wiki/index.php?title=Heinz_Bach [07.08.2016]

Biermann, Horst:
https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Aeltere_Meldungen/Trauer-um-Prof_-Dr_-Horst-Biermann/index.html [06.07.2016]

Biewer, Gottfried:
<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/biewer-gottfried/> [07.08.2016]

Cloerkes, Günther:
<http://www01.ph-heidelberg.de/org/soziobeh/biocloerkes.htm> [07.08.2016]

Fasching, Helga:
<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/arbeitsbereich/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/fasching-helga/> [16.09.2016]

Felkendorff, Kai:
<https://phzh.ch/personen/kai.felkendorff> [07.08.2016]

Fiedler, Peter:
<https://klips-heidelberg.de/personen/professoren/prof-dr-peter-fiedler/zur-person> [03.07.2016]

Ginnold, Antje:
<http://gibb-berlin.de/blog/blogpost/datum/2012/08/21/neue-alte-kollegin-dr-antje-ginnold/> [14.08.2016]

Jantzen, Wolfgang:
<http://www.basaglia.de/Vita/vita.htm> [07.08.2016]

Kaiser, Robert:
https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/politik/mitarbeiter/robert_kaiser/index.html?lang=de
[24.08.2016]

Kipp, Martin:
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kipp.html> [06.07.2016]

Mansour, Ahmad:
<http://ahmad-mansour.com/de/ueber-mich/> [11.09.2016]

Mey, Günter:
<https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/mitarbeiter/mey.html> [20.07.2016]

Mruck, Katja:
<http://www.cedis.fu-berlin.de/cedis/mitarbeiter/beschaefigte/kmruck.html> [20.07.2016]

Orthmann, Dagmar:
<http://www.unifr.ch/spedu/index.php?page=orthmann-dagmar> [06.07.2016]

Ortland, Barbara:
<http://www.katho-nrw.de/muenster/studium-lehre/lehrende/hauptamtlich-lehrende/ortland-barbara-prof-dr-paed-habil/forschungs-und-entwicklungsschwerpunkte/> [13.06.2016]

Pauls, Helmut:
<https://www.hs-coburg.de/ueber-uns/fakultaeten/soziale-arbeit-und-gesundheit/personen/prof-dr-helmut-pauls.html> [08.08.2016]

Schöler, Jutta:
<http://www.tu-berlin.de/?id=46701> [16.09.2016]

Stein, Roland:
http://www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de/personal/prof_dr_roland_stein/
[06.07.2016]

Strübing, Jörg:
<http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/soziologie/institut/personal-nach-funktionen/struebing.html> [22.07.2016]

Wansing, Gudrun:
<http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/sozialwesen/fachgebiete/behinderung-und-inklusion/prof-dr-gudrun-wansing.html> [08.08.2016]

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: In Anlehnung an:

Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Springer Verlag: Wiesbaden, 3. Auflage

Abbildung 2: In Anlehnung an:

World Health Organization (WHO) (2005): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Online unter: http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [16.09.2016]

Abbildung 3: In Anlehnung an:

Sozialministeriumservice (2014): Netzwerk Berufliche Assistenz. Produktionsschule. Konzept inklusive Umsetzungsregelungen. Online unter: https://www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/8/9/8/CH0053/CMS1455412015397/sms_produktionsschule_konzept_umsetzungsregelungen1.pdf [06.07.2016]

Abbildung 4: In Anlehnung an:

Alheit, P. (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19

Abbildung 5:

Darstellung Kodierparadigma

10. Anhänge

10.1 Anhang I: Leitfaden Experteninterview

1. Einleitung

Begrüßung

1.1 Aufklärung über den Datenschutz und Anonymität: (Namen werden hier genannt, werden chiffriert transkribiert). Aufnahmeerlaubnis einholen.

1.2 Bitte erzählen Sie mir über ihre berufliche Laufbahn.

Immer mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gearbeitet?

1.3 Wie sind Sie in den Sozialbereich gekommen?

1.4 Was sind ihre Aufgabenbereiche?

Worin liegt der Unterschied zu den vorigen Arbeitstellen?

1.5 Macht es Ihnen noch Spaß nach so langer Zeit, können sie es sich vorstellen noch länger im Sozialbereich zu bleiben?

2. Dachverband/PS1

2.1 Was ist die *PS1* und was machen Sie?

2.2 Was sind die Besonderheiten/Unterschiede zu anderen Produktionsschulen?

2.3 Wie sieht die Klientel aus? Bitte beschreiben Sie die Jugendlichen. (auch demografische Daten)

2.4 Welche Behinderungsformen treten auf und die Häufigkeit derer?

2.5 Welche Rolle spielt die „soziale Behinderung“? (Migrationshintergrund, Elternhaus, ...)

2.6 Wie sieht für ein typischer Arbeitstag in der *PS1* für die Jugendlichen aus?

3. Themenfelder/Arbeitsmoral

3.1 Können Sie mir sagen, worum sich Gespräche und die Themen der Jugendlichen drehen?

3.2 Wovon handeln die meisten Probleme der Jugendlichen?

Kommen die Jugendlichen mit ihren Problemen und Anliegen zu Ihnen als Vertrauensperson/Coach? Worum geht es dabei?

3.3 Wie würden Sie das Arbeitsklima beschreiben, in dem die Jugendlichen unterrichtet werden?

3.4 Wird das Arbeitsklima durch die genannten Thematiken beeinflusst?

3.5 Können sich Probleme für *PS1*/das Gruppenklima durch die genannten Themen?

3.6 Was fällt Ihnen beim Stichwort „Arbeitsmoral“ im Kontext von *PS1* ein?

- 3.7 Wie würden Sie die Arbeitshaltung/die Arbeitsmoral Ihrer Klientel beschreiben?
3.8 Was lenkt die Klientel Ihrer Meinung nach am meisten vom Unterricht ab?
3.9 Was trägt Ihrer Meinung nach zur Konzentration bzw. zur Arbeitsmoral bei, und welche Faktoren mindern die Arbeitsmoral der Jugendlichen?

4. Partnerschaftliche Bedürfnisse

- 4.1 Was verstehen Sie darunter, und was glauben Sie, verstehen die Jugendlichen darunter?
4.2 Sind partnerschaftliche Bedürfnisse ein Thema für die Jugendlichen und wie äußert sich das?
4.3 Wie wirken sich die partnerschaftlichen Bedürfnisse Ihrer Meinung auf deren Wohlbefinden aus?
4.4 Wie wirken sich die genannten Bedürfnisse auf deren Arbeitsmoral aus?
4.5 Konnten Sie beobachten, dass es eine Verbindung/Korrelation zwischen dem Wohlbefinden der Klienten und deren Arbeitsmoral gibt? Können Sie Beispiele geben?
4.6 Was sind Ihre Beobachtungen/Erfahrungen bezüglich partnerschaftlichen Bedürfnissen und sexuellen Bedürfnissen. Gehen die Hand in Hand oder ist bei den Klienten eine Unterscheidung zu sehen? Wenn ja, wie sieht dieser Unterschied aus oder wie kann man sich das vorstellen?
4.7 Haben Sie Pärchen in der Schulung? Wie verhalten sich diese während des Aufenthaltes dort?
4.8 Was würden Sie sagen, verhalten sich Singles im Gegensatz zu Klienten in Partnerschaften anders in der Schulung?
4.9 Würden sie sagen, dass es Unterschiede bezüglich Arbeitsmoral/Konzentration und Ausgeglichenheit gibt? Wenn ja, welche? Geben Sie bitte Beispiele, wenn ihnen welche einfallen.
4.10 Gibt es Unterschiede bezüglich Arbeitsmoral/Wohlbefinden, wenn eine Partnerschaft entsteht zwischen Jugendlichen aus *PS1* und einer betriebsfremden Person?

5. Sexualität

- 5.1 Ist das Thema Sex/Sexualität eine Thematik unter den Jugendlichen?
5.2 Wie gehen die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung Ihrer Meinung nach mit ihren sexuellen Bedürfnissen im Rahmen von Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen um?
5.3 Und wie zeigen sich die sexuellen Neigungen/Sexualität in der *PS1*?
5.4 Wie reagieren Sie als Team darauf? Gibt es vielleicht Konsequenzen oder lassen Sie die Jugendlichen das völlig selber regeln?
5.5 Wie reagieren die restlichen bzw. unbeteiligten Jugendlichen auf sexuelle Spannung bzw. auf sexuell aufgeladene Situationen?
5.6 Gab es schon Zwischenfälle/Vorfälle? Erzählen Sie bitte Beispiele aus der *PS1*, wenn Möglich.
5.7 Was passiert bei Praktika, gibt es da auch Vorfälle oder verhalten sich die Jugendlichen bezüglich Sexualität dann anders? Gab es schon Vorfälle?
5.8 Werden bei Zwischenfällen die Eltern informiert? Werden diese eingebunden und wie reagieren diese auf die Sexualität ihrer Kinder? Sind Sie diesbezüglich informiert?
5.9 Merken Sie oder Ihre TeamkollegInnen, dass jemand sexuell frustriert ist/keine sexuelle Triebabfuhr hat? Wenn ja, wie merken Sie das? Bzw. wie äußern sich diese Regungen?

6. Feste Partnerschaften/Übergriffe

- 6.1 Gibt/gab es sexuelle Übergriffe in der Gruppe und/oder zwischen TeilnehmerInnen und betriebsfremden Personen?
6.2 Wie viele Pärchen haben Sie derzeit in der Schulung?
6.3 Glauben Sie, dass sexuell befriedigte Klienten ausgeglichener/konzentrierter sind oder nicht, vielleicht das Gegenteil? Wie wirkt sich Sexualität auf ihre Arbeitsmoral aus bzw. auf das Wohlbefinden der TeilnehmerInnen?
6.4 Wissen Sie, wer von den Jugendlichen regelmäßig sexuell aktiv ist?
6.5 Gibt es bzw. wie äußern sich die Unterschiede zwischen den sexuell aktiven und den sexuell nicht aktiven Jugendlichen bezüglich Arbeitshaltung/-moral?

- 6.6 Unterschiede Pärchen und Jugendlichen ohne Beziehung in den Schulungssituationen bzw. in den Pausensituationen, gibt es die, wie sind diese sichtbar?
- 6.7 Wie offen gehen Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung mit ihrer Sexualität um, glauben Sie, dass es einen Unterschied ist zwischen Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung und ohne bezüglich der sexuellen Bedürfnissen gibt? Und bezüglich der Offenheit/Darstellung/Ausdrucksform?
- 6.8 Ist das Jugendschutzgesetz ein Thema für die Jugendlichen bzw. für die *PS1*?

7. Auswirkungen/Verschiedenes/Religion

- 7.1 Konnten Sie beobachten bzw. gibt es einen Unterschied zwischen Jugendlichen in der *PS1*, die in Partnerschaften sind oder sexuell aktiv sind, und Singles ohne Sex? Wie äußern sich diese Unterschiede? Im Kontext der Schulung bzw. der Arbeitsmoral/dem Wohlbefinden?
- 7.2 TeilnehmerInnen und Personal im Bezug auf Sex und/oder Partnerschaft, was können sie mir darüber erzählen? Flirten TeilnehmerInnen mit TrainerInnen/Coaches? Auffälliges diesbezüglich, Vorfälle?
- 7.3 Was glauben Sie, ist eine stabile Partnerschaft förderlich für das Wohlbefinden/die Arbeitsmoral der Klienten, ist sie nicht von Belang, oder gar das Gegenteil? Bitte begründen Sie ihre Antwort.
- 7.4 Selbe Frage, jedoch mit sexuell aktiven Singles?
- 7.5 Werden in der Schulung Privatsphäre mit der Arbeitssphäre vermischt unter den Jugendlichen vermischt? In welchem Rahmen/Ausmaß geschieht das?
- 7.6 Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Jugendlichen, wird das geahndet oder nicht? Vielleicht sanktioniert?
- 7.7 Religionsdeterminierte Unterschiede im Bezug auf Partnerschaften/Sexualität? Sind da Unterschiede erkennbar bei den Jugendlichen? Wie handhaben die Eltern dieses Themenfeld? Wie stehen Eltern zur Sexualität ihrer Kinder? Können Sie mir etwas darüber sagen? Gibt es auffallende Unterschiede zwischen österreichischen Eltern und ausländischen Eltern?

10.2 Anhang II: Auszüge Experteninterview

Das Experteninterview wird auf Bitte und Absprache mit CG und der *PS1* minimal und auszugsweise veröffentlicht. Für folgende Seiten wurde Erlaubnis eingeholt, ebenso wie für Interviewauszüge in vorliegender Arbeit.

Seite 1:

Experteninterview mit CG, S. 2, Z. 1-50

Seite 2:

Experteninterview mit CG, S. 3, Z. 1-50

Seite 3:

Experteninterview mit CG, S. 41, Z. 1-45

1 I: Also danke (...) Wurst (...) (unverständlich)

2
3 CG: Für Jugendliche, die noch nicht soweit sind, dass sie eine Ausbildung gut über die Büh-
4 ne bringen bzw. ein Ausbildungsverhältnis schon abgebrochen haben weil sie noch, (...)
5 bissl nachreifen brauchen.

6
7 I: Hmm. Ok, also die Schnittstelle zwischen Ausbildung, Schule und Beruf? (...) Ja, da ir-
8 gendwo?

9
10 CG: Mhmm, genau, ja so (...) (bejahend)

11
12 I: Vermitteln Sie, vermitteln wir? Ich rede jetzt von „wir“ als (...)

13
14 CG: Nein, das ist (I: aber es passiert, oder?) nicht das Ziel der, der (...) des Projekts. Natür-
15 lich, wenn es sich ergibt und wir haben jetzt Einige die jetzt im Herbst eine integrative Aus-
16 bildung anfangen werden. Es ist eigentlich nicht unser Ziel. Sobald da irgendwas initiiert ist,
17 übergeben wir das der Arbeitsassistentin und die schreiben sich das quasi als Quote. Wir ge-
18 ben nur Empfehlungen ab. (I: Ihr gebt nur Empfehlungen ab) Wir sagen, der ist jetzt ausbil-
19 dungsreif und das, das, das, das...

20
21 I: Aber es ist keine Ausbildung, quasi.

22
23 CG: Es ist keine Ausbildung. Nein, es gibt Qualifizierungsschwerpunkte aber die dienen nur
24 dazu in verschiedene Berufe hineinzuschnuppern, aber (...) (I: Also eine Anbildung, quasi so
25 etwas?) eine Anbildung, ja (...) (unsichere Stimme)

26
27 I: Aber es finden Schulungen statt, also (...) Unterricht (...) (CG: Ja, es findet (...) Unterricht,
28 ja Unterricht)

29
30 CG: Es sollte nicht beschult werden, es sollte eigentlich lustvolles Lernen sein, aber es ist
31 noch nicht voll umgesetzt, das lustvolle Lernen. (I: Ja)

32
33 I: Zum lustvollen Lernen kommen wir dann später (...) Ja, na gut (...) Was ist der Unter-
34 schied zu vorigen Arbeitsstellen, für Sie persönlich?

35
36 CG: Das ich nicht mehr den Quotendruck habe, sprich, ich muss nicht mehr so viele Teil-
37 nehmer vermitteln in ein Arbeitsverhältnis oder in ein Ausbildungsverhältnis. Ahh, dass die
38 Zielgruppe erweitert ist, also jetzt schon noch Jugendliche mit einer intellektuellen Behinde-
39 rung aber auch sozial-emotionalen Behinderungen oder diesen (...) needs. Die eigentlich
40 auch, mittlerweile schon ein paar im Projekt sind (I: Wie, welche needs?) Das sind welche,
41 die nicht in Ausbildung, nicht in einem Lehrverhältnis, nicht in einem Schulverhältnis sind,
42 sondern im Training sind.

43
44 I: Die sind dann bei uns nur im Training?

45
46 CG: Ja, das ist die Zielgruppe. Natürlich sind sie bei uns im Training, quasi, weil sie (...) Da
47 geht's viel um Tagesstrukturen. Das sind viele die so unter Tags in Jugendzentren her-
48 umsumpern und (I: Ja) und kein Dings haben (...) Ja, seh ich zwar nicht so ganz, glaube
49 dass die Klientel extrem heterogen, also sehr unterschiedlich ist (...) Ja, komplett unter-
50 schiedliche Jugendliche weil (...) Ich meine,

1 CG: Unterschiedlich ist (...) Ja, komplett unterschiedliche Jugendliche weil (...) Ich meine,
2 eine Grundvoraussetzung ist, dass ein Nachholbedarf in Kulturtechniken da ist.

3
4 I: Was sind Kulturtechniken?

5
6 CG: Mathematik und Deutsch, Englisch, und sicher wenn noch irgendwelche Arbeitstugenden
7 trainiert werden müssen. Also wenn jemand nur einen Nachholbedarf in Mathematik hat,
8 dann soll er Nachhilfe nehmen aber der ist bei uns falsch. Aber Arbeitstugenden oder sozial-
9 emotionalen Geschichten plus Nachholbedarf in Kulturtechniken, das ist (...)

10
11 I: Sehr interessant, (...) Ja, das ist, das haben Sie gut ausgedrückt (...) Ja (...) (unverständ-
12 lich) Na gut, wie lange machen Sie das, wie lange sind sie schon im Sozialbereich?

13
14 CG: Seit zehn Jahren. (...) (I: Seit zehn Jahren.) Also in dem Bereich wo ich jetzt tätig bin mit
15 Jugendlichen.

16
17 I: Mhmm, und haben Sie noch Spaß oder sind sie noch motiviert in dem Bereich oder?

18
19 CG: Naja (lang ziehend), manchmal schon, da will ich es schon hinschmeißen aber eigent-
20 lich mag ich schon gern die Herausforderung und die Erfolgserlebnisse, die man doch immer
21 wieder hat.

22
23 I: Und was wären so Erfolgserlebnisse?

24
25 CG: Wenn du, jetzt ganz ganz niedrig angesetzt, wenn du ahhh. Herr TN39 z. B. der grund-
26 sätzlich früher jeden Tag um eine Stunde zu spät gekommen ist, jetzt nur noch einmal die
27 Woche um sieben Minuten zu spät kommt.

28
29 I: Das wird aber notiert, oder?!

30
31 CG: Natürlich, natürlich. Die Entwicklungspläne die sie mit den Jugendlichen gemacht haben
32 werden einmal in zwei Monaten angesehen und geschaut, was ist erledigt. Es sollen ja auch
33 Erfolgserlebnisse haben. Was muss ich mitnehmen in das nächste (...) Ding. (...) Woran
34 muss ich noch arbeiten und das ist das, wo du sagst ok, das macht schon Sinn.

35
36 I: Mhmm, ok, das war der Nachreifungsprozess. Und wo sind die Besonderheiten, würden
37 Sie sagen, bei uns?

38
39 CG: Die Besonderheiten (...) (I: Oder was grenzt sich von anderen Projekten ab, besser ge-
40 sagt) Ähhh. Naja, vom projektpolitischen her grenzen wir uns insofern ab von anderen sol-
41 che Projekte ähhh seit Anfang an voll sind bzw. überbucht haben. Dass es in gewissen Be-
42 reichen schon ähhh ein arbeiten auf Augenhöhe mit den Jugendlichen ist, aber auch mit den
43 Kollegen (I: Also herrscht eigentlich keine Hierarchie?) (...) Äh schon, aber ich meine, das
44 brauchst du auch, ein Stück weit. Aber es soll jetzt nicht so sein, oder es ist auch nicht so,
45 ich mein, das ist jetzt mein

46 I: Ok, und wie, na ja. (...) wie reagieren die Eltern auf die Sexualität ihrer Kinder, oder gene-
47 rell wenn es ein Krisengespräch gibt, weil da etwas vorgefallen ist oder wie ist da die Stim-
48 mungslage, sagen wir jetzt einfach so?

49
50 CG: Also einfach so, kann ich nicht sagen. Die Jugendlichen, die in WGs untergebracht sind,
51 da wird schon pädagogisch darauf reagiert. Jugendliche, die ähhh bei den Eltern wohnen
52 und irgendwie auffällig sind und informiert werden, reagieren gar nicht. Also bei einer Frau
53 TN11 ist es so, dass die Mutter sie dann ins Krisenzentrum abschiebt (I: Die Frau TN11, (...)
54 also die spielen auf Zeit) für paar Wochen, und wenn sie die Lage wieder normalisiert hat
55 dann und das Krisenzentrum sagt, „ja das passt wieder“, geht die Frau TN11 wieder heim bis

1 zum nächsten Vorfall, dann ist sie wieder im Krisenzentrum. Ähhh, bei den Jugendlichen mit
2 Migrationshintergrund, bei einer Fr. TN19 oder so, da wird überhaupt nicht reagiert.

3
4 I: Und Sie haben aber Kontakt mit den Eltern?

5
6 CG: Mit vielen, nicht mit allen. Weil das merkst du dann eh ob die kooperativ sind und in das
7 soziale Netzwerk hinein genommen werden können, was die Jugendlichen brauchen. (I: Ah,
8 ok, ok.) Also auch das ist immer wieder ein wieder eine Frage in der Datenbank, welche du
9 beantworten musst. „Ist das familiäre Umfeld unterstützend, oder nicht unterstützend, oder
10 gar kontraproduktiv?“ Und bei den Meisten ist es kontraproduktiv.

11
12 I: Das heißt, wenn du das auf der Couch ansprichst oder in dem Gesprächsraum, vor dem
13 CB ihrem Büro. Gibt's Eltern die total abblocken oder sagen, „meine Kinder tun das nicht“,
14 wie reagieren die dann?

15
16 CG: Nein, nein, nein. Die streiten das nicht ab. Ich habe das letztens beim TN60gespräch
17 gehabt. Ähh, wo die Eltern dann TN60 ähh TN60 losgegangen sind. (I: Auf wen?) auf den
18 TN60. Und wo ich das Gefühl gehabt habe, „Ok, die hören seit drei Jahren nichts anderes“,
19 die haben resigniert. Da kannst du keine Unterstützung erwarten. Das ist dann einfach nicht
20 hilfreich, wenn du die Eltern mit ins Boot nimmst.

21
22 I: Da wird auch nicht familiär geredet über Sexualität oder Aufklärungsarbeit oder wie das
23 sein könnte. Erste Freundin, erster Sex?

24
25 CG: Nein, gar nicht, gar nicht, nichts. Also das ist schon, ein stückweit dann (I: Aber gibt's
26 Gegenbeispiel dann auch, oder? (...)) (zögernd)) Ja, ja, schon, wie Gegenbeispiel (I: Jo, aber
27 Frau TN2 haben Sie vorhin ja selber gesagt) Ja, Frau TN2 schon (...) (I: Die hat es ja ihrer
28 Mama gesagt) Ja, das ist was anderes, aber da weiß man einfach so wenig, weil die eben
29 vom familiären Netzwerk so gut aufgefangen ist, dass (J: Ja) das sie gar nicht das Bedürfnis
30 hat, dass sie so etwas uns sagt. Bei einer TN29 da geht die Mutter und druckt alle drei Mo-
31 nate die Dreimonatsspritze rein. Das ist das, was der Beitrag der Mutter ist. Aber alles ande-
32 re (...) (I: Interessiert sie nicht?) Interessiert sie nicht, Hauptsache sie ist nicht schwanger.
33

10.3 Anhang III: Leitfaden Fokusgruppendifkussion in PS2

Aufklärung über Datenschutz und Anonymität, Einholung der Aufnahmeerlaubnis.

Auf Snacks hinweisen.

Begrüßung der TeilnehmerInnen und Vorstellung der eigenen Person. „Wisst ihr warum ich hier bin?“

1. Vorstellungsrunde:

Vorname, Alter, Hobbys, Schulbildung, „Was ist wichtiges von mir zu wissen... ☺“

2. Hauptteil:

Thema kurz vorstellen.

Wie gefällt es euch hier an dieser Produktionsschule?

Was gefällt euch, was gefällt euch weniger? Geht ihr gerne her? Warum?

Habt ihr hier so etwas wie ein Gruppencoaching? Könnt ihr Themen ansprechen, die euch beschäftigen? Wie sieht das aus? Welche Themen werden da angesprochen und wie läuft das ab? Wie schaut's in euren Pausen aus? Was sind die Gesprächsthemen hier so in der Pause?

Jungs und Liebe?

Ist das ein Thema, oder ist euch das noch nicht interessant genug?

Ist das ein Thema in der Schulung hier? Worüber spricht ihr während der Schulungszeit oder seit ihr konzentriert und gespannt was die TrainerInnen so sagen?

Glaubt ihr, dass, wenn ihr in einer Beziehung seid, euer Leben leichter wäre, die Schulung, die Probleme, Eltern? Warum glaubt ihr das? Was würde sich in einer Beziehung ändern? Warum?

Wenn Jugendliche entspannt, erzählfreudig und OK: Sex ansprechen.

Glaubt ihr dass es einen Unterschied macht für die Schulung, ob man privat Sex hat oder nicht? Glaubt ihr wollen die Jungs nur Sex und Mädchen nur Beziehungen? Ist das so, was man so hört? Ist das bei euch anders? Warum eigentlich? Haben die Themen Sex und Beziehung Einfluss auf euern Alltag in der Produktionsschule, was glaubt ihr?

3. Schluss

Bedanken, Verabschiedung

10.4 Anhang IV: Auszug Fokusgruppendifkussion (Fokusgruppendifkussion PS2, Seiten 2-3)

„Ich bin nur ein Monat zusammen“, sagt eine. Man merkt, dass das Thema sofort zieht aber die Mädchen sind zurückhaltend. Aber das ist nur eine Mutmaßung. Ich frage eine andere TN weil sie *schräg* „neidisch auf Freund?“ (...) unklare Antwort, aber Grinsen. Ich erkläre, dass bei uns die Mädchenen mit Jungs zusammenarbeiten und frage, wie es bei ihnen so ist:

Kaum hab ich das gesagt, geht's los: „alle Trotteln bei uns, die Jungs“, aber „hey, nicht, der nicht, du weißt schon wer“. Und so weiter ... reden viel im Hintergrund der Aufnahme. Ich frage „worüber quatscht ihr so in den Pausen?“, „und mit den Jungs?“ Die Sache beginnt lebendiger zu werden, aber anders als in der PS1. Die reden häufig so in sich hinein bzw. sagen das einfach zu ihrer Nachbarin.

„Aber die sind eh ur chillig“, sagt eine bezüglich Jungs und eine andere meint, was ein paar andere bestätigen, „die ärgern uns und so“, also eher negativer. Frage nach dem Unterschied zwischen Mädchen und Burschen. Eher „nein, kein Unterschied“.

Frage, ob sie gut zurechtkommen und ob die Gesprächsthemen ähnlich sind. Sage, dass es in der PS1 so ist, dass die Jungs nur auf Aufriss aus sind und die Mädels sind eher zurückhaltend bzw. machen ganz andere Sachen als die Jungs. „Und die Jungs haben nur Sex und Fußball im Kopf“, sagt TNII. Es wird gelacht. Jetzt wird über „Sex“ gesprochen. Habt ihr hin und wieder ein Gruppencoaching bei dem ihr über Probleme und Anliegen reden könnt und so weiter?

„Ja schon“, ist die Antwort. Und ich frage, was so die großen Themen sind. Es kommt automatisch „Sex und Liebe“ als Antwort von TNIV. Eine bessert TNIV aus und sagt, „nein, mit Coach und so“, worauf TNIV erwidert: „ahhh mit Coach, das ist was anderes“. Man merkt, dass Sex ein großes Thema ist, also wohl auch Liebe(?) Es wird gemurmelt. Sie verhalten sich still, komisch. Warten dass ich was mache/frage usf., ganz anders als bei uns. Aber es ist gleich offener geworden bei dem Thema.

Frage was eine Reflexionsgruppe ist, weil ich das aufgeschnappt habe. „Da besprechen wir die Woche da, und was wir besser machen können und so“, sagt TNV. Ich frage weiter, und „die Gespräche, die du angesprochen hast“, grinst mich eine an. „Nur dann, wenn es Probleme gibt“, frage ich? Es geht jetzt um den Coach, frage wofür Coaches hier genutzt werden und erhalte als Antwort, dass man zu denen kommen kann „wenn was nicht passt und so“. Ich sage ihnen wie es bei uns so ist, zwecks Gruppencoaching und dass abgestimmt wird über die Themen und sag was so die Themen sind bei uns.

CH sagt, dass sie die Jugendlichen einmal die Woche hat und dass die Kids mit ihr über alles reden, aber sie keinen Einblick hat wie das die anderen Coaches so handhaben. Und dass bei ihr auch echt über alles gesprochen wird. „Dann gibt’s auch Reflektionsgruppen“, die finden immer freitags statt und CH hat die Küchengruppe. Drei Stunden dauern die und da wird die Woche arbeitstechnisch durchgesprochen. „Aber es wird nicht gewertet“, sagt CH. Sie meint weiters, dass „drei Stunden reflektieren unfassbar lange ist“, aber deshalb geht sie gern raus mit den Jugendlichen.

„Ahh sehr cool“, meine ich, auch der Motorikpark wird gemacht mit der CH. Ich unterbreche sie und rede dann über den Motorikpark, dass ich das auch mit meinen Jugendlichen mache, und dass ich den cool finde. Erkläre was der so ist und wie es bei uns abläuft. Versuche euphorisch zu wirken und sage ihnen „wie geil“ der Kletterpark ist, was er schließlich auch ist.

CH setzt fort und die Gruppe ist echt leise, unfassbar. Frage jetzt weiter, „wenn ihr Einzelcoachgespräche habt, worüber redet ihr so? Geht man nur Coach wenn man Probleme hat?“ „Nein, über alles“, sagt eine. „Arbeit und Probleme“, hört man aus der Menge. TN? sagt, dass es sich viel um die „Arbeit“ dreht mit den Coaches aber sie nicht weiß, ob sie Privates mit ihrem Coach besprechen würde, oder besprechen möchte.

Frage dann, „quatscht ihr über Privatsachen mit euren Coaches?“ „Ja schon“ hört man, „über Freunde, Streit, und so, aber nur von hier“. Frage weiter: „Sachen, die eher hier passieren oder über Sachen, die außerhalb passieren?“ „Beides“ hört man von zwei Mädels aber „das bleibt privat“ sagen deutlich mehr, dass man das mit „Familie oder Freunden“ bespricht und nicht „in der Arbeit“. Als Antwort auf meine Frage. Und „worüber“ frage ich nochmals bzw. „was passiert hier so?“ Ich gebe wieder ein Beispiel was so bei uns passiert. Erzähle über den TN61. „Hier ist es meistens Jungs gegen Jungs“, „also Streitereien“, sagte eine andere.

„Mädchen-Jungs-Streitereien passieren nie?“, frage ich. „Nein, eher nicht“, sagen sie, „aber doch“, eine Story erzählen sie dann. Eine hat einen Typen genervt und der hat sie dann die Stiegen runtergestoßen. Merke, dass sie schon noch unsicher sind im Bezug auf mich. Vielleicht liegt es auch daran, dass die CH anwesend ist. [Vielleicht das nächste Mal bit-

ten/fragen nicht dabei zu sein?] Ich frage anschließend, wenn zu Ende gequatscht wurde, „wer hat denn einen Freund von euch“?

„Ich“, sagt sofort eine. Dann eher Stille. Gekicher. Einige haben einen, einige nicht. Bei direkten Fragen wirken sie sehr schüchtern. Kichern und flüstern. Unterhalten sich auch nicht miteinander viel, tuscheln ja. Ich frage nach, wie alt der eine Freund ist. „Er ist 18“ sagt sie. Ich meine, dass „das ein gutes Alter ist“. Es wird gelacht weil wer 80 verstanden hat. „Meiner ist 22“, sagt eine andere.

Ich frage nach einem Alterslimit. „Na ja,... viel jünger soll er nicht sein“, heißt es. „Das ist urpeinlich“, hört man. „Meiner ist ein Jahr jünger als ich, aber was kann ich dafür, ist ja Liebe, Oida“, meint eine andere TN. CH sagt auch, dass ihr Mann jünger ist.

„Ich frage einfach blöd weil ihr die ExpertInnen seid, ich will ja etwas über euch erfahren“, sage ich und erkläre warum ich so naiv und „blöde frage“ und löse mehr und mehr auf warum ich da bin.

„Es ist nicht egal wie alt man ist, ich bin 18 und mein Freund ist 23. Und wenn wir mal heiraten und Kinder bekommen, dann ...“ sagt eine junge Dame mit Kopftuch. Sagt weiter, dass „er immer älter und älter wird“.

Es wird jetzt viel herumgeflüstert und gelacht, fangen an zu diskutieren aber ganz anders als bei uns. Und auch viel gemäßigter. Die Meinungen und Sprüche sind dieselben aber die Stimmung ist nicht so aufgeladen. „Ich glaube, dass jüngere Jungs viel unreifer sind“, sagt TNVI.

10.5 Anhang V: Auszug Beobachtungsprotokoll I (Beobachtungsprotokoll 01102015, S. 1)

Kontextinfo: Zeit zum Protokollieren hat man nicht wenn man unterrichtet. Nur kurze Anmerkungen dazwischen oder in der Pause. Wurde gleich nach der Schulungseinheit erstellt. 15 Leute im PC-Raum, bin eingespannt. Nachmittag: gebe ihnen Aufgaben, dann Selbstständiges arbeiten. Ein paar haben Extraaufträge wie TN20 z.B., aber machte die selbstständig und ohne Probleme.

Eigentlich ruhig aber die Menge macht's aus, dass es einfach nicht leise ist. TN45 schminkt sich, ignoriert jeden wieder einmal. Ist Single, generell höflich aber niemals bei der Sache. „FB und Schminken sind mein Leben“, sagte sie gestern. Fand ich witzig. Ist unsere „Beautyqueen“, wie mir heute CB sagte, weil sie sich ständig schminkt, „das ist alles was sie tut“. Man sieht sie nun mal nicht anders. TN39/TN38 sind in der Gruppe von ihr aber ignorieren sie gänzlich, obwohl sie jung, schlank und gutaussehend ist. Sie schminkt sich weiter, beinhardt, trotz Aufforderung damit aufzuhören.

Vor der Pause: Jeden Tag sprühen sie sich alle ein mit Deos und Parfums. Immer kurz vor der Pause. Schminken ist natürlich auch unerlässlich, es könnte ja ein neuer TN kommen, wie mir TN15 heute Vm grinsend sagte. Auch in der Pause ist zu beobachten, dass sich alles um Sex und Partnerschaft dreht. Viele Bewegungen und Anzeichen, fast alle Gespräche außer bei Leuten, die „fixksam sind“ nicht.

Pause:

TN30 starrt auf TN61' Boxershort, die er lässig oben trägt. Hat mir letztens gesagt, dass ich mehr meine Shorts raushängen lassen soll, mit einem Grinsen im Gesicht. TN30 ihn dabei, ich höre das mit, trinke in der Küche Tee ohne beachtet zu werden, ob er „leckt“ und wenn ja, ob er drauf steht und so Zeug. Ist aber alles in der Pause. Die beiden sitzen ne-

ben/aufeinander auf der Couch und sind in Beziehungen, aber nicht miteinander! Gespräch zwischen TN30 und TN61 artet noch aus. Wie beschrieben, beide sind in Beziehungen.

Nm: Langes Gespräch, sehr intensiv in der Gruppe mit TN11, TN10, TN48 und TN20! Ging nur über Sex und Partnerschaft. Der Nm war recht unruhig, waren nicht bei ihren Aufgaben, musste sie oft zurechtweisen. Jetzt geistig alle wieder da und wollen reden. Themen waren Liebe, aber dann auch Sex. Die jungen Damen meinten, dass sie nicht auf belanglosen Sex stehen, sondern suchen eine Beziehung. Nachdem alle Arbeits- und Lehraufgaben vor Schulungsende erledigt waren, baten die TeilnehmerInnen um einen gemütlichen Ausklang im Sesselkreis. Fünf TeilnehmerInnen plauderten gemütlich über ihr Lieblingsthema Liebe und Sex, ich saß mit in der Runde aber ließ sie einfach, protokollierte aber sprach auch hin und wieder mit.

Sogar die ansonsten sehr schüchterne TN20, die mit TN18 zusammen ist. Sonst alle Singles. Die Stimmung war äußerst gut und entspannt, eine Stunde lang. Plötzlich ging die Glastür auf und CN fragte mich etwas, ging wieder weg. Als ich mich umdrehte, hatten sich TN48 und TN11 bereits in den Haaren, die noch vor 20 Sekunden friedlich miteinander gequatscht hatten. Ich wollte ausholen um zu schlichten als es völlig eskalierte und ich physisch kurz dazwischen gehen musste. Furchtbare Schreiattacken bevor TN48 die Glastür hinter sich zuknallte und TN11 ihr „Du oide Hure, i fick’ dei Gsicht!“ nachschrie. Komischer Ausklang dieses Nachmittags. Aber alle schauten dann recht erschreckt und ich war auch überrascht. Danach war Schulungsende, aber noch lange kein Ende der Situation. Hab gehört wie CA rausgeht und die Stimme erhebt, andere TeilnehmerInnen bereits Schluss machen. Schreiattacken und Drohungen gingen weiter, aber CA und CG waren bei den Spinden und schlichteten. Hab das von weiter hinten am Gang gesehen, einige andere TNs mischten sich noch mit ein und es ging ein wenig hin und her. Beide mussten physische voneinander getrennt werden, sonst würden sie sich wohl in die Haare kriegen.

10.6 Anhang VI: Auszug Beobachtungsprotokoll II (Beobachtungsprotokoll 11122015, S. 2)

TN20 spricht über TN32, die sich von ... (versteh ich nicht) getrennt hat. Keine Ahnung. Nein, ihr Freund hat sich von ihr getrennt und jetzt ist sie fertig, muss in Psychotherapie. TN20 meint, dass TN32 nichts mehr isst und „sperrt sich nur noch ein“, ist absolut fertig. TN20 kann nicht mehr, meint sie, sagt, dass „sie kann ihre Freundschaft nicht pflegen“ weil „sie tut mir nicht gut“. CE versucht wieder auf Mathe zu lenken aber die Gruppe fragt immer wieder nach. Die „TN32 will sich umbringen“, sagt TN20, kann das nicht ertragen, meint sie weiter. Hab sie wirklich oft zusammen gesehen in den Pausen und saßen auch oft nebeneinander in den Schulungen. CE macht weiter mit Mathe aber wird eher ignoriert.

TN20 hat aber echt gute Vorschläge mit Therapie und so. Fangen jetzt an über Therapien zu quatschen und CE wird sichtlich ungeduldiger. Reden jetzt über ihre Therapeuten und das Jugendamt. Sprechen ganz offen. Sie arbeiten teils an ihren Blättern aber quatschen einfach mehr und CE sagt immer wieder „pscht“ und „geh bitte, jetzt machen sie das...“. TN11 meint, dass sie viel Jugendamterfahrung/Jugendheimerfahrung hat. Kann da gut mitreden und besitzt gesetzliches Wissen. Ich kommentiere die Sachen nicht, nur ab und zu, wenn sie sich an mich wenden. Sitz sonst nur in der Ecke und beobachte und schreibe, werde kaum beachtet.

TN48 will die ganze Zeit sprechen, unterbricht echt oft und ist laut. CE gibt ihr jetzt ein neues Arbeitsblatt weil sie meinte, dass ihr das erste zu schwer war. Sehe, dass sie fast nichts ausgefüllt hat. Die Sachen hab ich gestern gegeben, waren nicht schwer. TN48 stört quasi nicht eindringlich aber durchgehend und kommt immer mit neuen Themen auf, ist sehr gesprächig. Fragt auch CE ständig etwas.

TN32 spricht jetzt echt offen, sehr ungewöhnlich. Die meisten hören ihr zu, anstatt die Blätter zu machen. Spricht sonst nicht recht viel aber grade überkommt es sie und sie spricht, dass sie auch mal' verlassen wurde und es ihr sehr schlecht ging. TN40 sagt, dass sie das in der Pause besprechen sollen, jedoch auf nette Art und Weise. Die Mädels hören auf sie, eigentlich immer. Es ist jetzt wieder leise, sogar CE kann sich niedersetzen und muss nicht um den Tisch kreisen oder ermahnen.

Jetzt fängt TN40 an. Spricht jetzt über ihre Fehler im Leben und so weiter. „Ich weiß dass das unter uns bleibt“, meinte sie und sagt, dass auch sie einen Fehler gemacht habe aber dass das sicher nicht „ihr Kleiner“ ist. Der „Vater schon, der ist depressiv“, sagte sie. [Ich dachte der ist im Gefängnis? Vielleicht beides] Trotzdem ist es jetzt ruhiger. Ich werde von TN42 etwas gefragt, steh auf und erkläre ihr das Dividieren. Dann kommen mehr Fragen an mich, geh zum Whiteboard und zeige wie leichte Divisionen gehen, CE hilft mir.

Lasse immer eine/n TN eine Aufgabe lösen. Schritt für Schritt. Funktioniert ganz gut. Hatte nicht gedacht, dass ich noch einspringen muss heute. Stimmung jetzt gut. CE kümmert sich um TN48, die immer schon fragt bevor sie auf das Blatt gesehen hat. Wenn CE bei ihr ist, ist es deutlich leiser und die TNs konzentrieren sich auf das Whiteboard und Dividieren. Pause.

11. Kurzfassung

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Arbeitsmoral von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Produktionsschulen in Verbindung mit deren partnerschaftlichen und sexuellen Bedürfnissen. Auf Basis einer sieben Monate dauernden teilnehmenden Feldbeobachtung, einer Phase von nachträglichen Datenergänzungen und spezifischer Feldbeobachtung, eines Experteninterviews und einer Fokusgruppendifkussion wurden Daten im Zuge des Forschungsparadigmas der Grounded Theory Methodology erhoben, ergänzt und ausgewertet. Auf vier konstitutive Bereiche in Bezug auf Arbeitsmoral und besagten Bedürfnissen abstrahierte Konklusion ergibt, dass der Ausdruck von sexuellen und partnerschaftlichen Bedürfnissen als stark beeinflussende Symptomatik im Kontext der Arbeitsmoral zu betrachten ist. Jedoch ist als ausschlaggebendes Element, welches die Arbeitsmoral der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen positiv oder negativ determiniert, der *Background* festgestellt. Darunter wird u. a. die familiäre, gesellschaftliche und strukturelle Einbettung der TeilnehmerInnen von Produktionsschulen verstanden. Jugendliche mit stabilem Background zeigten sich fokussiert und karrierebewusst, wiesen eine durchgehend hohe Arbeitsmoral auf. Bei Jugendlichen mit instabilem Background verhält es sich entgegengesetzt. Diese zeigten sich unfokussiert bezüglich ihrer Karriere und den Schulungsinhalten und wiesen eine niedrige Arbeitsmoral auf. Weiters engt sich ihre Themenwelt auf die Bereiche Sex und Partnerschaft, Finanzielles und anderweitige Problematiken ein. Die Jugendlichen mit instabilem Background neigen sexuellen und partnerschaftlichen Bedürfnissen leichter nachzugehen, was in häufig wechselnden Kurzzeitpartnerschaften mündet und mit gefühlsbedingten Problemen einhergeht.

11.1 Abstract

This thesis deals with the work ethic of young people who are attending production schools and are in danger being marginalized, in combination with their needs for partnership and sexuality. Based on participatory field observation over seven months, a phase of subsequent data completion, an expert interview and a focus group discussion, the data was collected, completed, and analyzed as a part of the research paradigm of Grounded Theory Methodology. The conclusion is, focused on four constitutive fields relating to moral as well as the mentioned needs, that the expression of sexual and partnership-related needs can be considered as a highly influencing symptom in the context of work moral. However, it was determined that the background is the crucial element, which determines the work moral of young people who are in danger being marginalized, in a positive or negative way. Background is understood as the familial, social and structural embedment of the participants of production schools. Young people with a stable background appeared focused and ambitious with a constant high work moral. Young people with unstable background behaved the opposite way. Those were not focused on their career or the training contents. Furthermore their personal topics are limited to sex, relationship, financial and other issues. Young people with unstable background tend to rather pursue sexual and relationship related needs which ends up in frequently changing short-term relationships accompanied by emotional problems.

Lebenslauf

Name: Tomas Barton
Geburtsdatum: 22.01.1984
Geburtsort: Bratislava, ehem. Tschechoslowakei
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulbildung: 3 Jahre IT-Handelsschule Bad Ischl
3 Jahre Berufsreifeprüfung Fernlehre
seit 2007 Studium der Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie Wien
2011 Erziehungswissenschaft an Humboldt Universität zu Berlin (Erasmusprogramm)
seit 2016 Psychotherapeutisches Propädeutikum

Karriere: 2003-2004 Zivildienst Wohnhaus für Mädchen mit psychosozialen Förderbedarf, Bad Ischl
2004 Volkshilfe Wien Notquartier
2005 ehrenamtlicher MA Jugendzentrum Ebensee
2004-2007 atempo Wien, Lernassistent
2008-2011 Jugend am Werk „Job inklusiv“
seit 2011 Wiener Assistenzgenossenschaft
seit 2011 Sensibilisierungsdienstleister „Trotzdem.at“
2015-2016 Produktionsschule Wien
seit 2014 freier Pädagoge, MA bei div. Sozialprojekten (High Rollers, Nueva, div. Workshops und Schulungen, ...)
seit 2016 Wiener Familienbund
ehrenamtlicher MA Kulturverein Ebensee
ehrenamtlicher MA Zeitgeschichtemuseum Ebensee

besondere Kenntnisse: Slowakisch in Wort

Interessen: Kultur(en)
soziales Engagement, Sozialforschung
Sport (Eis- und Inlinehockey in Vereinen)
Kulturfernreisen
Musik

Danksagung

In erster Linie danke ich Angi ganz herzlich für ihren aufgebrauchten Zeitaufwand, ihre Kritik, ihre Ideen und Einwände, das Korrekturlesen und den wissenschaftlichen Input. Ebenso für ihre Freundschaft.

Großer Dank geht auch an Maria für das Korrekturlesen, die konstruktiven Vorschläge und vielen Inspirationen, ihre Freundschaft.

Großer Dank auch an die teilnehmenden Produktionsschulen und deren Leitungen! Ohne eure konstruktive und intensive Mitarbeit wäre das nicht möglich gewesen. Aber vor allem gilt mein Dank den Jugendlichen, von denen ich mehr über mich erfahren habe als mir lieb ist.

Jürgen, Gugi, Judith, Tine und Tristan. Ihr seid mein stabiler Background!

Zum Schluss möchte ich noch alle grüßen, die mich kennen! ☺