



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von
Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im
ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit.

Eine quantitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern.

Verfasserin:

Diana Mursec

Angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Ass. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

und dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit aus der Perspektive der Eltern. Die Daten, die als Grundlage dieser Arbeit dienten, wurden im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine Untersuchung anhand der Übergangsphase ‚Schule - Beruf‘ sowie der Lebensphase ‚Arbeitsleben‘ am Beispiel Österreichs“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (FWF-Projektnummer: P 20021-G14, Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.1013) erhoben.

Die Tatsache, dass die Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine schwierige und gleichzeitig sehr wichtige Phase im Hinblick auf die berufliche Zukunft darstellt, steht in der Literatur außer Frage. Wie sich die Übergangssituation aber tatsächlich gestaltet, und welche arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsangebote in welchem Ausmaß angenommen werden, wurde bislang in Österreich noch nicht ausreichend erforscht.

Für das Forschungsprojekt (und auch für die Diplomarbeit) wurde aus diesem Grund mittels Fragebogenerhebung versucht, eine möglichst große Anzahl betroffener Eltern zu erreichen, um Aufschluss über diese Lebensphase ihrer Kinder zu erhalten. Es zeigte sich, dass Jugendliche, die in ihrer Schullaufbahn vorwiegend in einem integrativen Setting unterrichtet wurden – im Vergleich zu Schulabsolvent/innen, die ihre Schulzeit vorwiegend in Sonderschulen verbrachten – tendenziell öfter erfolgreich auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt partizipieren können und ihre Eltern auch weitaus öfter der Meinung sind, dass ihre Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen können.

Für ausführlichere Ergebnisse wird an dieser Stelle auf folgende Publikation des FWF Forschungsprojektes hingewiesen: Fasching, H./ Mursec, D. (2010). Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien.

Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit ist im Rahmen des vom FWF (Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung) geförderten Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine Untersuchung anhand der Übergangsphase ‚Schule - Beruf‘ sowie der Lebensphase ‚Arbeitsleben‘ am Beispiel Österreichs“ entstanden, das seit 1. Februar 2008 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Forschungseinheit Heilpädagogik und Integrative Pädagogik) durchgeführt wird. Das vorrangige Forschungsinteresse gilt der Rekonstruktion von sowohl objektiv bestimmbarer als auch subjektiv erlebter Partizipation in der beruflichen Biographie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich, die anhand der Übergangsphase Schule - Beruf sowie im Arbeitsleben per se untersucht wird¹.

Die Diplomarbeit befasst sich mit der Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben aus der Perspektive der Eltern und stellt eine eigenständige wissenschaftliche Arbeit dar, die jedoch stets im Kontext mit dem Forschungsprojekt gesehen werden muss, da sie sich an dessen theoretisch und empirisch vorgegebenen Rahmen orientiert.

An dieser Stelle möchte ich im Speziellen dem gesamten Projektteam (Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer, Univ.-Ass. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching und Mag. Oliver Koenig) meinen Dank aussprechen, da sie es mir ermöglicht haben, meine Diplomarbeit im Rahmen dieses Forschungsprojektes zu schreiben. Mein besonderer Dank gilt weiters Univ.-Ass. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für die Betreuung der Diplomarbeit sowie die konstruktiven Gespräche und fachlichen Anregungen während dem Verfassen der Arbeit.

Darüber hinaus gebührt mein spezieller Dank meinen Eltern, Josefine und Stanko Mursec, die mein Studium in Wien überhaupt möglich gemacht haben, und mir immer mit Rat und Unterstützung zur Seite standen und mir stets Mut machten.

¹ Eine Projektbeschreibung ist unter folgender URL zu finden:
<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe3/forschung/projekte/> (Stand: 01.05.2010).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I. Einführung in den Themenbereich und Relevanz des Themas	1
II. Beschreibung des Forschungsvorhabens.....	5
III. Aufbau der Arbeit.....	6
1. Bildung und Menschen mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen	9
1.1 Historische Entwicklung der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen.....	9
1.2 Begriffsbestimmungen	13
1.2.1 Integration.....	13
1.2.2 Inklusion	15
1.3 Zum Bildungsbegriff	18
1.3.1 Der Bildungsbegriff aus bildungswissenschaftlicher Perspektive.....	21
1.3.2 Der Bildungsbegriff in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.....	25
2. Der Weg von der Schule ins Erwerbsleben von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	29
2.1 Das Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit SPF	29
2.1.1 Zum Sonderpädagogischen Förderbedarf.....	29
2.1.2 Das Sonderschulwesen in Österreich	33
2.1.3 Integrativer Unterricht	35
2.2 Die Übergangsphase Schule - Erwerbsleben.....	39
2.2.1 Zum Begriff des Übergangs	39
2.2.2 Besondere Schwierigkeiten in der Übergangsphase Schule - Beruf	41
2.2.3 „Schwellen“ am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben.....	45
2.2.4 Zur Bedeutung und Rolle der Eltern im Übergangsprozess	49
2.2.5 Elternarbeit als bedeutsamer Aspekt des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben	50
2.3 Institutionelle Maßnahmen der beruflichen Integration an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben	52

2.3.1 Maßnahmen der beruflichen Orientierung, Qualifizierung und Nachreifung	54
2.3.2 Clearing.....	54
2.3.3 Integrative Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz	56
2.3.4 Arbeitsassistenz/ Jugendarbeitsassistenz	58
2.3.5 Job Coaching.....	59
2.3.6 Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz	60
2.3.7 Abschließende und kritische Bemerkungen zu den Maßnahmen der beruflichen Integration	61
3. Fachtheoretische Verortung und Forschungsstand zur Übergangsphase Schule – Erwerbsleben.....	65
3.1 Theoretischer Rahmen der Arbeit.....	66
3.1.1 Grundlagen des Ökosystemischen Ansatzes.....	66
3.1.2 Die verschiedenen Systemebenen im ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner	67
3.2 Forschungsstand und Forschungslücke.....	72
4. Die Elternbefragung - Darstellung und Ergebnisse der Untersuchung.....	77
4.1 Zur Fragestellung	77
4.2 Darstellung der empirischen Erhebung.....	78
4.2.1 Ablauf der Elternbefragung	79
4.2.2 Der Fragebogen.....	80
4.2.3 Zur Auswertungsmethode	81
4.2.4 Die Stichprobe	82
4.2.5 Rücklauf.....	83
4.2.5.1 <i>Kurzbeschreibung der Stichprobe</i>	83
4.3 Ergebnisse der Elternbefragung.....	85
4.3.1 Auswertung der Daten zur Übergangssituation	85
4.3.1.1 <i>Schullaufbahn</i>	86
4.3.1.2 <i>Zur Rolle der Eltern im Hinblick auf die berufliche Zukunft</i>	90
4.3.1.3 <i>Berufliche Beratung innerhalb und außerhalb der Schule</i>	95
4.3.1.4 <i>Die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz</i>	102
4.3.1.5 <i>Die Situation der Jugendlichen im ersten Jahr nach dem Ende der (Pflicht-) Schulzeit</i>	106

4.3.1.6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zur Übergangssituation	110
4.3.2 Auswertung der Daten zu möglichen Problemfeldern aus Sicht der Eltern	115
4.3.2.1 Zur Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes	115
4.3.2.2 Bewertung der außerschulischen und innerschulischen Berufsberatung	117
4.3.2.3 Einstellungen der Eltern in Bezug auf Arbeit	119
4.3.2.4 Bewertung von Aussagen zu möglichen Schwierigkeiten	121
4.3.2.5 Bedeutung von Unterstützungsangeboten aus Sicht der Eltern	125
4.3.2.6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zu möglichen Problemfeldern ..	130
5. Diskussion der Ergebnisse	133
6. Conclusio und Ausblick	141
Literaturverzeichnis	145
Tabellenverzeichnis	159
Abbildungsverzeichnis	159
Anhang.....	161
Fragebogen.....	161
Lebenslauf	173

Einleitung

I. Einführung in den Themenbereich und Relevanz des Themas

Bildungspolitische Themen sind gegenwärtig sozialpolitisch wie auch im Fachdiskurs der Bildungswissenschaft von hoher Relevanz. Die pädagogische Forschung über Aspekte der schulischen und seit jüngerer Vergangenheit auch der nachschulischen Situation von Menschen mit Behinderungen hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Wetzel/ Wetzel 2001a, 1²). Geprägt wurde diese Entwicklung vor allem durch die Forderung nach Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Integration durch Selbstvertretergruppen (vgl. Biewer/ Fasching/ Koenig 2009, 392).

Diesen Veränderungen jüngerer Datums geht eine lange Geschichte der Behindertennpädagogik voran. Wurden Menschen mit physischen als auch psychischen Behinderungen zu Anfangszeiten der Behinderten- bzw. Sonderpädagogik im 19. Jahrhundert zunächst aufgrund von karitativen Überlegungen in unterschiedlichen Anstalten lediglich medizinisch betreut und „aufbewahrt“ (vgl. Strachota 2002, 247), dauerte es seine Zeit, bis ihnen erstmals überhaupt Bildungsfähigkeit zugesprochen wurde. Erst Jahrzehnte später erfolgte die Gründung von diversen spezialisierten Anstalten und Institutionen mit dem Ziel der bestmöglichen pädagogischen Förderung. Noch bis vor 25 Jahren führte für Kinder mit Beeinträchtigungen der einzige Schulweg in eine Sonderschule.

Demgemäß befindet sich das Bildungssystem in Österreich derzeit in einer Reformphase, denn es kann – wenngleich auch das Schulsystem hoch differenziert sein mag und die Hierarchisierung das Risiko negativer Implikationen birgt – in den letzten Jahrzehnten ein Wandel von einer separierenden Beschulung hin zu den Konzepten der Integration³ und Inklusion⁴ beobachtet werden (vgl. Feyerer 2009a, 73; Fasching/ Felkendorff 2007; Anlanger 1993). Der Ursprung dieses Umdenkens ist in Initiativen von betroffenen Eltern und einiger reformorientierter Pädagog/innen zu sehen, die in den achtziger Jahren weit

² Die Seitennummerierung bezieht sich auf die Internetversion des Artikels, im Internet unter der URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wetzel-uebergang.html> (Stand: 14.12.2009).

³ Integration verfolgt das Ziel, Menschen mit Beeinträchtigungen in „bestehende gesellschaftliche Strukturen“ (Dannenbeck 2007, 42) einzugliedern.

⁴ Inklusion ist eine weiterentwickelte Form der Integration: Das wesentliche Prinzip ist die Wertschätzung von Vielfalt und Individualität jedes Menschen (vgl. Hinz/ Boban 2003, 3), Verschiedenheit wird als essentielle Gegebenheit der Normalität verstanden. Demzufolge dürfte es im schulischen Kontext beispielsweise keine Teilung in zwei Gruppen von Schüler/innen geben: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne.

reichende Veränderungen im Schulsystem bewirkten: 1984 gab es die ersten Schulversuche für integrativen Unterricht (vgl. Feyerer 2009a, 74), seit Anfang der neunziger Jahre wird Eltern ein Wahlrecht zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung zugestanden. Diese Neuerungen haben auch Änderungen der Begrifflichkeiten mit sich gebracht: Sprach man bis 1993 von Sonderschulbedürftigkeit, so wurde dieser Begriff durch den des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) abgelöst. Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs stammt ursprünglich aus dem Schulrecht, hat sich aber mittlerweile in anderen Rechtsgebieten zusehends etabliert (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 33f), beispielsweise in den Bestimmungen des BMSG⁵ zur beruflichen Integration, „in denen Jugendliche mit SPF ausdrücklich zu den «behinderten Menschen» gezählt werden“ (Fasching/ Felkdendorff 2007, 81).

Wichtige Umgestaltungen zeichnen sich auch im Bereich der Begriffsbestimmung und der damit veränderten Betrachtungsweise von Behinderung ab. Denn die althergebrachte medizinische und defizitorientierte Definition von Behinderung der Sonder- und Heilpädagogik weicht zunehmend einem Begriff, der den sozialen Folgen von Behinderung stärkere Beachtung schenkt (vgl. Schönwiese 2005, 16). Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Weltgesundheitsorganisation WHO, die mit einem neuen Verständnis von Behinderung operiert: Das bio-psycho-soziale Modell der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) sieht Behinderung als soziales Exklusionsproblem an, und nicht mehr – im Gegensatz zum bio-medizinischen Modell der ICIDH⁶ – als Eigenschaft einer Person (WHO 2005). Diese Veränderung wird als „Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung“ (Biewer 2008, 293) bezeichnet, der zufolge eine erschwerte Partizipation am gesellschaftlichen Leben die eigentliche Behinderung darstellt.

Integration will eben eine mangelhafte Partizipation abwenden und meint grundsätzlich die Teilhabe an allen Bereichen des Lebens – wozu auch Erwerbsarbeit zu zählen ist. Arbeit bedingt die Beschäftigung des Menschen mit seiner Umwelt, mit der Gesellschaft und mit seinem eigenen Ich (vgl. Schmid 2004, 43). Bundschuh (2004, 140) schreibt Arbeit ebenfalls einen hohen Stellenwert im Leben jedes einzelnen zu: „Sie ist Beitrag zur eigenen Existenzsicherung und dokumentiert die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

⁵ Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

⁶ Die ICIDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) ist ein 1980 von der WHO entwickeltes Klassifikationsschema von Krankheiten und Behinderung. 1999 wurde diese Einteilung in der ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation) verändert und erweitert.

Sie bestätigt den einzelnen Menschen in seinem Wertgefühl und verschafft Anerkennung in den sozialen Bezügen des persönlichen Umfeldes.“ Gerade für Menschen mit Beeinträchtigungen kann dies essentiell sein, da Arbeit ihnen trotz sonstiger auftretender Einschränkungen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen vermag.

Ganz abgesehen von umfänglichen Implikationen auf der sozialen Ebene sowie von materieller Sicherheit und Unabhängigkeit durch Erwerbsarbeit existiert ein explizites Recht auf Arbeit, das unter anderem in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN⁷ in Artikel 23 festgelegt ist: Jeder hat das Recht auf Arbeit und freie Berufswahl, auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit und auf gerechte Entlohnung (vgl. UN 1948). Dass dieses Recht selbst aufgrund von Geschlechtsunterschieden oftmals untergraben wird, ist hinlänglich bekannt. Daneben gibt es die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen⁸, welche am 26. September 2008 durch das österreichische Parlament ratifiziert wurde⁹ und deren oberstes Ziel die Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen ist (vgl. Koenig/ Pinetz 2009a, 36). Insbesondere in den Bereichen Bildung sowie Arbeit und Beschäftigung, die in der UN-Konvention unter Artikel 24 und 27 Berücksichtigung finden, sind Menschen mit Beeinträchtigungen aber seit jeher in verstärktem Maße von Benachteiligungen betroffen: „In einer Gesellschaft, in der sich der materielle Status, soziale Sicherungssysteme, politische Machtpositionen und persönliche Identität zum größten Teil über berufliche Arbeit definieren, sind jene von Ausgrenzung bedroht, denen der Zugang zur Erwerbsarbeit – aus welchen Gründen auch immer – verwehrt wird“ (Leichsenring/ Strümpel 1997, 1¹⁰).

Um die Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu reduzieren, wurden Anfang der achtziger Jahre in den USA Projekte der so genannten „Unterstützten Beschäftigung“ (Supported Employment) entwickelt, in Europa etablierten sich diverse Projekte seit Anfang bis Mitte der neunziger Jahre. Im

⁷ Im Internet abrufbar unter der URL: <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand: 08.12.2009).

⁸ Die Originalfassung in Englisch ist im Internet abrufbar unter der URL: <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm> (Stand: 08.12.2009), eine deutsche Übersetzung ist zu finden unter: http://www.alle-inklusive.behindertenbeauftragte.de/cln_108/nn_1430096/SharedDocs/Downloads/DE/AI/BRK.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/BRK.pdf (Stand: 11.03.2010).

⁹ Mit der Ratifizierung dieses Menschenrechtsdokumentes hat sich Österreich dazu verpflichtet, die Bestimmungen in nationales Recht umzusetzen.

¹⁰ Die Seitennummerierung bezieht sich auf die Internetversion des Artikels, im Internet unter der URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/leichsenring-beruflich.html> (Stand: 14.12.2009).

Zuge der Integrationsbestrebungen wurde in Österreich im Jahr 2001 von der Bundesregierung eine Beschäftigungsoffensive¹¹ zur Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt initiiert, welche eine Erweiterung der bestehenden Angebote sowie die Ausarbeitung neuer Dienstleistungen, die speziell den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben betreffen, beinhaltet: Clearing, Jugendarbeitsassistenten, Berufsausbildungsassistenten und Integrative Berufsausbildung (vgl. BMASK 2008a und b). Im Jahr 2003 wurde daraufhin das Modell der „Integrativen Berufsausbildung“ (IBA) eingeführt, das benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit bietet, im Rahmen der dualen Berufsausbildung eine Lehre in Form einer Lehrzeitverlängerung oder einer Teilqualifizierung zu absolvieren.

Trotz einer Vielzahl durchaus innovativer Projekte ist die Integrative Berufsausbildung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf derzeit die einzig offen stehende Möglichkeit nach der Pflichtschule zur Aneignung praktischen, fachtheoretischen und allgemein bildenden Wissens, um sich adäquat auf die Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Pinetz/ Prammer 2008, 54). Und das, obwohl in der bildungswissenschaftlichen theoretischen Diskussion von einem Perspektivenwechsel weg von einem rehabilitativen hin zu einem integrativen Paradigma¹² gesprochen wird: Es wird der Wandel einer vom Versorgungsprinzip geprägten Unterstützungsgestaltung hin zu einer individuellen Dienstleistungslandschaft, die bei der persönlichen Lebensgestaltung behilflich sein soll, proklamiert (vgl. Wetzel/ Wetzel 2001a, 2). Dieser Paradigmenwechsel des Abrückens von einer passiven Versorgung hin zu Aktivierungsstrategien ist unter anderem dafür verantwortlich, dass Übergangsprozesse zunehmend in den Blick genommen werden (vgl. ebd.): Zumindest in der universitären Forschungslandschaft hat die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den letzten Jahren vermehrt Beachtung erfahren, was auch durch zunehmende Integrationserfolge in der Schule begünstigt wurde. Trotz verstärkter Aufmerksamkeit und

¹¹ Diese Beschäftigungsoffensive wird auch als „Behindertenmilliarde“ bezeichnet, da zu Beginn ca. 70 Mio. Euro (1 Milliarde Schilling) ausgeschüttet wurden. Im Jahr 2009 wurden im Rahmen der Beschäftigungsoffensive 175 Mio. Euro ausgeschüttet (vgl. BMASK 2009b, 22).

¹² Ein Paradigma ist nach *Kuhn* (1973) ein vorherrschendes gemeinsames Verständnis einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, d.h. ein gewisser allgemein anerkannter Konsens über bestimmte Annahmen. Ein Paradigmenwechsel bezeichnet eine Änderung des bestehenden Blickwinkels, der notwendig wird, sofern Abweichungen auftreten, die nicht durch das bis dahin geltende Paradigma erklärt werden können.

Paradigmenwechsel stehen aber den schulischen Integrationserfolgen noch immer „defizitäre Integrationschancen am Arbeitsmarkt“ (Wetzel/ Wetzel 2001b, 80) gegenüber.

Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören zu den Schlusslichtern des Bildungssystems und verfügen über die geringste Schulbildung. Laut Statistik des Arbeitsmarktservices steht ein niedriges Bildungsniveau in direktem Zusammenhang mit dem Risiko für Arbeitslosigkeit (vgl. Fasching 2004, 362). Besonders Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben verhältnismäßig häufig einen Schulabschluss niedriger als Sekundarstufe II¹³ und sind daher deutlich öfter von Arbeitslosigkeit betroffen – sei es direkt nach der Pflichtschule aber auch nach einer Maßnahme wie beispielsweise der Berufsvorbereitung (vgl. Wetzel/ Wetzel 2001a, 1f). Derzeit haben ca. 4 % (27.488) aller Jugendlichen im Pflichtschulalter einen sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 33), wobei diejenigen, die nach S-Lehrplan unterrichtet werden, zur Gruppe der früher als „geistig Behinderten“ benannten zu zählen sind, und unter dem ASO-Lehrplan die ehemals als „Lernbehinderte“ bezeichneten Kinder subsumiert werden können.

Auch wenn nur ein Teil der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung (S-Lehrplan) zu zählen ist, ist die gesamte Gruppe (also auch die Schüler/innen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und denen „nur“ eine Lernbehinderung zugeschrieben wird) speziell beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben von ähnlichen Benachteiligungsmechanismen bedroht. Aufgrund dieses Umstandes und der Tatsache, dass Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor in der Realität kaum integrative oder frei gewählte Arbeitsmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt offen stehen (vgl. Koenig/ Pinetz 2009a, 38), liegt der Fokus dieser Arbeit auf der gesamten Gruppe der Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

II. Beschreibung des Forschungsvorhabens

Im Rahmen der Diplomarbeit *„Die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit. Eine quantitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern“*

¹³ Zur Sekundarstufe II gehören die Berufsschulen (BS) des dualen Systems, die berufsbildenden mittleren Schulen und die land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen (vgl. Fasching/ Felkendorff 2007, 78).

wird ein theoretischer Überblick über Bildung und das Bildungssystem in Österreich für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – auch im Hinblick auf Maßnahmen zur beruflichen Integration – gegeben. Daneben wird die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben im speziellen aus Sicht der Eltern thematisiert sowie auf ihre Rolle im beruflichen Integrationsprozess ihrer Kinder eingegangen.

Der empirische Teil der Arbeit behandelt folgende Forschungsfrage:

Wie gestaltet sich die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit aus Sicht der Eltern?

Dazu erfolgte im Frühling 2010 eine Erhebung mittels Fragebogen an Eltern betroffener Kinder. Die Erhebung fand im Rahmen eines vom Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien statt. Für die vorliegende Arbeit werden die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich oben stehender Fragestellung analysiert und diskutiert. Da derzeit keine validen Daten zu Übergangsverläufen von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Schule ins Erwerbsleben vorliegen und keine differenzierten Aussagen darüber, welche arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsmaßnahmen diese Jugendlichen überhaupt erreichen, getroffen werden können, leistet diese Arbeit einen eigenständigen wissenschaftlichen Beitrag.

III. Aufbau der Arbeit

Theoretischer Teil

Im ersten Kapitel der Diplomarbeit wird ein genereller Überblick über das österreichische Bildungssystem für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegeben. Allem voran steht eine kurze historische Einführung zum Thema Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Im Anschluss daran wird zunächst ein Verständnis jener Begriffe erarbeitet, die für diese Arbeit als grundlegend erachtet werden: Integration und Inklusion – um ausgehend von diesem ein Begriffsverständnis von Bildung aufgrund geschichtlicher Entwicklungen, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sowie im Kontext der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu erarbeiten.

Ziel des zweiten Kapitels ist es, den Weg von der Schule ins Erwerbsleben von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachzuzeichnen: Dafür wird als erstes das Schulsystem als Ausgangssystem, das verlassen wird, dargestellt – wobei ein kritischer Blick sowohl auf das Sonderschulwesen als auch auf den sonderpädagogischen Förderbedarf selbst geworfen wird. Der zweite Abschnitt befasst sich dezidiert mit der Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben, wobei im Besonderen auf die Situation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen wird. Die Bedeutung und die Rolle der Eltern in der Übergangsphase werden ebenfalls thematisiert. Im Anschluss daran werden die wichtigsten arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsmaßnahmen, die gegenwärtig in Österreich bestehen, vorgestellt.

Im dritten Kapitel erfolgt eine Beschäftigung mit der fachtheoretischen Verortung und dem theoretischen Rahmen des Forschungsvorhabens. Als letztes wird der aktuelle Forschungsstand dargestellt und diskutiert.

Empirischer Teil

Im vierten Kapitel wird zunächst die Fragestellung nochmals explizit erläutert und der Ablauf der empirischen Erhebung sowie die Auswertungsmethode vorgestellt. In diesem Abschnitt erfolgt auch die Auswertung des Datenmaterials, wobei der Fokus auf den tatsächlichen Übergangsverläufen der Schulabsolvent/innen mit SPF liegt. Anhand der Elternbefragung werden reale Übergangsverläufe von der Schule ins Erwerbsleben dargestellt. Dabei wird auch herausgearbeitet, in welchen Bereichen Eltern Problemfelder bzw. zusätzlichen Unterstützungsbedarf ausmachen können.

Im fünften Kapitel erfolgen eine Diskussion der Ergebnisse der Elternbefragung sowie eine Anbindung dieser Ergebnisse an den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit.

Das sechste und letzte Kapitel fasst die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Erhebung abschließend zusammen und stellt gleichsam ein Resümee dar. Abschließend wird ein Ausblick gegeben und auf mögliche offene Fragen, die sich im Zuge der Arbeit ergeben haben, und auf den weiteren Forschungsbedarf eingegangen.

1. Bildung und Menschen mit Beeinträchtigungen und Benachteiligungen

Das übergeordnete Themengebiet der vorliegenden Diplomarbeit ist die Übergangssituation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben aus Sicht der Eltern. Da Bildung und Erziehung gleichsam als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am Erwerbsleben zu verstehen sind, wird eine geschichtliche Einleitung zu diesem Gegenstandskomplex mit Blick auf die Situation von Menschen mit Behinderungen vorangestellt.

1.1 Historische Entwicklung der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen

Schule und Bildung waren lange Zeit ein Privileg für wenige, ein Sonderrecht der Herrschenden und Reichen. Der Begriff „Schule“ bedeutet wörtlich aus dem Griechischen übersetzt Muße und freie Zeit. Zeit für Muße und zum Nichtstun hatten Jahrhunderte lang nur die Reichen – die Ungebildeten, denen Zeit und Geld für Bildung fehlte, wurden in der Antike als Barbaren bezeichnet (vgl. Wocken 1990, 53f). Dagegen hat der Begriff „Bildung“ eine andere Bedeutung: „Bildung meinte – seit 1800 – im deutschsprachigen Raum zunächst die Befähigung des Individuums sich selbst zu entwickeln, in dem es zunehmend ‚Anteil‘ an der Welt hat, also an der Welt ‚be-teiligt‘ ist, indem es die Welt verstehen lernt, sie gestalten lernt und sie als einen Raum erlebt, in dem es sich ausdrücken und verwirklichen kann“ (Korte 2006, 27). Wilhelm von Humboldt spricht in Bezug auf Bildung von einer „Wechselwirkung des Menschen mit der Welt“ (ebd.), und geht ferner davon aus, dass jeder Mensch „ein bildsames Wesen“ ist. Nichtsdestotrotz war Bildung im Mittelalter Klosterschülern und den oberen Gesellschaftsschichten vorbehalten, erst während der Aufklärung wurde Bildung schließlich der Schlüssel zum sozialen Aufstieg. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1774 durch Maria Theresia wurde in Österreich schließlich auch den (männlichen!) Kindern aus niedrigeren Gesellschaftsschichten der Zugang zur (Schul-) Bildung ermöglicht.

Menschen mit Behinderungen wurde jedoch viele Jahrhunderte hindurch Erziehungs- und Bildungsfähigkeit abgesprochen. Der Beginn heilpädagogischer Erziehungsbemühungen ist zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert zu datieren und bezog sich zunächst auf

Menschen mit Sinnesschädigungen: Erste historische Belege einer gezielten pädagogischen Unterstützung finden sich im 16. Jahrhundert, als der Mönch Pedro Ponce de Leon in einem spanischen Kloster gehörlose Schüler aus adeligen Familien unterrichtete (vgl. Strachota 2002, 239). In Paris unterrichtete Abbé de l'Épée ab dem Jahr 1765 gehörlose Kinder, 1770 begründete er eben dort die erste Taubstummenschule der Welt (vgl. Möckel 1988, 38) – damals wurden gehörlose Menschen noch als taubstumm bezeichnet. Im Jahr 1785 eröffnete Valentin Haüy die erste Blindenschule ebenfalls in Paris, und kurze Zeit später wurden derartige Erziehungsbestrebungen auch in Österreich institutionalisiert: 1779 wurde in Wien unter Kaiser Joseph II. die erste österreichische Taubstummenschule errichtet, 1810 folgte die erste Blindenanstalt, geleitet von Johann Wilhelm Klein.

Ausschlaggebend für die Eingliederung bestimmter Behinderungsgruppen in das Bildungssystem war damals noch der Grundgedanke der bürgerlichen Brauchbarkeit (vgl. Strachota 2002, 243f): Lange Zeit blieb die Verwendbarkeit des Gelernten für die spätere berufliche Zukunft oberste Maxime von Bildung. Theunissen und Plaute (1995, 9) weisen darauf hin, dass Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung damals den Erwartungen der gesellschaftlichen Nützlichkeit nicht entsprechen konnten und sie somit als erziehungs- und bildungsunfähig galten. Dies wird besonders deutlich im Umgang mit geistig behinderten Menschen: Anfang des 18. Jahrhunderts wurde damit begonnen, „Irre und Narren getrennt von anderen (sozial) Auffälligen in Zucht-, Werk- und Tollhäusern zu verwahren“ (Strachota 2002, 247). Im Jahr 1784 wurde in Wien das Allgemeine Krankenhaus erbaut, ausgestattet unter anderem mit dem so genannten „Narrenturm“ mit „etwa 140 kerkerähnlichen Zellen, in denen bis zu 250 Irre untergebracht waren“ (Schröder 1983, 30 zit. n. Strachota 2002, 247). Verwahrung und Separation waren demzufolge Jahrhunderte lang die vorherrschenden Praktiken im Umgang mit Menschen mit Behinderungen.

Anfang des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten Heimerziehungsprojekte für verwahrloste Kinder, beispielsweise in der Schweiz durch Johann Heinrich Pestalozzi oder in Hamburg durch Johann Heinrich Wichern (vgl. Biewer 2009, 16f). Daneben wurden für Menschen mit körperlichen Behinderungen medizinisch orientierte (Orthopädische) Anstalten gegründet – als erste Institution kann die 1816 von Johann Georg Heine in Würzburg etablierte genannt werden: Neben der medizinischen Betreuung fanden dort auch erste Erziehungsversuche statt (vgl. ebd.).

Diese Zeit kann allgemein durch das medizinische Interesse an Behinderung beschrieben werden. Möckel (1988, 17) schreibt dazu: „Die Geschichte der älteren Sonderschulen und

Erziehungseinrichtungen berührt sich an vielen Stellen mit der Geschichte der Medizin...“ So wurden im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts zahlreiche Anstalten gegründet wie beispielsweise 1841 in Interlaken die „Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder“ durch den Arzt Johann Jakob Guggenbühl oder 1849 in Württemberg die „Heil- und Pflegeanstalt für schwach- und blödsinnige Kinder“ durch den Arzt Georg Friedrich Müller (vgl. Strachota 2002, 269f). In Salzburg unterrichtete Guggenmoos ab 1830 geistig behinderte Kinder in einer pädagogisch ausgerichteten Anstalt (vgl. Biewer 2009, 17). Bereits ab 1800 sind ebenfalls frühe Erziehungsversuche bei einem Jungen mit geistiger Behinderung („Wolfsjunge von Aveyron“) durch Jean Itard zu verzeichnen, „der mit der Erziehung des ‚Wildkindes‘ Victor das Dogma der Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit brach“ (Feuser 2005, 144). Der Arzt Édouard Séguin, ein Schüler von Itard, arbeitete in den 1840er Jahren ein Konzept der Bewegungs- und Wahrnehmungsschulung mitsamt didaktischer Materialien, die zum Erwerb von Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit führen sollten, aus – welches um die Jahrhundertwende von der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori aufgegriffen und modifiziert wurde und noch heute große Verbreitung findet (vgl. Biewer 2009, 18).

Neben der medizinischen Dominanz sind zwei visionäre Pädagogen zu nennen: Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt, die 1856 in Baden bei Wien die erste Einrichtung für behinderte Kinder in Österreich gründeten: die „Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana“. Fünf Jahre später erschien ihr wegweisendes Werk „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“, das nicht nur den Begriff „Heilpädagogik“ einführte, „sondern gleichzeitig einen in pädagogischer Praxis fundierten Theorieentwurf geliefert“ (ebd., 19) hat. Der Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner arbeitete zeitweise in einer dieser „Idiotenanstalten“ und verfasste 1864 eine Abhandlung mit dem Titel „Schulen für schwachbefähigte Kinder“, die heute noch „als der programmatische Entwurf für die Entstehung der Hilfsschule, oder Schule für Lernbehinderte, wie sie in den 1970er Jahren in Deutschland genannt wurde, bzw. der Allgemeinen Sonderschule (ASO) in Österreich“ (ebd., 18), gilt. Ab dem Jahr 1880 entstanden dann die Hilfsschulen, „fast gleichzeitig die Sprachkurse für Stotterer, um 1900 die Schwerhörigenschulen, bis zum ersten Weltkrieg erste Beobachtungsklassen, Beratungsstellen und Sehschwachenschulen“ (Möckel 1988, 178) – jeweils mit Beteiligung von Mediziner/innen und aus vorwiegend karitativen Hintergründen.

Ein Bruch in der Geschichte der (frühen) Heilpädagogik stellt zweifelsohne die NS-Zeit dar. Während des Nazi-Regimes wurden neben Millionen von Menschen aufgrund einer rassistischen Weltanschauung auch hunderttausende Menschen mit Behinderungen und Psychiatrie-Patient/innen systematisch ermordet. Bereits im Jahre 1920 verfassten der Jurist Karl Binding und der Psychiater Alfred Hoche eine richtungweisende Schrift mit dem Titel „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“, welche die Tötung geistig schwer behinderter Menschen (damals als schwachsinnig oder idiotisch bezeichnet) zu legitimieren strebte (vgl. Möckel 1988, 228). Die beiden sprachen von „Ballastexistenzen“ und „geistig Toten“ und machten diesen ihr Lebensrecht strittig: „Daß es lebende Menschen gibt, deren Tod für sie eine Erlösung und zugleich für die Gesellschaft und den Staat insbesondere eine Befreiung von einer Last ist, deren Tragung außer dem einen, ein Vorbild größerer Selbstlosigkeit zu sein, nicht den kleinsten Nutzen stiftet, läßt sich in keiner Weise bezweifeln“ (Binding 1920, 27). Die Kosten-Nutzen-Rechnung wurde 1933 im „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) auf die Spitze getrieben, welches den Weg zu späteren Euthanasie-Aktionen wie der „Aktion T4“¹⁴ ebnete. In diesem „Vernichtungsfeldzug gegen ‚Erbkranke‘“ wurden an die 300.000 Zwangssterilisationen durchgeführt und ca. 250.000 behinderte Menschen zwischen 1939 und 1945 ermordet (vgl. Berger 2009, 38) – nur wenige Menschen mit geistiger Behinderung, die nicht in Anstalten untergebracht waren, überlebten das Dritte Reich (vgl. Biewer 2009, 25).

Während des Nazi-Regimes entstand in Deutschland das Reichsschulpflichtgesetz von 1938, dessen Paragraph 6 den Besuch der unterschiedlichen Sonderschularten erstmals einheitlich gesetzlich regelte, betitelt mit „Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder“ (vgl. Sander 2009, 100). Darin ist aber gleichzeitig die Rede von „Bildungsunfähigkeit“ behinderter Kinder: „Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit. Als bildungsunfähig sind solche Kinder anzusehen, die körperlich, geistig oder seelisch so beschaffen sind, daß sie auch mit den vorhandenen Sonderschuleinrichtungen nicht gefördert werden können“ (zit. n. Bleidick/ Ellger-Rüttgard 2008, 131).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Sonderschulwesen zwar weiter ausgebaut, zugleich gewann aber der Integrationsgedanke zunehmend an Bedeutung. Die Forderung

¹⁴ Die „Aktion T4“ ist in Anlehnung an die Adresse (Tiergartenstraße 4) des Leitungsstabes dieses Programms in Berlin benannt. Deklarierendes Ziel dieser Aktion war es, die Insassen der Heil- und Pflegeanstalten zu beseitigen (vgl. Biewer 2009, 23).

nach Speziallehrern in regulären Schulen anstelle von Unterricht in Spezialschulen, d.h. der Ruf nach einer gemeinsamen Schule für alle Kinder im schulpflichtigen Alter, wurde immer lauter (vgl. Möckel 2009, 88). Viele Ärzte, darunter speziell Kinderpsychiater, betrachteten den Diskurs um die schulische Integration jedoch eher skeptisch, was Berger (2009, 42) mit der biologisch akzentuierten, althergebrachten medizinischen Ausbildung begründet, die noch bis vor 30 Jahren weder psychosomatische noch sozialmedizinische Themen beinhaltete. Gab es früher ein meist medizinisches Attest der „Schulunfähigkeit“, das jeglichen Schulbesuch zur Illusion werden ließ, so wurde dieses gänzlich abgeschafft: Die Annahme, dass bestimmte Formen von Behinderungen eine Lernfähigkeit ausschließen, „... wurde am konsequentesten in den Arbeiten von Jantzen (1987, 1990) und Feuser (1980, 1989) widerlegt und zur Sichtweise weiterentwickelt, dass nicht die Schulfähigkeit von Kindern, sondern die ‚Kindfähigkeit der Schule‘ (Feuser) zur Diskussion steht“ (Berger 2009, 42, Hervorhebungen im Original). Diese Grundhaltung, nämlich die Frage der Schulfähigkeit nicht bei den Kindern, sondern in Hinblick auf die Bedingungen der Schule zu stellen, impliziert den Inklusionsgedanken per se.

Da die Diskussion über Integration und Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen sowohl grundlegend für die Beschäftigung mit dem Schulsystem und der Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben als auch für die berufliche Integration auf einem allgemeinen Arbeitsmarkt ist, wird im folgenden Abschnitt zunächst ein Verständnis dieser beiden Termini erarbeitet.

1.2 Begriffsbestimmungen

1.2.1 Integration

Integration bedeutet einerseits eine gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nicht behinderten Menschen (vgl. Feuser 2009, 280), geht andererseits aber über den „Lebensraum Schule“ hinaus und meint grundsätzlich die Akzeptanz, die einer jeden Person in der ihr eigenen Originalität entgegen gebracht werden sollte. Konkret verfolgt Integration die Vision einer gleichwertigen Teilhabe aller Menschen in allen Bereichen einer Gesellschaft (vgl. Begemann 2009, 126).

Entstanden ist die Integrationsbewegung im Zusammenhang mit der bürgerlichen Basisbewegung der 70er-Jahre „und deren erstarkendem demokratischen

Selbstbewusstsein“ (Knauer 2009, 55). Integration als reformpädagogische Bewegung ist „weder eine Erfindung der Erziehungswissenschaften noch der praktisch tätigen Pädagog/-innen“ (Markowetz 2007, 209), sondern der Verdienst von Elternbewegungen.

Integration kann als politisches Phänomen, als Aufgabe jedes einzelnen in einer demokratischen Gesellschaft verstanden werden: „Sie richtet sich auf das Zusammenleben der Menschen, auf den einzelnen Menschen in seiner Gemeinsamkeit mit anderen, sie bezieht sich auf den Menschen als *zoon politicon*. So hatte Aristoteles in der Antike das Verständnis des Menschen für das Abendland verbindlich erschlossen. Zusammenleben der Menschen, Gemeinsamkeit aller, das sind humane Selbstverständlichkeiten“ (Muth 2009, 43). Obgleich das Zusammenleben aller Menschen in einer Gesellschaft als für den Menschen selbstverständlich verstanden wird, wird noch immer zwischen „normal“ und „anormal“ unterschieden und dadurch einem System Vorschub geleistet, das zwei Sorten Menschen (in der Schule: ohne bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und Benachteiligungen in der gesamten Biographie produziert.

Behinderung ist in diesem Kontext „kein a priori vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal, erst die gesellschaftliche Bewertung, das Normensystem, Zuschreibungsprozesse machen einen Menschen mit Beeinträchtigung zum »Behinderten«“ (Eberwein 2009, 509). Nicht körperliche Merkmale oder desgleichen machen die „Behinderung“ aus, sondern vielmehr die Zuschreibung des „Behindertenstatus“ von außen – das impliziert natürlich auch tatsächliche Behinderungen und Barrieren im Leben eines einzelnen, die sich aufgrund eines Normen- und Wertesystems ergeben, und nicht durch die real vorliegenden körperlichen Beeinträchtigungen. Anders ausgedrückt: Behindert *werden* stellt die tatsächliche Behinderung dar – und nicht behindert *sein*.

Segregation wird gleichsam als Gegenstück zur Integration verstanden und meint beispielsweise im Schulsystem, dass „alle Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Kriterien – vorrangig nach Leistung, aber ... auch nach sozialem Milieu – in je eigenen Institutionen gruppiert“ (Hinz 2006, 3) werden. Feuser (2009, 281) beschreibt Segregation als den „Ausschluss Behinderter aus regulären Lebens- und Lernfeldern und Einschluss in Sonderinstitutionen.“ Gleichzeitig weist Feuser (2008, 134f) aber an anderer Stelle auch darauf hin, dass in der so genannten Integrationspädagogik zu keiner Zeit eine Didaktikdiskussion stattgefunden habe, wodurch für ihn Segregation sogar durch Integration betrieben werde: Solange das bestehende Schulsystem lediglich um eine Integrationsschule erweitert werde, würden Schüler/innen mit Behinderung lediglich zu

„Auch“-Menschen umetikettiert – sie dürfen zwar „auch“ die Grundschule besuchen, werden aber trotzdem „natürlich nach einem ihrer Behinderung angemessenen Lehrplan“ (ebd.) unterrichtet – ebenso wie es in einer Sonderschule der Fall wäre. Geht man hingegen davon aus, dass das Ziel der Integration die Gründung einer Schule für alle wäre, „so geht es um die Ausarbeitung und Realisierung einer historisch noch nie dagewesenen Allgemeinen Pädagogik“ (ebd., 135).

Wenngleich auch die Integrationsbewegung große Reformen bewirkt hat und die Zielsetzung der Integration „wie keine andere für die Veränderungen im Denken der Heil- und Sonderpädagogik der letzten Jahrzehnte“ (Biewer 2008, 291) stand, gibt auch beispielsweise Feyerer (2009c, 2¹⁵) zu bedenken, dass sich durch die Integration zwar die Grenzen der Normalität erweitert haben, Menschen mit Beeinträchtigungen aber noch immer „besonders“ sind und „besondere LehrerInnen für ihre besonderen ‚Bedürfnisse‘ benötigen, um eventuell auch dabei sein zu dürfen.“ Er konstatiert in diesem Zusammenhang – ähnlich wie Feuser – dass sich die Integration zur „Additionspädagogik auf der Basis einer Zwei-Gruppen-Theorie“ (ebd.) entwickelt hat, die aus einer Gruppe besteht, in die integriert wird, und einer, die integriert wird. Aufgrund dieser und ähnlicher Beanstandungen wurde Integration weiter gedacht und der Inklusionsbegriff geprägt.

1.2.2 Inklusion

„Inklusion steht für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration“ (Feyerer 2009c, 1) und bedeutet, dass „es im Schulsystem nicht erst zur Aussonderung von Menschen mit speziellen Erziehungsbedingungen kommen müsste“ (Begemann 2009, 126), sondern dass eine Schule für alle existiert. Inklusion betrifft aber weit mehr als das Schulsystem: „Sie ist die Antwort auf jahrzehntelangen Ausschuss [von Menschen mit Behinderungen; Anm. DM] aus sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen, so auch aus politischen Prozessen“ (Stellungnahme Unabhängiger Monitoringausschuss 2010a, 1¹⁶). Inklusion ist gleichzeitig ein Prozess, ein Grundsatz und ein Recht im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Inklusion beinhaltet generell folgende Aspekte (vgl. Boban/ Hinz 2008, 315):

- Inklusion betrachtet Vielfalt positiv und nicht als Problem.

¹⁵ Der Artikel ist online abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/19/25> (Stand: 01.04.2010).

¹⁶ Online abrufbar unter: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand: 28.04.2010).

- „Inklusion umfasst alle Dimensionen von Heterogenität, d.h. sie nimmt ohne kategorisierende Zuweisungen und Unterteilungen unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Hintergründe, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Klassen oder soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen, unterschiedliches Alter und weitere Dimensionen in den Blick. Dies tut sie u.a. deshalb, weil entsprechende gesellschaftliche Diskriminierungen zusammenwirken; im englischen Sprachraum werden hier u.a. sexism, ableism, racism, fatism und ageism genannt.
- Inklusion orientiert sich in der Tradition anderer sozialer Bewegungen an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jegliche gesellschaftliche Marginalisierung.
- Inklusion vertritt – bei allen Widersprüchen und allen unrealistisch erscheinenden Aspekten – die Vision einer inklusiven Gesellschaft.“

Oberstes Paradigma der Inklusion ist die Gleichheit in Vielfalt, die Normalität und Anerkennung bzw. Wertschätzung der Heterogenität: Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion „anerkennt vorbehaltlos die Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen und fordert das Einbezogensein aller Menschen als vollwertige Gesellschaftsmitglieder“ (Markowetz 2007, 212).

Im Schulsystem ist der Grundkonsens einer so genannten „Pädagogik der Vielfalt“, alle Kinder als prinzipiell individuell förderbedürftig anzusehen – wodurch es schlussendlich nicht mehr darum gehen kann, in welcher Schule die Kinder bestmöglich gefördert werden können, sondern vielmehr darum, „wie das jeweilige Lernsystem an die Erfordernisse aller angepasst werden kann“ (Feyerer 2009c, 2). „Inklusion als fachliches wie bildungspolitisches Konzept sieht die Probleme nicht bei den Schüler/innen, die Defizite aufweisen und durch besondere Hilfestellungen der Schule angepasst werden, sondern in der Institution Schule, die sich grundlegend verändern muss, um dem besonderen Bedarf ihrer Nutzer/innen gerecht zu werden. Die Verschiedenheit der Schüler/innen wird als positiver Wert betrachtet, als Ressource für das Lernen aller“ (Biewer 2008, 292).

Der Inklusionsbegriff ist erst seit einigen Jahren als Übersetzung aus der englischen Sprache im deutschen Sprachgebrauch zu finden, wobei die Verbreitung in hohem Maße durch die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca von 1994 beeinflusst worden

ist (vgl. Biewer 2008, 292). Auch Bürli (2008, 61) verweist auf die Salamanca-Konferenz: „Ist die Rede von Integration/ Inklusion, wird meist schnell, oft aber ungenau, ekklektisch und zusammenhanglos auf die UNESCO und ihre Salamanca-Konferenz zurückgegriffen.“ Obwohl der Begriff „Inklusion“ mittlerweile international allgemein gebräuchlich ist, findet er im deutschsprachigen Raum tendenziell noch eher wenig Verbreitung (vgl. Begemann 2009, 126). Begemann (ebd.) vermutet, dass dies in engem Zusammenhang mit dem etablierten und differenzierten Sonderschulsystem steht, das nicht nur aufgebaut worden sei, sondern „auch durch spezielle Sonderschullehrer-Ausbildungen gestützt, durch Lehre und Theorie gerechtfertigt wie durch die entsprechende Forschung oft bestätigt, seltener in Frage gestellt und ... deshalb nur schwer zu verändern“ sei – weshalb die Sonderschulen von zahlreichen Vertreter/innen der Sonderpädagogik noch immer „als bewährte Institution“ (ebd.) verteidigt werden.

Bezug nehmend auf die UNESCO (2001) betont Bürli (2008, 73), dass Inklusion als „langfristiger Prozess, der auf klar formulierten Grundsätzen basiert und als Systementwicklung (z.B. Schulreform) gesehen werden muss. Der Übergang zu inklusiver Bildung ist nicht einfach ein technisch-organisatorischer Wandel, sondern eine Bewegung in eine klar weltanschaulich-philosophische Richtung.“

Für Wocken (2009, 13¹⁷) besteht der entscheidende Unterschied zwischen Integration und Inklusion darin, dass Inklusion ein einklagbares Recht ist, sich nicht zur Diskussion stellt und im Gegensatz zur Integration nicht mehr an den guten Willen, Humanität oder Freiwilligkeit appelliert: „Das gleiche Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe wird nun ohne jegliche Einschränkung auch für behinderte Menschen eingefordert.“ Wocken (ebd., 17f) bringt es sehr treffend auf den Punkt, wie Inklusion von einigen Visionären gedacht wird: „Inklusion träumt einen großen Traum. Es ist der Traum von einer inklusiven Bildungslandschaft, in der es weder Gymnasien, noch Sonderschulen noch auch Privatschulen gibt. Es ist der Traum von einem inklusiven Leben, das alle Altersstufen und alle Lebensbereiche vom Kindergarten über die Schule bis hin zu Beruf und Freizeit umfasst. Und es ist der Traum von einer inklusiven Gesellschaft, die keine marginalisierten Gruppen, keine Diskriminierungen durch ‚gender‘, ‚race‘, ‚class‘, ‚ability‘ und anderes mehr kennt.“

¹⁷ Der Beitrag von Hans Wocken stellt ein Manuskript seiner Rede bei der IntegrationsforscherInnen-Tagung in Frankfurt dar und ist im Internet unter folgender URL abrufbar: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Wocken-Frankfurt2009.doc (Stand: 21.03.2010).

Nach diesen ersten Begriffsverortungen soll im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen werden, was Inklusion im Bildungswesen bedeutet und welche Implikationen ein inklusiver Bildungsbegriff mit sich bringt. Dafür wird zunächst ein Verständnis des Bildungsbegriffs historisch nachgezeichnet und im Anschluss daran aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sowie im Kontext der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erarbeitet.

1.3 Zum Bildungsbegriff

Zum Begriff „Bildung“ existieren zahlreiche Definitionen und Theorien, gleichwohl Erziehung und Bildung zu den zentralen Begriffen der Bildungswissenschaft zu zählen sind. Im Bildungsbegriff wird das jeweils vorherrschende Selbst- und Weltverständnis des Menschen mittransportiert, weshalb dieser Begriff „nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden“ (Böhm 2005, 90) kann. Aus diesem Grund wird zunächst in einem Überblick die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs skizziert, wobei lediglich auf einige wichtige Vorstellungen und Diskurse eingegangen wird, die den heutigen Bildungsbegriff besonders prägten.

Der Begriff Bildung geht auf den mittelalterlichen Dominikanerpater und Mystiker Meister Eckhart (1260-1328) zurück, der diesen in die deutsche Sprache eingeführt hat (vgl. Borst 2009, 40). Bildung bedeutete für ihn, dass der Mensch Gott ähnlich werden sollte (Imago-Dei-Lehre¹⁸). Er ging davon aus, dass alle Dinge aus dem als vollkommen vorgestellten Göttlichen hervorgingen („Emanation“), und das höchste Ziel der Bildung des Menschen folglich „die Rückkehr von der irdischen Vielheit in die göttliche Einheit“ (ebd.) darstelle („Reintegration“).

Obwohl die darauf folgende Zeit vom 14. bis 16. Jahrhundert vor allem als Phase „der Humanisten und der Säkularisierung der Bildungsidee“ (Tenorth 2008, 60) gilt, ist die Bildungsbewegung des Humanismus noch immer christlich geprägt und fordert vor allem eine Bildung zur Tugend, Humanität und Frömmigkeit (vgl. ebd., 64). Tenorth (2008, 83) vertritt die Ansicht, dass durch die Pädagogik von Johann Amos Comenius (1592-1670) „für die Erziehungsreflexion der Aufklärung neben den philosophischen Grundlagen auch

¹⁸ Imago Dei = Gottebenbildlichkeit des Menschen.

die basalen pädagogischen Lehren zur Erneuerung der Erziehung bereit“ lagen: Denn Comenius hat den Begriff der „All“-Unterweisung geprägt, der die Forderung implizierte, alle Menschen alles zu lehren. Die Unterweisung aller schließt Menschen mit Behinderungen nicht aus, wie anhand eines Zitats aus Comenius’ *Didacitca Magna* ersichtlich wird: „Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, daß sie nicht verbessert werden könnte (Comenius 1985, 56). Die Annahme von Comenius, dass es nichts in der Welt gebe, „das der Mensch, der mit Sinnen und Vernunft begabt ist, nicht zu erfassen vermöchte“ (ebd., 38) ist für Feuser (2005, 142) gleichsam „sowohl erkenntnistheoretisch wie didaktisch die Vorwegnahme dessen, was in der Reformpädagogik heute unter dem Stichwort der Integration mit ‚einer Schule für alle‘ gemeint sein kann“ – was bereits vor 350 Jahren grundgelegt wurde!

Entscheidend für den modernen Bildungsbegriff ist überdies die Geisteshaltung und Philosophie der Aufklärung, die eine „geistige sowie politische Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung durch die menschliche Vernunft“ (Borst 2009, 28) forderte. Bildung wird nun als Prozess verstanden, der den Menschen mit seiner Vernunftbegabung zu einem mündigen Bürger in einer Gesellschaft macht. Dies beinhaltet eine „kritische Distanz des aufgeklärten Menschen gegenüber der Heteronomie durch Metaphysik, Theologie und herrschende Gesellschaftsklasse und begründet seine Autonomie in der ihm eigenen Vernunft“ (Böhm 2005, 90). Bildungsziele sind fortan nicht mehr durch Gott gegeben, sondern ergeben sich aufgrund der Notwendigkeit des Lebens in einer Gesellschaft und sollen durch planmäßiges erzieherisches Einwirken erreicht werden (vgl. ebd.). „Von der Autonomie des Subjekts auszugehen und von seinen Möglichkeiten, sich seines Verstandes zu bedienen, sein Leben selbstbewusst und frei zu gestalten, war zur Zeit der Aufklärung deshalb so wichtig, weil es gesellschaftspolitisch wie ökonomisch auf den Menschen, d.h. auf das Subjekt, ankam (Auflösung geburtsständischer Ordnung, Emanzipation des Bürgertums und Industrialisierung)“ (Stinkes 2008, 88). Demzufolge geht es – mit Kant gesprochen – um den Mut, den eigenen Verstand zu gebrauchen und sich dadurch aus einer selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien – sich also zu emanzipieren.

Im deutschen Humanismus wird Bildung als „Selbstgestaltung des Menschen“ verstanden – und der Mensch wird zum „Zweck seiner selbst“ (Böhm 2005, 90). Selbstbewusstsein als Selbstreflexion wird eine wichtige Funktion zugeschrieben: Der Grund für eigene

Handlungen soll ausschließlich im Subjekt selbst liegen (vgl. Stinkes 2008, 88). Zu den wichtigsten Vertretern dieser Geisteshaltung sind Kant, Schiller, Herder und Humboldt zu zählen. Auf all ihre Anschauungen zum Thema Bildung und Humanität einzugehen, würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle Wilhelm von Humboldt (1767-1835) erwähnt werden, der einer der ersten war, der Bildung als Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt beschrieben hat: Erst indem sich der Mensch mit der Welt beschäftigt, wird es ihm möglich, „in seinem intellektuellen, imaginativen und sinnlichen Vermögen in Erscheinung zu treten und handelnd auf die Welt einzuwirken“ (Borst 2009, 62). Humboldt ging ferner von der Annahme aus, dass Bildung die Humanität in einer Gesellschaft erhöhe und daher jedem Menschen Zugang zu einer allgemeinen Bildung gewährt werden müsse (vgl. ebd., 87). Diese allgemeine Bildung definiert sich für Humboldt nicht durch unmittelbare Verwertbarkeit oder anhand des ökonomischen Nutzens, der durch Bildung möglicherweise erhofft wird, sondern Bildung soll der Bestimmung des Menschen gerecht werden und das Ziel der höchsten Ausbildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen verfolgen (vgl. Tenorth 2008, 127f) – Bildung wird also als zweckfreier Prozess der Selbstgestaltung begriffen.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) gilt als der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft und auch des Begriffs der Bildsamkeit, den er mit seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ im Jahr 1806 einführte und der gleichsam als Voraussetzung für Bildungsprozesse angesehen wurde und wird (vgl. Biewer 2009, 78). Herbart verstand unter Bildsamkeit das Vorhandensein von Kräften, die durch Erziehung geweckt werden sollten. Wie bereits an früherer Stelle dargelegt, führte das Zugeständnis von Bildsamkeit behinderter Kinder dazu, dass heilpädagogische Institutionen erstmals mit dem Ziel der Erziehung und Bildung gegründet wurden (vgl. ebd.).

Im Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts (Industrialisierung) wurde Bildung zum bürgerlichen Statussymbol, das Nutzen und möglichst auch Gewinn bringen sollte. Es entstanden neue Berufsgruppen mit einem neuartigen Merkmal: Leistung und Bildung ermöglichten das Erreichen beruflicher (und somit auch gesellschaftlicher) Positionen, und dadurch wurde gleichsam die Möglichkeit der Vererbung des sozialen Status einzig aufgrund von familiären Bedingungen weitgehend verdrängt (vgl. Tenorth 2008, 185).

Böhm (2005, 91) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Verfall des humanistischen Bildungsideals zur enzyklopädischen Vielwisserei“ und einer „ideologischen Vermarktung im Bildungsbürgertum.“ Bürgern wurde es durch Schulungen und Ausbildungen erstmals

möglich, angesehene Berufe zu erlernen und somit ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Gleichzeitig wurde Bildung dadurch aber auch zum Besitz und Privileg, „das als Kapital fungiert und Ein- und Ausschlüsse produziert“ (Bourdieu 1987, zit. n. Stinkes 2008, 90) – weil Bildung nichtsdestotrotz nicht allen Menschen gleichermaßen zuteil wird. Demzufolge produziert und reproduziert Bildung sogar gesellschaftliches Unrecht, anstatt es abzuschaffen (vgl. ebd.).

Aktuell wird beispielsweise im Kontext des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens über Bildung im Zusammenhang mit dem Thema „Bildung als Ware“ und (Allgemein-)Bildung vs. Ausbildung debattiert. Ein maßgeblicher Kritikpunkt ist der Vorwurf, dass durch eine Vereinheitlichung der Curricula nun auch auf Hochschulebene Bildung den Erfordernissen der freien Marktwirtschaft untergeordnet wird und somit gleichsam zur Ausbildung reduziert wird. Ausbildung ist viel zielorientierter als Bildung – ihr geht es weniger um die Entwicklung des Menschen „zu einer mündigen und kritischen Person“ als vielmehr um die Befähigung, einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Dadurch wird Bildung jedoch – vor allem, wenn sie dem Aspekt einer Ausbildung nahe steht – gleichsam immer mehr zur humanen Ressource, zur Ware. Für Fornfeld (2008, 19) führt eine Ausbildung, die nur an praktischer Verwertbarkeit orientiert ist, sogar „zu einer Verarmung von Bildung.“

Um eine kritische Hinterfragung der Reduktion des Bildungsverständnisses auf den Aspekt der Verwertbarkeit geht es im folgenden Kapitel, in dem der Bildungsbegriff aus bildungswissenschaftlicher Perspektive untersucht wird. Dabei wird im speziellen auch der Blick auf den Diskurs über die Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen gelenkt.

1.3.1 Der Bildungsbegriff aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

Obwohl der Bildungsbegriff konstituierend für das Fach Bildungswissenschaft ist, existieren auch im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Begriffsbestimmungen davon, was unter Bildung zu verstehen ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Bildung und Ausbildung oftmals sogar synonym verwendet, obwohl sie eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben.

Es muss an dieser Stelle überdies festgehalten werden, dass der Begriff Bildung, für den es in keiner anderen Sprache als der Deutschen ein Äquivalent gibt, „weder der Oberbegriff für Erziehung und Unterricht noch diesen Begriffen unterzuordnen [ist; Anm. DM]. (...)“

So bezieht sich Erziehung auf Gesinnung und Handeln. Bildung umschließt das Selbst- und Weltverständnis des Menschen“ (Menze 1970, 158). Erziehung vollzieht sich also durch die Einwirkung von außen auf einen Menschen, und Bildung meint einen „Entfaltungsprozeß, in dem sich ein Inneres veräußerlicht“ und „geschieht im Wechselspiel mit der Welt“ (ebd.).

Feuser (2005, 140f) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es für die Menschheit bislang unmöglich gewesen sei, die Einheit von Erziehung und Bildung „in einer der Vernunft verpflichteten Freiheit des einzelnen Menschen zu realisieren.“ Für ihn sind in einer liberalistischen Wirtschaftsordnung Erziehung und Bildung „weitgehend auf die bloße Zurichtung der Menschen im Sinne der Tauglichkeit für die sich in Produktion und Konsumtion verdichtenden Wirtschaftsinteressen reduziert und damit der Kultur weitgehend entfremdet.“ Er spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Mitschuld der Heil- und Sonderpädagogik an diesem Diktum der Verwertbarkeit von Bildung, denn „durch eine unverdrossen aufrechterhaltene Praxis der Selektion und Segregation und eines entsprechend reduktionistischen und parzellistischen pädagogischen Angebotes, das besonders nach Maßgabe der späteren Verwertbarkeit der Lernenden im Dienste der Wirtschaft und einer von ihr längst abhängigen (Bildungs-)Politik gewährt bzw. vorenthalten wird“, sei Bildung zwar Opfer der Politik, aber zugleich auch selbst Täterin.

In Bezug auf die vor nahezu 240 Jahren aufgeworfene Grundfrage von Rousseau, „was es denn für die Menschheit Bedeutenderes geben könne als die Menschlichkeit“ (Feuser 2005, 137), geht es Feuser demgegenüber vor allem darum, Bildung und Erziehung als demokratischen Prozess zu begreifen, „in dem *allen* Kindern zu jeder Phase ihrer Kindheit (und später auch Jugend) erlaubt und ermöglicht wird, sich das gesamte kulturelle Erbe, das uns verfügbar ist, anzueignen und an der Gesamtheit des sozialen Verkehrs der Menschen untereinander uneingeschränkt teilzuhaben“ (Hervorhebung im Original). Auf den Punkt gebracht kann man auch sagen, dass durch Bildung Teilhabe ermöglicht wird. Teilhabe setzt indessen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung voraus, und mit Böhm (2005, 91) gesprochen ist es entscheidend, dass „Bildung prinzipiell gerade das meint, was nicht verlorengehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person.“ Darin sieht er eine den unterschiedlichen Definitionen von Bildung gemeinsame Intention, die stark an das Bildungsideal der Humanisten erinnert.

Ein humanistisches Bildungsideal, das im Sinne Kants vom Menschen Mündigkeit und selbst bestimmte Bildung verlangt, kann jedoch beispielsweise laut Fischer (2008, 45ff) für Menschen mit geistiger Behinderung nicht in vollem Ausmaß übernommen werden. Besonders bedeutsam sind in diesem Kontext die Ansichten von Stinkes (2008; 1999), die die moderne Idee der Bildung kritisiert und ein „neues“ Bildungsverständnis entwickelt. Stinkes (2008, 83) beanstandet zunächst „den nicht näher reflektierten Begriff der Bildung innerhalb der Behindertenpädagogik“, der „eine sehr weite Auslegung des Bildungsverständnisses“ ermögliche: „Dies hat zur Folge, dass *alle Aktivitäten*, seien sie therapeutischer, medizinischer und / oder pflegerischer Natur, d.h. Handlungen *ohne* pädagogischen Anspruch, als ‚Bildung‘ verstanden werden können“ (Hervorhebungen im Original) – was mitunter zu der paradoxen Situation führen könne, dass Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen „ganztägig und lebenslang (,zwangs-)gebildet“ werden, ohne dass auf ihre speziellen Interessen und Bedürfnisse eingegangen werden muss.

Weiters argumentiert Stinkes den Bedarf nach einem „veränderten Bildungsbegriff“ damit, dass das Menschenbild des Neuhumanismus, das bis heute nachwirke, mit seinem darin grundgelegten Maßstab den Menschen überfordere: Die Vernünftigkeit des Menschen werde stilisiert und dadurch ein menschenunmögliches Bildungsideal transportiert. Ihrer Meinung nach ist der Mensch ein überfordertes Denkwesen, solange man an der Entgegensetzung von überhöhter subjektiver Vernunft und abgewerteter sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung festhält (vgl. ebd., 91). Vernünftigkeit meint für sie „nicht nur Konstruktion, Erfinden, sondern Vernehmen, Wahrnehmen und respektiert die Beteiligung der Welt an der Bedeutungskonstitution. Das Subjekt ist nicht aktives Zentrum aller Konstituierungen. Es ist ausgeliefert, es vernimmt, es reagiert auf Pro-Vokationen, Aufforderungen und Widerständigkeiten einer Welt, die nicht nur Ergebnis der Konstitutionsleistungen eines Bewusstseins ist“ (ebd.). In der Idealisierung eines humanistischen Bildungsideals sieht die Autorin auch einen der Gründe für die lange Zeit vorherrschende Annahme der Bildungsunfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung (Stinkes 1999, 2): Die Vorstellung vom Menschen als reines Vernunftwesen, der der Welt erkennend und ergründend gegenübersteht, sei nicht zu vereinbaren mit der Existenz von schwerer geistiger Behinderung – wobei sie sich nicht auf eingeschränkte Fähigkeiten bestimmter Menschen bezieht, sondern den prinzipiell „alle Menschen überfordernden Maßstab“ kritisiert (vgl. ebd., 5). Stinkes geht es grundsätzlich um ein

allgemeines Verständnis von Bildung für alle, und nicht um einen spezifisch sonderpädagogischen Begriff von Bildung (vgl. Stinkes 2008, 85).

Bildung meint für sie, dass „nicht mehr das überforderte Subjekt der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist, sondern am Beginn der Bildung Intersubjektivität als ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang steht“ (ebd., 8): „Unter Einbezug der Leiblichkeit menschlicher Existenz wird ein gemeinsam-geteilter, *inter-subjektiver* Lebenszusammenhang der pädagogischen Situation grundgelegt, der sich durch ein *responsives Verhältnis qualifiziert* und u. U. in einem *pädagogisch geplanten Rahmen* stattfindet“ (Stinkes 2008, 99; Hervorhebungen im Original). Durch die Differenz, die allen sozialen Beziehungen inne ist, kann etwas Neues entstehen und der Mensch steht damit nicht einer Welt gegenüber, sondern lebt und agiert in einem intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang (vgl. Stinkes 1999, 8f). Streng genommen meint Bildung dann aber nicht mehr sich selbst bilden, „sondern einen Prozess, eine Bewegung des Bezuges in Verhältnissen und auf Verhältnisse“ (Stinkes 2008, 100). Bildung antwortet somit auf die Nötigungen des Lebens, sich zu sich selbst in einem intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang zu verhalten, und dem eigenen Leben eine Form zu geben: „Sie gibt Antworten auf ein schwieriges Verhältnis, das Menschen zu sich und zur Welt unterhalten“ und ist eine „responsive, menschliche Notwendigkeit“ (ebd., 101f).

Bildung ist in diesem Verständnis weit mehr als reine Wissensvermittlung, „denn in der Begegnung zwischen zwei Menschen geschieht immer mehr als die Weitergabe sachlicher Informationen“ (Fischer 2008, 47): Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung beeinflusst in hohem Maße den Bildungsprozess.

Feuser (1998) legt in seinem Artikel „Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung“¹⁹ eine Argumentation für die Bildungsbedürftigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung dar, worin er auf drei wesentliche Aspekte von Bildung eingeht: Bezug nehmend auf v. Hentig (1996) meint Bildung in diesem Kontext für Feuser (1998, 5) erstens „Anregung“ im Sinne der Entfaltung aller Kräfte, was durch die „Aneignung von Welt“ geschehe – mit dem Ziel einer „sich selbst bestimmenden Individualität.“ Zweitens bezieht sich Feuser (ebd.) auf Klafki, für den die klassischen Bildungstheorien von großer Bedeutung für ein modernes Konzept einer allgemeinen Bildung sind (vgl. Borst 2009, 137). Klafki unterscheidet zwischen materialer und formaler Bildung: Materiale Bildung

¹⁹ Die Seitennummerierungen beziehen sich auf den Artikel von Feuser, der unter folgender URL online abrufbar ist: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html (Stand: 09.04.2010).

ist durch die Inhalte des Wissens gekennzeichnet, und formale Bildung bezieht sich auf die individuelle Ausgestaltung der Persönlichkeit eines jeden Menschen (vgl. ebd., 139): Werden beide miteinander verbunden, wird es dem Subjekt möglich, die Welt – und auch sich selbst – rational zu erschließen. Bildungsfragen sind für Klafki immer Gesellschaftsfragen: „Im Kontext der Erfahrung der zahlreichen Widersprüche moderner Gesellschaften entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, durch die der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird, was ermöglicht, in gleichberechtigter Kooperation *mit* anderen, seine Möglichkeiten zu entfalten und praktisch zu verwirklichen“ (Feuser 1998, 5). In dritter Instanz verweist Feuser auf Paolo Freire, der Bildung als „Praxis der Freiheit“ versteht. Alle drei Auffassungen von Bildung beschreiben für Feuser in idealer Weise, „was eine integrierende Erwachsenenbildung für Menschen ohne und mit geistiger Behinderung ausmacht“ (ebd.): Bildung ermöglicht sowohl Selbstbestimmung als auch eine Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und wird dadurch von einer rein individuellen Bildung zu einer sozialen und politischen Bildung, was zu Autonomie und Emanzipation führt.

Da in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine ähnliche Sichtweise von Bildung transportiert wird, die gerade im Kontext der schulischen und beruflichen Integration von Jugendlichen mit Behinderungen bedeutsam ist, wird dieser Bildungsbegriff im nächsten Abschnitt thematisiert.

1.3.2 Der Bildungsbegriff in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert in ihren Allgemeinen Grundsätzen (Artikel 3) Nichtdiskriminierung, Chancengleichheit, Barrierefreiheit und soziale Inklusion von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des Lebens – das heißt Teilhabe an der Gesellschaft in vollem Umfang und eine grundsätzliche „Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit“ (UN 2006). Das Verständnis von Behinderung der UN-Konvention sieht jede Form physischer, psychischer oder seelischer Beeinträchtigung als normalen Bestandteil

des menschlichen Daseins und der Gesellschaft an, der darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird.

In Artikel 24 (Bildung) der UN-Konvention wird in Abs. 1 festgehalten: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“ Österreich hat sich also mit der Ratifizierung der UN-Konvention durch den Nationalrat im Jahr 2008 dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, d.h. vom Kindergarten bis zu postuniversitären Weiterbildungen, schrittweise zu verwirklichen.

Ein integratives Bildungssystem nimmt einzelne Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in Regelschulen auf, ein inklusives System hingegen verlangt eine grundlegende Veränderung des Schulsystems dahingehend, dass es gar nicht erst zur Ausgrenzung einzelner kommt, die dann wieder integriert werden müssen. Alle Schüler/innen sollen folglich in heterogenen Lerngruppen entsprechend ihren unterschiedlichen Begabungen lernen.

Um das Recht auf inklusive Bildung zu verwirklichen, verpflichten sich die Vertragsstaaten dazu, dass:

- „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;
- in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“

Ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen verfolgt außerdem folgende Ziele:

- „die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

Bildung ermöglicht also auch in diesem Begriffsverständnis Menschen mit Behinderungen in letzter Konsequenz die volle Teilhabe an allen Bereichen des Lebens, indem sie zum einen dazu beiträgt, dass Menschen mit Behinderungen lernen, all ihre Ressourcen und Fähigkeiten in vollem Ausmaß zu entfalten bzw. zu nutzen, und zum anderen dadurch, dass das Selbstwertgefühl der Menschen voll entfaltet wird. Der Bildungsbegriff der UN-Konvention erinnert in wesentlichen Punkten an die Aspekte von Bildung, die in Kapitel 1.3.1 anhand des Artikels von Feuser bereits dargelegt wurden: Eine volle Teilhabe an der Gesellschaft begründet sich gleichsam in der Annahme, dass der einzelne Mensch als potentiell denk- und mitbestimmungsfähig angesehen wird (vgl. Klafki). Ferner soll Bildung zur Entwicklung aller Kräfte eines Menschen führen, was sich in einer selbst bestimmenden Person verwirklicht.

Inklusive Bildung wird somit zum Schlüssel zur Teilhabe, wenngleich auch die Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung gleichsam eine Voraussetzung für ein inklusives Bildungssystem ist. Wird manchen Menschen jedoch das (Menschen-)Recht auf Bildung verweigert, kommt dies einer Aberkennung der Menschenrechte gleich, denn ohne Bildung ist es nur schwerlich möglich, ein selbst bestimmtes Leben zu leben. Bildung befähigt Menschen dazu, ihre Rechte gleichberechtigt wahrnehmen und leben zu können: Mangelnde Bildung hingegen führt meist zu einer ökonomisch schlechteren Stellung, nicht selten geht sie einher mit Arbeitslosigkeit und Armut (vgl. Unabhängiger Monitoringausschuss 2010c, 2²⁰). Pinetz (2007, 33) macht auf den signifikanten Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Qualifikation aufmerksam: „Von den insgesamt 239.174 vorgemerkten arbeitslosen Personen im Jahr 2006 hatten 46,6 % lediglich einen Pflichtschulabschluss.“

²⁰ Entwurf der Stellungnahme des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Inklusive Bildung. Abrufbar unter: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand: 29.04.2010).

Durch die Benachteiligung von bestimmten Menschen im Bildungssystem wird folglich vom System selbst Ungleichheit und Armut produziert und reproduziert. Für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen geht in den meisten Fällen eine Beschulung in Sonderschulen einher mit lebenslangen Sonderwegen am Rande der Gesellschaft (Beschäftigungstherapien, Werkstätten). Ohne ausreichende Inklusion im Bildungswesen bleibt demzufolge die Forderung der UN-Konvention nach voller und gleichberechtigter Teilhabe in der Gesellschaft ein Wunschbild, das nur schwerlich erreicht werden kann.

2. Der Weg von der Schule ins Erwerbsleben von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ausgehend von den bisher beschriebenen Begriffsbestimmungen zum Thema Bildung liegt im zweiten Kapitel der Diplomarbeit der Fokus auf der Beschreibung der Bildungssituation der Zielgruppe der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie auf dem Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Wird davon ausgegangen, dass Bildung zur vollen Teilhabe an der Gesellschaft befähigt, kommt Bildung demgemäß die Aufgabe zu, auch eine volle Partizipation am Erwerbsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Daher wird es von der Autorin als bedeutsam erachtet, zunächst das Schulsystem als Ausgangssystem, das verlassen wird, darzustellen.

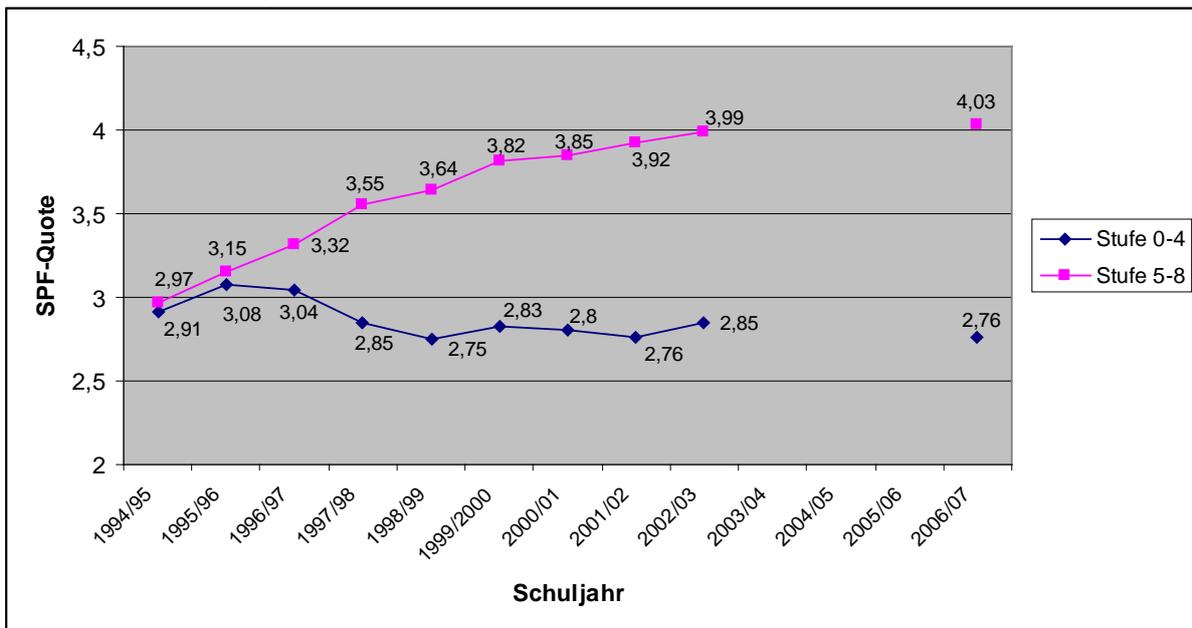
2.1 Das Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit SPF

2.1.1 Zum Sonderpädagogischen Förderbedarf

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat die Einführung der Integration im Schulsystem dazu geführt, dass der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit durch den Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt wurde. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird festgestellt, sofern schulfähige Jugendliche aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in der Regelschule ohne besondere pädagogische Förderung nicht folgen können. Sobald dies abzusehen ist, muss ein Antrag (entweder von den Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, von der Schule oder von Amts wegen an den jeweiligen Bezirksschulrat) auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingebracht werden (vgl. SchPflG § 8 (1)). Zur Beurteilung dienen dem Bezirksschulrat ein sonderpädagogisches Gutachten sowie gegebenenfalls ein schul- oder amtsärztliches Attest. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist nicht identisch mit der Attestierung einer Behinderung, kann allerdings damit verbunden sein. Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeschrieben, und sofern eine intellektuelle Beeinträchtigung besteht, ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“.

Insgesamt lässt sich in den letzten Jahren eine verhältnismäßige Steigerung der Schüler/innen-Zahlen mit SPF feststellen. Zur Veranschaulichung werden Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 von Ewald Feyerer herangezogen:

Abbildung 1: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007. Berechnung: Ewald Feyerer und Werner Specht; Quelle: Feyerer 2009a; Darstellung durch die Autorin



Seit dem Schuljahr 1994/95 hat sich die SPF-Quote insgesamt auf den Schulstufen 0 - 8 von 2,94 auf 3,42 im Schuljahr 2006/07 erhöht, wobei ein starkes Auseinanderdriften der Stufen 0 - 4 und 5 - 8 zu erkennen ist: Auf den Stufen 0 - 4 verringerte sich die SPF-Quote zwar leicht, auf den Stufen 5 - 8 hingegen nahm die Quote um mehr als ein Drittel auf 4,03 zu. Im Schuljahr 2007/08 wurde 26.941 Schüler/innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben (vgl. BMASK 2008a, 124). Auffallend ist dabei der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund: In Sonderschulen ist die Zahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit 23 % massiv überrepräsentiert im Gegensatz zu ca. 10 % der Schüler/innen insgesamt (vgl. Fasching/ Felkendorff 2007, 76). Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind in Bezug auf den sonderpädagogischen Förderbedarf erkennbar, denn männlichen Kindern wird 1,6-mal häufiger ein SPF zugesprochen als weiblichen: „Es scheint so zu sein, dass Burschen deutlich weniger den Anforderungen der allgemeinen Schulen entsprechen (können) und als Ausweg die sonderpädagogische Erziehung und Unterrichtung gesucht wird“ (Feyerer 2009a, 86).

Seit den neunziger Jahren haben Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich ein Wahlrecht zwischen Sonderschule und schulischer Integration in der Regelschule, welches im Bundesgesetz über die Schulpflicht (SchuPflG: Schulpflichtgesetz 1985) gesetzlich verankert ist. Dieses Wahlrecht wurde in der 15. SchOG-Novelle von 1993 für die Primarstufe festgelegt, 1995 folgte die 17. SchOG-Novelle, die das Wahlrecht für die Sekundarstufe I regelt. In § 8a (1) SchuPflG ist folgendes nachzulesen: „Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.“

Auf der neunten Schulstufe fehlt bislang eine gesetzliche Verankerung der schulischen Integration, dito auf der gesamten Sekundarstufe II. Das zeigt sich auch in Statistiken, denn auf der neunten Schulstufe ist die SPF-Quote mit 2,46 deutlich am geringsten (vgl. Feyerer 2009a, 77f). Konkret bedeutet dieser Umstand, dass Kinder und Jugendliche mit SPF das Schulsystem deutlich früher verlassen (müssen) als andere Schüler/innen, was besonders prekär ist, da gerade sie mehr Zeit für Bildung benötigen würden (vgl. Initiative Inklusion Österreich 2010, 1²¹).

Feyerer (2009a, 88) stellt im Nationalen Bildungsbericht die These auf, dass das Wahlrecht der Eltern eher Fiktion als Realität darstellt: „Das Ausmaß getrennter bzw. gemeinsamer Erziehung und Bildung scheint beliebig zu sein und weniger vom Elternwunsch als den Einstellungen und Haltungen der Professionellen und dem vorhandenen Angebot abzuhängen.“ Bezug nehmend auf eine Studie von Klicpera/ Gasteiger-Klicpera (2004) beschreibt er hinsichtlich der schulischen Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf enorme regionale Unterschiede, die vermutlich mehr von institutionellen Rahmenbedingungen und der Einstellung von schulischen

²¹ Das Forderungspapier zu Inklusiver Bildung ist unter folgender URL online abrufbar: http://www.zv-wien.at/download/paedagogik_schulentwicklung/20100217_manifest_inklusive_bildung.pdf (Stand: 29.04.2010).

Vertreter/innen zur Integration abhängig sind als von den Eltern selbst (vgl. ebd.). Klicpera/ Gasteiger-Klicpera (2003, 7) weisen ebenfalls auf Grenzen der Wahlfreiheit der Eltern hin: Die Eltern hätten zwar ein prinzipielles Recht auf Integration, sollte es aber keine Integration geben oder könne das Kind dem Unterricht nicht folgen, komme es trotzdem in die Sonderschule. Auch Fasching/ Felkendorff (2007, 74) bestätigen dies: „Vierorts besteht aber de facto auch ein Jahrzehnt nach der Einführung der integrativen Schulungsreform als Regelangebot noch immer keine wirkliche Wahlmöglichkeit, da kein entsprechend differenziertes Angebot vorhanden ist.“

Vierorts wird darüber hinaus der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs als – auch über das System Schule hinaus – stigmatisierend bezeichnet (vgl. z.B. Pinetz 2007, 37) und es wird vor negativen Auswirkungen auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen gewarnt. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden jedoch auch noch andere Kritikpunkte laut: Eberwein und Knauer (2009, 24) erachten beispielsweise die Formulierung eines besonderen Förderbedarfs grundsätzlich als problematisch, „denn jedes Kind hat auf Grund seiner Einmaligkeit einen besonderen, nämlich individuellen Förderbedarf.“ Da jeder Förderbedarf ein anderer sei, sei auch die Frage nach einem sonderpädagogischen Förderbedarf obsolet. Die beiden gehen noch weiter und sprechen vom „Etikettenschwindel mit dem Begriff ‚Sonderpädagogisches Förderzentrum‘ als Ersatzbegriff für ‚Sonderschule‘“ (ebd.), denn die neue Terminologie stabilisiere gleichsam die gegenwärtige (segregative) bildungspolitische Situation. Somit blieben auch die Vorstellungen von Normalität und Abweichung beibehalten, und das Sonderschulwesen führe gleichsam zu einer „Fixierung auf das Behinderungsspezifische“ (ebd., 26).

Sander (2009, 103) verweist, Bezug nehmend auf Bach, auf die Mehrdeutigkeit und die Unschärfen des Begriffs. Bach (1996; zit. n. Eberwein/ Knauer 2009, 25) kritisiert an dem Begriff „Förderbedarf“ das implizite Risiko einer Werteunterstellung: „Wenn man zwischen Bedarf und Bedürfnis unterscheidet, dann steht Bedürfnis für die subjektiv empfundenen Wünsche, Bedarf dagegen für das, was jemand aus der Sicht >erfahrener< anderer Personen nötig hat oder später einmal brauchen wird. Bedarf wird also auf Grund bestimmter Wertentscheidungen unterstellt – und ist keineswegs ein objektiver Sachverhalt, wie zumeist suggeriert wird.“ Bach unterscheidet also die Begriffe Bedarf und Bedürfnis und konstatiert daraus folgend, dass Sonderpädagog/innen oder Sonderschullehrer/innen gleichsam vorgeben zu wissen, was objektiver Förderbedarf ist

und dabei die subjektiven Bedürfnisse der Kinder nicht berücksichtigen. Aufgrund dieser Argumentation ist für ihn der Begriff Förderbedarf zu verwerfen.

Auch Bleidick (1995; zit. n. Eberwein/ Knauer 2009, 24) beanstandet den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Mit dieser Begrifflichkeit werde „zwar zu Gunsten von individueller Förderung auf die herkömmliche Behinderungszuschreibung in Form von unveränderten Persönlichkeitsmerkmalen, von Eigenschaftszuschreibungen, wie z.B.: der Schüler ist »lernbehindert«, ist »geistig behindert«, verzichtet“, was einen wichtigen Fortschritt darstelle – aber trotzdem sei darin der Versuch erkennbar, „den Einfluss der »Sonder«-Pädagogik zu sichern, indem der individuelle Förderbedarf zum »sonder«-pädagogischen Bedarf erklärt wird, was immer das sein mag.“ Der Begriff Sonderpädagogischer Förderbedarf widerspricht seiner Meinung nach grundlegend dem Integrationsgedanken. Selbiges gilt folglich für segregative Formen der schulischen Bildung für Jugendliche mit SPF oder Behinderungen, die „grundsätzlich den von der Bundesregierung als behindertenpolitische Leitlinien verfolgten Prinzipien der Normalisierung und Integration zuwider“ (Fasching/ Felkendorff 2007, 71) laufen.

Nichtsdestotrotz soll nach dieser ersten Verortung und Begriffsklärung als nächstes der Blick auf die Sonderschulen gerichtet werden, da diese in der Realität noch immer für fast die Hälfte aller Schüler/innen mit SPF der Ort sind, an dem sie ihre schulische Bildung erhalten.

2.1.2 Das Sonderschulwesen in Österreich

Das Sonderschulwesen gliedert sich gemäß Schulorganisationsgesetz (SchOG) in elf unterschiedliche Sonderschularten, die aus dem Bestreben heraus entstanden sind, auf die unterschiedlichen Behinderungsarten besondere Rücksicht nehmen zu können (vgl. BMASK 2008a, 127), und „physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen, Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten“ (SchOG § 22). Zu den elf verschiedenen Sonderschulen zählen zum einen die Sonderschulen mit eigenem Lehrplan: Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder), Sonderschule für gehörlose Kinder, für blinde Kinder, für schwerstbehinderte Kinder und für erziehungsschwierige Kinder. Daneben gibt es auch Sonderschulen ohne eigenen Lehrplan: Sonderschule für körperbehinderte Kinder, für sprachgestörte Kinder,

für schwerhörige Kinder, für sehbehinderte Kinder und für mehrfach behinderte Kinder (vgl. BMASK 2008a, 127f). Die Lehrpläne der unterschiedlichen Sonderschulsparten orientieren sich grundsätzlich an den Lehrplänen der Volksschule, der Hauptschule und der Polytechnischen Schule.

Die Allgemeine Sonderschule (ASO) ist nach § 25 Abs. 2 SCHOG für „leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder“ konzipiert und hat die größte Schüler/innen-Anzahl aller Sonderschüler/innen (vgl. Fasching/ Felkdendorff 2007, 77; Badelt/ Österle 1993, 13) – so besuchten im Schuljahr 2002/03 fast die Hälfte aller separativ beschulten Schüler/innen mit SPF eine Allgemeine Sonderschule (vgl. Pinetz 2007, 36).

Die Sonderschule umfasst in der Regel acht Schulstufen, mit Bewilligung der Schulbehörde und mit Zustimmung des Schulerhalters kann der Schulbesuch der Sonderschule allerdings bis zur zwölften Schulstufe verlängert werden (vgl. BMASK 2008a, 127). Im Jahr 1998 wurde der Unterrichtsgegenstand „Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe“ als verbindliche Übung an den Sonderschulen eingeführt. Dieses Fach soll dazu beitragen, „dass sich die Jugendlichen gezielt mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren Neigungen und Interessen und ihren Berufsvorstellungen auseinandersetzen sowie Einblicke in den Berufsalltag erhalten und Möglichkeiten für ihren ganz persönlichen Berufsweg finden können“ (BMUKK²²). Als weitere Maßnahme zur Vorbereitung auf eine bestmögliche Integration in die Berufswelt besteht seit dem Schuljahr 2001/02 an Sonderschulen die Möglichkeit, eine 9. Schulstufe als Berufsvorbereitungsjahr einzurichten (vgl. BMASK 2008a, 127).

Im Schuljahr 1991/92 wurden insgesamt 18.491 Kinder in einer Sonderschule unterrichtet (vgl. Badelt/ Österle 1993, 12), seit der Einführung des Wahlrechtes der Eltern zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung hat sich die Zahl kontinuierlich verringert. Im Schuljahr 2008/09 besuchten nur mehr 13.170 Kinder eine Sonderschule (vgl. Statistik Austria).

Wie bereits mehrfach angedeutet, sind die Sonderschulen in den letzten Jahren vermehrt ins Kreuzfeuer der Kritiker geraten. Eberwein (2009, 504f) bezeichnet zum Beispiel die Gründung von Sonderschulen Ende des 19. Jahrhunderts als „historischen «Fehler» (...), indem man bestimmte Kinder aus den zu großen Klassen der Grundschule ausgesondert

²² Informationen des BMUKK zu allgemein bildenden Pflichtschulen. Im Internet abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml (Stand: 22.02.2010).

und damit äußere Differenzierung praktiziert hat, statt die Schul- und Unterrichtsstrukturen der allgemeinen Schule zu verändern.“ Ihm zufolge ging es dabei vielmehr um eine Erleichterung der allgemeinen Schule als um eine bessere Förderung für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten. Der Umstand aber, dass gerade durch die Sonderschule eine Absonderung begünstigt werden könnte, wurde lange Zeit kaum erwogen. Erst in den letzten Jahrzehnten kam – initiiert von Eltern behinderter Kinder und ebenso von wissenschaftlicher Seite aus – eine Diskussion über mögliche Nachteile und Stigmatisierungseffekte durch die Sonderbeschulung auf. Leichsenring/ Strümpel (1997, 1) schreiben dazu: „Eine Folge dieser Maßnahmen [Sonderschule, Anm. DM] bestand aber darin, dass gerade durch sie ausgrenzende und stigmatisierende Effekte auch im Kontext sozialer Beziehungen erzeugt wurden“. Auch Eberwein und Knauer (2009, 17f) kritisieren das Sonderschulwesen in einer ähnlichen Weise: „Die Auffassung, soziale Integration durch schulische Separation bewirken zu können, wurde empirisch widerlegt. Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden.“ Und weiter: „Nach 120 Jahren stehen eigenständige Sonderschulen grundsätzlich zur Disposition.“ Ähnliches ist ebenfalls in der Salamanca Erklärung der UNESCO von 1994 nachzulesen: „Integrativer Unterricht ist das wirksamste Mittel, um Solidarität zwischen Kindern mit besonderen Bedürfnissen und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen aufzubauen. Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder zu ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein“ (Salamanca Erklärung, Punkt 8). Im Forderungspapier der Initiative Inklusion Österreich zu Inklusiver Bildung (2010, 2) wird derselbe Standpunkt zu separativer Beschulung vertreten: „Gleichzeitig wird allen Kindern die Vielfalt der Gesellschaft in der Schule vorenthalten. Sie können so nicht im Alltag lernen, respektvoll und konstruktiv mit Andersartigkeit umzugehen. Das ist der Ausgangspunkt von gesellschaftlicher Ausgrenzung und gibt Anlass zur Besorgnis für die demokratische Kultur in unserem Land.“

2.1.3 Integrativer Unterricht

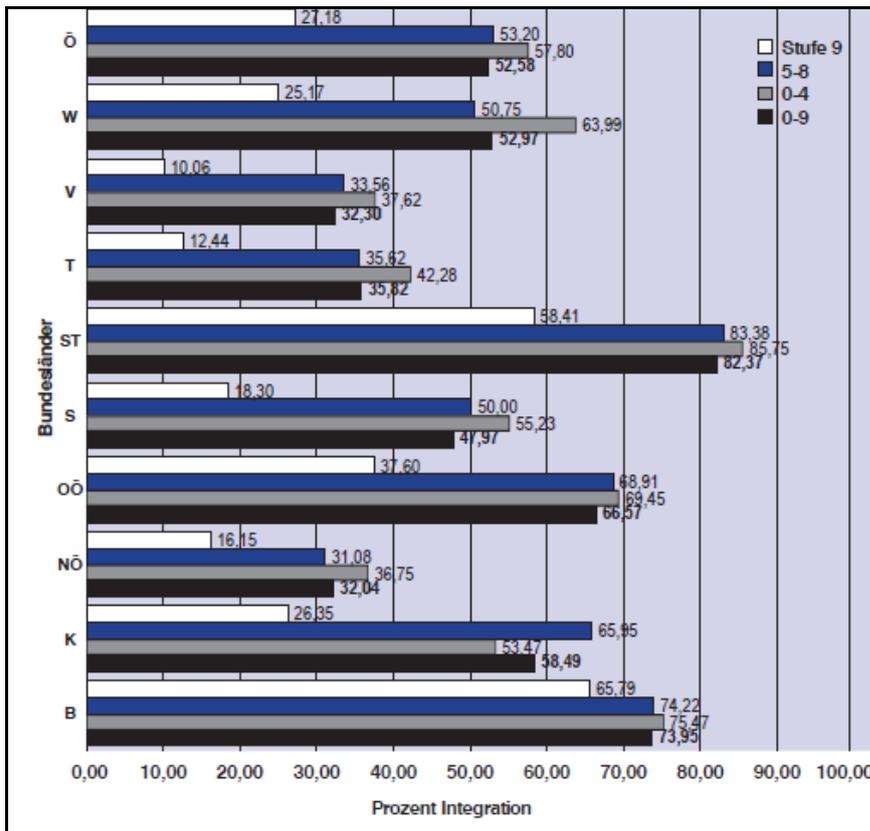
1984 war das Jahr der ersten Schulversuche für einen gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in Österreich. Angelehnt an Konzepte des gemeinsamen Lernens aus Nordeuropa, Italien und Deutschland wurden erste Entwürfe ausgearbeitet und evaluiert (vgl. Feyerer 2009a, 74). Mittlerweile stellt die schulische Integration ein flächendeckendes Angebot dar (vgl. Feyerer 2009b, 46) und ist in der Volks- und

Hauptschule sowie in der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule möglich. Integrierte Schüler/innen mit SPF werden entweder nach Sonderschullehrplänen oder nach adaptierten Lehrplänen der Volks- und Hauptschule unterrichtet, die entweder in allen oder nur in einzelnen Gegenständen zum Tragen kommen. Um eine Schulzeitverlängerung, wie es im Bereich der Sonderschule möglich ist, kann jedoch im Rahmen der integrativen Beschulung nicht angesucht werden (vgl. Fasching/ Felkendorff 2007, 77).

Seit der Einführung des Wahlrechtes zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung ist grundsätzlich ein kontinuierlicher Anstieg der Schüler/innen-Zahl mit SPF an der allgemeinen Schule zu verzeichnen (vgl. Fasching 2004, 360). Besuchten im Schuljahr 1994/95 noch lediglich 20,2 % der Schüler/innen mit SPF eine Regelschule, so hat sich die Integrationsquote bis zum Schuljahr 2007/08 immens erhöht: 53,1 % der Schüler/innen waren in Regelschulen integriert (vgl. BMUKK, Schulstatistik Sonderschule und Integration 1993-2008).

Bundesweit sind in Österreich erhebliche Unterschiede im Ausbau des integrativen Schulsystems zu erkennen, die darauf zurück zu führen sind, dass die Novellierung der Schulgesetze das Nebeneinander-Bestehen von Sonderschulen und integrativen Formen des Unterrichts für Kinder mit SPF ausdrücklich vorsieht, wodurch sich sehr unterschiedliche Traditionen in Bezug auf die schulische Integration entwickelt haben. Für die Darstellung der Integrationsquote wird auf eine Grafik von Feyerer (2009a, 80) zurückgegriffen:

Abbildung 2: Integrationsquote 2006/07 (Stufe 0 – 9), nach Bundesländern und Stufe. Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Ewald Feyerer (2009a, 80)



Im Durchschnitt wurden im Schuljahr 2006/07 52,58 % aller Schüler/innen mit SPF integrativ unterrichtet. Vorreiter ist hierbei die Steiermark mit einer **Integrationsquote** (Anteil jener Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integriert unterrichtet werden) von 82,37 %, am wenigsten Integration gibt es in Niederösterreich mit 32,04 %. Feyerer zeigt ebenfalls auf, dass die Integrationsquote nach einem anfänglich starken Anstieg seit dem Jahr 2000 Österreichweit recht konstant bei etwa 52 % stagniert, d.h. dass etwa die Hälfte aller Schüler/innen mit SPF noch immer in Sonderschulen separiert beschult wird.

Ein inklusives Bildungssystem im Sinne der UN-Konvention wäre bei einem Inklusionsgrad von 80 - 90 % erreicht, was laut Feyerer (2009b, 51) „bei einer SPF-Quote von 5 % einem Segregationsquotienten von weniger als 1 % entsprechen würde.“ Derzeit ist dies quantitativ lediglich in drei von neun Bundesländern (Steiermark, Burgenland und Oberösterreich) der Fall.

Betrachtet man die **Segregationsquote**, die laut Feyerer (2009db, 47) für den internationalen Vergleich am besten geeignet ist, können die Bundesländer Steiermark,

Burgenland und Oberösterreich als Länder mit „one-track approach - Einheitssystem“ (European Agency 2003, 8) bezeichnet werden, da weniger als 1 % aller Pflichtschüler/innen in Sonderschulen oder Sonderschulklassen unterrichtet werden. Diesen Ansatz findet man derzeit in Spanien, Griechenland, Italien, Portugal, Schweden, Island, Norwegen und Zypern. Demgegenüber stehen Niederösterreich, Tirol und Vorarlberg als „two-track approach – zweigleisiges System“, denn die Integrationsquote liegt bei weniger als 36 %, was bedeutet, dass die Mehrheit der Jugendlichen mit SPF in Sonderschulen beschult wird. In Europa gilt dies vor allem für die Schweiz und Belgien, die beide über ein gut ausgebautes Sonderschulsystem neben regulären Schulen verfügen. Kärnten, Wien und Salzburg wird (ebenso wie Österreich im Gesamten) von der European Agency ein „multi-track approach - Kombinationssystem“ zugeschrieben: Hier wird davon ausgegangen, dass mehrere unterschiedliche sonderpädagogische Förderansätze nebeneinander existieren. Diese Gruppe ist die größte und umfasst Dänemark, Frankreich, Irland, Luxemburg, Österreich, Finnland, Großbritannien, Lettland, Liechtenstein, die Tschechische Republik, Estland, Litauen, Polen, Slowakei und Slowenien (vgl. ebd.). Im Vergleich mit Deutschland und der Schweiz zeigt sich in Österreich eine wesentlich integrationsfreudigere Entwicklung: Hierzulande werden nämlich insgesamt nur noch 1,6 % aller Pflichtschüler/innen in Sonderschulen oder Sonderschulklassen unterrichtet, im Gegensatz zu 4,8 % in Deutschland und in der Schweiz sogar 5,0 % (vgl. Feyerer 2009b, 46).

Im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert der Unabhängige Monitoringausschuss (2010b, 1) eine grundlegende strukturelle Reform des österreichischen Bildungswesens hin zu einem inklusiven Bildungssystem: Neben der Abschaffung von Sonderschulen und der Restrukturierung der sonderpädagogischen Zentren sollte eine Reform demgemäß auch die Übergänge sowohl zwischen Bildungseinrichtungen als auch den Übergang in den Arbeitsmarkt betreffen. Gemäß Artikel 27 der Konvention haben Menschen mit Behinderungen dasselbe Recht auf Arbeit wie alle anderen Menschen – nichtsdestotrotz arbeiten derzeit „ca. 13.000 Menschen mit Behinderungen in einem geschützten, vom Arbeitsmarkt segregierten Sektor: in Tagesstrukturen, insbesondere in der so genannten Beschäftigungstherapie, Arbeit in Werkstätten oder ‚Fähigkeitsorientierten Aktivität‘“ (Unabhängiger Monitoringausschuss 2010b, 1) ohne kollektivvertragliche Entlohnung und ohne Arbeitslosen- bzw. Sozialversicherung. In der Konvention wird dagegen ein offener, inklusiver und für

Menschen mit Behinderungen zugänglicher Arbeitsmarkt mit der Möglichkeit, einen angemessenen Lebensunterhalt durch Arbeit selbst zu verdienen, verlangt – und zwar in einem Arbeitsumfeld, das frei gewählt werden kann.

Arbeit im Sinne von Erwerbsarbeit hat in der heutigen westlichen Gesellschaft einen nicht zu verleugnenden Stellenwert, der auf den unterschiedlichsten Ebenen Auswirkungen auf die individuelle Lebensbiografie eines jeden Menschen hat. Arbeit kann als der zentrale Lebensbereich in einer Gesellschaft, der den Grad der Integration in eben dieser beeinflusst, beschrieben werden (vgl. Anlanger 2007, 71). „Wo Erwerbsarbeit in einer auf Erwerbsarbeit aufgebauten Gesellschaft schwindet, verschwindet die Teilhabe, zerbricht der gesellschaftliche Zusammenhalt, wird die Integration des Individuums in die Gesellschaft dauerhaft gehindert“ (Schmid 2004, 44). Erst durch Erwerbsarbeit wird eine selbstständige Lebensführung ermöglicht, denn mit ihr sind die „Zugangsmöglichkeiten zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen“ (Pinetz 2008, 416) unerlässlich verbunden. Die meisten Jugendlichen streben nach dem Verlassen der Schule eine Erwerbsarbeit an, „um anerkannt zu werden, um selbstbestimmter leben oder an der Konsumwelt teilnehmen zu können (eben das »Dazugehören«)“ (Egger-Subotitsch 2006, 59). Arbeit kann folglich für Schulabsolvent/innen mit SPF genauso wie Bildung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe begriffen werden.

Bevor allerdings auf die strukturellen Rahmenbedingungen der beruflichen Integration (arbeitsmarktpolitische Maßnahmen) von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen wird, erscheint es folgerichtig, vorab die Phase des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben zu thematisieren.

2.2 Die Übergangsphase Schule – Erwerbsleben

2.2.1 Zum Begriff des Übergangs

Der Begriff des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben wird auf unterschiedlichste Weisen definiert. Grundsätzlich steckt im Begriff Übergang „die ursprüngliche Bedeutung eines Wechsels, der sich von einem Ort zu einem anderen bzw. von einem System in ein anderes vollzieht“ (Fasching/ Pinetz 2008, 29). Für Jacobs und Brößler (1999, 4) ist der Übergang in der Biographie eines Menschen „stets ein über die Schwelle gehen, wobei er

in der Regel mit Neuem und Unbekanntem, d.h. mit neuen und ihm bisher nicht vertrauten Lebensperspektiven, -chancen aber auch -risiken konfrontiert wird.“

Laut der European Agency (2000, 3²³) sind den unterschiedlichsten Definitionen des Begriffs Übergang drei wesentliche Kerngedanken gemeinsam:

- „1. *Prozess* – im Sinne der notwendigen Vorbereitungsarbeiten und der für den Übergang erforderlichen Zeitspanne
2. *Transfer* – der Wechsel von einer Bildungsstufe oder einem Lebensabschnitt zum nächsten
3. *Veränderung* – bezogen sowohl auf die persönliche als auch die berufliche Situation (Hervorhebungen im Original).“

So heißt es beispielsweise im Aktionsrahmen von Salamanca (UNESCO 1994):

„Jungen Menschen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollte beim Übergang vom Schul- ins Berufsleben geholfen werden. Schulen sollten sie darin unterstützen, wirtschaftlich aktiv zu werden und ihnen zu den Fertigkeiten verhelfen, die im Alltagsleben benötigt werden. Sie sollten ein Training in jenen Fertigkeiten anbieten, die den sozialen und kommunikativen Anforderungen und Erwartungen des Erwachsenenlebens entsprechen“ (Punkt 56).

Ferner vertritt die OECD (2000) „die Auffassung, der Übergang ins Arbeitsleben sei nur einer der Übergänge, die junge Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenleben bewältigen müssen. Im Kontext des lebenslangen Lernens wird der Übergang von der Schule – unabhängig davon, ob es sich um den Sekundarbereich II oder den Tertiärbereich handelt – lediglich als der erste von vielen Übergängen zwischen Arbeit und Lernen gesehen, die junge Menschen in ihrem Leben vollziehen müssen“ (European Agency 2002, 4).

Übergangsphasen können darüber hinaus als Lebensphasen gedeutet werden, „die durch Abschied und Ablösung von alten bekannten Lebenskontexten sowie das Eintreten in neue Lebensfelder gekennzeichnet sind. Übergangssituationen erfordern daher immer eine Neu- und Umorientierung in der eigenen Biographie sowie damit verbundene Handlungsmöglichkeiten“ (Fasching/ Pinetz 2008, 30).

Die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben stellt für die meisten Jugendlichen per se eine schwierige Phase und risikoreiche Zeit dar. Zum einen wird das

²³ Die Seitennummerierung bezieht sich auf die Internetversion des Artikels, die unter folgender URL abrufbar ist: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-uebergang.html> (Stand: 02.05.2010).

alltägliche und vertraute Umfeld der Schule verlassen und soziale Kontakte drohen verloren zu gehen, zum anderen müssen Informationen über mögliche Berufe gesammelt und Entscheidungen für eine Berufsausbildung getroffen, eigene Interessen und Kompetenzen müssen identifiziert und ein geeigneter Ausbildungs- oder Arbeitsplatz muss gefunden werden. Viele Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „stehen ohne Schulabschluss und mit nur spärlicher elterlicher Unterstützung Entscheidungen gegenüber, die ihren weiteren Lebensverlauf entscheidend prägen“ (Pfahl 2006, 142).

Neben dem Wechsel von der vorherrschenden Tätigkeitsform „Lernen“ zur dominierenden Tätigkeitsform „Arbeiten“ ergibt sich zusätzlich „eine schlagartige Veränderung vieler sozialer Bezugsgrößen wie zum Beispiel der sozialen Rolle, des sozialen Status’ und der sozialen Beziehungen“ (Schartmann 2000, 1²⁴). Ferner befinden sich Jugendliche in einer Lebensphase, in der sie langsam die Sonderrechte von Kindern aufgeben und in Aufgaben und Rollen von Erwachsenen hineinwachsen müssen (vgl. Kiper 2006, 69). Ohne Unterstützung sind im speziellen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle von der Schule ins Berufsleben überfordert – und auch für ihre Familien kann es zum Teil schwierig sein, ihnen mit der nötigen Hilfe zur Seite zu stehen.

2.2.2 Besondere Schwierigkeiten in der Übergangsphase Schule - Beruf

Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben „mit wesentlich mehr Problemen belastet als bei ihren Altersgenoss/innen“ (Biewer 2009, 215) und stellt eine besondere Herausforderung dar: „Der Übergang Schule -Beruf ist eine Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Systemen (Schulsystem, Berufsbildungssystem, System der beruflichen Rehabilitation, Arbeitsmarkt) mit unterschiedlichen Systemlogiken, gesetzlichen Regelungen und Verwaltungsvorschriften, Anforderungen und Erwartungen sowie zuständigen AkteurInnen und Institutionen“ (Doose 2007, 80).

Grundsätzlich existieren für diese Zielgruppe drei verschiedenen Formen des Arbeitsmarktes:

- allgemeiner Arbeitsmarkt
- geschützter Arbeitsmarkt bzw. besonders geförderte Arbeitsverhältnisse

²⁴ Die Seitennummerierung bezieht sich auf die Internetversion des Artikels, die unter folgender URL abrufbar ist: <http://bidok.uibk.ac.at/library/g11-00-chancen.html> (Stand: 16.04.2010).

- Ersatzarbeitsmarkt: dazu werden Arbeits- bzw. Beschäftigungstherapie gezählt (vgl. Biewer 2009, 215)

Da das Ziel der beruflichen Integration allerdings „die dauerhafte Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt“ (Fasching/ Niehaus 2004a, 6) darstellt, wird in dieser Arbeit auf den geschützten Arbeitsmarkt und den Ersatzarbeitsmarkt nicht gesondert eingegangen. Es sei an dieser Stelle jedoch auf zwei Sachverhalte verwiesen:

- Für den Großteil der Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen führt der Weg nach der Schule in eine Werkstätte/ Beschäftigungstherapie, wobei die Übergangsquoten auf den ersten Arbeitsmarkt meist extrem niedrig sind (vgl. Koenig 2008, 74f). Schartmann (2000, 3²⁵) schreibt, dass in Deutschland „93 % aller geistig behinderten Menschen ... auf die Werkstatt für Behinderte angewiesen“ sind und die Übergangsquote von einer Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt bei lediglich etwa einem Prozent liegt.
- Laut Stellungnahme des Unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2010b, 4) ist „das Ziel ein offener, inklusiver und für alle Menschen mit Behinderungen zugänglicher Arbeitsmarkt, mit der Möglichkeit, einen angemessenen Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen. Tagesstrukturen, insbesondere die so genannte Beschäftigungstherapie, Arbeit in Werkstätten oder ‚Fähigkeitsorientierte Aktivität‘ in ihrer jetzigen Form müssen daher abgeschafft werden.“ Alle Menschen müssen ihr Lebensumfeld selbst bestimmt gestalten können, und dazu gehört auch die freie Wahl des Arbeitsumfeldes.

Unter diesem Aspekt wird besonders deutlich, wie prekär sich die Lage von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf derzeit gestaltet, denn gerade diese Gruppe verlässt das Schulsystem deutlich am frühesten und häufig ohne Schulabschluss, wodurch den Jugendlichen „aufgrund der fehlenden schulischen Qualifikationen viele Ausbildungswege versperrt“ (Pfahl 2006, 142) bleiben und sie in verstärktem Maße von Arbeitslosigkeit bedroht sind (vgl. ebd.).

Egger-Subotitsch (2006, 63) weist in diesem Zusammenhang auf den Faktor Zeit hin, dem sie eine wichtige Rolle zuschreibt: „Zeit ist auch wesentlich für eine Stabilisierung von

²⁵ Die Seitennummerierung bezieht sich auf die Internetversion des Artikels, der unter folgender URL abrufbar ist: <http://bidok.uibk.ac.at/library/g11-00-chancen.html> (Stand: 01.05.2010).

Jugendlichen, für die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit und Reife, eine Arbeit aufzunehmen und zu behalten. Das Fehlen von »Employability Skills« (sozialen Kompetenzen und Schlüsselfertigkeiten, »Arbeitstugenden«) geht typischer Weise einher mit unrealistischen Vorstellungen in Bezug auf Erwerbsarbeit und mangelnder Fähigkeit zur Selbsteinschätzung.“ Das Gelingen der beruflichen Integration ist folglich in einem nicht unwesentlichen Maße von den persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen (z.B. Pünktlichkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit usw.) abhängig (vgl. Fasching/ Niehaus 2004a, 3). Aufgrund des nicht vorhandenen Rechtes auf schulische Integration in den nichtdualen Bereichen der Sekundarstufe II (vgl. Fasching/ Felkendorff 2007, 74) bleibt Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im derzeitigen Schulsystem aber kaum Zeit für eine „Nachreifung“ - obwohl gerade diese Zielgruppe oftmals mehr Zeit für die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten benötigen würde.

Daneben zeigen sich aufgrund der Art der Beschulung erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Übergangssituation Schule - Erwerbsleben: Ginnold (2008, 244) kann in ihrer Studie zu den Übergangsverläufen von Sonderschüler/innen und Integrationsschüler/innen eines Berliner Bezirks beispielsweise aufzeigen, „dass die Jugendlichen aus den Integrationsschulen im Verhältnis mehr und höhere Schulabschlüsse erreichten als die Jugendlichen aus Sonderschulen.“ Die Tatsache, dass die Höhe des Schulabschlusses in direktem Zusammenhang mit der Chance auf das Erreichen einer beruflichen Ausbildung steht, kann von Ginnold (ebd., 260) ebenfalls bestätigt werden: „Jugendliche aus Integrationsschulen schafften es im Vergleich zu Jugendlichen aus Sonderschulen häufiger in eine Ausbildung (gesamt) und doppelt so oft in eine Vollausbildung.“

Gleichzeitig konstatiert Wetzel (2003, 97) aber, dass Integrationsschüler/innen aufgrund der geringeren Anzahl an Berufsvorbereitungs- und -orientierungsstunden innerhalb der integrativen Beschulung im Vergleich zu Sonderschüler/innen tendenziell benachteiligt sind. Geht man nun davon aus, dass die Entscheidung für die jeweilige Schulform allein bei den Eltern liegt und tatsächlich eine reale Wahlfreiheit vorliegt, könnte man pointiert formulieren, dass die Eltern mitunter bereits am Beginn der Schulkarrieren ihrer Kinder über die späteren beruflichen Chancen entscheiden. Es muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Entscheidung der Eltern von vielen unterschiedlichen

Faktoren abhängt und es zu diesem Thema einer ausführlichen Forschungsarbeit bedürfte, um differenzierte Aussagen treffen zu können.

Erschwerend können sich in der Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben auch individuelle Faktoren wie prekäre familiäre Verhältnisse (ökonomischer Status, niedriges Bildungsniveau oder ein Migrationshintergrund der Eltern) auf die Chancen der Jugendlichen, am allgemeinen Arbeitsmarkt unter zu kommen, auswirken (vgl. Fasching 2004). Pfahl (2006, 144f) konstatiert, dass Eltern von Sonderschüler/innen häufig ein sehr geringes Bildungsniveau aufweisen, wodurch es innerhalb der Familien kaum zu einem Bildungsdiskurs kommt und Bildung grundsätzlich ein eher geringer Stellenwert zugeschrieben wird. Fasching und Niehaus (2004a, 2) machen ebenfalls darauf aufmerksam, dass die „Einstellung der Familien zur Berufstätigkeit ihres Kindes und die Bereitschaft zur Unterstützung bei Schwierigkeiten ... einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Integration“ haben. Die Einstellungen der Familien werden direkt an die Kinder weiter gegeben und beeinflussen somit die Berufswahl der Jugendlichen maßgeblich. Abgesehen davon üben die Eltern auch „einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Jugendlichen aus“ (Fasching 2004, 3).

Der Berufseinstieg von Jugendlichen ist überdies zusätzlich von unterschiedlichen objektiven Faktoren abhängig, die nur sehr schwierig zu beeinflussen sind: „nämlich der prekären Arbeitsmarktlage und der Bereitschaft von Arbeitgeber/innen, Ausbildungs- bzw. Lehrplätze bereitzustellen“ (Fasching/ Pinetz 2008, 28). Damit in Zusammenhang steht der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der Jugendlichen auch nach dem Verlassen des Schulsystems als Stigma anhaftet, „wenn sie sich mit dem Etikett ‚Sonderschüler/in‘ am Arbeitsmarkt bewerben“ (ebd., 34). Arbeitgeber/innen haben noch immer viele Vorurteile und sich oftmals nicht bereit, Schüler/innen mit SPF einzustellen. Jacobs (1997, 97) weist ferner auf „das auf Arbeitgeberseite nicht selten vorhandene *diffuse Verständnis von Behinderung*“ hin, das „durch das Phänomen *Lernbehinderung* oder *Lernbeeinträchtigung* bei einem jugendlichen Berufsanwärter meist noch verstärkt“ wird (Hervorhebungen im Original). Physische sowie Sinnesbehinderungen seien zumindest teilweise nachvollziehbar – weil sichtbar – im Gegensatz zur Lernbehinderung oder Lernbeeinträchtigung, die kaum nachvollziehbar blieben. Durch den SPF bzw. die Vorurteile, die durch diesen ausgelöst werden, sind Schüler/innen augenscheinlich verstärkt von Diskriminierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht, da für sie

berufliche Ausbildungsmöglichkeiten nur in sehr eingeschränkter Weise vorhanden sind (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 34).

Der sonderpädagogische Förderbedarf verursacht jedoch nicht nur Vorurteile von Seiten der Betriebe, sondern wird von den Jugendlichen selbst als Stigma erlebt: Anhand einer Untersuchung von 106 Schulabgänger/innen mit Lernbehinderung zeigt Pfahl (2006, 145) auf, dass sich Sonderschüler/innen tendenziell aufgrund ihres Schulbesuchs bzw. der SPF-Zuschreibung benachteiligt fühlen und sich daher häufig gar nicht erst um einen Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt bemühen. Weiter schreibt Pfahl (2006, 146), dass „viele Jugendliche wenig Unterstützung bei der Lehrstellensuche erfahren“, wodurch eher eine Tendenz zum Rückzug erkennbar wird, anstatt dass sie sich offensiv um eine Lehrstelle bemühen.

Um die Chancen von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erhöhen, gibt es nach der Schule unterschiedliche institutionalisierte Formen der Unterstützung. Die Unterstützungsmöglichkeiten gestalten sich mannigfaltig, sind jedoch teilweise geprägt von unklaren Begriffsdefinitionen und unüberschaubaren Angeboten, und variieren regional sehr stark.

Da das „Zwei-Schwellen-Modell“ (vgl. z.B. Ginnold 2009, 2008; Ellger-Rüttgard/ Blumenthal 1997) versucht, die vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben abzubilden, und nach Ansicht von Ginnold (2008, 65) „nach wie vor ein anerkanntes Konzept in der Literatur und Praxis“ darstellt, erfolgt im nächsten Abschnitt eine Erläuterung dieses Konzeptes.

2.2.3 „Schwellen“ am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben

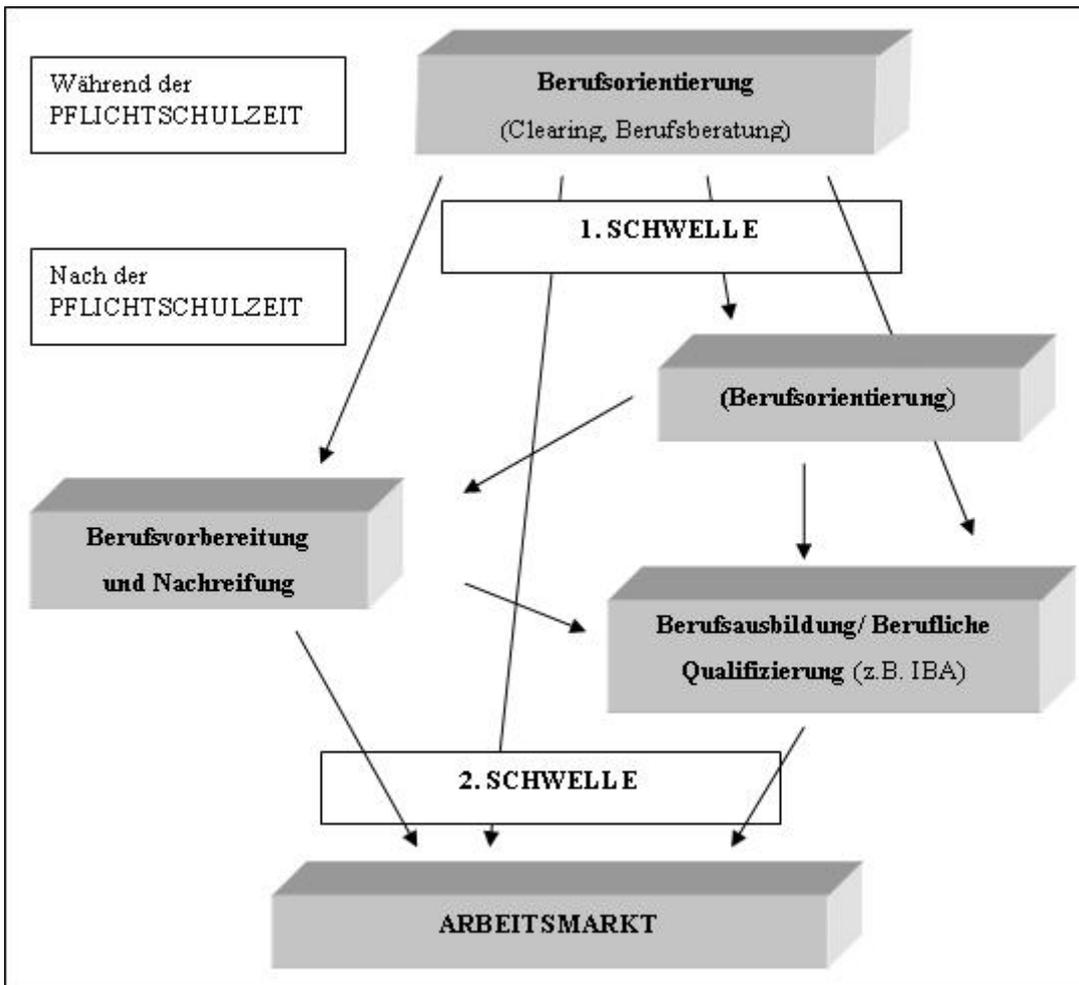
Wird der Übergang von einem System in ein anderes als ein „über eine Schwelle gehen“ verstanden, gibt es für Jugendliche vor allem zwei Schwellen zu überwinden, die jeweils den Beginn einer neuen Phase der beruflichen Ausbildung markieren:

- „Die *erste Schwelle* kennzeichnet den Übergang vom allgemein bildenden Schulsystem in das Berufsbildungssystem.
- Die *zweite Schwelle* markiert den Übergang vom Berufsbildungssystem in den Arbeitsmarkt“ (Ginnold 2008, 65; Hervorhebungen im Original).

Erfolgt ein Übertritt von der Schule direkt auf den Arbeitsmarkt, fallen die erste und die zweite Schwelle zusammen (vgl. ebd.).

Forschungsergebnisse machen deutlich, dass nur sehr wenige Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Schule gleich eine Berufsausbildung erreichen: Manche absolvieren zunächst Berufsvorbereitungsmaßnahmen und wechseln im Anschluss daran in eine Ausbildung, andere streben sofort eine Arbeitstätigkeit an, da sie keine Ausbildung erreichen. Nur sehr wenigen gelingt es, gleich nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Ginnold 2009, 5). Daher plädiert Ginnold (2008, 65) für eine Trennung der beiden Phasen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung als eigene Qualifizierungsschritte: Die erste Schwelle nach dem Verlassen der (Pflicht-)Schule wird dann differenzierter dargestellt und markiert den Beginn einer *Berufsvorbereitung* oder einer *beruflichen Ausbildung bzw. Qualifizierung* (inklusive einer *Berufsorientierung*), und die zweite Schwelle der anschließende Übergang vom Berufsbildungssystem auf den Arbeitsmarkt (vgl. Ginnold 2009; Pinetz 2007; Hervorhebungen DM). Anschaulicher lässt sich das Modell der zwei Schwellen anhand einer Abbildung verdeutlichen, die nach dem Vorbild von Ginnold (2008, 106) erstellt wurde:

Abbildung 3: Grundstruktur des Übergangs. Quelle: Ginnold 2008, 106. Eigene, leicht modifizierte Darstellung



Da die Berufsorientierung, die in Sonderschulen in Form der verpflichtenden Übung „Berufsorientierung“ oder durch ein Berufsvorbereitungsjahr, und in integrativen Settings durch Berufsvorbereitungs- und -orientierungsstunden stattfinden kann, teilweise auch nach dem Verlassen der (Pflicht-)Schule (weiter) stattfindet, wurde sie für diesen Zeitpunkt zusätzlich in die Graphik eingefügt. Die vielen Pfeile sollen verdeutlichen, dass es nicht den einen vorgezeichneten Weg für alle Jugendlichen gibt, sondern die unterschiedlichsten Wege und Unterstützungsmöglichkeiten: „Der Übergang Schule - Beruf, insbesondere von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf, wirkt auf die meisten Akteure wie ein undurchsichtiger Maßnahmenschwamm. Der Weg nach der Schule führt in einen Kreisverkehr mit mehreren möglichen Ausfahrten. Es gibt Sackgassen, den Weg in die Ausbildung – mit oder ohne (Um-)Weg über die Berufsvorbereitung, direkte Übergänge in ein Arbeitsverhältnis, aber auch Arbeitslosigkeit oder einen sonstigen Status“ (Ginnold 2009, 4).

Korrekterweise müsste diese Graphik nach Ansicht der Autorin deshalb um zwei wesentliche Aspekte erweitert werden:

- Die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt, die in direktem Zusammenhang mit einem spezifischen Arbeitsplatz stehen, sollten bei der zweiten Schwelle – dem Übergang auf den Arbeitsmarkt – angeführt werden, da sie bei der Überwindung dieser Schwelle eine wesentliche Unterstützungsmöglichkeit darstellen.
- Eine Differenzierung bzw. Erweiterung des Arbeitsmarktes wird ebenfalls als sinnvoll erachtet, da anhand dieser Abbildung leicht der Eindruck vermittelt werden könnte, dass berufliche Ausbildungskarrieren stets anhand dieses Schemas verlaufen und ohnehin mit einem Beschäftigungsverhältnis enden. Der Vorschlag wäre daher, den Arbeitsmarkt so darzustellen, wie er realiter existiert: Allgemeiner Arbeitsmarkt, geschützter Arbeitsmarkt bzw. besonders geförderte Arbeitsplätze und Ersatzarbeitsmarkt (Beschäftigungstherapie). Eventuell wäre sogar eine zusätzliche Kategorie erforderlich, nämlich die der Arbeitslosigkeit, um der prekären Lage von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden. Dadurch würde das Modell eher der Realität nahe kommen, anstatt nur die Grundstruktur des Übergangs abzubilden.

Für Ginnold (2008, 65) ist im Besonderen die erste Schwelle für das Gelingen der beruflichen Integration entscheidend: „Sie stellt die Weichen für den Einstieg ins Arbeitsleben und den Verlauf der Erwerbsbiografie.“ Sie verweist in diesem Zusammenhang auf eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung über den Verbleib von Auszubildenden der Jahre 1999 und 2000, die aufzeigt, dass das erfolgreiche Erlangen einer Erwerbstätigkeit im Anschluss an eine absolvierte Ausbildung unter anderem davon abhängt, wo die Ausbildung stattgefunden hat: Jugendliche, die eine betriebliche Ausbildung absolviert haben, konnten wesentlich öfter in eine unbefristete oder befristete Beschäftigung wechseln als Jugendliche mit einer außerbetrieblichen Ausbildung. Ginnold (2008, 105f) hält es aus diesem Grund im Hinblick auf die berufliche Integration für unerlässlich, zu unterscheiden, an welchem (Lern-)Ort die Maßnahme stattfindet und beschreibt dahingehend vier Kategorien bzw. Lern-Orte (betrieblich, kooperativ, außerbetrieblich und schulisch), die sich anhand ihrer jeweiligen Organisationsform unterscheiden: „Sie spiegeln zum einen wider, in welcher Form die Ausbildung organisiert ist. Zum anderen wird mit der Benennung der vier Formen der

Hauptlernort, an dem die Ausbildung stattfindet, charakterisiert“ (ebd., 104). Eine *betriebliche Maßnahme* findet in diesem Sinne am Lernort Betrieb statt, eine *kooperative* an mindestens zwei Lernorten (z.B. in einem Betrieb und in einer Berufsschule), eine *außerbetriebliche Maßnahme* gänzlich außerhalb von Betrieben, und *schulische Maßnahmen* sind ganz oder überwiegend in schulischen Settings organisiert (vgl. ebd., 105; Hervorhebungen DM). Diese Unterteilung betrifft alle Stufen des Übergangs, d.h. auch Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen.

Schon aufgrund der Fülle an Möglichkeiten und Maßnahmen, die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle Schule - Berufsleben zur Verfügung stehen, sind sie im Besonderen auf Unterstützung aus ihrem direkten Umfeld angewiesen, wie beispielsweise durch ihre Eltern.

2.2.4 Zur Bedeutung und Rolle der Eltern im Übergangsprozess

Es wird grundsätzlich angenommen, dass für das Gelingen der beruflichen Integration von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Kooperation der unterschiedlichen beteiligten Personen unerlässlich ist: „Zu den wichtigsten Kooperationspartnern zählen – neben den Betrieben und den Angehörigen – die Schulen, der pädagogisch-psychologische Dienst und der Arbeitsmarktservice“ (Fasching/ Niehaus 2004b, 14). Im Folgenden soll jedoch – im Hinblick auf den empirischen Rahmen dieser Arbeit – im speziellen auf die Rolle der Eltern im Übergangsprozess eingegangen werden. Die Rolle der Eltern in der Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben wird generell als besonders bedeutsam angesehen, denn mit dem Ende der Pflichtschulzeit ergibt sich „für viele Jugendliche ein Bruch in der Betreuungskontinuität“ (Heckl/ Dorr/ Sheikh et al. 2004, 1). Es findet zwar eine Vorbereitung der Jugendlichen auf die berufliche Ingeration mittels verschiedenster Projekte und Maßnahmen statt, nichtsdestotrotz mangelt es noch immer an einem flächendeckenden Betreuungssystem (vgl. ebd.).

Es wird ferner davon ausgegangen, dass für eine erfolgreiche berufliche Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eben nicht nur die objektiven Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ausschlaggebend sind, sondern auch das soziale Netzwerk, das hinter den Jugendlichen steht und ihnen Unterstützung gewährt. „Vor allem die Eltern üben einen entscheidenden Einfluss dahingehend aus, ob die berufliche Integration ihrer Kinder gelingt“ (Fasching/

Niehaus 2004b, 14). Neben der grundsätzlichen Einstellung der Eltern zur Berufstätigkeit ihrer Kinder, beeinflussen sie auch in hohem Maße die Berufswahl mit. Jugendliche, deren Eltern es für die beste Lösung halten, wenn ihre Kinder nach der Schule in eine Werkstatt wechseln, werden es schwierig haben, etwas anderes für sich zu beanspruchen.

Auch bei Specht (2001, 70) ist der Verweis darauf zu finden, dass die Eltern von Jugendlichen mit SPF zu einem großen Teil aus einer sozial benachteiligten, bildungsfernen Schicht stammen, und aufgrund dessen „Informationsdefizite und unrealistische Einschätzungen und Erwartungen eines der am häufigsten genannten Probleme in diesem Bereich“ darstellen. Zur Untermauerung führt er eine Aussage einer Person aus dem schulischen Umfeld an: „Die Eltern haben meist nur den Wunsch, ihre Kinder in ein Lehrverhältnis zu bringen. Oft können sie nicht die Einschränkungen ihrer Kinder akzeptieren und lehnen andere Unterstützungsmaßnahmen ab“ (ebd.). Specht führt dies auf die Tatsache zurück, dass sich die Elternarbeit in den Schulen zumeist sehr schwierig gestaltet, da die Eltern oftmals eher wenig Interesse zeigen. In diesem Kontext plädiert er dafür, die Elternarbeit an der Schnittstelle Schule - Beruf pädagogisch anzugehen und neue Formen der Elternarbeit zu entwickeln: „Hier sind – im Interesse der Kinder – alternative und auch aufwändigere Formen der Elternarbeit, -beratung und -information notwendig. (...) Worauf es jedoch ankäme, wäre, dass die Information und Beratung *aller* Eltern (jedenfalls im sonderpädagogischen Bereich) *grundsätzlich* als Bringschuld der Schule verstanden wird“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Inwiefern Elternarbeit im Rahmen von Berufsberatungsmaßnahmen eine wichtige Aufgabe zukommen kann, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

2.2.5 Elternarbeit als bedeutsamer Aspekt des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben

Laut Schartmann (2000, 7) muss es als eine wesentliche Aufgabe von arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsmaßnahmen angesehen werden, „die Kooperation der Eltern zu gewinnen, sie für diese Bereiche zu sensibilisieren sowie diese bei ihren eigenen Anstrengungen zur beruflichen Integration ihrer Kinder zu entlasten.“

Er macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass den Eltern – neben der grundsätzlichen Einstellung zum Berufsleben ihrer Kinder – bei der beruflichen Integration eine doppelte Rolle zukommt: Zum einen benötigen sie selbst Unterstützung und

Entlastung durch Beratungsstellen, und zum anderen „können gerade Eltern auf Grund der räumlichen und emotionalen Beziehungsdichte zu ihren Kindern zu wichtigen Integrationshelfern werden“ (ebd., 7). Bezogen auf die Arbeit von Integrationsfachdiensten²⁶ in Deutschland schreibt Schartmann (ebd.) weiter: „Das Verhältnis zu den Eltern ist unter dieser doppelten Perspektive zu betrachten: Einerseits sind die Eltern in ihrem eigenen **Unterstützungsbedarf** wahrzunehmen, andererseits sind die **Unterstützungsressourcen** zu erkennen, mit denen die Eltern die Integrationsmaßnahme fördern können“ (Hervorhebungen im Original). Im Optimalfall werden Eltern also in die Beratungsarbeit und den Integrationsprozess ihrer Kinder einbezogen, wobei sie in ihren Ängsten und Befürchtungen im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen ernst genommen, und gleichzeitig mit den eigenen Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Prozess der beruflichen Integration eingegliedert werden müssen (vgl. ebd.).

Eltern können ihren Kindern auf den unterschiedlichsten Ebenen Unterstützung bieten, wie beispielsweise durch:

- Praktische Unterstützung (z.B. Entlastung bei behördlichen Angelegenheiten, pünktliches Erscheinen am Arbeitsplatz usw.)
- Emotionale Unterstützung und Motivationshilfen
- Gewährung des für den Integrationsprozess wichtigen Entwicklungsraumes der Jugendlichen: „Die Selbstbestimmungsmöglichkeiten des behinderten Menschen sollte das Emanzipationsziel in der sich verändernden Beziehung zu den Eltern sein“ (ebd.)

Daneben kommt Beratungsstellen auch die Aufgabe zu, Eltern mit praktischen Unterstützungsleistungen beizustehen und zuverlässige Hilfestellungen zu leisten (vgl. ebd., 8). Es kann auch in das Aufgabengebiet der Beratung fallen, Eltern deutlich zu machen, dass durch die berufliche Integration ihres Kindes die Eltern-Kind-Beziehung mitunter neu definiert werden muss: „Die berufliche Integration bedeutet einen Abnabelungsprozess des Kindes von den Eltern. Mit der zu erwartenden ökonomischen Unabhängigkeit des behinderten Menschen wächst auch der Wunsch nach einer Ablösung vom eigenen Elternhaus...“ (ebd.). Eltern stehen somit also vor der Situation, ein Schritt

²⁶ Als Integrationsfachdienste werden in Deutschland Dienste bezeichnet, die Menschen mit Behinderungen bei der beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützen sollen. Der Integrationsfachdienst ist mit der Arbeitsassistentin in Österreich vergleichbar.

weises Loslösen der Kinder vom Elternhaus zulassen zu müssen, und ihnen dadurch Raum zu geben, sich zu einem selbst bestimmten Menschen zu entwickeln.

Laut Schartmann (ebd.) ist das dezidierte Ziel, das durch die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Berufsberatung erreicht werden soll, eine „engagierte Teilhabe am Integrationsprozess bei gleichzeitiger Gewährung von Entwicklungsmöglichkeiten.“ Möckel (2009, 89) sieht das ähnlich: „Integration unter dem Aspekt des Lebenslaufes stellt Anforderungen an die Berufsvorbereitung und an die Berufserziehung, die in erster Linie die Eigenständigkeit und Selbstständigkeit sichert und die Abhängigkeit von der Familie so weit als möglich verringert.“ Dafür bedarf es jedoch der konstruktiven Mitarbeit der Familie – auch wenn es nur den Aspekt betrifft, dass Eltern ihren Kindern gestatten, eigene Erfahrungen zu machen und sich selbst zu entwickeln.

Im folgenden Abschnitt werden nun ausgewählte Maßnahmen der beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Beeinträchtigungen beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben vorgestellt.

2.3 Institutionelle Maßnahmen der beruflichen Integration an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben

Wie bereits herausgearbeitet wurde, verfolgen die berufliche Integration und Rehabilitation ganz grundsätzlich das Ziel, Menschen aller Altersstufen mit gesundheitlichen Einschränkungen bzw. mit Behinderungen eine gesellschaftliche Teilhabe durch die Integration am Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. Pinetz 2008, 416; Bernhard/ Fasching 2006, 193). Dabei wird zwischen Erst- und Wiedereingliederung unterschieden: „Demnach und darüber hinaus umfasst die berufliche Rehabilitation bzw. Integration unterschiedliche Lebensabschnitte und Übergangssituationen wie Schule - Arbeitsleben, Werkstätte - allgemeiner Arbeitsmarkt, Arbeitslosigkeit - Berufsleben sowie Re-Integration nach einem Unfall/Krankheit ins Arbeitsleben“ (Pinetz 2008, 417). Berufliche Integration bzw. Rehabilitation betreffen also nicht nur den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben, sondern jeglichen Übergang – egal aus welchem System – ins Arbeitsleben. Nach Markowetz (2007, 268) könnte man ebenso sagen, dass berufliche Rehabilitation

demgemäß das Ziel der sozialen Integration verfolgt und deshalb als Weg betrachtet wird – und die berufliche Integration als das Ziel verstanden wird.

In den letzten Jahren ist in Österreich eine Zunahme von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verzeichnen. Die Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung ist seit 2001 das zentrale nationale Programm zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen, welches durch Bundeshaushaltsmittel sowie aus Mitteln des Ausgleichfonds und des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert wird²⁷ (vgl. Eglseer et al. 2008, 5). Diese so genannte „Behindertenmilliarde“ beinhaltet eine Erweiterung der bestehenden Angebote, sowie die Ausarbeitung neuer Dienstleistungen, die speziell den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben betreffen: Clearing, Jugendarbeitsassistenten, Berufsausbildungsassistenten und Integrative Berufsausbildung (vgl. BMASK 2008a und b). Fasching/ Felkendorff (2007, 92) betonen, dass die zusätzlichen Mittel der so genannten Behindertenmilliarde „einen massiven Ausbau der schulexternen Beratungs- und Begleitungsangebote für Jugendliche mit Behinderungen oder SPF“ ermöglicht haben. Mit dieser Initiative sollen grundsätzlich alle Menschen mit Beeinträchtigungen erreicht werden, was all jene inkludiert, die besondere Hilfestellungen bei der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt benötigen. Die Behindertenmilliarde wird insbesondere für

- Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Jugendliche aus Integrationsklassen (speziell mit Lernbehinderung und sozialer oder emotionaler Beeinträchtigung),
- die Erhaltung bestehender Arbeitsplätze von Menschen mit Behinderungen höheren Alters, und
- die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen mit besonderen Schwierigkeiten (vor allem mit psychischer Beeinträchtigung, geistiger Behinderung oder Sinnesbehinderung) am allgemeinen Arbeitsmarkt eingesetzt (vgl. BMASK 2009, 5f; Heckl, Dorr und Sheikh et al. 2004, 16).

Als Hauptakteure der Beschäftigungsoffensive sind das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK), das Bundessozialamt (BSB) und die

²⁷ Im Jahr 2009 wurden im Rahmen der Beschäftigungsoffensive 175 Mio. Euro ausgeschüttet (vgl. BMASK 2009b, 22).

Landesstellen sowie das Arbeitsmarktservice (AMS) zu nennen, deren Kompetenz- und Aufgabenbereiche klar getrennt sind (vgl. Eglseer et al. 2008, 20).

2.3.1 Maßnahmen der beruflichen Orientierung, Qualifizierung und Nachreifung

Maßnahmen zur beruflichen Orientierung haben das Ziel, benachteiligte Jugendliche über verschiedene Möglichkeiten und Ausbildungswege nach der Pflichtschulzeit aufzuklären und eine allgemeine Orientierungshilfe bezüglich beruflicher Chancen und möglicher Karrierewege zu leisten. Zu den Maßnahmen der beruflichen Orientierung werden Berufsberatung, Berufsorientierung und Clearing gezählt (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 36; Pinetz 2007, 40).

Idealerweise folgen auf die beruflichen Orientierungsmaßnahmen – sofern sich die Jugendlichen für einen Beruf entschieden haben – weiterführende Schritte zur Qualifizierung bzw. Nachreifung, deren generelles Ziel es ist, Jugendlichen spezifische Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen eine Partizipation am allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen sollen. Dabei wird ganz grundsätzlich zwischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Nachreifung auf der einen Seite, „in denen die Jugendlichen allgemeine Tugenden des Arbeitslebens unabhängig von spezifischen Berufsfeldern erlernen“ (Fasching/ Pinetz 2008, 37), und Projekten zur tatsächlichen beruflichen Qualifizierung auf der anderen Seite, unterschieden, welche wiederum eine konkrete Berufsausbildung zum Ziel haben (vgl. ebd.).

2.3.2 Clearing

Das Clearing stellt „eine idealtypische Maßnahme zur beruflichen Orientierung dar“ (Pinetz 2007, 40) und gewinnt zunehmend an Bedeutung für die berufliche Orientierung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Clearing erfüllt als schulexterne Beratungsdienstleistung (vgl. Fasching/ Felkendorff 2007, 92) eine so genannte Brückenfunktion zwischen Schule und Beruf, steht grundsätzlich allen Jugendlichen mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf ab der 7. Schulstufe offen und ist auf sechs Monate befristet. Als Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 13 und 23 Jahren definiert. Clearing umfasst Beratung, Betreuung, Begleitung und diagnostische Tätigkeiten und hat vielfältige Vernetzungs- und Verweisungsfunktionen inne (vgl. L&R Sozialforschung/ Wetzels 2006, 11). Beim Clearing überprüft ein Team gemeinsam mit

Expert/innen die individuelle Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und erstellt anhand der jeweiligen Fähigkeiten und Interessen Entwicklungspläne bzw. einen Karriereplan (vgl. BMASK 2008a, 131). Ziel des Clearings ist es, „Jugendlichen Menschen ihre Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitzustellen“ (L&R Sozialforschung/ Wetzels 2006, 11). Die Jugendlichen werden auf freiwilliger Basis, den Prinzipien der Integration und der individuellen Unterstützung folgend, hinsichtlich ihrer Berufswahl beraten und betreut (vgl. ebd.). Um eine berufliche Perspektive entwickeln zu können, gehören folgende Aktivitäten zu einem Clearing-Prozess (Fasching/ Felkendorff 2007, 92):

- die Erstellung von Neigungs- und Eignungsprofilen auf der Basis diagnostischer Daten,
- die Abklärung von Nachqualifikationsbedarf sowie
- die Erstellung eines Karriere- und Entwicklungsplans.

Mit einbezogen in das Clearing werden dem Jugendlichen nahe stehende Personen, die ihn oder sie gut kennen (z.B. Eltern, Lehrer/innen, Betreuer/innen usw.). Weiters wird versucht, Kontakte zu relevanten Institutionen, Behörden und Einrichtungen, die für die berufliche Integration wichtig sein könnten, zu knüpfen und auch Schnuppertage bzw. Betriebspraktika zu ermöglichen (vgl. Prochazkova 2004, 31). Der gesamte Clearing-Verlauf wird in einer Mappe dokumentiert, welche abschließend dem/der Jugendlichen ausgehändigt wird. Darin enthalten ist auch der individuelle Entwicklungs- bzw. Karriereplan (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 36). Clearing hat demnach zusammengefasst zum Ziel, die eingeschränkte Vermittelbarkeit in den allgemeinen Arbeitsmarkt durch individuelle Unterstützung auszugleichen und die am besten geeigneten Maßnahmen für jeden Jugendlichen aufzuzeigen.

Laut Forschungsbericht „Evaluierung Clearing“ (L&R Sozialforschung/ Wetzels 2006) wurde Clearing im Jahre 2005 in Österreich von 25 Trägerorganisationen angeboten. In eben diesem Jahr haben 5.063 Jugendliche an den Maßnahmen teilgenommen, wovon 3.408 Jugendliche das Clearing beendet haben (vgl. ebd., 15). Es ist anzunehmen, dass die Zahl der Clearing-Teilnehmer/innen ansteigen und auch die Anzahl der Clearing-Stellen wachsen wird, denn die „Evaluierungsergebnisse bestätigen das Clearing als bedarfsgerechtes und effektives arbeitsmarktpolitisches Instrument für Jugendliche mit

Unterstützungsbedarf“ (ebd., 9). Im Internet kann man unter der URL www.clearing.or.at (Stand: 14.12.2009) alle laufenden Clearing-Trägerorganisationen auffinden, und zwar sind das in Österreich mittlerweile bereits 34. Keine einzige dieser Trägerorganisationen bietet ausschließlich Clearing an, sondern zusätzlich noch andere Maßnahmen wie Arbeitsassistenz, Job Coaching oder Berufsausbildungsassistenz und ähnliches, wobei Clearing oftmals in Kombination mit anderen Folgemaßnahmen angeboten wird (vgl. ebd., 15f). Clearing wurde 2004 von der Europäischen Kommission als Best-Practice-Beispiel ausgewählt (vgl. BMASK 2008a, 185).

2.3.3 Integrative Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz

Die Integrative Berufsausbildung (IBA) stellt ebenfalls eine wesentliche Maßnahme der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung für behinderte Menschen dar und zielt darauf ab, benachteiligten Jugendlichen einen qualifizierten Berufsabschluss zu ermöglichen. Verfolgt wird dieses Ziel durch die Eingliederung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in das duale System²⁸ aus Berufsschule und Ausbildung im Betrieb. Spezifisch für die Integrative Berufsausbildung ist die Verlängerung der gesetzlichen Lehrzeitdauer um ein Jahr (in Ausnahmefällen auch um zwei Jahre) oder die Möglichkeit einer Teilqualifizierung (ein bis drei Jahre), in welcher nur bestimmte Teilaspekte eines Lehrberufes vermittelt werden (vgl. Heckl et al. 2008, 21f).

Die Lehrausbildung ist grundsätzlich durch das Berufsausbildungsgesetzes (BAG) aus dem Jahr 1978 geregelt und erfordert als Voraussetzung die Absolvierung der Pflichtschule. Um die Lehrausbildung auch für benachteiligte Jugendliche zu öffnen, wurde im September 2003 das Berufsausbildungsgesetz um § 8b erweitert, der das Modell der Integrativen Berufsausbildung einführt: „Zielgruppe sind Personen, die trotz entsprechender Versuche nicht in eine reguläre Lehre vermittelt werden können (Subsidiaritätsprinzip) und zusätzlich entweder SPF-Status am Ende der Pflichtschule hatten, ohne Hauptschulabschluss verblieben, behinderte Menschen im Sinne des BEinstG²⁹ sind oder Personen, für die «aus ausschliesslich persönlichen Gründen» keine Lehrstelle gefunden

²⁸ Die duale Berufsausbildung bildet Jugendliche in einem Lehrberuf aus und findet an zwei Lehrorten statt: im Betrieb und in der Berufsschule. Sie steht grundsätzlich allen Jugendlichen offen, die die neunjährige Schulpflicht absolviert haben und bietet eine vollständige berufliche Qualifikation (vgl. BMWFJ 2009, 4).

²⁹ BEinstG: Behinderteneinstellungsgesetz. Behinderung im Sinne des BEinstG ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung (voraussichtlich mehr als sechs Monate) aufgrund eines regelwidrigen körperlichen, geistigen oder psychischen Zustands. Begünstigte Behinderte im Sinne des BEinstG sind österreichische Staatsbürger mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50 %.

werden konnte“ (Fasching/ Felkendorff 2007, 89). Als zentrales Element der IBA gilt die vorherige Absolvierung eines Clearings sowie während der Ausbildung die Begleitung durch eine Berufsausbildungsassistenz (vgl. BMASK 2008a, 142), welche vom Bundessozialamt und dessen zuständigen Landesstellen finanziert wird. Berufsausbildungsassistent/innen unterstützen die Jugendlichen sowohl „in sozialpädagogischen und psychologischen Angelegenheiten“ (ebd.) als auch bei der Koordination aller Beteiligten (Lehrbetriebe, Berufsschulen, Eltern,...). Die Berufsausbildungsassistenz bietet ferner Unterstützung bei der Festlegung der Ausbildungsziele und begleitet die Jugendlichen bis zum Abschluss der Ausbildung.

Die Anzahl der integrativen Lehrstellen ist seit der Einführung der IBA kontinuierlich angestiegen und hat sich von 1.114 im Jahr 2004 auf 4.683 im Jahr 2009 erhöht. Von den integrativen Lehrlingen befinden sich 3.305 in verlängerten Lehrausbildungen und 1.378 in Teilqualifizierungen, wovon wiederum 3.097 in Unternehmen und 1.586 in Einrichtungen ausgebildet werden (vgl. Wirtschaftskammern Österreichs 2008a). Ein Anstieg der Zahl der integrativen Lehrlinge im Vergleich zu der Lehrlingszahl insgesamt ist ebenfalls zu verzeichnen: 2007 waren bereits 2,6 % aller Lehrlinge integrative Lehrlinge (im Vergleich zu knapp 1% im Jahr 2004) (vgl. Heckl et al. 2008, 26). Die zwei beliebtesten Lehrberufe bei männlichen Jugendlichen sind Tischler und Koch, gefolgt von Einzelhandelskaufmann, Kfz-Techniker, Metalltechniker bzw. Maler und Anstreicher, wobei die Buben mehr als zwei Drittel der IBA-Lehrlinge insgesamt ausmachen (vgl. ebd., 49). Der Großteil der weiblichen IBA-Lehrlinge favorisiert den Beruf der Einzelhandelskauffrau, am zweit häufigsten lassen sich die Mädchen als Köchin und danach als Friseurin ausbilden (vgl. ebd., 34). Betrachtet man die Zugehörigkeit der Lehrlinge zu den einzelnen Zielgruppen der Integrativen Berufsausbildung, ergibt sich laut Heckl et al. (ebd., 50) folgendes Bild: 62 % der Lehrlinge hatten in der Schulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf, etwa ein Viertel verfügt über persönliche Vermittlungshindernisse, ca. 16 % der Jugendlichen hat keinen bzw. einen negativen Hauptschulabschluss und lediglich 6 % haben im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes den Status einer Behinderung.

In der „Evaluierung der Integrativen Berufsausbildung (IBA)“ bezeichnen die Autoren die Integrative Berufsausbildung „als wertvolles und taugliches Mittel zur besseren **Integration** von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen am Arbeitsmarkt“ (ebd., 117). Und weiter ist zu lesen: „Die IBA schließt eine Lücke im (Berufs-)Bildungssystem, da bisher Jugendlichen, die nicht direkt eine Lehre absolvieren konnten, eine berufliche

Qualifikation verschlossen blieb. (...) In Hinblick auf den Arbeitsmarkt erhöhen sich damit die Chancen einer Integration für die betreffenden Jugendlichen, indem ein wichtiger Diskriminierungsgrund – die fehlende Qualifizierung – eliminiert wird.“ Laut Heckl et al. (2008, 25) „ist die IBA die am häufigsten getroffene Zielvereinbarung im Rahmen des Clearing“: Rund ein Fünftel der „geclearten“ Jugendlichen verfolgt dieses Ziel.

Abschließend muss an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass es gravierende Unterschiede im Hinblick auf die Integrative Berufsausbildung gibt. Egger-Subotitsch (2006, 63) verweist dahingehend auf einige Anbieter in Wien wie beispielsweise Jugend am Werk oder Wien Work, die innerhalb ihrer eigenen Räumlichkeiten Lehren als Integrative Berufsausbildung ausweisen - obwohl dies eigentlich der ursprünglichen Intention, Ausbildungen in Betrieben der Privatwirtschaft für Jugendliche mit SPF und/ oder Beeinträchtigungen zu öffnen, widerspreche. Sie befürchtet, dass die Jugendlichen dadurch „nach Absolvieren der Lehre in einer Werkstätte trotz Unterstützung massive Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche haben“ (ebd.).

Neben den eben dargestellten Maßnahmen der beruflichen Orientierung, Qualifizierung und Nachreifung gibt es auch Maßnahmen, die Jugendliche direkt bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt, d.h. unmittelbar beim Arbeitsprozess, in direktem Zusammenhang mit einem konkreten Arbeitsplatz, unterstützen. Das inkludiert die Vermittlung von Arbeitsstellen, „konkrete Hilfestellungen im Arbeitsprozess und bei der Arbeitsorganisation“ (Pinetz 2007, 45). In welchem Rahmen dies stattfinden kann, wird im folgenden Teil näher betrachtet.

2.3.4 Arbeitsassistentz/ Jugendarbeitsassistentz

In den neunziger Jahren wurden aufgrund der sich konstant erhöhenden Zahlen der begünstigt behinderten Personen und dem steigenden Anteil an Arbeitssuchenden Menschen, die aufgrund einer Behinderung nur schwer vermittelbar waren (vgl. Blumberger 2002, 11), die ersten Arbeitsassistentz-Modellprojekte in Niederösterreich und Oberösterreich eingeführt, die in ihrer Entstehung maßgeblich vom Konzept des Supported Employments aus den USA beeinflusst waren. Nach einer erfolgreichen Pilotphase wurde das Angebot der Arbeitsassistentz auf alle Bundesländer ausgeweitet und vor einigen Jahren um die Jugendarbeitsassistentz, welche auf Jugendliche mit Beeinträchtigungen zwischen 15 und 24 Jahren spezialisiert ist, erweitert.

Die Arbeits- bzw. Jugendarbeitsassistenten zielt darauf ab, Menschen mit Beeinträchtigungen „beim Erwerb einer Beschäftigung zu unterstützen bzw. den drohenden Verlust des Arbeitsplatzes abzuwenden und über Fördermaßnahmen zur beruflichen Integration zu informieren“ (BMASK 2008a, 171). Auch bei dieser Maßnahme ist – wie beispielsweise beim Clearing – der Verweis darauf zu finden, dass es insbesondere um die Abklärung von Interessen und Eignungen der jeweiligen Person geht, d.h. um eine individuelle Berufsorientierung. Daneben unterstützen Arbeitsassistent/innen auch bei der Suche von Praktikumsplätzen bzw. Arbeits- und Ausbildungsplätzen und bei Bewerbungen. Ferner zählt es zu ihrem Aufgabengebiet, die Jugendlichen auch längerfristig am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz zu begleiten, und den regelmäßigen Kontakt zu den Betrieben zu pflegen (vgl. ebd.). Die Zielgruppe der Arbeitsassistenten umfasst nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern auch Arbeitgeber/innen. Zum Leistungsspektrum der Arbeitsassistenten gehört die Information der Arbeitgeber/innen über rechtliche Rahmenbedingungen und finanzielle Förderungen, die sich durch die Einstellung eines Menschen mit Beeinträchtigungen ergeben, sowie die Unterstützung bei der Personalvermittlung und auch bei der Durchführung von Förderansuchen³⁰. Laut Fasching und Pinetz (2008, 37f) gilt die seit 1999 im BEinstG gesetzlich verankerte Arbeitsassistenten „als eine sehr erfolgreiche Maßnahme innerhalb der beruflichen Integration, weil sie in ihrem Beratungs- und Unterstützungsangebot die drei Systeme Person mit Behinderung/SPF, Betrieb und soziales Umfeld berücksichtigt.“

2.3.5 Job Coaching

Im Behindertenbericht 2008 des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz ist zum Bereich „Job Coaching“ lediglich ein einziger Satz zu finden: „Diese Dienstleistung dient der unmittelbaren intensiven Unterstützung und Unterweisung am Arbeitsplatz im Anschluss an die Vermittlung“ (BMASK 2008a, 171). Die „Richtlinien zur Förderung begleitender Hilfen. Job Coaching (§ 6 Abs. 2 lit. d BEinstG)“ aus dem Jahr 2009 sind erwartungsgemäß etwas ausführlicher: „Durch Job Coaching sollen Menschen mit Behinderung begleitet und individuell auf ihrem Arbeitsplatz im Unternehmen eingeschult werden.“ Und weiter: „Job Coaching hat das Ziel, durch eine individuelle Unterstützung des/der Arbeitnehmer/in mit Behinderung die berufliche Integration auf Dauer sicherzustellen. Diese Unterstützung soll sowohl fachliche als auch soziale

³⁰ Vgl. <http://www.dabei-austria.at/index.php/seite/108> (Stand: 21.03.2010).

Kompetenzen fördern und somit dem Menschen mit Behinderung ermöglichen, die betrieblichen Anforderungen selbstständig zu erfüllen“ (BMASK 2009, 3). Daneben soll auch das betriebliche Umfeld für die spezifischen, behinderungsbedingten Anliegen des/der Arbeitnehmer/in sensibilisiert werden. Charakteristisch für die Maßnahme Job Coaching ist also die direkte Begleitung am Arbeitsplatz für Menschen mit Behinderung: Darunter fallen Aufgaben wie die Unterstützung bei Praktika, Arbeitserprobungen, Einarbeitungs- und Einschulungsphasen, betrieblichen Umstrukturierungen und drohender Kündigung³¹. Zur Zielgruppe gehören begünstigte Behinderte gemäß § 2 BEinstG, lernbehinderte Jugendliche sowie Jugendliche mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen zwischen 16 und 25 Jahren, sofern sie bereits einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben oder ein Praktikum absolvieren (vgl. BMASK 2009, 3). Grundsätzlich soll das Job Coaching nicht länger als sechs Monate dauern, es kann jedoch mit Zustimmung des Bundessozialamtes um drei Monate verlängert werden. Das Job Coaching wird als erfolgreich bewertet, wenn der/die Jugendliche nach Abschluss der Maßnahme noch mindestens weitere drei Monate in demselben Unternehmen beschäftigt ist.

2.3.6 Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz

Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz (PAA) soll laut Richtlinien zur Förderung der Persönlichen Assistenz³² aus dem Jahr 2004 Menschen mit Beeinträchtigungen eine „bedarfsgerechte, selbstbestimmte, selbstorganisierte und gleichberechtigte Teilhabe am Erwerbsleben ... ermöglichen. Assistenznehmer/innen erhalten jene personale Unterstützung, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit oder zur Absolvierung einer Ausbildung erforderlich ist.“ Ein/e Assistent/in unterstützt den/die Assistenznehmer/in folglich dabei, autonom und eigenverantwortlich am Arbeitsalltag teilzunehmen, indem er oder sie die jeweiligen Beeinträchtigungen „ausgleicht“. Die Leistungen der PAA können von Menschen mit Behinderungen ab der Pflegestufe 5 und in begründeten Ausnahmefällen auch ab der Pflegestufe 3 in Anspruch genommen werden, die in einem sozialversicherungspflichtigen Dienstverhältnis stehen oder ein solches in Aussicht haben

³¹ Vgl. <http://www.dabei-austria.at/index.php/seite/111> (Stand: 01.04.2010).

³² Die „Richtlinien zur Förderung der Persönlichen Assistenz am Arbeitsplatz (PAA) (§ 6 Abs 2 lit b BEinstG, Sonderrichtlinien zur Förderung von Arbeitsmöglichkeiten für behinderte Menschen)“ sind im Internet unter folgender URL abrufbar: http://www.bundessozialamt.gv.at/basb/UnternehmerInnen/Personliche_Assistenz_am_Arbeitsplatz (Stand: 24.02.2010).

oder sich in einer Ausbildung befinden. Entscheidend an diesem Konzept ist die Forderung nach Selbstbestimmung und das Expertentum in eigener Sache: Der/die Assistenznehmer/in weiß selbst am besten, wann er/sie welche Hilfe wie braucht. So umfasst PAA Assistenzleistungen in Bezug auf Mobilität (Begleitung am Weg zwischen Wohnung und Arbeitsstelle oder auch bei dienstlichen Terminen) und auf Tätigkeiten manueller Art, die für die Arbeitsverrichtung notwendig sind. Daneben wird auch Assistenz bei der Körperpflege sowie sonstige behinderungsbedingt erforderliche Assistenzleistungen zur PAA gezählt. Die Kosten für die PAA werden zur Gänze vom Bundessozialamt getragen, auf die Gewährung der Förderung besteht allerdings kein Rechtsanspruch. Für die Organisation der PAA gibt es in allen Bundesländern (mit Ausnahme des Burgenlandes) Assistenz-Servicestellen, die unterschiedliche Beratungsdienste anbieten und auch für die Kostenabwicklung der erbrachten Leistung zuständig sind.

2.3.7 Abschließende und kritische Bemerkungen zu den Maßnahmen der beruflichen Integration

Die Aufarbeitung der Maßnahmen zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit SPF und/ oder mit Beeinträchtigungen macht zwar deutlich, dass sich in Österreich in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten an der Schwelle Schule - Erwerbsleben etabliert hat. Nichtsdestotrotz muss der tatsächliche Bedarf an Maßnahmen noch immer als höher als das bestehende Angebot bewertet werden (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 38). Laut Wetzel (2003, 105) befinden sich „in dem für die Transition/den Übergang relevanten Lebensabstand vom 14. bis 23. Lebensjahr ... in Österreich aber ca. 30.000 Jugendliche mit SPF.“ Anhand dieser Zahl kann leicht abgeschätzt werden, dass längst nicht alle Jugendlichen mit dem Verlassen der (Pflicht-)Schule die institutionelle Unterstützung erhalten, die sie benötigen würden, um erfolgreich am allgemeinen Arbeitsmarkt partizipieren zu können.

Dadurch ergeben sich teilweise lange Wartezeiten – was besonders Jugendliche mit schweren Behinderungen betrifft (vgl. ebd.). Heckl/ Dorr/ Sheikh et al. (2004, 98) weisen in diesem Zusammenhang auf ein dieser Situation implizites Risiko hin: Für viele junge Frauen und Männer mit Beeinträchtigungen bedeutet das Ende der Pflichtschule eine „Betreuungslücke“, was mitunter gleichsam das Ende der Integrationsbemühungen um eine Erwerbstätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zur Folge haben kann.

Kritisiert wird von ihnen allerdings nicht nur die quantitative Ausgangslage der Unterstützungsmaßnahmen, sondern auch deren meist zu kurze Projektdauer, die „den längeren Entwicklungs- und Reifungsprozessen vieler Jugendlicher mit besonderen Bedürfnissen“ (ebd.) nicht gerecht werden kann. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz oftmals eher vom Vorhandensein eines freien Platzes als von den jeweiligen Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen bestimmt wird. Diese Tatsache widerspricht allerdings sowohl der Forderung, dass Jugendliche gerade in jenen Bereichen qualifiziert und ausgebildet werden sollten, in welchen ihre Interessen und Stärken zu finden sind (vgl. Egger-Subotitsch 2006, 61), als auch der Zielsetzung der Maßnahmen der beruflichen Integration.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Tatsache, dass der Erfolg der Maßnahmen durch Vermittlungsquoten bestimmt wird und keine Bewertung der qualitativen Aspekte stattfindet, wodurch die Gefahr der frühzeitigen Selektion der Bewerber/innen besteht. Jugendliche, deren Chancen auf einen Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt schlecht stehen, werden zum Teil von einer zur nächsten Organisation geschickt und erfahren folglich bereits Benachteiligung, bevor sie überhaupt an einer Maßnahme teilnehmen können (vgl. Fasching/ Pinetz 2007, 38).

Rebmann und Tredop (2006, 85) machen außerdem darauf aufmerksam, dass die derzeitige Diskussion um benachteiligte Jugendliche „vorwiegend geprägt [ist; Anm. DM] durch gegenseitige Schuldzuweisungen. Die Wirtschaft wirft den Schulabgänger(inne)n wegen ihrer schlechten Schulbildung eine mangelnde Ausbildungsreife vor. Gewerkschaften sehen das Problem in der schlechten wirtschaftlichen Lage, die dazu führt, dass nicht ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden. Die Schulen wiederum sehen sich vor allem durch die Eltern kaum in der Lage, den Ausbildungsmängeln entgegenzuwirken.“ Iben (2009, 69) weist in diesem Kontext auf das Elitedenken der Wirtschaft hin, welches dazu führe, dass die Schulen eher dem Auftrag der Selektion nachgingen und weniger der Förderung der schwachen Schüler/innen.

Laut Niehaus (2000, 325) müsste folglich nicht nur das Bildungssystem, sondern eigentlich das gesamte Gesellschaftssystem geändert werden, um eine Verwirklichung des Grundrechts aller Menschen auf volle Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft ermöglichen zu können: „Damit geht eine grundsätzliche Kritik an der Leistungsgesellschaft mit seinen immanenten Leistungs- und Selektionsprinzipien einher, das heißt aber auch, ein Hinterfragen geschlechtsspezifischer sozialer Ungleichheiten. Für die Gestaltung des nachschulischen Bereichs, d.h. u.a. einer integrativen Arbeitswelt, die

alle Menschen einbezieht, bedeutet die Kritik an der Leistungsgesellschaft gleichzeitig ein Infragestellen tradierter Rollenzuschreibungen und damit das Erarbeiten eines neuen Arbeits- und Zeitbegriffs“ (Pircher/ Sensenig 1993, 219 zit. n. Niehaus 2000, 325). Forschungsbemühungen zu diesem Themenkomplex sind ihrer Meinung nach in der Integrationspädagogik noch viel zu selten vorhanden.

Wie sich die Forschungsbemühungen zu dieser Thematik derzeit gestalten, und in welchem fachtheoretischen Rahmen sich Integrationsforschung und auch diese Arbeit verorten können bzw. wollen, wird Thema des folgenden letzten theoretischen Kapitels sein.

3. Fachtheoretische Verortung und Forschungsstand zur Übergangsphase Schule – Erwerbsleben

Mit dem Übergang von der Schule ins Arbeitsleben sind unterschiedliche Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen verbunden. Deshalb darf diese Phase „nicht eindimensional als der Prozess des Erwerbs von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und Kompetenzen bewertet werden, sondern muss in einem umfassenden Sinne auf mehreren Ebenen analysiert werden“ (Schartmann 2000, 1). Zum einen erfolgt ein Wechsel vom Schulsystem in ein neues System wie beispielsweise in Maßnahmen der beruflichen Orientierung, zum anderen findet gleichzeitig ein Status- bzw. Rollenwechsel der jeweiligen Person auf einer individuellen, sozialen und institutionellen Ebene statt (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 30). Jugendliche müssen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben meistern, zumal „die Phase des Übergangs gekennzeichnet [ist; Anmerkung DM] von neuen Anforderungen in Bezug auf den Erwerb fachlicher und sozialer Qualifikationen, die größtenteils dazu führen, dass sich die Jugendlichen mit sich selbst auseinandersetzen müssen. Dies beeinflusst wesentlich die Entwicklung der Identität“ (ebd., 31) und somit die individuelle Ebene. In der Übergangsphase ereignet sich zudem ein Wechsel der sozialen Umgebung, der gleichzeitig auch eine Veränderung des gesamten Alltagslebens mit sich bringt: Anstelle von Schulfreunden treten Kolleg/innen am Ausbildungsplatz. Dass insbesondere für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein unterstützendes soziales Umfeld von großer Bedeutung ist, wurde bereits erläutert. Auch der institutionelle Übergang, der vor allem die Betreuungskoordination nach dem Verlassen der (Pflicht-)Schule betrifft, wurde schon ausführlich besprochen.

Geht man davon aus, dass Forschung zur Situation von benachteiligten Menschen zumeist Ansatzpunkte liefern will, die zur Verbesserung ihrer Lebenslage beitragen können, sind folglich „die Bedingungen für das Gelingen und Mißlingen integrativer Prozesse ... auf individueller, sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene im Sinne eines Mehrebenenmodells zu verorten, da monokausale Erklärungsvarianten für das Gelingen und Mißlingen integrativer Prozesse zu kurz greifen“ (Niehaus 2000, 327). Aus diesem Grund spricht sie sich für ein Mehrebenenmodell als wesentlichen theoretischen Rahmen der Integrationsforschung aus.

Auch Ginnold (2008) hat für ihre Studie „Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg - Ausstieg - Wartschleife“ als theoretischen Rahmen einen ökosystemischen Ansatz gewählt: „Bronfenbrenners Ökosystemischer Ansatz bietet eine mehrdimensionale Betrachtung. Entwicklung findet immer in wechselseitiger Wirkung von Individuum und Umwelt statt. Die Umwelt und ihre Einflüsse auf die Entwicklung der Person werden differenziert und auf unterschiedlichen Systemebenen betrachtet“ (Ginnold 2008, 50). Sie verweist allerdings auch auf die Komplexität dieses Modells, die es nahezu unmöglich mache, den ökosystemischen Ansatz vollständig in ein Forschungsdesign zu integrieren. Nichtsdestotrotz ist sie der Meinung, dass anhand dieser Bezugstheorie die Aufmerksamkeit „im gesamten Forschungsprozess stärker auf die unterschiedlichen Systemebenen“ (ebd., 49) gelenkt und somit geschärft werde.

Auch wenn der ökosystemische Ansatz den Rahmen des Forschungsvorhabens dieser Diplomarbeit sprengen würde, wird er doch grundsätzlich als sinnvoll erachtet und im folgenden Abschnitt daher genauer expliziert. Es wird auch aufgezeigt, in welchem Ausmaß er für die gesamte Diplomarbeit als theoretischer Rahmen verstanden werden kann.

3.1 Theoretischer Rahmen der Arbeit

3.1.1 Grundlagen des Ökosystemischen Ansatzes

„Jeder Mensch lebt in einem sozialen und materiellen Umfeld, das neben kulturell und epochal bedingten allgemeinen Zügen auch weniger allgemeine Züge aufweist: subkulturelle und vom Soziotop bestimmte und familiale bis hin zu ganz individuellen Zügen und Lebensumständen. Diese vielschichtigen ökologischen Faktoren existieren nicht unabhängig von dem betreffenden Menschen, sondern stehen mit ihm in einem Systemzusammenhang“ (Sander 2009, 106). Aus diesem Grund wird es für die Beschäftigung mit Übergangsprozessen von Jugendlichen mit SPF an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben als bedeutend erachtet, den Blick auf die unterschiedlichen ökologischen Faktoren zu richten, die Jugendliche in der Übergangsphase möglicherweise beeinflussen.

Sander (ebd.) spricht sich für einen „ökosystemischen Ansatz“ aus, welcher der Definition von Behinderung der WHO sehr nahe kommt: „Behinderung zeigt sich ... in gestörter, ungenügender Integration des betreffenden Menschen in sein Umfeldsystem. Mit anderen

Worten: Gestörte oder ungenügende Integration ist in diesem Begriffsverständnis nicht eine Folge von Behinderung und auch nicht ein Aspekt der Behinderung, sondern sie ist die Behinderung selbst.“ Ungenügende Teilhabe an der Gesellschaft wird also mit Behinderung gleichgesetzt. Weiter gedacht könnte man folgern, dass Schulabsolvent/innen mit SPF, denen aufgrund ihrer geringen schulischen Qualifikation die Teilhabe am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verwehrt wird, ebenfalls behindert werden. Dies bedeutet aber auch, dass die ungenügende berufliche Integration nicht als Folge von Lernschwierigkeiten oder intellektuellen Beeinträchtigungen verstanden wird, sondern als tatsächlich vorhandene Behinderung (im Sinne von „behindert werden“).

Dieses Verständnis impliziert eine unmittelbare Konzentration auf den Integrationsprozess des jeweiligen Menschen in sein tatsächliches Umfeld und eröffnet somit gleichsam pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die auf eine Veränderung der Umfeldbedingungen abzielen (vgl. ebd.): „Als typische Verfahrensweise in der Praxis und in den Forschungsbezügen des ökosystemischen Ansatzes wird die Zusammenarbeit mit einem Team aus engen Bezugspersonen des behinderten Menschen, aus Experten und dem behinderten Menschen selbst angesehen. Wenn es darum geht, integrationsrelevante Lebensumstände zu analysieren und daran anknüpfend pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, dann sind damit nicht nur schulische Lebensumstände, sondern alle Lebensbereiche in allen Lebensphasen gemeint“ (Niehaus 2000, 326).

Wie sich dies mit Hilfe des Modells von Bronfenbrenner (1989) erklären lässt, ist Thema des nächsten Abschnitts.

3.1.2 Die verschiedenen Systemebenen im ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner beschäftigt sich in seinem Buch „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1989) mit Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung, mit dem Zusammenspiel zwischen Systemen und dem Wechsel von Menschen aus einem System in ein anderes. Er bemüht sich dabei um ein „einheitliches, doch sehr differenziertes begriffliches Schema, nach dem Strukturen und Prozesse in der unmittelbaren und weiteren Umwelt, die Gang und Inhalt der lebenslangen menschlichen Entwicklung formen, beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt werden können“ (Bronfenbrenner 1989, 27). Er schreibt: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der

fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (ebd., 37).

Anhand dieser Grundlage beschreibt er die gesamte materielle und soziale Umwelt eines Menschen als Ökosystem, das er in vier unterschiedliche Systemebenen unterteilt:

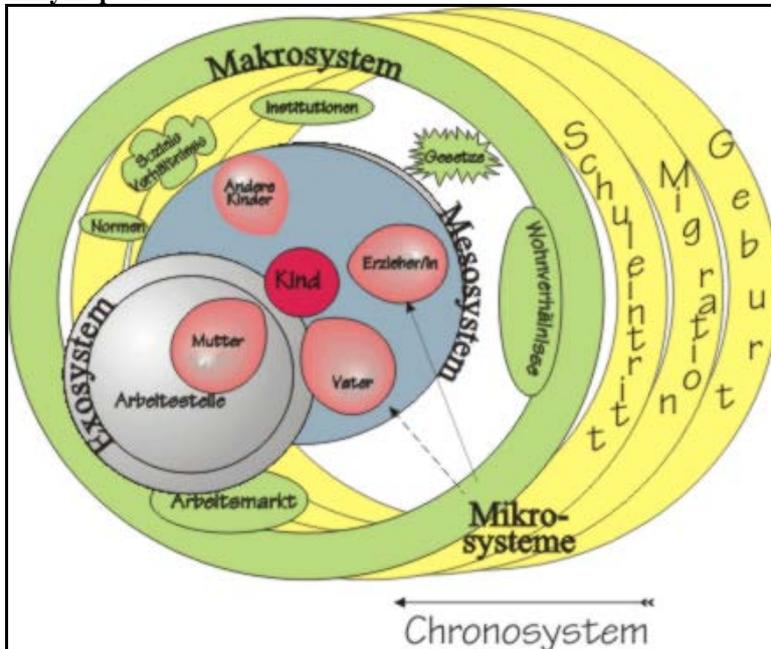
- Das *Mikrosystem* umfasst den unmittelbaren und augenblicklichen Lebensbereich, das Beziehungsgeflecht eines Menschen mit anderen Menschen (vgl. ebd., 38).
- „Ein *Mesosystem* umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (ebd., 41; Hervorhebung DM).
- Unter *Exosystem* werden jene Lebensbereiche eines Menschen zusammengefasst, „an denen die sich entwickelnde Person nicht aktiv beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (ebd., 42). Als Beispiel nennt Bronfenbrenner den Arbeitsplatz der Eltern, oder ihren Bekanntenkreis.
- „Der Begriff des *Makrosystems* bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., Hervorhebung DM). Das Makrosystem umfasst also die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft, und damit sind auch Normen, Werte, Gesetze, Ideologien usw. eingeschlossen.

Ginnold (2008, 40) macht darauf aufmerksam, dass Bronfenbrenner sein Modell selbst um das Chronosystem erweitert hat, dieses allerdings in der Literatur nur teilweise rezipiert wird. In Bronfenbrenners Buch „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ ist davon allerdings noch nicht die Rede, weshalb an dieser Stelle auf die Erklärung von Ginnold zurückgegriffen wird:

- „Das *Chronosystem* schließt sowohl die zeitlichen Dimensionen der Entwicklung ein als auch die biografische Abfolge, und zwar bezogen auf Veränderungen der Umwelt und der sich entwickelnden Person“ (ebd.).

Um die Komplexität von Bronfenbrenners Modell besser darstellen zu können, wird im Folgenden eine Abbildung zur Veranschaulichung herangezogen:

Abbildung 4: Die Systemebenen des Ökosystems bei Bronfenbrenner. Quelle: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie



Im Hinblick auf eine Beschäftigung mit dem Übergang von der Schule ins Erwerbsleben kann das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner folgendermaßen angewandt werden:

- Als relevante *Mikrosysteme* können Familie, Schulklasse, und später die Berufsberatung oder Maßnahmen der beruflichen Integration angesehen werden: „Die unterschiedlichen Tätigkeiten, Rollen und Beziehungsstrukturen der relevanten Personen innerhalb der verschiedenen Mikrosysteme könnten Gegenstand von Fallanalysen sein“ (Ginnold 2008, 41).
- Für Ginnold (ebd., 43f) stellt ferner das *Mesosystem* eine zentrale Analysekategorie für die Erforschung der Übergangssituation dar: „Hier werden nicht nur die verschiedenen Mikrosysteme sichtbar, an denen die Hauptperson – z.B. eine Jugendliche mit Lernschwierigkeiten – beteiligt ist. Auch die unterschiedlichen Arten und Verbindungen zwischen den Mikrosystemen und ihr entwicklungsfördernder oder -hemmender Einfluss auf die Entwicklung der Hauptperson werden deutlich.“

- Maßnahmen zur Berufsvorbereitung können zunächst *Exosysteme* für die Jugendlichen darstellen, solange noch keine Kontakte dorthin vorhanden sind. Sobald die Jugendlichen darin integriert sind, werden diese Lebensbereiche allerdings zu Mikrosystemen (vgl. ebd., 45).
- Bezieht man außerdem das Schulsystem oder auch die gesetzlichen Grundlagen und die daraus resultierenden Angebote der beruflichen Integration sowie die Situation des Arbeitsmarktes in die Forschungsarbeit mit ein, betreffen diese das *Makrosystem* (vgl. ebd., 46).

Für Niehaus (2000) bedeutet die Orientierung an einem Mehrebenenmodell folgendes: „Auf der obersten Analyseebene (Makroebene) wird die Ungleichheit objektiver Lebensbedingungen zu erfassen versucht; Ebene 2 (Mesoebene) umfaßt die Lebenskontexte, in denen strukturell vermittelte ungleiche Belastungen und Ressourcen ihre Wirkung entfalten. Auf der Ebene 3 (Mikroebene) werden die Auseinandersetzungsprozesse des Individuums mit Belastungen und Ressourcen thematisiert und die Folgen nicht gelingender Bewältigungsprozesse für die individuelle Befindlichkeit zu erfassen versucht“ (Borges/ Steinkamp 1994, 137 zit. n. Niehaus 2000, 327). Im Zusammenhang mit der Erforschung von Aspekten der beruflichen Integration geht es folglich vor allem um eine Analyse von individuellen, betrieblichen und rechtlichen Faktoren (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen bedeutet das Mehrebenenmodell für die Integrationsforschung zum einen, dass ein partizipatorischer Ansatz vertreten wird, der die Betroffenen in den Forschungsprozess mit einbezieht, und deshalb qualitativen Forschungsmethoden der Vorrang gegeben wird (vgl. Niehaus 2000, 326). „Um einem ökosystemischen Verständnis von Behinderung gerecht zu werden, um förderliche und hemmende integrative Prozesse auf unterschiedlichen Systemebenen beschreiben zu können“ (ebd.), bedarf es jedoch darüber hinaus auch quantitativer Methoden, die es ermöglichen, strukturelle Aspekte abzubilden.

Zum anderen konstatiert sie, dass eine Perspektivenerweiterung im Sinne der Einbeziehung unterschiedlicher Blickwinkel von Nöten ist, wie beispielsweise die Sichtweise von Betrieben oder von Mitarbeiter/innen der arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsmaßnahmen der beruflichen Integration (vgl. Niehaus 2000, 32). So kann sie zum Beispiel aufzeigen, dass „weder die Art oder das Ausmaß der

Funktionseinschränkung noch die Leistungsanforderungen allein die bestehenden Beschäftigungsbarrieren erklären. Vielmehr treten neben der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage spezifische Selektionsstrategien der Betriebe hinzu“ (ebd.) – wie Vorurteile, die mit dem Behindertenstatus zusammenhängen.

Mittels eines Forschungsansatzes, der sich an einer Mehrebenenanalyse orientiert, „können Informationsdefizite und Handlungsbedarfe aufgezeigt und Ansatzpunkte für zukünftige Arbeiten in Forschung und Praxis sowie politische Empfehlungen vorgeschlagen werden“ (Niehaus 2000, 329). Ferner wird dadurch denkbar, Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung von Integrationsbarrieren auf unterschiedlichen Ebenen anzubieten: „Initiativen zur Wieder- und Weiterbeschäftigung Schwerbehinderter sowie Initiativen zur gleichberechtigten Teilhabe am Ausbildungssystem können sowohl auf der Mikroebene, bei den Betroffenen selbst, als auch auf der Mesoebene, bei den Bildungsträgern und Betrieben, anknüpfen oder auf der Makroebene in rechtlichen Rahmenbedingungen verankert werden“ (ebd., 330). Denn auch in den Fällen, wenn sich die Beeinträchtigung der jeweiligen Person „der pädagogischen Beeinflussung entzieht, kann doch der Behinderung, d.h. der ungenügenden Partizipation und Integration, pädagogisch entgegengearbeitet werden: Die Umfeldbedingungen können so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor“ (Sander 2009, 107). Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass ein inklusives Schulsystem mit einer Grundschule für alle Kinder etabliert wird, und betrifft aber auch die Zeit nach dem Verlassen des Schulsystems. „Pädagogische Forschung sollte öfter den schulischen Kontext überschreiten und sich stärker der beruflichen Qualifizierung und Integration ins Arbeitsleben zuwenden, denn: Integration endet nicht mit der Schulzeit. (...) Forschung kann zeigen, dass sich eine integrative Berufsbildung für alle Seiten lohnt und unter welchen Bedingungen sie gelingt. Sie zielt damit auch auf politische Meinungsbildung und Strukturveränderung“ (Ginnold 2006, 191). Zusammengefasst lässt sich mit Niehaus (2006, 180) festhalten: „Die zu bewältigenden Herausforderungen haben einerseits mit den sozialen Bildern von Behinderung und den sozialen Einstellungen zu Menschen mit Behinderung zu tun, andererseits mit dem demographischen Wandel und Strukturwandel des Arbeitsmarktes.“

Da das vordergründige Ziel des Forschungsvorhabens, das im Rahmen dieser Diplomarbeit realisiert wird, darin besteht, eine möglichst große Anzahl an Übergangsverläufen von Schulabsolvent/innen von der Schule ins Erwerbsleben darzustellen, musste für die

empirische Untersuchung die Konzentration auf einen Bereich gelenkt werden. Deshalb wurde – unter anderem auch aus pragmatischen Gründen – die Entscheidung getroffen, Eltern zur Übergangssituation ihrer Kinder zu befragen. Aufgrund der Zielsetzung, einen quantitativen Überblick über die Situation der Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Ende der Pflichtschulzeit zu erhalten, wurde als Erhebungsinstrument der Fragebogen gewählt – wohl wissend, dass damit die individuellen Problem- und Selbstwahrnehmungen der Jugendlichen, bzw. auch die unterstützenden oder hinderlichen Faktoren des Integrationsprozesses außen vor bleiben.

3.2 Forschungsstand und Forschungslücke

Innerhalb der deutschsprachigen Forschungslandschaft gibt es bislang relativ wenige Studien zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit intellektueller Beeinträchtigung. Ginnold (2008) analysiert in ihrer Dissertationen den Verbleib und die Entwicklungsverläufe von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Die Untersuchung ist auf einen Berliner Bezirk beschränkt und geht unter anderem der Frage nach, ob sich die Übergänge der Jugendlichen hinsichtlich Sonder- und Integrationsschulen unterscheiden. Da Ginnold selbst Mitarbeiterin des Projekts SprungBRETT war, konnte sie auf unterschiedliches Datenmaterial zurückgreifen:

- „Fallakten, in denen die Schritte der Begleitung und Entwicklung der Jugendlichen individuell dokumentiert und relevante Dokumente gesammelt wurden,
- Verschiedene Datenbanken des Projekts SprungBRETT, die wichtige Daten zur Person und zum Übergang enthielten,
- Projektberichte sowie
- Beobachtungen und Erfahrungen aus der Begleitarbeit im Feld“ (Ginnold 2008, 53).

Auf einige Ergebnisse ihrer Studie wurde bereits an anderer Stelle der Arbeit hingewiesen.

Ebenfalls in Deutschland hat Doose (2007) bundesweit die langfristige Entwicklung der beruflichen Integration von 251 Menschen mit Lernschwierigkeiten, die bereits auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt worden waren, untersucht. In seiner Studie zeigt er

auf, dass sich zwei Drittel der vermittelten Beschäftigten mit Hilfe von Integrationsfachdiensten langfristig auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt behaupten konnten.

Pfahl (2006) beschäftigt sich mit der Frage, „wie sich eine separate sonderpädagogische Förderung auf das (berufs-)biographische Handeln von benachteiligten Jugendlichen auswirkt“ (Pfahl 2006, 141) und bezieht sich dabei auf Datenmaterial aus standardisierten Lebensverlaufsfragebogen von 106 SchulabgängerInnen, die an dem Forschungsprojekt „Job-Coaching“ an der Universität Köln teilgenommen hatten. Zusätzlich hat sie mit 14 Jugendlichen 1 - 2-stündige narrative Interviews geführt. Die Studie berücksichtigt unter anderem die Themen Wohnsituation, Bildungsniveau der Eltern, Benachteiligung durch die Schulform und berufliche Orientierung. In Hinblick auf die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben schreibt Pfahl, dass lediglich ein Viertel der Jugendlichen überhaupt ein oder zwei Bewerbungen abgeschickt hat und vielen nur wenig Unterstützung bei der Lehrstellensuche zuteil wird (vgl. Pfahl 2006, 145f).

Hinz und Boban (2001) befassen sich in ihrer Forschungsarbeit „Integrative Berufsvorbereitung“ mit der Hamburger Arbeitsassistentin, indem sie die Einschätzung der Maßnahmen „Ambulantes Arbeitstraining“ und „Integrationspraktikumsjahr“ aller Beteiligten (Teilnehmer/innen, Eltern, Arbeitsassistent/innen, Vorgesetzte in Betrieben, Berufsberater/innen und begleitende Berufsschullehrer/innen) analysieren. Sie gehen dabei von einem systemischen Ansatz (vgl. Bronfenbrenner) aus, aufgrund dessen die Teilnehmer/innen der Maßnahmen Ambulantes Arbeitstraining und Integrationspraktikum selbst befragt wurden. Im Verlauf der Studie haben sie zunächst alle Teilnehmer/innen der Maßnahmen ebenso wie eine Vergleichsgruppe in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen befragt. In einem zweiten Schritt haben sie eine kleinere Stichprobe von Personen ausgewählt, die dann mit Hilfe von qualitativen Interviews befragt wurde. Im Anschluss wurden die Sichtweisen der Teilnehmer/innen mit den Einstellungen ihrer Bezugspersonen und unmittelbar beteiligter Personen in Verbindung gebracht. Hinz und Boban stellen in Bezug auf die berufliche Integration fest, dass mehr als 50 % der Teilnehmer/innen in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis wechseln konnte, wobei drei Viertel eine Teilzeitbeschäftigung erhielt (vgl. Hinz/ Boban 2001, 253f).

Für Österreich gibt es in diesem Bereich bislang nur zwei vergleichbare Untersuchungen: Specht (2001) beschäftigt sich in seiner Forschungsarbeit mit dem Titel „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule - Beruf“ mit der

Situation von Jugendlichen mit Behinderungen am Ende der Pflichtschulzeit. Dabei untersucht er speziell die Praxis der Vorbereitung, der Vermittlung und der Betreuung von Schüler/innen mit SPF an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben in 11 ausgewählten österreichischen Schulbezirken. Zum einen analysiert er in diesen 11 Bezirken die strukturellen Rahmenbedingungen der beruflichen Integration – wie beispielsweise Infrastruktur, Wirtschaftslage und die Situation auf dem Arbeitsmarkt – und zusätzlich beschreibt er auch Institutionen und Projekte, die mit der beruflichen Integration in Zusammenhang stehen. Zum anderen stellt für ihn die Sicht der Betroffenen einen wichtigen Aspekt seiner Forschungsarbeit dar. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützten Interviews im Ausmaß von 1 - 2 Stunden mit folgenden Personen: „Landesschulinspektor/in, Bezirksschulinspektor/in, SPZ-Leiter/in, Leiter/in einer Schule, in der SPF-Schüler im letzten Pflichtschuljahr unterrichtet wurden, Lehrer/in mit Erfahrung in Berufsvorbereitung für SPF-Schüler, 21 Eltern von Schülern mit SPF, die sich entweder im letzten Pflichtschuljahr befanden oder aber in einem der beiden letzten Jahre das System der Pflichtschule verlassen hatten“ (Specht 2001, 10). Daneben wurden außerdem Gespräche mit Sachverständigen vom AMS, dem Bundessozialamt, der Wirtschaftskammer sowie mit einem Privatunternehmer geführt. Specht stellt unter anderem fest, dass sehr große regionale Unterschiede erkennbar sind: „In Bundesländern und Regionen mit hohen Sonderschulanteilen (s. z.B. Fst. Feldkirch und Salzburg), wird in dieser Schulform auch am ehesten das Potential für die Lösung des Schnittstellenproblems gesehen (ebd., 58). Und weiter: „In Regionen mit starker integrativer Tradition hingegen (s. insbesondere Bad Radkersburg, Oberwart oder Wien) traut man einerseits der Polytechnischen Schule viel eher zu, die mit der Berufsvorbereitung verbundenen Aufgaben zu bewältigen, fordert andererseits aber auch am klarsten, dass das berufsbildende Schulwesen in diese Aufgabe mit einbezogen wird“ (ebd.).

Wetzel und Wetzel (2001b) skizzieren in ihrer Studie „Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf - eine internationale Vergleichsstudie“ Maßnahmen, die Jugendlichen mit SPF im internationalen Kontext zur Unterstützung zur Verfügung stehen und arbeiten folgende wünschenswerten Bedingungen heraus: Klare Gesetzgebung mit flächendeckender und genauer Kompetenzzuständigkeit, Maßnahmen vor Ort unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen regionalen Gegebenheiten sowie regionale Zusammenarbeit der verschiedenen involvierten Personen und Institutionen,

Orientierung an den Stärken und Bedürfnissen der Einzelnen und zeitliche Beständigkeit der Maßnahmen.

Weiters existiert eine Schweizer Studie von Riedo aus dem Jahr 2001, die den Titel „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“ Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation“ trägt. Für diese Untersuchung wurden 68 Jugendliche zu ihrer bisherigen Lebensgeschichte und ihrer subjektiven Sichtweise von Schule und Beruf befragt (mit narrativen Interviews), zusätzlich dazu wurden Daten zu ihrer Schul- und Berufslaufbahn erhoben. Gut die Hälfte der Jugendlichen hat eine Sonderschule besucht, etwas weniger als die Hälfte wurde integrativ in einer Regelschule unterrichtet. Riedo weist darauf hin, dass die Zugangschancen zu Ausbildung und Arbeit wesentlich durch die Schulform mitbestimmt werden, wodurch Schulabsolvent/innen der Sonderschule im Vergleich zu integrativ beschulten Jugendlichen eher in Berufe mit niedrigerem Ausbildungsniveau abgedrängt werden (vgl. Riedo 2001, 200). Ferner betont er, dass nach dem Schulabschluss alle befragten Jugendlichen eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle finden konnten (vgl. ebd., 197), wobei abgesehen von einem Jungen, der eine Anlehre in einer geschützten Werkstatt absolvierte und einem Mädchen, das zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos war (vgl. ebd., 112), alle anderen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt unterkamen.

Daneben finden sich diverse deskriptive Studien und Wirksamkeitsanalysen. Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote werden beispielsweise in regelmäßigen Abständen evaluiert: Evaluierung der Beschäftigungsoffensive 2004-2006 (Egelseer et al. 2008), Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (Heckl et al. 2008), Evaluierung Clearing (Lechner et al. 2006), Evaluierung der Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen (Heckl et al. 2004), Integration durch regionale Arbeitsassistentz in NÖ (Hovorka 2001), Untersuchung der Arbeitsassistentz in Österreich (Blumberger 2002), Problembereiche und Entwicklungstendenzen der beruflichen Rehabilitation und sozialer Integration (Leichsenring/ Strümpel 1997) – alle in Auftrag gegeben von den jeweiligen Bundesministerien. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) brachte 2009 in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) den „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009“ heraus. Außerdem veröffentlichte das

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) den „Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008“ sowie das „Bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm BABE 2008 und 2009“ im Jahre 2008 sowie kürzlich das „Bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm BABE 2010 und 2011“.

Auch vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) publizierte Beiträge zum Thema Berufliche Rehabilitation sind auffindbar: Egger-Subotitsch et al. 2006 und Heckl/ Dorr 2004. Dabei handelt es sich jeweils um Beiträge zu Fachtagungen (2006: Physisch und psychisch beeinträchtigte Personen am Arbeitsmarkt; 2004: Geringqualifizierte: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe des AMS).

Die österreichische Bildungsstatistik (BMUKK, Zahlenspiegel 2008) gibt wenig differenzierte Auskunft über den Verbleib von Kindern mit SPF – lediglich die Zahl der Schüler/innen, die eine Sonderschule besuchen, kann eruiert werden. Die Österreichische Schulstatistik 02/03 (BMBWK) ist zwar ausführlicher, nichtsdestotrotz können ebenso nur Auskünfte über Sonderschüler/innen getätigt werden. Insgesamt fällt auf, dass derzeit der Großteil der Studien zur nachschulischen Lebenssituation von Jugendlichen mit Behinderungen staatlich gefördert ist und Auftragsforschung darstellt.

Außerdem muss festgestellt werden, dass in Österreich bislang keine aussagekräftigen Informationen zur Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorhanden sind. Damit einhergehend liegen auch keine Daten darüber vor, inwieweit die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zur beruflichen Integration die betroffenen Jugendlichen tatsächlich erreichen und wie Eltern dieser Jugendliche die Übergangsphase bewerten bzw. welche Rolle sie dabei spielen. Aus diesem Grund wurde im Zuge des erwähnten FWF Forschungsprojektes, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entstanden ist, versucht, mittels Fragebogen flächendeckend in ganz Österreich Eltern von ehemaligen Schüler/innen, die im Juni 2009 die Pflichtschule verlassen haben, zu erreichen.

4. Die Elternbefragung – Darstellung und Ergebnisse der Untersuchung

Im vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit erfolgt die Darstellung und Auswertung der empirischen Erhebung. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird zunächst die Forschungsfrage wiederholt und die dazu gehörenden Subfragen erläutert. Im Anschluss daran werden der Ablauf der empirischen Erhebung, die Erhebungsmethode sowie die Auswertungsmethode dargestellt. Den Hauptteil bilden die Ergebnisse der Elternbefragung sowie eine Diskussion derselben.

4.1 Zur Fragestellung

Die Fragestellung, die anhand der Diplomarbeit beantwortet werden soll, lautet folgendermaßen:

Wie gestaltet sich die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit aus Sicht der Eltern?

Um dieser Fragestellung nachgehen zu können, ergeben sich einige Subfragen:

- Welche Rolle kommt den Eltern an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben zu?
- Inwieweit ist für Schüler/innen mit SPF in der Übergangsphase ein Zugang zu arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsangeboten gegeben? Welche Maßnahmen der beruflichen Integration werden in Anspruch genommen, und in welchem Maße?
- Wie gestaltet sich die Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt?
- Inwiefern unterscheiden sich die nachschulischen Karrieren von Jugendlichen mit SPF hinsichtlich der Art der Beschulung (Sonderschule vs. Integration)?
- Wo besteht von Seiten der Eltern vermehrter Unterstützungsbedarf und wie schätzen sie Aussagen zu möglichen Problemfeldern ein?

4.2 Darstellung der empirischen Erhebung

Um die Übergangssituation von Schulabsvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben im ersten Jahr nach Ende der Pflichtschulzeit abbilden und die Einstellungen ihrer Eltern bezüglich potentieller Problemfelder und eines zusätzlichen Unterstützungsbedarfs erheben zu können, bot sich der Einsatz eines Fragebogens als geeignete Methode an. Der Fragebogen kann im wissenschaftlichen Sprachgebrauch im weiteren Sinne als ein Test verstanden werden. Lienert und Raatz (1998, 1) schlagen folgende Definition vor: „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“. Der Test soll demgemäß Informationen über individuelle Einstellungen der befragten Personen oder über Charaktereigenschaften und ähnliches liefern, welche quantifizierbar sind und somit Aussagen über den jeweiligen Ausprägungsgrad ermöglichen. Ein Test muss dabei laut Lienert und Raatz (ebd.) folgenden Kriterien genügen:

1. Eine wissenschaftliche Begründung muss gegeben sein.
2. Eine routinemäßige Durchführung muss gewährleistet sein.
3. Der Test muss „eine relative Positionsbestimmung des untersuchten Individuums innerhalb einer Gruppe von Individuen oder im Bezug auf ein bestimmtes Kriterium, z.B. ein Lehrziel“ ermöglichen.
4. Der Test prüft bestimmte empirisch abgrenzbare Eigenschaften, Fähigkeiten, Kenntnisse usw.

Bortz und Döring (2006, 190f) hingegen halten eine Unterscheidung zwischen Testverfahren und Fragebogen für sinnvoll: Psychologisches Testen ist in den meisten Fällen in Zusammenhang mit der Tätigkeit des Diagnostizierens zu sehen, wohingegen mit Fragebögen nahezu alle denkbaren Themengebiete untersucht werden können, wie beispielsweise Lebensereignisse, Verhaltensweisen, Einstellungen oder andere Sachverhalte (z.B. Beziehung der Eltern zu den Kindern).

Als Vorteile einer Fragebogenerhebung können im Speziellen folgende angeführt werden: Grundsätzlich kann bei einer schriftlichen Befragung eine hohe Objektivität angenommen werden, was bedeutet, dass die Testergebnisse vom konkreten Testanwender unabhängig

sind (vgl. Bortz/ Döring 2006, 195). Durch den persönlich adressierten Postversand kann jeglicher Einfluss der Versuchsleiterin auf die befragten Personen (Durchführungsobjektivität) ausgeschlossen werden (vgl. Lienert/ Raatz 1998, 8). Auch bei Bortz und Döring (2006, 252) kann nachgelesen werden, dass eine schriftliche Befragung „auf steuernde Eingriffe eines Interviewers“ verzichtet und demzufolge eine relativ hohe Objektivität gewährleistet ist.

Da der Fragebogen fast vollständig aus geschlossenen Fragen mit Antwortvorgaben besteht (Selektionsfragen: Die Eltern sollten aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten diejenigen wählen, die ihnen als für sie zutreffend erschienen), kann zudem von einem hohen Maß an Auswertungsobjektivität ausgegangen werden (vgl. Lienert/ Raatz 1998, ebd.).

Der Arbeitsaufwand kann durch den Einsatz eines Fragebogens relativ gering gehalten werden, wodurch ein entsprechend großer Stichprobenumfang ermöglicht wird (Ökonomie). Ein Test ist dann ökonomisch, „wenn er eine kurze Durchführungszeit beansprucht, wenig Material verbraucht, einfach zu handhaben, als Gruppentest durchführbar, schnell und bequem auszuwerten ist“ (vgl. ebd., 12).

4.2.1 Ablauf der Elternbefragung

Das Erhebungsinstrument der Elternbefragung ist in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam des FWF Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine Untersuchung anhand der Übergangphase ‚Schule - Beruf‘ sowie der Lebensphase ‚Arbeitsleben‘ am Beispiel Österreichs“ entstanden (siehe Vorwort).

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde das Ziel verfolgt, Übergangsverläufe eines gesamten Schüler/innenjahrgangs mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle Schule - Berufsleben zu erfassen. Um eine möglichst große Anzahl individueller Verläufe erheben zu können, wurden im März 2009 die Bezirksschulinspektor/innen aller Bezirke Österreichs kontaktiert: Sie sollten mittels einer elektronischen Befragung in einem Online-Fragebogen die Anzahl derjenigen Schüler/innen angeben, die nach dem S- oder ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und mit Ende des Schuljahres 2008/08 das Schulsystem voraussichtlich verlassen werden. In einer zweiten Phase (Juni 2009) gelangten die Fragebögen über die Bezirksschulinspektor/innen an die jeweiligen Sonderpädagogischen Zentren und von dort weiter an die Lehrer/innen der Sonderschul- und Integrationsklassen.

Von dort erreichten sie über die Schüler/innen schließlich die Eltern (vgl. Biewer/ Fasching/ Koenig 2009, 397f).

Bei dieser ersten Befragung wurden die Eltern gebeten, an einer Folgebefragung im Frühling 2010 teilzunehmen, wofür zusätzlich ein Kontaktdatenblatt beigelegt war. Durch den Rücklauf der ersten Erhebung lagen für die zweite Befragung 174 Adressen von betroffenen Eltern vor, die ihre Anonymität aufgegeben und ihre Adressdaten angegeben hatten. Die Fragebögen wurden für die zweite Befragung mit Codes versehen, sodass sie den Antwortbögen der ersten Befragung zugeordnet werden konnten, aber die Anonymität der Eltern gewahrt wurde. Teile dieser zweiten Elternbefragung stellen die Grundlage der vorliegenden Arbeit dar.

4.2.2 Der Fragebogen³³

Anhand der Ergebnisse der ersten Elternbefragung wurde von der Autorin in Zusammenarbeit mit dem Projektteam ein zweiter Fragebogen entwickelt, der die Übergangsverläufe im ersten Jahr nach Verlassen der (Pflicht-)Schule abbilden sollte und zusätzlich das Ziel verfolgte, den potentiellen Unterstützungsbedarf und mögliche Problemfelder aus Sicht der Eltern darzustellen. Dazu wurden teilweise Fragen aus dem ersten Fragebogen übernommen bzw. abgeändert, um den tatsächlichen Verlauf der Übergangsphase abbilden zu können. Zusätzlich wurden „Einstellungsfragen“, die auf Basis einer vierstufigen Likert-Skala³⁴ das Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung zu vorgegeben Antwortmöglichkeiten erfassen sollten (vgl. Kirchhoff et al. 2008, 22), eingearbeitet. Da zur Ermittlung von Meinungen und Einstellungen Behauptungen besser geeignet sind als Fragen (vgl. Bortz/ Döring 2006, 254), wurden die Einstellungen der Eltern mit Hilfe von Aussagen ermittelt. Die Antwortvorgaben waren folgendermaßen abgestuft:

1 = trifft zu

2 = trifft teilweise zu

3 = trifft kaum zu

4 = trifft nicht zu

³³ Der Fragebogen ist im Anhang ab Seite 158 zu finden.

³⁴ Benannt nach dem Sozialforscher Rensis Likert.

Diese Einstellungsfragen betreffen die Themenkomplexe „Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes“, „Außer- und innerschulische Berufsberatung“, „Arbeit“ und „Mögliche Schwierigkeiten in der Übergangsphase“. Die Aussagen, die in diesen Themenkomplexen zu finden sind, ergaben sich aus den Antworten der Eltern aus der ersten Befragung. Zusätzlich wurde den Eltern Raum gegeben, um ihren individuellen Unterstützungsbedarf sowie für sie wichtige Anmerkungen anführen zu können.

4.2.3 Zur Auswertungsmethode

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte mit Hilfe des Programms SPSS 17.0 (Statistik-Programm für Sozialwissenschaften: Statistical Product and Service Solutions). Die Fragebögen wurden händisch eingelesen und in einem ersten Schritt mittels einfachen Häufigkeitsanalysen auf fehlerhafte Eingaben überprüft.

Da in dieser Diplomarbeit primär eine deskriptive Darstellung der Antworten der Eltern erfolgt, wurden bei der Auswertung zunächst die einzelnen gemessenen Daten mittels Häufigkeitsverteilungen und Prozentwerten beschrieben und mit Hilfe von Tabellen und Diagrammen veranschaulicht, um eine Zusammenfassung und Darstellung der Beobachtungsdaten gewährleisten zu können (vgl. Atteslander 2008, 241). In einem zweiten Schritt wurde versucht, mögliche Zusammenhänge zwischen mehreren Merkmalen (z.B. Zusammenhang der Ergebnisse mit der Schulform) zu beschreiben. Dazu wurden Kreuztabellen erstellt und mittels Chi-Quadrat-Test³⁵ überprüft. Den Hauptteil der Untersuchung bildet die Darstellung der Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit aus Sicht der Eltern, wobei zusätzlich auch die Problemwahrnehmung der betroffenen Eltern in Bezug auf die berufliche Integration untersucht wurde. Um die Problemwahrnehmung der Eltern im Hinblick auf die Schulform ihrer Kinder vergleichen zu können, werden Mittelwertsberechnungen angestellt und allfällige Abweichungen mittels t-Test³⁶ überprüft.

Die Tabellen beinhalten zumeist sowohl anteilmäßige Prozentangaben sowie die reale Anzahl der Antworten der Eltern, damit eine bessere Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann. Bei Fragestellungen mit Mehrfachantworten bezieht sich die angegebene Zahl jeweils auf die Anzahl der tatsächlichen Antworten. In jenen Fällen, in denen die

³⁵ Der Chi-Quadrat-Test prüft die Nullhypothese, dass es beispielsweise keine Unterschiede in den nachschulischen Karrieren bei unterschiedlichem Lehrplan gibt (vgl. Atteslander 2008, 292f).

³⁶ Der t-Test überprüft, „ob sich zwei empirisch gefundene Mittelwerte systematisch voneinander unterscheiden“ (Rasch et al. 2006, 43).

Berechnung des Mittelwertes sinnvoll erschien, wird dieser extra ausgewiesen, sowie zumeist auch der Median³⁷ und die Spannweite der Antworten.

Die Fragen 36 - 38 (Wohnsituation der Jugendlichen, Kontakt zu den Eltern) sowie 48 - 54 (Soziodemographische Angaben zu den Familien; siehe Anhang) wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da sie die Fragestellung der Diplomarbeit thematisch nur marginal berühren. Aufgrund der Tatsache, dass Frage 39 nur von sehr wenigen Eltern beantwortet wurde, und die Frage sich als nicht sinnvoll für diese Zielgruppe erwiesen hat, wird auch diese Frage für die Diskussion der Ergebnisse außer Acht gelassen.

4.2.4 Die Stichprobe

Das Forschungsinteresse galt zunächst allen Schüler/innen mit SPF, die das Schulsystem voraussichtlich mit dem Schuljahr 2008/09 verlassen werden bzw. deren Eltern. Laut FWF Forschungsprojekt (Elternbefragung I, Auskunft der Bezirksschulinspektor/innen) setzt sich diese Grundgesamtheit folgendermaßen zusammen:

2.338 Schüler/innen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (82,6 %) und 493 Schüler/innen mit S-Lehrplan (17,4 %). Daraus ergibt sich eine Gesamt-Schüler/innen Zahl von 2.831 Schüler/innen mit SPF, bei denen davon ausgegangen werden konnte, dass sie voraussichtlich mit dem Schuljahr 2008/09 die Schule verlassen haben. Von den fast 3.000 verschickten Fragebögen wurden 426 Antwortbögen der Eltern in die Auswertung des FWF Projektes (Elternbefragung I) aufgenommen (ASO: 79,8 % – 340 Personen; S 20,2 % – 86 Personen).

Die Stichprobe der zweiten Elternbefragung (174 Eltern, die sich bereit erklärt haben, an einer Folgebefragung teilzunehmen), ist wie folgt verteilt: Es wurden 140 Fragebögen an Eltern versandt, deren Kinder zuletzt nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (80,5 %) und 34 Fragebögen an Eltern, deren Kinder zuletzt nach S-Lehrplan unterrichtet wurden (19,5 %).

³⁷ Der Median, oder auch Zentralwert genannt, halbiert eine Verteilung und ist somit jener Wert, der in der Mitte eines sortierten Datensatzes liegt.

4.2.5 Rücklauf

Da der Rücklauf bis zum Stichtag Ende Februar sehr gering war, wurde Anfang März ein Erinnerungsschreiben an die Eltern ausgesandt. Am zweiten Stichtag Mitte April lagen dann insgesamt 89 von Eltern beantwortete Fragebögen vor, die in die Auswertung aufgenommen werden konnten. Insgesamt ergibt sich dadurch eine Rücklaufquote von 51,1 %. Die Lehrplanzuordnung gestaltet sich wie folgt: 76,4 % ASO-Schüler/innen (68 Personen) stehen 23,6 % S-Schüler/innen (21 Personen) gegenüber.

Die Rücklaufquote ist innerhalb der beiden Lehrpläne bei den S-Schüler/innen mit 61,8 % deutlich höher als bei den ASO-Schüler/innen (48,6 %), wodurch sich das Verhältnis von ASO- und S-Schüler/innen zugunsten der S-Schüler/innen um etwa vier Prozent im Vergleich zur ersten Befragung verschoben hat.

Um die Verteilung der Lehrpläne in der Grundgesamtheit, in der Elternbefragung I und II (FWF Projekt), sowie in der Auswertungen (Diplomarbeit) besser veranschaulichen zu können, wird an dieser Stelle eine Tabelle angeführt:

Tabelle 1: Verteilung der Lehrplanzuordnung

Lehrpläne	Grund- gesamtheit (FWF Projekt)	Auswertung Befragung I (FWF Projekt)	Aussendung Befragung II (FWF Projekt)	Auswertung Befragung II (Diplomarbeit)
ASO-Lehrplan	82,6% (2.338)	79,8% (349)	80,5% (140)	76,4% (68)
S-Lehrplan	17,4% (493)	20,2% (86)	19,5% (34)	23,6% (21)

4.2.5.1 Kurzbeschreibung der Stichprobe

Einleitend wird zunächst die Stichprobe in wenigen Worten beschrieben, in dem die soziodemographischen Daten zu den Jugendlichen dargestellt werden. Die personenbezogenen Angaben zu den Schüler/innen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Herkunft nach Bundesländern) konnten aus der FWF Elternbefragung I übernommen werden, da die Fragebögen codiert wurden und so eine Zuordnung der einzelnen Fälle gelang. Diese Daten werden in der nachfolgenden Tabelle in Form eines Vergleichs der beiden Befragungen abgebildet:

Tabelle 2: Geschlechtsverteilung und Migrationsanteil in der Elternbefragung I und in der Diplomarbeit

	Elternbefragung I (FWF Projekt)	Elternbefragung II (Diplomarbeit)
Anteil Frauen	39,0% (164)	34,5% (30)
Anteil Männer	61,0% (257)	65,5% (57)
Migrationsanteil	19,8% (82)	11,2% (10)

Die Verteilung der Geschlechter zeigt Abweichungen, die in einem Bereich von 4,5 % liegen (Erhöhung des Männeranteils bei der Elternbefragung II), und somit nicht allzu hoch sind. Mit einem Männeranteil von fast zwei Drittel (65,5 %) entspricht die Stichprobe allerdings sehr gut der Grundgesamtheit der Schüler/innen mit SPF, denn „dieses enorme Ungleichgewicht zwischen Burschen und Mädchen findet sich auf allen Schulstufen und in jedem Bundesland ungefähr gleich stark ausgeprägt“ (Feyerer 2009a, 76).

Der Migrationsanteil beträgt bei der zweiten Befragung mit 11,2 % nur etwa die Hälfte der ersten Befragung (19,8 %). Da auch andere Forschungen bei Schüler/innen mit SPF einen Migrationsanteil von circa einem Fünftel bestätigen (vgl. z.B. Fasching/ Felkendorff 2007, 76), wird der Aspekt des Migrationshintergrundes nicht in die weiteren Auswertungen einbezogen.

Im Hinblick auf die regionale Aufteilung der Antworten zeigen sich zwischen der Elternbefragung I und II einige Auffälligkeiten:

Tabelle 3: Verteilung der Antworten auf die Bundesländer

	Elternbefragung I (FWF Projekt)	Elternbefragung II (Diplomarbeit)
Burgenland	0,5% (2)	-
Kärnten	8,5% (36)	6,9% (6)
Niederösterreich	17,1% (73)	18,4% (16)
Oberösterreich	16,4% (79)	27,6% (24)
Salzburg	4,7% (20)	8,0% (7)
Steiermark	17,6% (75)	12,6% (11)
Tirol	11,3% (48)	10,3% (9)
Vorarlberg	6,1% (26)	3,4% (3)
Wien	15,7% (67)	12,6% (11)
GESAMT	100,0% (417)	100,0% (89)

Bei der Elternbefragung II haben insgesamt deutlich mehr Eltern aus Oberösterreich (27,6 %) und aus Salzburg (8,0 %) geantwortet, dafür liegen weniger Daten aus Vorarlberg (3,4 %) und der Steiermark (12,6 %) vor. Bei den restlichen Bundesländern halten sich die

Unterschiede in Grenzen, und lediglich aus dem Burgenland haben gar keine Eltern geantwortet (an der ersten Befragung haben allerdings auch nur zwei Eltern teilgenommen). Da die Fallzahlen für die einzelnen Bundesländer eher gering sind, wird bei der Auswertung nicht auf Unterschiede hinsichtlich der regionalen Verteilung eingegangen.

Für die Auswertung der Elternbefragung werden die Antworten der Eltern in jenen Fällen, in denen es sinnvoll erscheint, im speziellen mit der Form der Beschulung (Sonderschule vs. Integration), teilweise auch mit der Lehrplanzuordnung sowie dem Geschlecht in Verbindung gesetzt und untersucht, ob sich signifikante Unterschiede³⁸ aufgrund dieser Faktoren ergeben.

4.3 Ergebnisse der Elternbefragung

Die Ergebnisse der Elternbefragung werden in zwei thematisch getrennten Blöcken (und Kapiteln) dargestellt: Zuerst wird der Frage nachgegangen, wie sich die Übergangssituation der Jugendlichen mit SPF im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschule tatsächlich gestaltet hat. Als zweites wird untersucht, inwiefern die befragten Eltern mögliche Problembereiche in dieser Phase bewerten, und welche Unterstützungsangebote für sie im Hinblick auf die berufliche Integration ihrer Kinder wichtig sind bzw. von Bedeutung wären.

4.3.1 Auswertung der Daten zur Übergangssituation

Der erste Teil der Auswertung zur Übergangssituation der Schüler/innen mit SPF im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit behandelt folgende Bereiche:

- Schullaufbahn
- Unterstützung der Jugendlichen durch die Eltern/ andere Bezugspersonen
- Berufliche Beratung innerhalb und außerhalb der Schule
- Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt
- Schulische bzw. berufliche Situation der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung (ca. acht Monate nach Ende der Pflichtschulzeit)

³⁸ Es wird für die gesamte Auswertung ein Signifikanzniveau von 0,05 angenommen.

4.3.1.1 Schullaufbahn

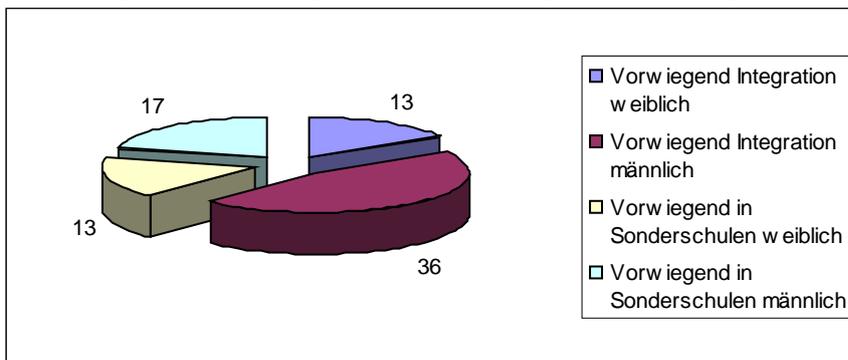
Um einen detaillierten Eindruck über den gesamten Schulverlauf der Jugendlichen mit SPF zu erhalten, wurden die Eltern gebeten, für jede Schulstufe anzugeben, ob ihre Kinder integrativ oder in einer Sonderschule unterrichtet worden sind. Da jedoch in einigen Fällen nur unvollständige Daten zu den einzelnen Personen vorliegen, wurden nur jene Fälle in die Auswertung einbezogen, in denen die Eltern die Schulform zumindest vollständig bis zur 9. Schulstufe angegeben haben (N = 81): 43 Jugendliche (53,1 %) wurden während ihrer Schullaufbahn nur integrativ beschult, 19 Jugendliche (23,5 %) nur in Sonderschulen, und 19 Jugendliche (23,5 %) integrativ und in Sonderschulen.

Diese Verteilung entspricht in etwa der ersten Elternbefragung (FWF Projekt):

- Nur Integration: 54,0 % (229 Personen)
- Nur Sonderschulen: 26,7 % (113 Personen)
- Integration und Sonderschulen: 19,3 % (82 Personen)

Aufgrund der Tatsache, dass bei den meisten Personen erst in den letzten Jahren der Schulzeit ein Wechsel der Schulform stattgefunden hat, und um bei späteren Auswertungen differenziertere Aussagen über möglicherweise auftretende Unterschiede aufgrund der Form der Beschulung machen zu können, wurden zwei neue Kategorien gebildet: Vorwiegend integrativ beschult und vorwiegend in Sonderschulen. Die Zuordnung wurde jeweils hinsichtlich der Schulform getroffen, die zahlenmäßig überwiegt. Daraus ergibt sich eine neue prozentuelle Verteilung von 63,0 % der Jugendlichen (51 Personen), die überwiegend integrativ beschult wurden, und 37,0 % (30 Personen), die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden. Die Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen gestaltet sich wie folgt:

Abbildung 5: Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb Integration und Sonderschule (N = 79)



Von den Jugendlichen, die überwiegend integrativ beschult wurden (N = 49), sind 13 weiblich (26,5 %) und 36 männlich (73,5 %); und von denjenigen, die überwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden (N = 30), sind 13 Personen weiblich (43,3 %) und 17 Personen männlich (56,7 %). Weibliche Jugendliche sind in dieser Stichprobe folglich mit 43,3 % im Vergleich zum Frauenanteil in der Gesamtgruppe (34,5 %) innerhalb der Sonderschüler/innen überrepräsentiert, und bei den Integrationsschüler/innen mit 26,5 % unterrepräsentiert.

Bei den Schüler/innen, die vorwiegend integrativ unterrichtet wurden, handelt es sich zu 90,2 % um Jugendliche (46 Personen), die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden – im Vergleich dazu ist die Verteilung bei den Sonderschüler/innen bei weitem nicht so deutlich: Denn auch innerhalb der Sonderschüler/innen wurden immerhin 53,3 % (16 Personen) nach ASO-Lehrplan unterrichtet. Da aber jene Jugendlichen, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, insgesamt häufiger in Sonderschulen vertreten sind (vgl. auch Feyerer 2009a, 87), und aufgrund der Tatsache, dass die Personengruppe, die nach S-Lehrplan unterrichtet wurde, mit 21 Personen insgesamt sehr klein ist, und innerhalb der Integrationsschüler/innen lediglich 5 Personen (9,8 %) nach S-Lehrplan unterrichtet wurden, erscheint es für die Auswertung nicht sinnvoll, die Stichprobe hinsichtlich den Lehrplänen sowie zusätzlich nach der Art der Beschulung zu differenzieren. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass dies für eine genaue Auswertung durchaus bedeutsam wäre. Für diese Arbeit wird allerdings stattdessen vorgezogen, die Ergebnisse in den meisten Fällen mit der Schulform in Beziehung zu setzen, um zu untersuchen, ob sich signifikante Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung ergeben – speziell im Hinblick auf die Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nach einem inklusiven Bildungssystem für alle Schüler/innen.

Obwohl anhand der Angaben der Bezirksschulinspektor/innen (FWF Projekt) eigentlich davon ausgegangen wurde, dass alle befragten Schüler/innen im Juni 2009 die Schule beendet haben, zeigt sich bei der Befragung, dass dies nicht ganz der Realität entspricht. Die Eltern gaben nämlich an, dass nur 68,5 % der Jugendlichen (61 Personen) die Schule tatsächlich abgeschlossen haben, bei 31,5 % (28 Personen) erfolgte eine Schulzeitverlängerung. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die Verteilung des Geschlechts, der Lehrplanzuordnung sowie der Art der Beschulung:

Tabelle 4: Ende der Schulzeit differenziert nach Geschlecht, Lehrplan und Schulform (N = 89)

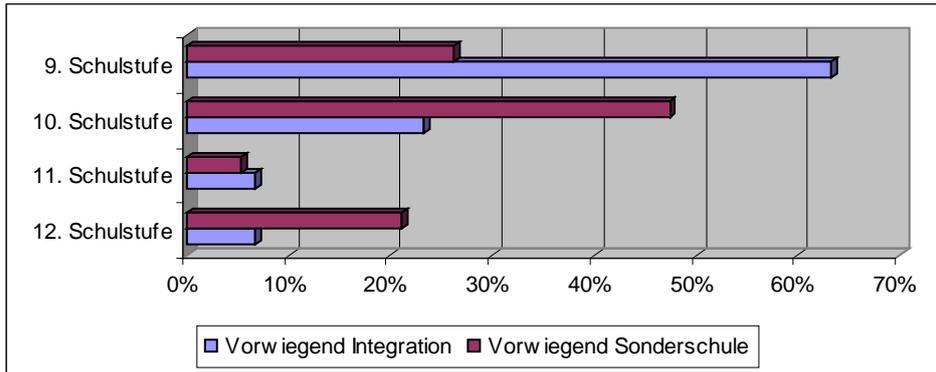
Hat Ihr Kind im Juni 2009 tatsächlich die Schule beendet?		Schule beendet	Schule nicht beendet
Geschlecht (N = 87)	Anteil der Frauen	56,7% (17)	43,3% (13)
	Anteil der Männer	73,7% (42)	26,3% (15)
Lehrplan (N = 89)	ASO-Lehrplan	66,2% (45)	33,8% (23)
	S-Lehrplan	76,2% (16)	23,8% (5)
Schulform (N = 81)	Vorwiegend Integration	66,7% (34)	33,3% (17)
	Vorwiegend in Sonderschulen	73,3% (22)	26,7% (8)
GESAMT		68,5% (61)	31,5% (28)

Innerhalb der Männer hat der weitaus größere Anteil tatsächlich die Schule beendet (73,3 %) im Gegensatz zu den Frauen mit 56,7 %. Erstaunlicherweise ist auch der Anteil derjenigen, die die Schule beendet haben, innerhalb der S-Schüler/innen (76,2 %) höher als bei den ASO-Schüler/innen (66,2 %). Ähnlich gestaltet sich die Verteilung im Hinblick auf die Schulform: Auch hier ist der Anteil der tatsächlichen Schulabschlüsse bei den Integrationsschüler/innen mit 66,7 % am geringsten. Woran dies liegen könnte, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden – eventuell hängt es mit dem nicht vorhandenen Recht auf Integration ab der 9. Schulstufe zusammen, aufgrund dessen die Bezirksschulinspektor/innen möglicherweise bei den Integrationsschüler/innen eher Jugendliche genannt haben, die sich im Juni 2009 auf der 9. Schulstufe befanden, und bei den Sonderschüler/innen tendenziell eher ältere Jugendliche, da diese bis zur 12. Schulstufe in der Schule verbleiben können.

Von den Schüler/innen, die ihre Schullaufbahn tatsächlich im Juni 2009 beendet haben, geschah dies in 49,0 % der Fälle nach dem 9. Schuljahr, in 32,7 % nach dem 10. Schuljahr, in 6,1 % nach dem 11. Schuljahr und in 12,2 % nach dem 12. Schuljahr.

Folgende Abbildung zeigt, mit welcher Schulstufe die Jugendlichen die Schule beendet haben – differenziert nach der jeweiligen Schulform, wodurch sich signifikante Unterschiede ergeben (χ^2 (df 3, N = 50) = 7,82; p = 0,050):

Abbildung 6: Schülende nach Schulstufen differenziert nach Art der Beschulung (N = 50)



Vor allem Integrationsschüler/innen (N = 31) haben die (Pflicht-)Schule bereits nach der 9. Schulstufe (64,5 % – 20 Personen) verlassen, im Gegensatz zu nur 26,3 % (5 Personen) der Sonderschüler/innen (N = 19). Diese Schüler/innen haben fast zur Hälfte (47,4 % – 9 Personen) die Schule nach der 10. Schulstufe und zu 5,3 % (1 Person) nach der 10. Schulstufe beendet. Immerhin 21,1 % (4 Personen) der Sonderschüler/innen haben die Schule erst nach der 12. Schulstufe verlassen.

Von den Schüler/innen, die das Schulsystem nicht verlassen haben (N = 26), absolvieren laut Angaben der Eltern nun 73,1 % (19 Personen) ein 10. Schuljahr, 19,2 % (5 Personen) ein 11. Schuljahr und 7,7 % (2 Personen) ein 12. Schuljahr. Dabei werden signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Art der Beschulung sichtbar (χ^2 (df 2, N = 23) = 6,97; p = 0,031):

Tabelle 5: Schulzeitverlängerung differenziert nach Art der Beschulung (N = 23)

Schulzeitverlängerung	Vorwiegend Integration	Vorwiegend in Sonderschulen	GESAMT
10. Schuljahr	86,7% (13)	37,5% (3)	73,1% (19)
11. Schuljahr	13,3% (2)	37,5% (3)	19,2% (5)
12. Schuljahr	-	25,0% (2)	7,7% (2)

Innerhalb der Integrationsschüler/innen (N = 15) macht der Großteil (86,7 %) ein 10. Schuljahr, und lediglich 13,3 % ein 11. Schuljahr. Bei den Sonderschüler/innen absolviert immerhin ein Viertel (25,0 %) ein 12. Schuljahr, und auch jeweils 37,5 % ein 10. oder 11. Schuljahr.

Laut Angaben der Eltern hatte insgesamt fast die Hälfte der Jugendlichen (47,6 %) im Juni 2009 bereits eine verbindliche Zusage für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz, wobei

Sonderschüler/innen mit 44,6 % im Vergleich zu Integrationsschüler/innen mit 39,6 % etwas besser abschneiden. Wie die Eltern die Situation ihrer Kinder im Juni 2009 ansonsten beschrieben haben, zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 6: Situation im Juni 2009 differenziert nach Art der Beschulung (N = 75)

Ausgangssituation im Juni 2009	Vorwiegend Integration	Vorwiegend in Sonderschulen	Gesamt
Mein Kind hatte bereits eine verbindliche Zusage für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz.	39,6% (19)	55,6% (15)	47,6% (39)
Mein Kind hatte zwar ein Ziel/ einen Wunsch, aber noch keine fixe Zusage.	29,2% (14)	18,5% (5)	23,2% (19)
Mein Kind hatte unklare Vorstellungen über eine mögliche berufliche Zukunft.	18,8% (9)	7,4% (2)	14,6% (12)
Mein Kind hatte noch kein konkretes Ziel bezüglich seiner beruflichen Zukunft.	12,5% (6)	18,5% (5)	14,6% (12)

Ein Viertel der Eltern (23,2 %) gab an, dass ihre Kinder zwar ein Ziel/ einen Wunsch, aber noch keine fixe Zusage hatten. Dies betrifft etwas mehr als ein Viertel der Integrationsschüler/innen (29,2 %) im Gegensatz zu 18,5 % der Sonderschüler/innen. Außerdem hatten 18,8 % der Integrations- und 7,4 % der Sonderschüler/innen erst unklare Vorstellungen über ihre mögliche berufliche Zukunft. Noch kein konkretes Ziel existierte wiederum bei 12,5 % der Integrations- und 18,5 % der Sonderschüler/innen. Es kann davon ausgegangen werden, dass in etwa ein Drittel der Jugendlichen mit Ende der (Pflicht-)Schulzeit noch keine oder erst unklare Vorstellungen darüber haben, was sie machen sollten. Daher sind sie im Besonderen auf die Unterstützung ihrer Eltern oder von anderen Bezugspersonen angewiesen.

4.3.1.2 Zur Rolle der Eltern im Hinblick auf die berufliche Zukunft

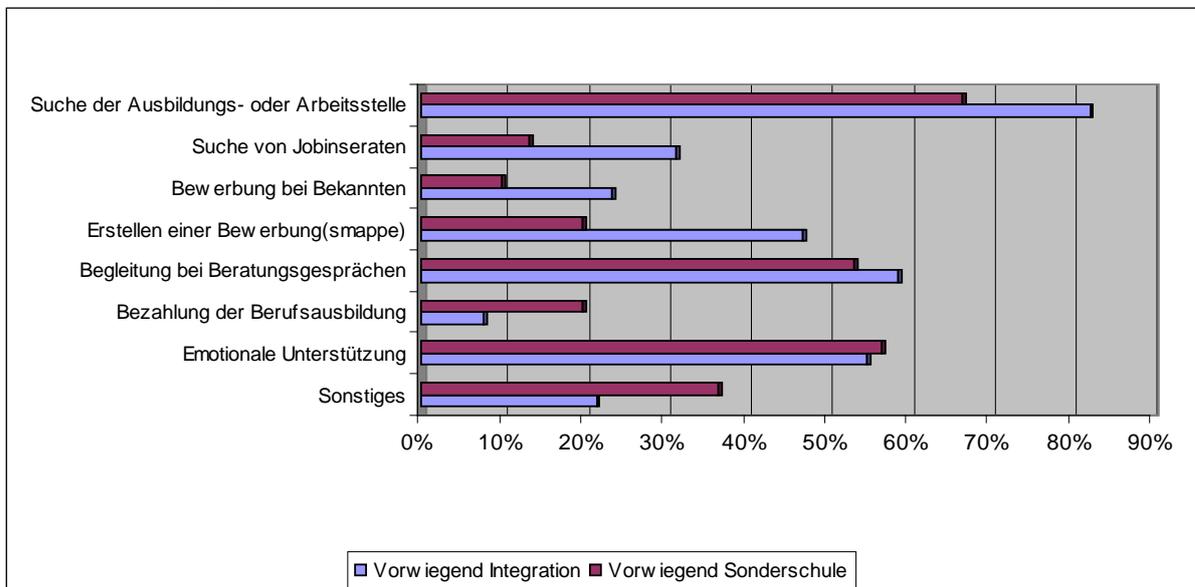
Entscheidend für die Rolle oder das Verhalten der Eltern im Hinblick auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen ist unter anderem die Einstellung der Eltern zum Thema Erwerbsleben. In diesem Kapitel wird daher der Frage nachgegangen, ob die befragten Eltern für ihre Kinder überhaupt einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstreben bzw. inwiefern und in welchem Ausmaß sie ihre Kinder dabei unterstützt haben, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.

Insgesamt gaben 60,9 % der Eltern (53 Personen) an, dass sie ihre Kinder dazu motiviert haben, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt zu suchen. Es

fällt jedoch auf, dass Eltern von Schüler/innen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, ihre Kinder signifikant häufiger (χ^2 (df 2, N = 87) = 10,43; p = 0,005) dazu motiviert haben, am allgemeinen Arbeitsmarkt zu partizipieren (70,1 %) als Eltern von S-Schüler/innen (30,0 %). Auch aufgrund der Schulformen werden große (jedoch nicht signifikante) Unterschiede sichtbar: Eltern von Schüler/innen, die vorwiegend integrativ unterrichtet wurden, wünschten sich mit 66,0 % ebenfalls deutlich öfter als Eltern von Sonderschüler/innen (48,3 %) eine Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Neben der Motivation der Jugendlichen durch die Eltern sind ferner Hilfestellungen in den unterschiedlichsten Bereichen (wie bei den meisten Jugendlichen) sehr wichtig. Insgesamt wurden die meisten Jugendlichen besonders bei der Suche der Ausbildungs- oder Arbeitsstelle (75,3 %) und auch emotional (53,9 %) von ihren Eltern unterstützt. Mehr als die Hälfte (52,8 %) wurde ferner zu Beratungsgesprächen begleitet, und ein Drittel der Eltern (34,8 %) gaben an, ihren Kindern beim Erstellen einer Bewerbung(smappe) geholfen zu haben. Hinsichtlich der Art der Beschulung scheinen unterschiedliche Bereiche Priorität für die Eltern bzw. die Jugendlichen zu haben, was folgende Abbildung verdeutlicht:

Abbildung 7: Unterstützung durch die Eltern in Abhängigkeit von der Art der Beschulung (Mehrfachnennungen)



Die Suche der Ausbildungs- oder Arbeitsstelle ist für Eltern von Integrationsschüler/innen deutlich wichtiger (82,4 %) als bei Sonderschüler/innen (66,7 %). Die Begleitung zu

Beratungsgesprächen als auch emotionale Unterstützung scheinen bei allen Jugendlichen gleichermaßen bedeutsam zu sein. Auffallend ist allerdings die Tatsache, dass hinsichtlich der Suche von Jobinseraten (31,4 % Integration vs. 13,3 % Sonderschule), einer Bewerbung bei Bekannten (23,5 % Integration vs. 10,0 % Sonderschule) und der Unterstützung beim Erstellen einer Bewerbung(smappe) (47,1 % vs. 20,0 % Sonderschule)³⁹ Eltern von Integrationsschüler/innen im Schnitt doppelt so oft wie Eltern von Sonderschüler/innen ihre Unterstützung angeführt haben. Es zeigt sich auch, dass Eltern von Integrationsschüler/innen insgesamt in den meisten Bereichen weitaus öfter Unterstützung leisteten – mit Ausnahme der Bezahlung der Berufsausbildung, sowohl emotionaler als auch sonstiger Unterstützung, wo Eltern von Sonderschüler/innen scheinbar mehr Unterstützungsaufwand hatten. Unter „Sonstiges“ wurden von den Eltern folgende Angaben gemacht:

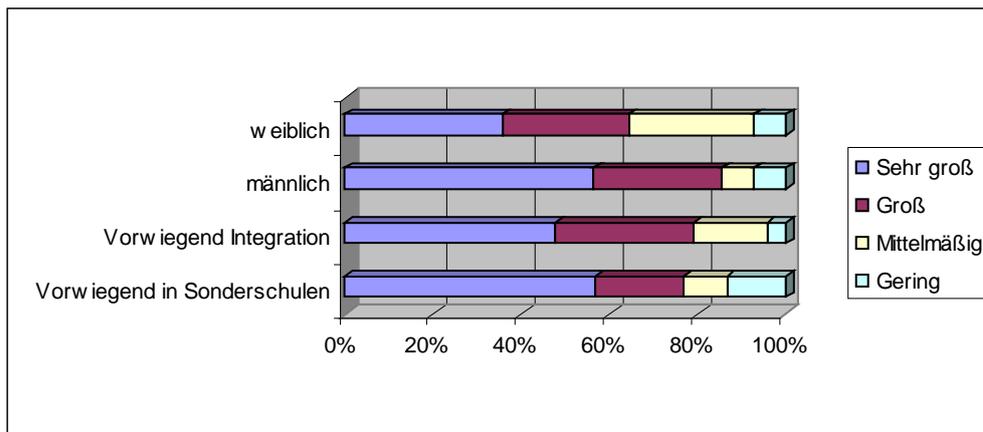
Eltern von Integrationsschüler/innen haben ihre Kinder zum AMS begleitet, Berufsorientierungskurse, Clearing oder Schnupperpraktika organisiert, eine geeignete Schule gesucht oder sie beim Vorstellen in Betrieben unterstützt. Die Antworten der Eltern von Sonderschüler/innen gehen eher in Richtung Werkstatt/ Beschäftigungstherapie: „Ansuchen für einen Betreuungsplatz in der Schule – fähigkeitsorientierte Aktivität – basale Gruppe“, „Mit ihrem Einverständnis alles für sie erledigt (sie kann es nicht selbst)“, „Schnupperwochen in Einrichtungen der Lebenshilfe“, „Unser Sohn ist zu 70 % behindert; er besucht eine Tagesheimstätte der Lebenshilfe und wohnt auch dort“ und „Unsere Tochter war voll und ganz auf unsere Hilfe angewiesen“. Daneben gibt es aber einige auch Eltern von Sonderschüler/innen, die ihre Kinder bei Beratungsgesprächen beim AMS begleitet, oder ein Clearing, eine Arbeitsassistenz und andere Unterstützungsmaßnahmen organisiert haben.

Zusammengefasst kann jedoch festgehalten werden, dass Eltern von Integrationsschüler/innen ihre Kinder vor allem bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (mit allem, was dazu gehört) unterstützen, und dass Sonderschüler/innen vorwiegend einer emotionalen (und auch finanziellen) Unterstützung an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben bedürfen und eher nach der Schule in eine Beschäftigungstherapie wechseln.

³⁹ Bei der Unterstützung beim Erstellen einer Bewerbung(smappe) ergeben sich signifikante Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung (χ^2 (df 1; N = 81) = 5,93; p = 0,015).

Die befragten Eltern schätzen ihr eigenes Engagement in Bezug auf die berufliche Zukunft ihrer Kinder (auf einer Skala von sehr groß bis gering⁴⁰) in annähernd der Hälfte der Fälle (49,4 %) als sehr groß ein, lediglich 8,2 % glauben von sich selbst, nur geringes Engagement zu zeigen. Dabei ergeben sich hinsichtlich der Art der Beschulung eher geringe sowie überraschenderweise aufgrund des Geschlechts teilweise deutliche Unterschiede:

Abbildung 8: Engagement der Eltern in Abhängigkeit von Geschlecht und Art der Beschulung



Die Eltern von weiblichen Jugendlichen gaben an, zu 35,7 % sehr großes Engagement, zu 28,6 % großes oder mittelmäßiges, und zu 7,1 % nur geringes Engagement zu zeigen (Mittelwert: 2,07). Demgegenüber geben mehr als die Hälfte (56,4 %) der Eltern von männlichen Jugendlichen an, sehr großes, und annähernd ein Drittel (29,1 %) großes Engagement in Bezug auf die berufliche Zukunft ihrer Kinder zu haben. Mittelmäßig und gering schätzen sie ihre Beteiligung nur in jeweils 7,3 % der Fälle ein (Mittelwert: 1,65).

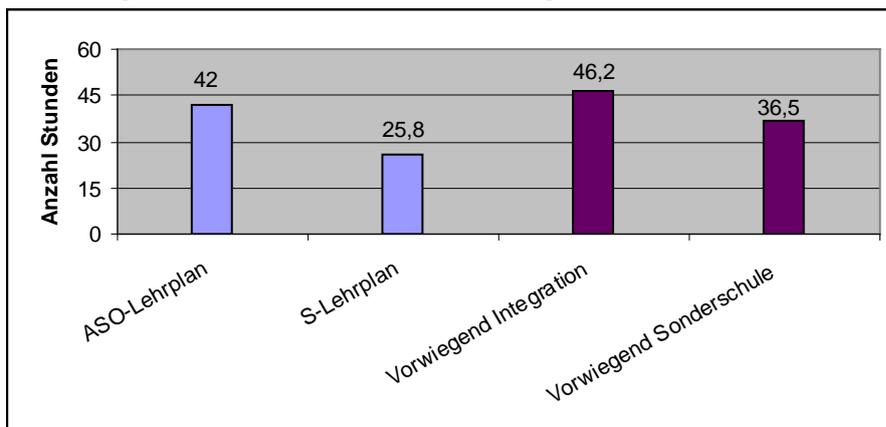
Innerhalb der Art der Beschulung schätzen die Eltern ihr eigenes Engagement relativ ähnlich ein: Bei den Integrationsschüler/innen sehr groß in 47,9 % der Fälle, groß in 31,3 % der Fälle, mittelmäßig in 16,7 % und gering in nur 4,2 % der Fälle (Mittelwert: 1,77). Bei den Sonderschüler/innen bewerten die Eltern ihr Engagement zu 76,7 % entweder sehr groß oder groß, zu 10,0 % mittelmäßig, und immerhin zu 13,3 % gering (Mittelwert: 1,80).

Der durchschnittliche Gesamtzeitaufwand (in Stunden), den die Eltern darauf verwendet haben, ihre Kinder bei der Entscheidung über ihre berufliche Zukunft zu unterstützen, liegt insgesamt bei 65 Stunden. Die Angaben der Eltern weisen jedoch eine enorme Spannweite

⁴⁰ Folgende Skalierung liegt den Antwortvorgaben zugrunde: 1 - sehr groß, 2 - groß, 3 - mittelmäßig, 4 - gering.

von 2 Stunden bis hin zu 1.200 Stunden auf. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass insgesamt 93,3 % der Eltern eine Stundenanzahl bis inklusive 100 Stunden angegeben haben. Wird für die Auswertung der Ausreißer mit 1.200 Stunden ignoriert, ergibt sich ein deutlich niedrigerer Mittelwert von 40,2 Stunden, der etwas realistischer erscheint (Spannweite: 2-300 Stunden). Die größten Unterschiede der Einschätzung der Gesamtstundenanzahl ergeben sich aufgrund der Lehrpläne, wie folgende Abbildung aufzeigt:

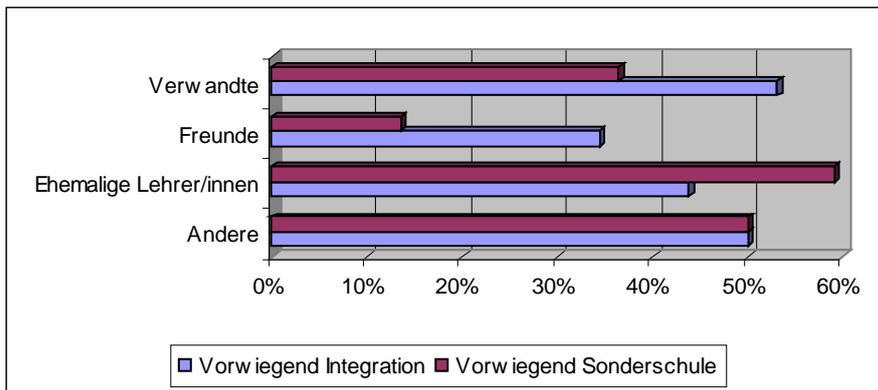
Abbildung 9: Durchschnittlicher Unterstützungsaufwand der Eltern in Stunden



Eltern von Jugendlichen, die vorwiegend integriert unterrichtet wurden, schätzen ihren Unterstützungsaufwand mit durchschnittlich 46,2 Stunden am höchsten ein. Bei Sonderschüler/innen liegt die Einschätzung etwas niedriger mit 36,5 Stunden. Eltern von Schüler/innen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, schätzen ihren Zeitaufwand mit 42 Stunden deutlich höher ein als Eltern von Schüler/innen, die nach S-Lehrplan unterrichtet wurden.

Auch wenn die Eltern viel Zeit investieren und vermutlich in den meisten Fällen die wichtigsten Unterstützungspersonen ihrer Kinder im Hinblick auf die berufliche Zukunft sind, sind oftmals auch andere (Bezugs-)Personen in den Entscheidungs- und Berufsfindungsprozess involviert. Die Elternbefragung zeigt, dass zumindest in zwei Drittel der Fälle (68,6 %) auch andere Bezugspersonen in den Entscheidungsprozess der Jugendlichen involviert waren, und zwar bei männlichen Jugendlichen weitaus häufiger (76,4 %) als bei weiblichen (55,2 %). Erneut werden aufgrund der Form der Beschulung deutliche Abweichungen erkennbar:

Abbildung 10: Unterstützung durch andere Personen in Abhängigkeit von der Schulform (Mehrfachnennungen, N = 54)



Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei der Entscheidung über die berufliche Zukunft vor allem bei Freunden, die bei Sonderschüler/innen nur eine sehr geringe Rolle zu spielen scheinen (13,6 %) im Vergleich zu immerhin einem Drittel (34,4 %) der Integrationsschüler/innen. Dafür zeigt sich die höchste Unterstützung durch Verwandte (53,1 %) bei Jugendlichen, die vorwiegend integrativ beschult wurden. Außerdem wurden Jugendliche, die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden, in 59,1 % der Fälle von ehemaligen Lehrer/innen unterstützt, im Gegensatz zu nur 43,8 % ehemaliger Integrationsschüler/innen.

Insgesamt lassen die Antworten der Eltern vermuten, dass sie sich großteils eine berufliche Integration ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wünschen. Dazu motivieren sie die Jugendlichen, sie bieten ihnen auf die unterschiedlichsten Weisen Unterstützung, und auch bei anderen Bezugspersonen wird Unterstützung gesucht.

Daneben nehmen aber im Speziellen für Jugendliche mit SPF auch Berufsberatende Maßnahmen einen wichtigen Stellenwert in der Übergangphase Schule - Erwerbsleben ein, was Thema des nächsten Abschnitts ist.

4.3.1.3 Berufliche Beratung innerhalb und außerhalb der Schule

In der Stichprobe haben insgesamt fast alle Jugendlichen (90,9 % – 80 Personen) eine berufliche Beratung in der Schule erhalten (N = 88), eine außerschulische Berufsberatung (N = 85) haben jedoch nur zwei Drittel der Schüler/innen (65,9 % – 56 Personen) in Anspruch genommen. Auch bei der Berufsberatung zeigen sich erhebliche Unterschiede

aufgrund der Art der Beschulung, die bei der beruflichen Beratung außerhalb der Schule signifikant sind (χ^2 (df 1, N = 78) = 9,91; p = 0,002):

Tabelle 7: Berufliche Beratung in Abhängigkeit von der Schulform

Schulform	Berufliche Beratung in der Schule	Berufliche Beratung außerhalb der Schule
Vorwiegend Integration	94,0% (47)	79,6% (39)
Vorwiegend in Sonderschulen	86,7% (26)	44,8% (13)
GESAMT	90,9% (80)	65,9% (56)

Anhand der Antworten der Eltern wird ersichtlich, dass Sonderschüler/innen deutlich seltener eine berufliche Beratung sowohl in der Schule (86,7 %) als auch vor allem außerhalb der Schule (44,8 %) erhalten haben. Im Vergleich dazu die Integrations-schüler/innen: 94,0 % dieser Gruppe hat an einer Berufsberatung in der Schule, und immerhin auch 79,6 % außerhalb der Schule teilgenommen.

Berufliche Beratung in der Schule

Es zeigt sich, dass die Berufsberatung in der Schule (N = 80) in den meisten Fällen von außerschulischen Clearing-Personen (61,3 % – 49 Personen) und/ oder durch Lehrer/innen (55,0 % – 44 Personen) organisiert bzw. durchgeführt wurde. Daneben haben in 25,0 % der Fälle (20 Personen) auch Berufsberater/innen, und in 16,3 % der Fälle (13 Personen) auch andere Beratungsstellen die Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft beraten. Die anderen Beratungsstellen, die von den Eltern angegeben wurden, beziehen sich allerdings in den wenigsten Fällen tatsächlich auf die Schule, sondern vielmehr auf die Schulzeit allgemein: AMS, autARK, Berufsmesse, Erziehungshelfer/in, BIZ, Chance B Gleisdorf, Lernförderer/in und Schülerberater/in. Sowohl autARK als auch Chance B bieten die unterschiedlichsten Unterstützungsmaßnahmen wie Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Job Coaching und Clearing an.

Differenziert nach der Art der Beschulung werden erneut einige Unterschiede sichtbar:

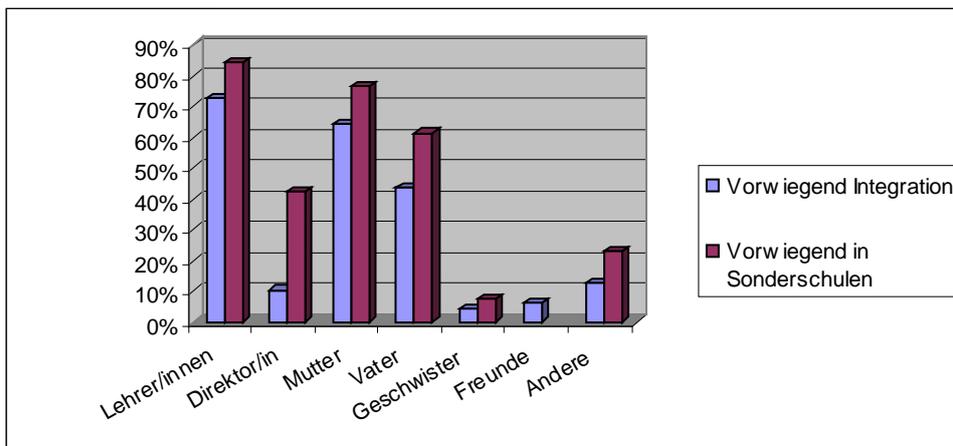
Tabelle 8: Schulische Berufsberatung in Abhängigkeit von der Art der Beschulung (Mehrfachnennungen)

Von wem wurde die Beratung in der Schule durchgeführt?	Vorwiegend Integration	Vorwiegend in Sonderschulen	GESAMT
Lehrer/in	58,3% (28)	53,8% (14)	55,0% (44)
Berufsberater/in der Schule	35,4% (17)	7,7% (2)	25,0% (20)
Außerschulische Clearing-Person	64,6% (31)	57,7% (15)	61,3% (49)
Andere	22,9% (11)	7,7% (2)	16,3% (13)

Offensichtlich wird die schulische Berufsberatung von Sonderschüler/innen größtenteils durch außerschulische Clearing-Personen (57,7 %) oder Lehrer/innen (53,8 %) durchgeführt. Bei Integrationsschüler/innen dahingegen werden sowohl außerschulische Clearing-Personen (64,6 %) als auch Lehrer/innen (58,3 %) etwas häufiger genannt. Berufsberater/innen scheinen bei Integrationsschüler/innen (35,4 %) eine signifikant wichtigere Rolle zu spielen als bei Sonderschüler/innen (7,7 %) ⁴¹.

In den meisten Fällen wurden in die Berufsberatung die Lehrer/innen (75,0 %) sowie die Eltern (66,3 % Mütter und 48,8 % Väter) einbezogen. Direktor/innen (19,8 %) scheinen keine so große Rolle bei der Beratung zu spielen, ebenso wenig wie Geschwister (6,3 %), Freunde (3,8 %) oder andere Personen (15,0 %). Zusätzlich ergeben sich abermals auffällige Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung, wie folgende Abbildung zeigt:

Abbildung 11: Einbeziehung von Bezugspersonen in die schulische Berufsberatung (Mehrfachnennungen)



Differenziert nach Schulformen fällt auf, dass bei Sonderschüler/innen die Direktor/innen der Schule in 42,3 % im Gegensatz zu Integrationsschüler/innen mit nur 10,4 % in die Beratung einbezogen wurden (χ^2 (df 1, N = 74) = 10,12; p = 0,001), und dass die Einbeziehung von Bezugspersonen (auch Lehrer/innen, Mutter und Vater) bei Sonderschüler/innen zum Teil deutlich höher ist. Dafür werden Geschwister gar nicht in den schulischen Berufsberatungsprozess einbezogen. Andere Personen, die in die schulische Beratung einbezogen wurden, sind bei den Integrationsschüler/innen: Externe

⁴¹ Signifikante Unterschiede zeigen sich bei der Beratung durch Berufsberater/innen in der Schule (χ^2 (df 1, N = 74) = 6,79; p = 0,009).

Clearing-Personen, andere Verwandte oder Sozialarbeiter/innen, und bei den Sonderschüler/innen: Externe Clearing-Personen, Familienentlaster/innen, Nachbarn, Sozialarbeiter/innen und Therapeut/innen.

Die Eltern schätzen die berufliche Beratung innerhalb der Schule generell zwischen intensiv und mittelmäßig intensiv ein⁴², wobei der Trend eher Richtung mittelmäßig intensiv geht (Mittelwert: 2,61; Median: 3,00). Bei den Integrationsschüler/innen ist der Mittelwert mit 2,66 sogar ein bisschen schlechter als bei den Sonderschüler/innen (2,58).

Die Empfehlungen der schulischen Beratung sind von besonderem Interesse für die berufliche Zukunft der Jugendlichen mit SPF und machen erneut erhebliche Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung deutlich:

Bei den Jugendlichen, die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden, war laut Angaben der Eltern (N = 14) der häufigste Ratschlag für die Zeit nach der Schule, in eine Werkstatt/ Beschäftigungstherapie zu wechseln (42,9 % – 6 Personen) – abgesehen von einem weiteren Schulbesuch (21,4 % – 3 Personen) und einer Ausbildung mit Begleitung (21,4 % – 3 Personen). Daneben wurde einmal ein Besuch des AMS empfohlen sowie mitgeteilt, dass das Kind einfach noch Zeit bräuchte (jeweils 7,1 %).

Bei den Integrationsschüler/innen machten 23 Eltern Angaben zu den Empfehlung bzw. dem Ergebnis der schulischen Beratung:

- Praktische Arbeit/ Lehre (6)
- Werkstatt/ Beschäftigungstherapie (4)
- Clearing (2)
- Weiterer Schulbesuch (2)
- Berufsausbildungszentrum (2)
- Berufsorientierung (1)
- Berufsvorbereitungslehrgang (1)
- AMS (1)

Daneben sind bei den Integrationsschüler/innen die folgenden unspezifischen Empfehlungen bzw. Aussagen zu finden, die keinen Kategorien zu geordnet werden konnten, der Vollständigkeit halber jedoch trotzdem angeführt werden: „Dass unser Kind das tun soll was es will; das Kind war überzeugt und konnte sich gute Vorstellungen machen“, „Fahrt privat zur Berufsausbildungsmesse“, „Jobangebot über FSW in Anspruch nehmen“ und „Nicht den Wunschberuf zu erlernen.“

⁴² Die Antwortvorgaben waren auf einer 4-stufigen Skala angegeben: 1 - sehr intensiv, 2 - intensiv, 3 - mittelmäßig intensiv, 4 - wenig intensiv. Anhand der Antworten der Eltern wurden Mittelwertberechnungen durchgeführt.

Die berufliche Beratung in der Schule kennt augenscheinlich vor allem zwei Alternativen für Jugendliche mit SPF: Entweder es wird zum Besuch einer Beschäftigungstherapie geraten, oder aber zu einer Lehrausbildung, die meistens handwerkliche Tätigkeiten umfasst. Außerdem wird auch immer wieder empfohlen, arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote wie Berufsorientierung, Clearing, Berufsvorbereitung usw. in Anspruch zu nehmen.

Neben der beruflichen Beratung innerhalb der Schule ist es ferner von Interesse, wie sich die Beratung außerhalb der Schule gestaltet, in welchem Ausmaß sie von Schüler/innen mit SPF genutzt wird, und in welcher Art sie sich von der Berufsberatung, die im Rahmen der Schule stattfindet, unterscheidet.

Berufliche Beratung außerhalb der Schule

Wie bereits aufgezeigt wurde, haben zwei Drittel der Jugendlichen berufliche Beratungsangebote außerhalb der Schule genutzt, die von den unterschiedlichsten Stellen durchgeführt wurden. Für die Auswertung wurden die häufigsten Antworten unter den folgenden Kategorien subsumiert:

Integrationsschüler/innen (N = 37):

- Clearing (19)
- AMS (8)
- Andere Organisationen (Pro Mente, Via Nova, Volkshilfe, WUK) (7)
- Wien Work (Integrative Berufsausbildung) (2)
- Arbeitsassistentz (1)

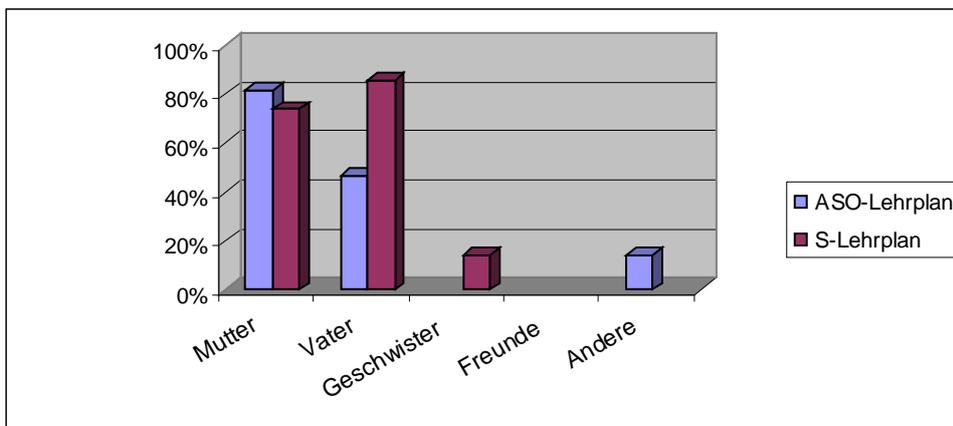
Sonderschüler/innen (N = 13):

- Andere Organisationen (Pro Mente, Volkshilfe, Lebenshilfe, Caritas) (5)
- Clearing (2)
- Berufliche Orientierung (2)
- AMS (2)
- BIFO (1)
- Integrationsassistentz (1)
- Arbeitsassistentz (1)

Grundsätzlich scheint das Clearing den höchsten Stellenwert inne zu haben, gefolgt vom Arbeitsmarktservice (AMS) und anderen Organisationen (Pro Mente, Volkshilfe und ähnliches). Es wird jedoch deutlich, dass Sonderschüler/innen insbesondere andere Organisationen in Anspruch nehmen, um beruflich beraten zu werden. Bei den Integrationsschüler/innen steht demgegenüber ganz eindeutig das Clearing an erster Stelle.

Insgesamt wurden erwartungsgemäß vor allem Mütter (78,3 %) und Väter (51,7 %) in die außerschulische Berufsberatung der Jugendlichen einbezogen. Geschwister wurden nur in 1,7 % der Fälle genannt, Freunde wurden gar nicht in die Berufsberatung einbezogen. Dafür wurden wiederum andere Personen (11,7 %) wie Verwandte, Assistentin der Tochter, Sozialpädagog/in, Familienentlaster/in relativ oft in die Beratung involviert. Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung ergeben sich kaum, sondern vielmehr hinsichtlich der Lehrpläne, weshalb diese an dieser Stelle angeführt werden:

Abbildung 12: Einbeziehung von Bezugspersonen in die außerschulische Berufsberatung (Mehrfachnennungen)



Es fällt insbesondere auf, dass die Einbeziehung der Väter einerseits am höchsten ist, und andererseits bei S-Schüler/innen (85,7 %) nahezu doppelt so oft stattfindet wie bei ASO-Schüler/innen (46,9 %). Freunde und andere Personen scheinen abermals keine so wichtige Rolle innezuhaben, dahingegen wurden bei der außerschulischen Beratung doch zumindest in 14,3 % der Fälle die Geschwister von S-Schüler/innen mit einbezogen und damit signifikant mehr als bei den ASO-Schüler/innen (χ^2 (df 1, N = 56) = 7,13; p = 0,008).

Die Eltern schätzen die außerschulischen Berufsberatung (N = 54) mit insgesamt 2,31 (Median: 2,00) etwas niedriger und dadurch näher bei „intensiv“ ein als die Beratung in der Schule. Die Unterschiede zwischen Integrations- und Sonderschüler/innen sind allerdings marginal (2,36 vs. 2,46).

Dahingegen unterscheiden sich die Empfehlungen bzw. Ergebnisse der außerschulischen Berufsberatung hinsichtlich der Lehrpläne erneut immens:

Sonderschüler/innen (N = 10):

- Weiterer Schulbesuch (3)
- Kind braucht noch Zeit (2)
- Teillehre/ Schnupperlehre (2)
- Konkrete Berufsfelder: Einzelhandel oder Kindergartenhelfer/ Küche oder Gartenbereich (2)
- „Eine Integration in die Arbeitswelt ist möglich und wünschenswert“ (1)

Integrationsschüler/innen (N = 19):

- Praktische Arbeit/ Lehre (7)
- Werkstatt/ Beschäftigungstherapie (3)
- Clearing, Berufsorientierung (2)
- Berufsausbildungszentrum (1)
- Schnuppern (1)
- Weiterer Schulbesuch (1)
- Verlängerte Lehre oder Teilqualifizierung (1)
- Kind braucht noch Zeit (2)
- „Die Beratung diente allein dem Ziel, uns die Idee, den Jungen auf eine Haushaltungsschule zu schicken, auszureden“ (1)

Die Empfehlungen der außerschulischen Beratung tendieren also bei den Sonderschüler/innen vor allem dahin, dass dem Faktor Zeit ein hoher Stellenwert beigemessen wird und oftmals darauf hingewiesen wird, dass die Jugendlichen noch mehr Zeit für die persönliche Entwicklung benötigen. Bei den Integrationsschüler/innen wird offensichtlich eher davon ausgegangen, dass sie eine Ausbildung absolvieren können, und dementsprechend gehen die Empfehlung eher in Richtung Lehre, Berufsberatung oder -orientierung.

Clearing

In der Elternbefragung zeigt sich, dass insgesamt 78,8 % der Jugendlichen ein Clearing (Abklärung der Stärken bzw. Schwächen und der Berufswünsche, Erstellung eines Karriereplans) absolviert haben: in etwa ein Drittel außerhalb der Schule (32,9 %), und jeweils ein Viertel in der Schule (23,5 %) bzw. in und außerhalb der Schule (22,4 %).

Beim Clearing fallen erneut signifikante Unterschiede aufgrund der Lehrpläne auf (χ^2 (df 3, N = 85) = 10,75; p = 0,013), die Art der Beschulung scheint keine allzu großen Auswirkungen zu haben:

Tabelle 9: Clearing in Abhängigkeit von den Lehrplänen

Hat Ihr Kind Clearing in Anspruch genommen?	ASO-Lehrplan	S-Lehrplan	Gesamt
Ja, in der Schule.	27,3% (18)	10,5% (2)	23,5% (20)
Ja, außerhalb der Schule.	36,4% (24)	21,1% (4)	32,9% (28)
Ja, in und außerhalb der Schule.	22,7% (15)	21,1% (4)	22,4% (19)
Nein.	13,6% (9)	47,4% (9)	21,2% (18)

S-Schüler/innen (N = 19) nahmen signifikant seltener Clearing in Anspruch, nämlich nur etwas mehr als die Hälfte (52,6 %) – und davon am wenigsten in der Schule (10,5 %). Bei den ASO-Schüler/innen (N = 66) haben 86,4 % ein Clearing absolviert, wobei der Großteil (36,4 %) außerhalb der Schule stattgefunden hat.

Vergleicht man die Antworten der Eltern in Bezug auf die Art der Beschulung, fallen vor allem zwei Punkte auf: Sonderschüler/innen haben deutlich öfter kein Clearing in Anspruch genommen als Integrationsschüler/innen (29,6 % vs. 16,0 %), dafür haben Integrationsschüler/innen weitaus häufiger Clearing in der Schule absolviert (36,0 % vs. 11,1 %).

Das Clearing wird von den Eltern hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder grundsätzlich als gut eingeschätzt⁴³ (Mittelwert: 1,99; Median: 2,00), bei den S-Schüler/innen mit 1,71 etwas besser als bei den ASO-Schüler/innen (2,03). Auch die Eltern von Jungen bewerten das Clearing besser (1,85) als jene von Mädchen (2,23), und zwischen Integration (2,02) und Sonderschule (1,92) zeigen sich ebenfalls geringe Abweichungen.

4.3.1.4 Die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz

Geht es dezidiert um die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, suchen die Jugendlichen außerdem Unterstützung bei den unterschiedlichsten professionellen Stellen (N = 60): Bei den Integrationsschüler/innen werden am häufigsten Clearing-Stellen und auch das AMS bemüht. Bei den

⁴³ Folgende Skalierung liegt den Antwortmöglichkeiten zugrunde: 1 - sehr gut, 2 - gut, 3 - weniger gut, 4 - schlecht.

Sonderschüler/innen scheinen Lehrer/innen den wichtigsten Stellenwert einzunehmen. Erstaunlich ist jedoch die Tatsache, dass insgesamt 9 Eltern (15,0 %) angegeben haben, keine Unterstützung erhalten zu haben. Vermutlich kann dies als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Eltern in der Realität so manches Mal die einzigen Personen sind, die ihre Kinder dabei unterstützen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden.

Folgende Stellen wurden von den Eltern konkret angegeben, die ihre Kinder bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz unterstützt haben:

Integrationsschüler/innen (N = 44):

- Clearing (11)
- AMS (9)
- Schule/ Lehrer/innen (7)
- Eltern/ Verwandte (2)
- Andere Organisationen (Via Nova, Volkshilfe, Wien Work) (3)
- Berufliche Orientierungsmaßnahmen (1)
- Keine (5)

Sonderschüler/innen (N = 16):

- Schule/ Lehrer/innen (4)
- AMS (2)
- Berufliche Orientierungsmaßnahmen (2)
- Clearing (1)
- Arbeitsassistentz (1)
- Eltern/ Verwandte (1)
- BIFO (1)
- Keine (4)

Um die Entscheidung für einen bestimmten Beruf zu erleichtern und auch um die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erhöhen, wurden von den meisten Jugendlichen Praktika (81,8 %) absolviert, wobei signifikante Unterschiede sowohl aufgrund des Geschlechts (χ^2 (df 1, N = 86) = 7,28; p = 0,007), als auch aufgrund der Lehrpläne (χ^2 (df 1, N = 88) = 8,28; p = 0,004) und der Form der Beschulung (χ^2 (df 1, N = 80) = 6,70; p = 0,010) sichtbar werden:

Tabelle 10: Absolvierung von Praktika

Hat Ihr Kind Praktika gemacht?		Praktika absolviert	Durchschnittliche Anzahl der Praktika ⁴⁴
Geschlecht	Anteil der Frauen	65,5% (19)	3,61 (18)
	Anteil der Männer	89,5% (51)	3,08 (50)
Lehrplan	ASO-Lehrplan	88,2% (60)	3,39 (59)
	S-Lehrplan	60,0% (12)	2,36 (11)
Schulform	Nur Integration	90,0% (45)	3,31 (45)
	Nur Sonderschulen	66,7% (20)	3,00 (19)
GESAMT		81,8% (72)	3,22 (64)

Der Anteil der Männer, die bereits Praktika absolviert haben, ist mit 89,5 % sehr hoch und erneut deutlich höher als der Anteil der Frauen (65,5 %). Auch von jenen Personen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, haben mit 88,2 % signifikant mehr Personen bereits Praktika gemacht – im Gegensatz zu nur 60,0 % der Jugendlichen, die nach S-Lehrplan unterrichtet wurden. Ähnlich gestaltet sich die Verteilung hinsichtlich der Art der Beschulung: 90,0 % der Integrationsschüler/innen haben im Vergleich zu 66,7 % der Sonderschüler/innen schon Praktika gemacht. Insgesamt haben die Jugendlichen außerdem im Durchschnitt 3,22 Praktika absolviert (Spannweite 1 – 20). 47,1 % der Jugendlichen haben zwischen 1 und 2 Praktika gemacht, und insgesamt 82,9 % bis inklusive 4 Praktika.

Neben der Absolvierung von Praktika haben insgesamt mehr als die Hälfte der Jugendlichen (57,3 %) im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit bereits einen oder mehrere Versuche unternommen, tatsächlich einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen, wobei die Anzahl zwischen 1 und 40 variiert (Mittelwert: 7,82). In etwa die Hälfte der Jugendlichen haben bereits bis zu 4 Versuche gestartet, und insgesamt 80 % haben sogar bis zu 10 Versuche hinter sich. Lediglich in 11,6 % der Fälle haben die Jugendlichen weder Zu- noch Absagen von den Betrieben erhalten.

Für eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich des Bemühens um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird auf nachfolgende Tabelle verwiesen:

⁴⁴ Die Spannweiten liegen in einem Bereich von 1 - 20 Praktika, wobei insgesamt 97,1% aller Jugendlichen bis maximal 7 Praktika absolviert haben. Es liegt jeweils eine Nennung mit 10 (weiblich, vorwiegend Sonderschule, ASO-Lehrplan) und mit 20 absolvierten Praktika (männlich, vorwiegend Integration, ASO-Lehrplan) vor.

Tabelle 11: Informationen über das Bemühen der Jugendlichen um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz

Hat Ihr Kind bereits versucht, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?	Lehrplan		Schulform		Gesamt
	ASO	S	Vorwiegend Integration	Vorwiegend Sonderschule	
Versuch unternommen ⁴⁵	68,3% (41)	13,3% (2)	70,5% (31)	40,0% (10)	57,3% (43)
Anzahl Versuche (Mittelwerte)	8,19 (37)	1,00 (2)	8,23 (26)	7,09 (11)	7,82 (39)
Zu - oder Absagen erhalten?	87,8% (36)	100,0% (2)	83,9% (26)	100,0% (10)	88,4% (38)
Anzahl Zusagen (Mittelwerte)	1,00 (33)	1,00 (1)	1,05 (25)	0,86 (7)	1,00 (34)
Anzahl Absagen (Mittelwerte)	4,37 (35)	0,00 (1)	4,88 (26)	2,75 (8)	4,19 (37)

Es zeigt sich, dass im Vergleich der Lehrpläne sich vor allem ASO-Schüler/innen (68,3 %) und aufgrund der Schulformen vor allem Integrationsschüler/innen bereits um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bemüht haben. Bei den Schüler/innen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, liegt die durchschnittliche Anzahl der Versuche bei 8,19 (Spannweite 1 - 40) im Gegensatz zu 1,0 bei denjenigen, die nach S-Lehrplan unterrichtet wurden (Minimum = Maximum: 1). Integrationsschüler/innen wiederum können auch durchschnittlich bereits 8,23 Versuche (Spannweite 1 - 30) vorweisen, Sonderschüler/innen annähernd so viele mit 7,09 (Spannweite 1 - 40).

Die Jugendlichen haben weiters in 88,4 % der Fälle Zu- oder Absagen von den Firmen erhalten. Der Mittelwert bei den Zusagen liegt im Durchschnitt bei 1 (Spannweite 0 - 3) und ist nur bei den Sonderschüler/innen etwas geringer (0,86). Da natürlich nicht alle Jugendlichen Zusagen erhalten haben, liegt der Mittelwert bei den Absagen deutlich höher (4,19; Spannweite: 0 - 20). Am meisten Absagen haben augenscheinlich Integrationsschüler/innen erhalten (4,88), was vermutlich damit in Zusammenhang steht, dass diese Personengruppe sich auch am häufigsten um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt bemüht hat.

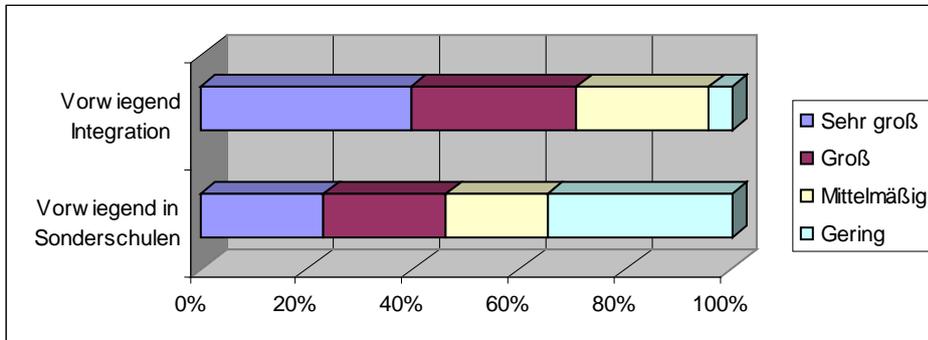
Die Eltern schätzen das Engagement ihrer Kinder ähnlich ein⁴⁶, denn auch hierbei fallen besonders die Integrationsschüler/innen positiv auf, und es zeigen sich abermals

⁴⁵ Signifikante Unterschiede hinsichtlich des Lehrplans (χ^2 (df 1, N = 75) = 14,84; p = 0,000), sowie auch aufgrund der Schulform (χ^2 (df 1, N = 69) = 6,13; p = 0,013).

⁴⁶ Folgende Antwortmöglichkeiten waren gegeben: 1 - sehr groß, 2 - groß, 3 - mittelmäßig, 4 - gering.

signifikante Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung (χ^2 (df 3, N = 74) = 12,52; p = 0,006):

Abbildung 13: Engagement der Jugendlichen in Abhängigkeit von der Art der Beschulung



Jene Schüler/innen, die vorwiegend integrativ beschult wurden, haben laut Einschätzung der Eltern in 39,6 % der Fälle sehr großes Engagement in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft gezeigt, zu 31,3 % großes und zu 25,0 % mittelmäßiges Engagement. Lediglich bei 4,2 % der Jugendlichen bewerten die Eltern das Engagement als gering. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 1,94, der signifikant besser als bei Sonderschüler/innen mit 2,65 ($t = -2,89$, $df = 72$, $p = 0,005$). Eltern von Sonderschüler/innen bewerten das Engagement der eigenen Kinder deutlich schlechter, nämlich in zwei Drittel der Fälle (34,6 %) als gering. Allerdings gibt es auch Eltern, die das Engagement ihrer Kinder als sehr groß oder groß (jeweils 23,1 %) bzw. als mittelmäßig (19,2 %) beschreiben.

4.3.1.5 Die Situation der Jugendlichen im ersten Jahr nach dem Ende der (Pflicht-) Schulzeit

Im Hinblick auf die Situation der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung geht es vorwiegend darum aufzuzeigen, ob eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt schon gelungen ist bzw. wie die Jugendlichen die Übergangssituation nützen, sofern dieses Ziel entweder noch nicht erreicht wurde oder dies auch gar nicht die Intention der Eltern bzw. der Jugendlichen selbst war.

Von den Jugendlichen, die im Juni 2009 tatsächlich die Schule beendet haben (N = 61), konnten 42,6 % (26 Personen) einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erlangen. Geht man allerdings davon aus, dass alle Jugendlichen möglicherweise zunächst die Schule beenden wollten, ergibt sich ein geringerer

Prozentsatz von nur mehr 29,2 % aller befragten Jugendlichen, die im ersten Jahr nach Ende der Pflichtschule auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden konnten.

Von den Sonderschüler/innen, die die Schule beendet haben (N = 22), gelang es lediglich 6 Jugendlichen (27,3 %), einen Ausbildungsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erwerben, und zwar in folgenden Berufen bzw. Bereichen: Baugewerbe, Kellnerin, Maler, Tapezierer, Tischler, Teilqualifizierung als Köchin.

Von den Integrationsschüler/innen (N = 34), die das Schulsystem im Juni 2009 verlassen haben, konnten 17 Personen (41,2 %) einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwerben. Die Berufsfelder, in denen sie untergekommen sind, sind die folgenden: Bäcker, Fleischverarbeiter, Fliesenleger, Gastronomie, KFZ Technik, Maschinenbautechniker, Maurer, Mechatroniker, Geotechnik, Dachdecker und Altenpflege. Spitzenreiter bei den Berufen ist insgesamt Tischler, wozu 5 Jugendliche eine Ausbildung machen, und Koch mit 2 Personen.

Von denjenigen, die derzeit eine Ausbildung absolvieren, sind fast alle Personen männlich, lediglich 4 Frauen haben einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erworben, und zwar in folgenden Berufsfeldern: Integrationsschüler/innen: Köchin und Altenpflegerin; Sonderschüler/innen: Kellnerin und Teilqualifizierung als Köchin.

Dem Großteil der Personen, die nach dem Verlassen der Schule ein Ausbildungs- oder Dienstverhältnis erlangen konnten, gelang dies in den ersten drei Monaten (Juli bis September 2009) nach der Schule (90,0 % – 18 Personen), 2 Personen (10,0 %) erst später (im Zeitraum von Oktober 2009 bis Februar 2010).

Es muss also realiter davon ausgegangen werden, dass 70,8 % der Jugendlichen (63 Personen) im ersten Jahr nach dem Ende der (Pflicht-)Schule keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwerben konnten. Sei es, dass ein weiterer Schulbesuch als beste Lösung angesehen wurde (oder ohnehin geplant war), oder aber Berufsorientierungs- bzw. -vorbereitungsmaßnahmen, oder auch der Besuch einer Werkstatt/ Beschäftigungstherapie. Sofern kein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erlangt werden konnte, gestaltet sich die momentane Tätigkeit der Jugendlichen (zum Zeitpunkt der Befragung) folgendermaßen:

Tabelle 12: Sofern kein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz vorhanden ist: Sonstige Tätigkeit (N = 61)

Sonstige derzeitige Tätigkeit	Vorwiegend Integration	Vorwiegend in Sonderschulen	Gesamt
Berufsberatung	6,3% (2)	-	3,3% (2)
Berufsorientierung oder Berufsvorbereitungskurs	9,4% (3)	12,5% (3)	13,1% (8)
Clearing	-	4,2% (1)	3,3% (2)
Integrative Berufsausbildung	9,4% (3)	4,2% (1)	6,6% (4)
Schnupperpraktikum	3,1% (1)	-	1,6% (1)
Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie	18,8% (6)	37,5% (9)	26,2% (16)
Bleibt zu Hause	-	4,2% (1)	1,6% (1)
Weiterer Schulbesuch	50,0% (16)	25,0% (6)	37,7% (23)
Anderes ⁴⁷	3,1% (1)	12,5% (3)	6,6% (4)

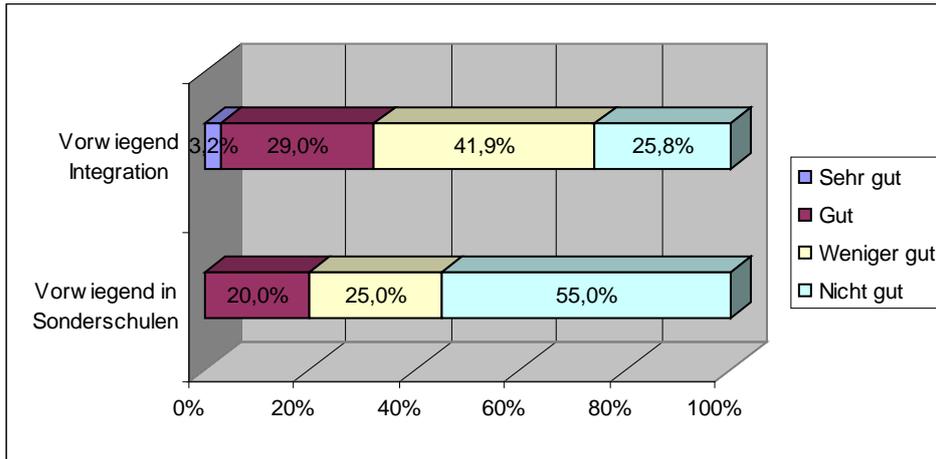
Insgesamt zeigt sich, dass die häufigsten gewählten Varianten ein weiterer Schulbesuch (37,7 %) oder aber der Übertritt in eine Werkstatt/ Beschäftigungstherapie (26,2 %) darstellen. Ein weiterer Schulbesuch wird bei Integrationsschüler/innen mit 50,0 % deutlich öfter gewählt als bei Sonderschüler/innen (25,0 %). Demgegenüber wechseln Sonderschüler/innen wesentlich öfter (37,5 %) als Integrationsschüler/innen (18,8 %) in eine Beschäftigungstherapie. Weitere 13,1 % der Jugendlichen absolvieren im Anschluss an die Schule eine Berufsorientierung oder einen Berufsvorbereitungskurs (12,5 % der Sonderschüler/innen und 9,4 % der Integrationsschüler/innen). Lediglich bei einer Person wurde angegeben, dass sie zu Hause bleibt. Eine Berufsberatung machen 26,3 % der Integrationsschüler/innen, und ein Schnupperpraktikum nur 3,1 % (niemand von den Sonderschüler/innen). Überraschenderweise gaben lediglich 6,6 % der Eltern an, dass ihre Kinder eine Integrative Berufsausbildung machen (9,4 % der Integrationsschüler/innen und 4,2 % der Sonderschüler/innen).

Sofern die Jugendlichen noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben, schätzen die Eltern die Chancen ihrer Kinder⁴⁸ relativ schlecht ein (Mittelwert: 3,04). Lediglich ein Elternteil glaubt (1,8%), dass das Kind gute Chancen hat, 27,3 % schätzen die Chancen als gut ein, dafür jedoch 36,5 % als gering und 34,5 % als schlecht. Im Hinblick auf die Art der Beschulung zeigen sich folgende Einschätzungen der Eltern:

⁴⁷ Unter der Kategorie „Anderes“ wurden von den Eltern folgende Antworten angegeben: AMS-Kurs, Förderstätte „Odilien Institut“ in Graz, Ausbildungszentrum Oberrain „anderskompetent“.

⁴⁸ Folgende Kodierung liegt der Mittelwertsberechnung zugrunde: 1 - Sehr gut, 2 - Gut, 3 - Weniger gut, 3 - Nicht gut.

Abbildung 14: Einschätzung der Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (N = 51)



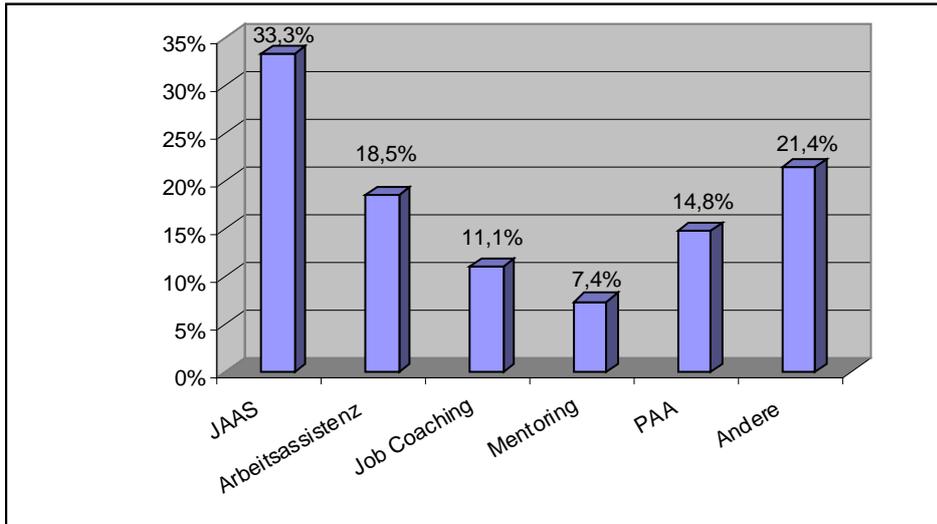
Eltern von Jugendlichen, die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden, schätzen zu 55,0 % die Chancen ihrer Kinder auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz als nicht gut ein, bei Integrationsschüler/innen ist dies nur in 30,3 % der Fall. Es fällt jedoch auch auf, dass immerhin 3,2 % der Eltern von Integrationsschüler/innen die Chancen ihrer Kinder als sehr gut, und auch 29,0 % als gut einschätzen. Eltern von Sonderschüler/innen sind weitaus pessimistischer als Eltern von Integrationsschüler/innen: Nur 20,0 % schätzen die Chancen als gut, und 25,0 % als weniger gut ein.

Wenn man Mittelwertberechnungen anstellt, zeigen sich ebenfalls relativ deutliche Unterschiede: Bei den Sonderschüler/innen werden die Chancen von den Eltern deutlich niedriger eingeschätzt (3,35) als bei den Integrationsschüler/innen (2,90).

Sofern es den Jugendlichen tatsächlich gelingt, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erlangen, gibt es – wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt wurde – zur Unterstützung bei der beruflichen Integration die unterschiedlichsten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen.

Bei der Elternbefragung ging es im Wesentlichen darum, aufzuzeigen, in welchem Ausmaß diese Unterstützungsmaßnahmen die Jugendlichen mit SPF tatsächlich erreichen. Da sowohl der Frauenanteil als auch der Anteil der Sonderschüler/innen bei den Personen, die ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erlangen konnten, derart gering ist, wird die Auswertung auf die gesamte Gruppe bezogen:

Abbildung 15: Unterstützung bei der beruflichen Integration (N = 27; Mehrfachnennungen)



Anhand der Angaben der Eltern wird ersichtlich, dass von den meisten Jugendlichen die Jugendarbeitsassistentz (JAAS) bei der beruflichen Integration genützt wird, gefolgt von der Arbeitsassistentz (18,5 %) und der Persönlichen Assistentz am Arbeitsplatz (PAA, 14,8 %). 11,1 % der Jugendlichen werden vom Job Coaching und 7,4 % durch Mentoren unterstützt. Daneben wurden in 21,4 % der Fälle andere Unterstützungsmöglichkeiten angegeben (Berufsausbildungsassistentz, Eltern, Pro Mente, Clearing).

4.3.1.6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zur Übergangssituation

Die Hauptthemen des ersten Teils der Auswertung (Daten zur Übergangssituation) berühren alle die zentrale Frage der Diplomarbeit, nämlich wie sich die Übergangssituation von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit SPF im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit gestaltet. Um diese Frage beantworten zu können, wurden unterschiedliche Subfragen angeführt, die im Folgenden bezüglich der wichtigsten Ergebnisse bearbeitet und zusammengefasst dargestellt werden.

➤ Welche Rolle kommt den Eltern an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben zu?

Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Eltern in der Übergangsphase Schule - Erwerbsleben eine wichtige Rolle spielen und sich in den meisten Fällen eine Integration ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wünschen. Anhand der Elternbefragung konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass die Eltern in fast zwei

Drittel der Fälle (60,9 %) ihre Kinder dazu motiviert haben, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu suchen. Dabei ist jedoch der Anteil jener Eltern, die eine berufliche Integration ihrer Kinder forcieren wollten, bei Integrationsschüler/innen weitaus höher als bei Sonderschüler/innen.

Die befragten Eltern haben ihre Kinder in den unterschiedlichsten Bereichen unterstützt, wobei besonders auffallend ist, dass Eltern von Integrationsschüler/innen vor allem Unterstützung bei der Suche der Ausbildungsstelle, beim Erstellen einer Bewerbung(smappe), oder generell bei Bewerbungen und Beratungsgesprächen geleistet haben, und sich ihre Hilfe insofern zumeist tatsächlich auf eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bezieht. Demgegenüber scheint bei Sonderschüler/innen eher emotionale und sonstige Unterstützung notwendig zu sein, die allerdings nicht selten in Richtung Beschäftigungstherapie führt.

Die Eltern schätzen ihr eigenes Engagement im Hinblick auf die berufliche Zukunft ihrer Kinder mit bemerkenswerten Unterschieden aufgrund der Geschlechter ein: Eltern von weiblichen Jugendlichen bewerten ihr Engagement deutlich niedriger als Eltern von männlichen Jugendlichen. In Bezug auf die Art der Beschulung zeigen sich allerdings kaum Unterschiede – offensichtlich ist das Engagement der Eltern relativ unabhängig davon, ob es sich bei ihren Kindern um Integrationsschüler/innen oder Sonderschüler/innen handelt. Den zeitlichen Unterstützungsaufwand bewerten die Eltern allerdings wiederum bei Schüler/innen, die vorwiegend integrativ beschult wurden, deutlich höher als bei Sonderschüler/innen.

Die Ergebnisse der Elternbefragung lassen vermuten, dass die Unterstützung der Eltern ehemaliger Integrationsschüler/innen eher auf eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt abzielt als die der Eltern von Sonderschüler/innen.

➤ **Inwieweit ist für Schüler/innen mit SPF in der Übergangsphase ein Zugang zu arbeitsmarktpolitischen Unterstützungsangebote gegeben? Welche Maßnahmen der beruflichen Integration werden in Anspruch genommen, und in welchem Maße?**

Zusammengefasst werden folgende Aspekte der beruflichen Beratung von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders deutlich:

Insgesamt haben fast alle Jugendlichen eine berufliche Beratung in der Schule und immerhin noch zwei Drittel außerhalb der Schule erhalten. Integrationsschüler/innen nehmen allerdings deutlich häufiger berufliche Beratungsangebote in Anspruch als Sonderschüler/innen (sowohl inner- als auch außerschulische Beratung).

Die schulische Berufsberatung wird zumeist von externen Clearing-Personen oder von Lehrer/innen angeboten. Integrationsschüler/innen werden zusätzlich wesentlich öfter von Berufsberater/innen in der Schule unterstützt als Sonderschüler/innen. Einbezogen in die Beratung werden größtenteils Lehrer/innen und auch die Eltern. Bei der Beratung der Sonderschüler/innen scheinen außerdem die Direktor/innen eine wichtige Rolle einzunehmen. Die Empfehlungen der schulischen Berufsberatung differieren extrem aufgrund der Art der Beschulung: Sonderschüler/innen wurde immerhin in 42,9 % der Fälle eine Beschäftigungstherapie nahe gelegt, Integrationsschüler/innen demgegenüber viel häufiger eine Lehre, ein Clearing oder ein weiterer Schulbesuch. Hier wird verhältnismäßig klar eine Tendenz gegen bzw. für eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erkennbar.

Außerschulische Beratung wird ebenfalls vorwiegend durch Clearing-Personen durchgeführt, bei Sonderschüler/innen scheinen aber zusätzlich das AMS oder auch andere Organisationen (Pro Mente, Via Nova, Volkshilfe, WUK) eine wichtige Rolle zu spielen. In die außerschulische Beratung werden vor allem Mütter, bei Sonderschüler/innen außerdem auch Väter und Geschwister involviert. Sonderschüler/innen wird zumeist ein weiterer Schulbesuch nahe gelegt, oder auch einfach erwähnt, dass die Schüler/innen noch Zeit zum Nachreifen benötigen. Bei den Integrationsschüler/innen ist die häufigste Empfehlung, sich um eine Lehrstelle/ praktische Arbeit zu bemühen, oder teilweise auch, in eine Beschäftigungstherapie zu wechseln.

Die Befragung zeigt weiters, dass Integrationsschüler/innen deutlich öfter ein Clearing absolviert haben als Sonderschüler/innen, und dass die Eltern das Clearing hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder tendenziell als relativ gut einschätzen. Die Jugendlichen nutzen bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz vor allem das Clearing, Services des AMS sowie auch die Unterstützung von Lehrer/innen.

Nicht nur aufgrund der Unterstützung der Eltern, sondern auch hinsichtlich der Berufsberatung macht es den Anschein, als wären Integrationsschüler/innen im Hinblick auf eine berufliche Zukunft im Vorteil, da sie zum einen generell öfter eine Beratung

erhalten, und zum anderen die Empfehlung der Beratung häufiger eine Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt darstellt.

➤ **Wie gestaltet sich die Suche nach einem Ausbildungsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt?**

Im Hinblick auf die Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschulzeit kann anhand der Ergebnisse der Elternbefragung festgehalten werden, dass zwar insgesamt 68,5 % der Jugendlichen (61 Personen) im Juni 2009 tatsächlich die Schule beendet haben, nichtsdestotrotz bis Februar 2010 nur 26 Personen (entspricht 42,6 % innerhalb dieser Gruppe) einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden konnten. Berechnet man den Prozentwert anhand der gesamten Stichprobe, so trifft dieser Sachverhalt jedoch lediglich auf 29,2 % der Schüler/innen zu.

Fast alle Jugendlichen (81,8 %) haben noch während der Schulzeit oder im ersten Jahr nach Ende der Pflichtschulzeit ein oder mehrere Praktika absolviert. Interessant dabei ist, dass sich die größten Unterschiede aufgrund der Lehrpläne ergeben, denn Jugendliche, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, haben um fast 30,0 % häufiger Praktika absolviert als Jugendliche, die nach S-Lehrplan beschult wurden. Daneben haben deutlich mehr Männer als Frauen, und wesentlich mehr Integrationsschüler/innen als Sonderschüler/innen Praktika gemacht.

Demgegenüber stehen allerdings nur 57,3 % der Jugendlichen, die bereits versucht haben, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen – wobei dabei erneut die Integrationsschüler/innen hervorstechen, denn 70,5 % der Integrationsschüler/innen haben im Vergleich zu nur 40,0 % der Sonderschüler/innen zumindest schon Versuche unternommen, beruflich integriert zu werden. Die Anzahl der Versuche, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erwerben, liegt sowohl bei Integrations- als auch bei Sonderschüler/innen im Durchschnitt in etwa zwischen sieben und acht. Das Engagement der Jugendlichen im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft wird von den Eltern besonders bei den Integrationsschüler/innen als sehr groß oder groß beschrieben, und generell deutlich höher eingeschätzt als bei den Sonderschüler/innen.

Innerhalb der Schüler/innen, die die Schule im Juni 2009 beendet haben, konnten Integrationsschüler/innen auch weitaus öfter (41,2 %) einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erreichen als Sonderschüler/innen (27,3 %). Zu den häufigsten gewählten Berufen (mit Abstand) gehören Tischler und Koch/Köchin bzw. Berufe in der Gastronomie. Der Großteil der Jugendlichen, die einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden haben, ist männlich – lediglich vier Frauen können dies zum Zeitpunkt der Befragung von sich behaupten. Unterstützung erhalten die Jugendlichen bei der beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vor allem durch die (Jugend-)Arbeitsassistenten und von Persönlichen Assistenten/innen am Arbeitsplatz. Job Coaching und Mentoring scheinen für die befragten Jugendlichen keinen allzu großen Stellenwert zu haben.

Jene Jugendlichen, die noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erwerben konnten, befinden sich zumeist weiterhin in der Schule (50,0 % der Integrationsschüler/innen) oder in einer Werkstatt/ Beschäftigungstherapie (37,5 % der Sonderschüler/innen). Weiters gibt es auch einige, die eine Berufsorientierung, einen Berufsvorbereitungskurs oder eine Integrative Berufsausbildung absolvieren. Die Chancen, doch noch einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, werden von den Eltern jedoch allgemein relativ schlecht eingeschätzt, und zusätzlich bei Sonderschüler/innen deutlich niedriger als bei Integrationsschüler/innen.

4.3.2 Auswertung der Daten zu möglichen Problemfeldern aus Sicht der Eltern

Ein zweiter, wichtiger Aspekt der Befragung war es zudem, einen Überblick über möglicherweise vorhandene Problemfelder am Ende der (Pflicht-)Schulzeit aus Sicht der Eltern zu erhalten. Dazu wurden die häufigsten Antworten aus der Elternbefragung I (FWF Forschungsprojekt) zu prägnanten Aussagen umformuliert und innerhalb von fünf Themengebieten zusammengefasst. Die einzelnen Aussagen betreffen die folgenden Bereiche:

- Entwicklung der Fähigkeiten der Jugendlichen seit Juni 2009
- Außerschulische Berufsberatung
- Innerschulische Berufsberatung
- Arbeit/ Arbeitsmarkt
- Schwierigkeiten im Hinblick auf die berufliche Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt

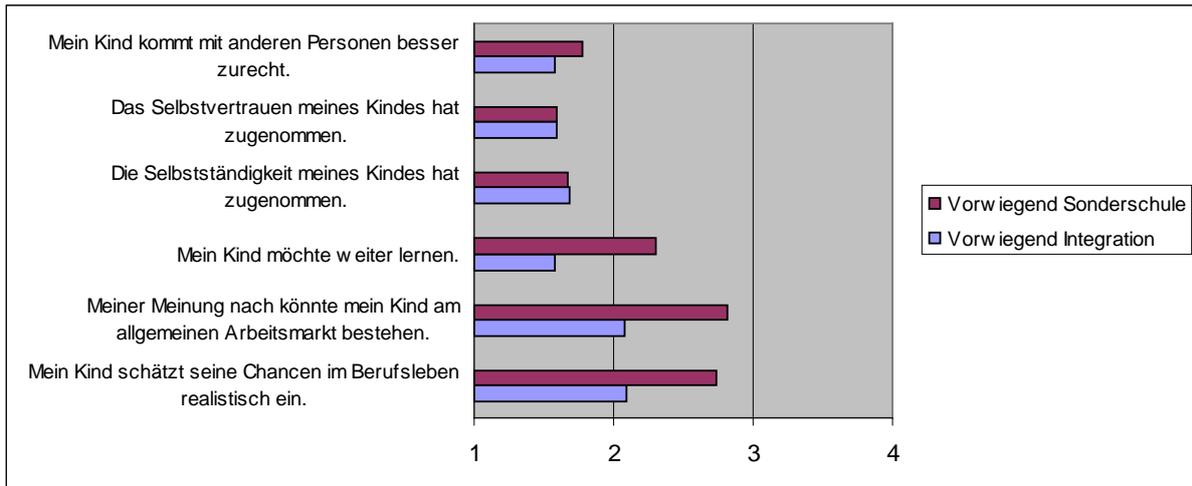
Die Eltern wurden gebeten, die einzelnen Aussagen auf einer 4-stufigen Skala⁴⁹ zu bewerten (Werte reichen von 1 - 4, wobei niedrigere Werte eine höhere Zustimmung bedeuten), was in einem Überblick in den folgenden Unterkapiteln dargestellt wird. Die Abbildungen werden jeweils differenziert nach der Art der Beschulung dargestellt (die Angaben innerhalb der Klammern betreffen jeweils Integrationsschüler/innen vs. Sonderschüler/innen).

4.3.2.1 Zur Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes

Insgesamt fällt auf, dass die Eltern die angeführten Aussagen zur Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder großteils zwischen 1 und 2 bewertet haben, d.h. es kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Annahmen grundsätzlich relativ gut auf die Jugendlichen zutreffen. Grundsätzlich bewerten die Eltern die Entwicklung ihrer Kinder relativ positiv, wie folgende Abbildung zeigt:

⁴⁹ Skala: 1 - trifft zu, 2 - trifft teilweise zu, 3 - trifft kaum zu, 4 - trifft nicht zu. Für die Auswertung wurden Mittelwertberechnungen angestellt.

Abbildung 16: Einschätzung der Entwicklung der Fähigkeiten der Jugendlichen (N = 72)



Es erscheint erneut bezeichnend, dass auch bei dieser Frage, wie bereits im ersten Teil der Auswertung gezeigt werden konnte, Integrationsschüler/innen insgesamt um einiges besser abschneiden als Sonderschüler/innen, denn bei ihnen liegen alle Mittelwerte in einem Bereich zwischen 1,58 und 2,09. Die Eltern stimmen folgenden Aussagen größtenteils, und mit nur sehr geringen Unterschieden zwischen Integrationsschüler/innen und Sonderschüler/innen zu:

- Mein Kind kommt mit anderen Personen besser zurecht (1,58 vs. 1,78).
- Das Selbstvertrauen meines Kindes hat zugenommen (1,59 vs. 1,59).
- Die Selbstständigkeit meines Kindes hat zugenommen (1,69 vs. 1,67).

Dass die Jugendlichen weiter lernen möchten, bestätigen Eltern von Integrationsschüler/innen (1,58) signifikant häufiger als Eltern von Sonderschüler/innen (2,30) ($t = -2,81$, $df = 69$, $p = 0,006$). Am wenigsten Zustimmung findet sich ebenfalls bei Eltern von Sonderschüler/innen im Hinblick auf die folgenden zwei Behauptungen:

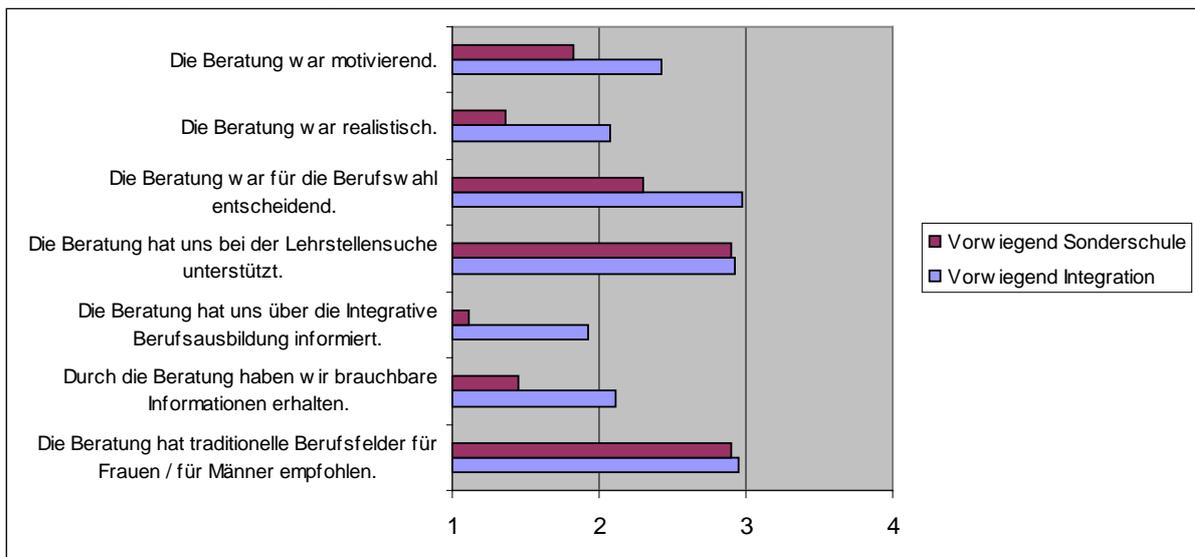
- Meiner Meinung nach könnte mein Kind am allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen (2,08 vs. 2,82) ($t = -2,76$, $df = 74$, $p = 0,007$).
- Mein Kind schätzt seine Chancen im Berufsleben realistisch ein (2,09 vs. 2,33) ($t = -2,52$, $df = 70$, $p = 0,014$).

Offensichtlich sind die Eltern größtenteils der Meinung, dass sich die Fähigkeiten ihrer Kinder (Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Soziales Verhalten) insgesamt zum Positiven verändert haben. Ein Bestehen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird allerdings wiederum vorwiegend den Integrationsschüler/innen zugetraut.

4.3.2.2 Bewertung der außerschulischen und innerschulischen Berufsberatung

Bezüglich sowohl der außer- als auch der innerschulischen Berufsberatung der Jugendlichen wurden die Einschätzungen der Eltern zu sieben Aussagen erbeten, die für beide Formen der Beratung identisch waren. Für die Besprechung der Ergebnisse wird zunächst auf die Antworten der Eltern zur *außerschulischen Beratung* eingegangen, die in folgender Abbildung dargestellt sind:

Abbildung 17: Einschätzung der außerschulischen Berufsberatung (N = 47)



Die Aussagen zur außerschulischen Berufsberatung sind erstaunlicherweise eher für Eltern von Sonderschüler/innen zutreffend, die die folgenden vier Fragen zum einen zwischen „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“, und zum anderen teilweise signifikant besser als Eltern von Integrationsschüler/innen bewertet haben:

- Die Beratung hat uns über die Integrative Berufsausbildung informiert (1,92 vs. 1,11) ($t = 2,18$, $df = 44$, $p = 0,034$).
- Die Beratung war realistisch (2,08 vs. 1,36) ($t = 2,62$, $df = 46$, $p = 0,012$).
- Die Beratung war motivierend (2,43 vs. 1,82) ($t = 1,86$, $df = 46$, $p = 0,070$).
- Durch die Beratung haben wir brauchbare Informationen erhalten (2,11 vs. 1,45) ($t = 1,92$, $df = 47$, $p = 0,062$).

Anhand des Antwortverhaltens der Eltern kann davon ausgegangen werden, dass Eltern von Sonderschüler/innen durch die außerschulische Beratung scheinbar öfter über die Integrative Berufsausbildung informiert wurden, und sie schätzen die Beratung auch

realistischer und motivierender ein als Eltern von Integrationsschüler/innen. Weiters sind sie ebenfalls öfter der Meinung, von der Beratung brauchbare Informationen erhalten zu haben. Weshalb gerade Eltern von Sonderschüler/innen mit der außerschulischen Beratung eher zufriedener sind, müsste allerdings genauer untersucht werden. Entscheidend wäre diesbezüglich unter anderem, welche Informationen von den Beratungsstellen weitergegeben wurden.

Am wenigsten zutreffend scheinen die folgenden Aussagen zu sein, wobei sich das Antwortverhalten hinsichtlich der Art der Beschulung kaum unterscheidet:

- Die Beratung hat uns bei der Lehrstellensuche unterstützt (2,92 vs. 2,90).
- Die Beratung hat traditionelle Berufsfelder für Frauen / für Männer empfohlen (2,95 vs. 2,90).

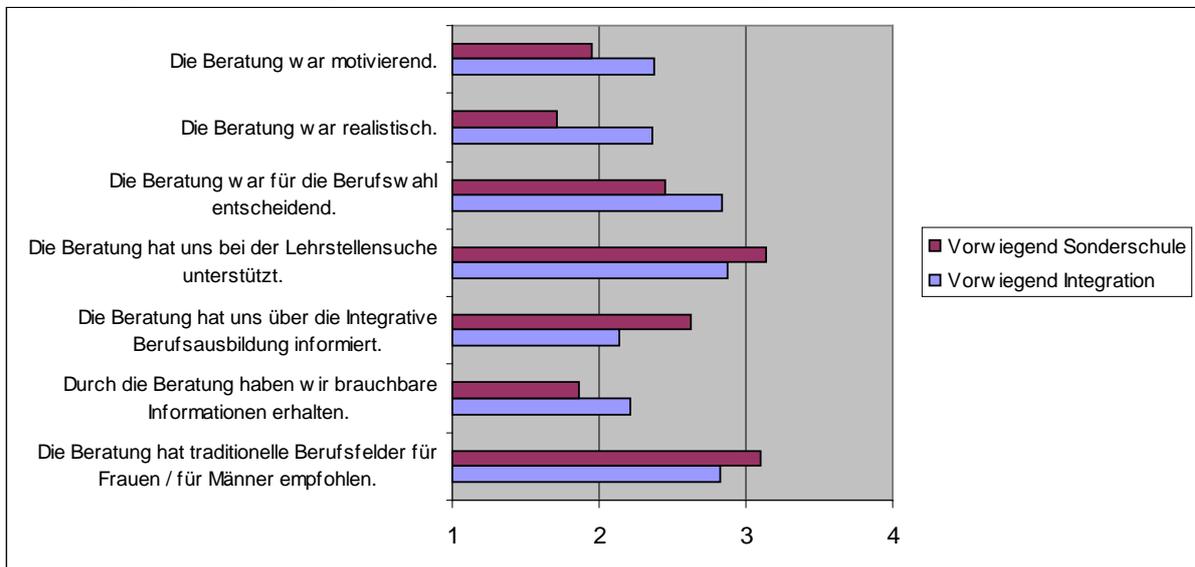
Es macht den Eindruck, als ob die Eltern generell eher unzufrieden mit den Beratungsstellen im Hinblick auf die Unterstützung bei der Suche nach einer Lehrstelle wären. Es kann weiters davon ausgegangen werden, dass in der Beratung eher weniger traditionelle Frauen- oder Männerberufe empfohlen werden bzw. möglicherweise zumindest, dass Eltern dies wenigstens nicht so empfinden.

Offensichtlich ist die außerschulische Berufsberatung nicht unbedingt entscheidend für die Berufswahl der Jugendlichen – eher allerdings noch für Sonderschüler/innen (2,30) im Vergleich zu Integrationsschüler/innen (2,97).

Die Aussagen zur *inerschulischen Berufsberatung* werden insgesamt von den Eltern als eher weniger zutreffend als jene zur außerschulischen Beratung eingeschätzt. Es fällt jedoch auf, dass Eltern von Sonderschüler/innen die Beratung erneut signifikant als realistischer (2,36 vs. 1,71) ($t = 2,47$, $df = 61$, $p = 0,016$), sowie auch deutlich als motivierender (2,38 vs. 1,95) und als nützlicher hinsichtlich der erhaltenen Informationen (2,21 vs. 1,86) einschätzen. Im Hinblick auf die häufigsten Antworten der Eltern zu den Empfehlungen der schulischen Beratung (siehe Kapitel 4.3.2.1) kann eventuell vorsichtig geschlussfolgert werden, dass Eltern von Sonderschüler/innen ihre Kinder nach dem Verlassen der Schule eher in einer Werkstatt sehen bzw. bei Integrationsschüler/innen tendenziell eher in einer Lehrstelle oder im Clearing – und Eltern von Sonderschüler/innen die Beratung deshalb vielleicht eher als realistisch bewerten.

Folgende Abbildung zeigt die Antworten der Eltern zur innerschulischen Beratung detaillierter:

Abbildung 18: Einschätzung der innerschulischen Berufsberatung (N = 61)



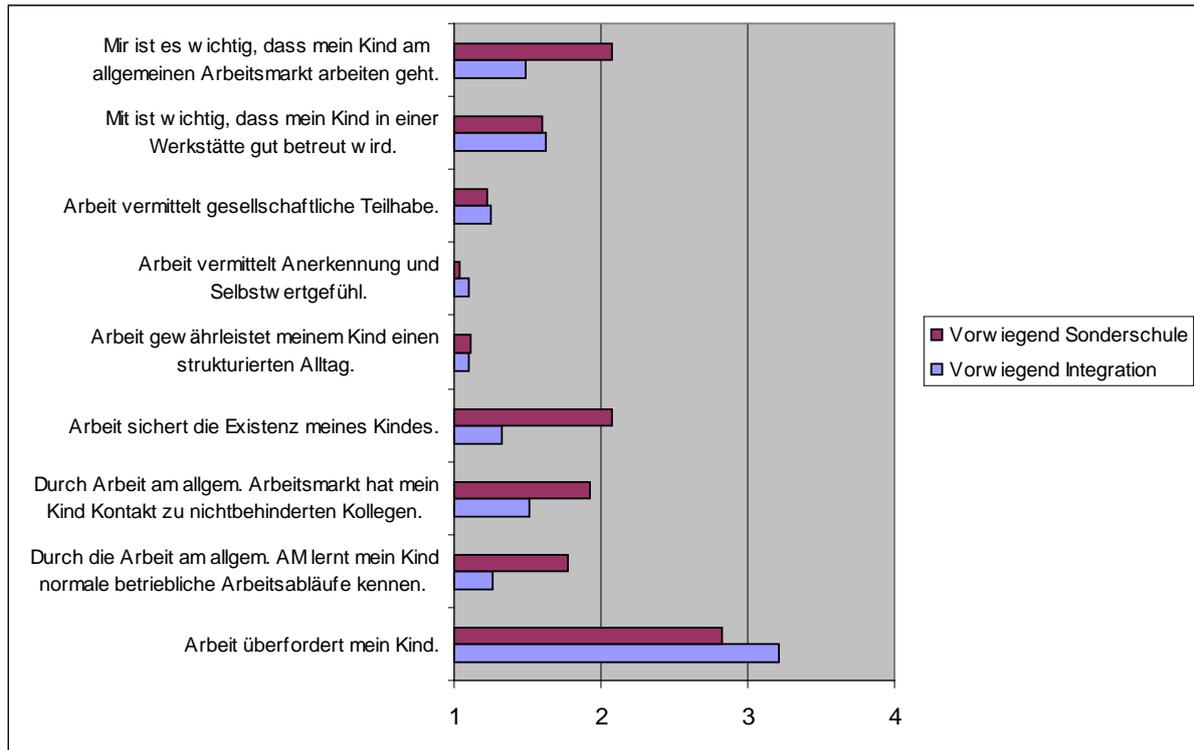
Die innerschulische Berufsberatung hat allerdings, laut Angaben der Eltern, eher die Integrationsschüler/innen (2,14) als die Sonderschüler/innen (2,63) über die Integrative Berufsausbildung informiert, allerdings insgesamt seltener als die außerschulische Berufsberatung. Weiters scheint die berufliche Beratung in der Schule ebenfalls nicht besonders wichtig für die Berufswahl zu sein (Integrationsschüler/innen: 2,84; Sonderschüler/innen: 3,14), und auch weniger bei der Lehrstellensuche behilflich zu sein (2,87 vs. 3,14). Es zeigt sich auch erneut, dass aus Sicht der Eltern kaum traditionell weibliche oder männliche Berufsbilder empfohlen werden (2,83 vs. 3,10).

4.3.2.3 Einstellungen der Eltern in Bezug auf Arbeit

Die abgefragten Einstellungen zum Thema Arbeit scheinen für die meisten Eltern relativ gut zuzutreffen, weshalb die Zustimmung insgesamt sehr hoch ist. Lediglich bei der Aussagen, dass Arbeit die Jugendlichen überfordern könnte, stimmen die Eltern weitestgehend nicht zu: Eltern von Integrationsschüler/innen zudem deutlich weniger (3,21) als Eltern von Sonderschüler/innen (2,82). Dabei handelt es sich jedoch auch um die einzige Aussage, die negativ formuliert war.

Nachstehende Abbildung veranschaulicht die Antworttendenzen der Eltern:

Abbildung 19: Einschätzung der Aussagen hinsichtlich des Themenbereichs „Arbeit“ (N = 75)



Eher geringe Unterschiede aufgrund der Art der Beschulung zeigen sich bei den folgenden Aussagen, die generell das Thema Arbeit betreffen:

- Arbeit vermittelt gesellschaftliche Teilhabe (1,25 vs. 1,23).
- Arbeit vermittelt Anerkennung und Selbstwertgefühl (1,10 vs. 1,04).
- Arbeit gewährleistet meinem Kind einen strukturierten Alltag (1,10 vs. 1,11).
- Durch Arbeit am allgem. Arbeitsmarkt hat mein Kind Kontakt zu nichtbehinderten Kollegen (1,51 vs. 1,92).

Die Eltern sind also relativ einstimmig grundsätzlich der Meinung, dass Arbeit einen hohen Stellenwert hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe und auch für die Anerkennung der Jugendlichen hat. Auch im Hinblick auf einen strukturierten Alltag wird Arbeit grundsätzlich als wichtig eingeschätzt. Eltern erhoffen sich zudem für ihre Kinder großteils, dass sie durch eine Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Kontakte mit nichtbehinderten Kollegen knüpfen können – relativ unabhängig von der Form der Beschulung.

Es zeigt sich außerdem erneut, dass es für Eltern von Integrationsschüler/innen signifikant bedeutsamer (1,49) ist, dass ihre Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden (im Vergleich dazu Sonderschüler/innen: 2,07) ($t = -2,19$, $df = 74$, $p = 0,032$). Sie

glauben davon abgesehen auch weitaus öfter, dass Arbeit die Existenz ihrer Kinder sichern kann (1,33 vs. 2,07 bei den Eltern von Sonderschüler/innen) ($t = -3,13$, $df = 73$, $p = 0,002$), und dass ihre Kinder durch die Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt normale betriebliche Arbeitsabläufe kennen lernen können (1,26 vs. 1,77) ($t = -2,38$, $df = 71$, $p = 0,020$).

Von besonderem Interesse ist die Tatsache, dass Eltern von Integrationsschüler/innen und von Sonderschüler/innen die Frage, ob es ihnen wichtig ist, dass ihre Kinder in einer Werkstätte gut betreut werden, zum einen in etwa gleich bewertet haben, und zum anderen eine deutliche Zustimmung erkennbar wird (1,63 vs. 1,60). Dies ist dahingehend besonders verwunderlich, da die Antworten der Eltern von Integrationsschüler/innen insgesamt eher vermuten ließen, dass sie sich eine berufliche Integration ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wünschen. Sollte dies jedoch nicht möglich sein, ist vermutlich für die meisten Eltern eine Beschäftigungstherapie die beste Alternative für ihre Kinder.

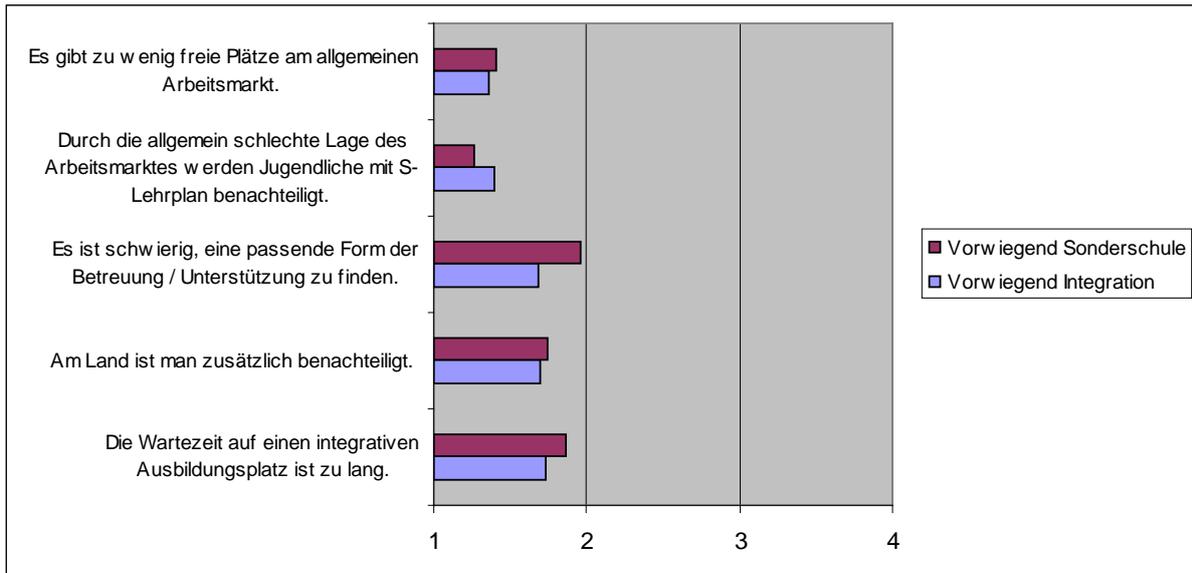
4.3.2.4 Bewertung von Aussagen zu möglichen Schwierigkeiten

Als letztes wurden Aussagen zu Problemfeldern, die sich in Zusammenhang mit der beruflichen Integration der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglicherweise ergeben, angeführt. Für die Auswertung wurden diese Aussagen zu drei Themenkomplexen zusammengefasst:

- Situation auf dem Arbeitsmarkt
- Einfluss des Sonderschullehrplans auf die berufliche Integration der Jugendlichen
- Grundsätzliches zum Schulsystem

Folgende Abbildung veranschaulicht die Einschätzungen der Eltern in Hinblick auf die derzeitige Situation am Arbeitsmarkt:

Abbildung 20: Einschätzung der Aussagen zur derzeitigen Situation auf dem Arbeitsmarkt (N = 70)



Insgesamt bildet die Grafik die größtenteils sehr hohe Zustimmung der Eltern sehr gut ab, und es zeigt sich auch zugleich, dass nur minimale Unterschiede aufgrund der Schulform auftreten. Der größte Unterschied in der Bewertung der Eltern zeigt sich bei der Aussage, dass es schwierig ist, eine passende Form der Betreuung/ Unterstützung zu finden – was eher bei den Eltern der Integrationsschüler/innen (1,69) als bei den Eltern der Sonderschüler/innen (1,96) Zustimmung findet.

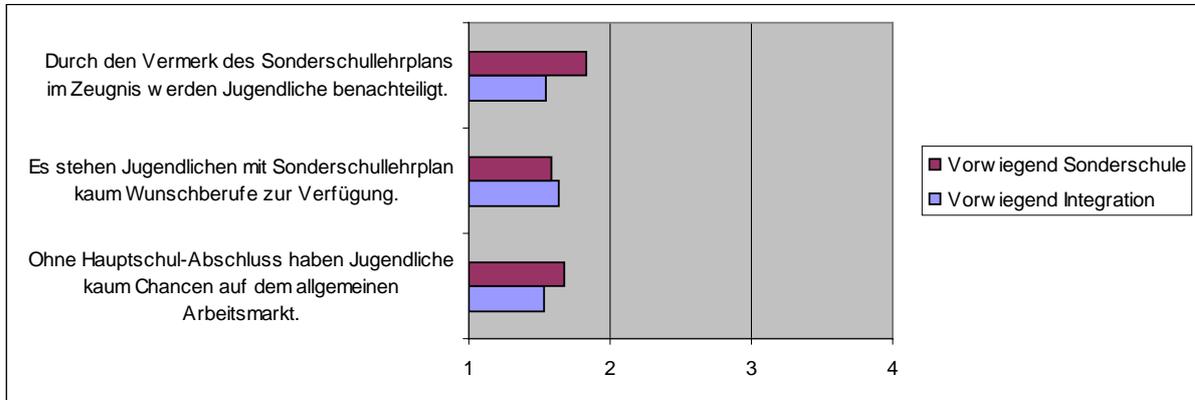
Als am meisten zutreffend erwiesen sich die folgenden beiden Aussagen, und zwar für alle Eltern:

- Es gibt zu wenig freie Plätze am allgemeinen Arbeitsmarkt (1,36 vs. 1,41).
- Durch die allgemein schlechte Lage des Arbeitsmarktes werden Jugendliche mit S-Lehrplan benachteiligt (1,40 vs. 1,26).

Außerdem scheinen auch die meisten Eltern der Meinung zu sein, dass ihre Kinder am Land zusätzlich benachteiligt sind, da grundsätzlich eher ein geringeres Angebot vorzufinden ist (1,70 vs. 1,86). Es wird auch deutlich, dass die Jugendlichen nach dem Ende der Schule teilweise mit langen Wartezeiten auf einen integrativen Ausbildungsplatz konfrontiert sind (1,73 vs. 1,86), wie bereits im Theorieteil herausgearbeitet werden konnte. Vermutlich trifft dies nicht nur auf die integrative Berufsausbildung zu, sondern kann allgemein angenommen werden.

Auch in Hinblick auf Probleme, die sich aufgrund des Sonderschullehrplans ergeben, sind sich die Eltern überaus einig, wie nachfolgende Abbildung verdeutlicht:

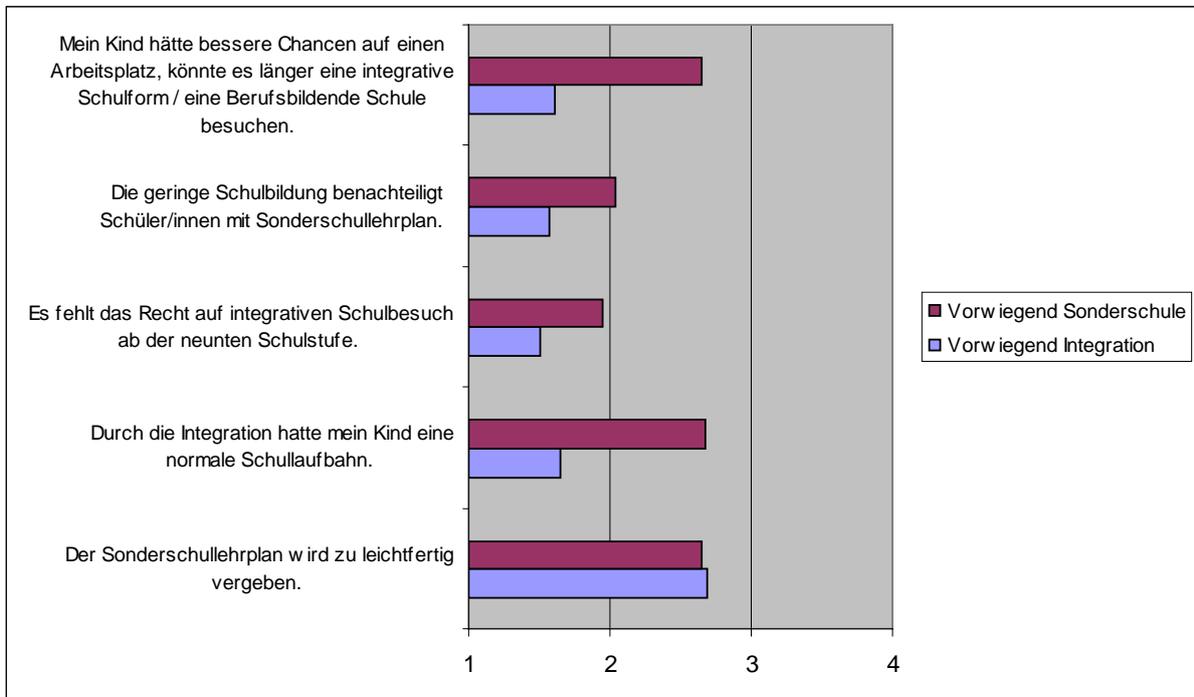
Abbildung 21: Einschätzung der Aussagen zum Sonderschullehrplan (N = 68)



Die Eltern bestätigen durchwegs die Annahme, dass es für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders schwierig ist, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden, da sie zu den Schlusslichtern des Bildungssystems zählen. Die Jugendlichen sind zum einen dadurch benachteiligt, dass sie oftmals keinen Hauptschul-Abschluss vorweisen können – dies jedoch für die meisten Berufe eine Grundvoraussetzung darstellt. Dies zeigt sich in der Einschätzung der Eltern, die überwiegend der Meinung sind, dass Jugendliche ohne Hauptschul-Abschluss kaum Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben (1,53 vs. 1,67). Damit in Zusammenhang steht auch die Vermutung, dass die Jugendlichen aufgrund des Vermerks des Sonderschullehrplans in ihren Zeugnissen ebenfalls benachteiligt sind (1,54 vs. 1,83). Im Konkurrenzkampf mit Jugendlichen, die ein besseres Zeugnis vorweisen können, stehen die Chancen von vornherein schlechter, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwerben zu können. In eine ähnliche Richtung geht die Aussage, dass für Jugendliche mit Sonderschullehrplan kaum Wunschberufe zur Verfügung stehen (1,63 vs. 1,58). Dies könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass sich die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oftmals eher danach richtet, ob freie Plätze vorhanden sind, und weniger nach den jeweiligen Interessen (vgl. Kapitel 2.3.7).

Die Aussagen zum Schulsystem, die sich vorwiegend auf die Möglichkeit der Integration beziehen, finden erwartungsgemäß eher bei den Eltern von Jugendlichen, die überwiegend integriert beschult wurden, Zustimmung:

Abbildung 22: Einschätzung der Aussagen zum Schulsystem (N = 68)



Bei vier der fünf Aussagen zeigt sich, dass die Eltern von Integrationsschüler/innen diese zwischen „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ bewertet haben, und die Eltern von Sonderschüler/innen mit ihren Antworten zum Teil deutlich weniger Zustimmung ausgedrückt haben:

- Es fehlt das Recht auf integrativen Schulbesuch ab der neunten Schulstufe (1,51 vs. 1,95).
- Die geringe Schulbildung benachteiligt Schüler/innen mit Sonderschullehrplan (1,57 vs. 2,04).
- Mein Kind hätte bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz, könnte es länger eine integrative Schulform/ eine Berufsbildende Schule besuchen (1,61 vs. 2,65) ($t = -4,02$, $df = 65$, $p = 0,000$).
- Durch die Integration hatte mein Kind eine normale Schullaufbahn (1,65 vs. 2,68) ($t = -4,22$, $df = 68$, $p = 0,000$).

Insgesamt wird also eine Kritik am fehlenden Recht auf Integration ab der neunten Schulstufe deutlich, und damit einhergehend die Einschätzung, dass die Jugendlichen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten, könnten sie länger in einer integrativen Schulform bleiben oder eine Berufsbildende Schule besuchen. Wenig erstaunlich ist es ferner, dass Eltern von Integrationsschüler/innen der Aussage zustimmen, dass ihre Kinder durch die Integration eine normale Schullaufbahn hatten – schließlich gibt es auch nicht wenige Eltern, die die Sonderschule als die beste Lösung für ihre Kinder ansehen.

Dass der Sonderschullehrplan zu leichtfertig vergeben wird, glauben weder Eltern von Integrationsschüler/innen noch Eltern von Sonderschüler/innen – hier wird insgesamt die niedrigste Zustimmung bei allen Aussagen zu möglichen Problemfeldern sichtbar (2,69 vs. 2,65).

4.3.2.5 Bedeutung von Unterstützungsangeboten aus Sicht der Eltern

Neben den Einschätzungen der oben stehenden Themenfeldern wurden die Eltern außerdem gebeten, sich dazu zu äußern, welche professionellen Unterstützungsangebote ihrer Meinung nach für die berufliche Integration ihrer Kinder am allgemeinen Arbeitsmarkt wichtig sind.

Insgesamt zeigt sich aus den Antworten der Eltern, dass professionelle Unterstützungsangebote wie Clearing, Arbeitsassistenten, Berufsberatung, Berufsausbildungszentren oder das Arbeitsmarktservice (AMS) als sehr wichtig eingeschätzt werden. Daneben erachten die Eltern die Möglichkeit, eine verlängerte Lehre oder Teilqualifizierung zu absolvieren, als sehr bedeutsam – sowie auch die Unterstützung durch Nachhilfelehrer/innen im speziellen in der Berufsschule als auch am Arbeitsplatz. In Bezug auf die Berufsberatung wünschen sich außerdem einige Eltern, dass sie verstärkt über Vor- und Nachteile informiert würden, bzw. dass „jemand klipp und klar sagt, was möglich und was sinnlos ist.“ Zudem wird der Wunsch nach mehr Engagement und besserer Beratung durch das AMS, nach mehr Unterstützung bei der Suche nach Arbeitsplätzen am allgemeinen Arbeitsmarkt oder auch „unabhängigen Fachpersonen, die immer wieder Jugendliche in Institutionen begleiten“ laut.

Besonders auffallend ist die häufig genannte Benachteiligung der Jugendlichen mit SPF bzw. eine nicht vorhandene Chancengleichheit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt:

- „Dass mein Kind auf den Arbeitsmarkt die gleichen Chancen bekommt wie andere Kinder. So ein Kind lernt nur ein bisschen schwerer als andere Kinder, kann aber in der Arbeitswelt besser zu recht kommen als andere Kinder.“
- „Mehr Recht für behinderte Jugendliche auf einen Arbeitsplatz.“
- „Dass jeder Arbeitgeber einem Jugendlichen eine Chance gibt.“
- „Passende Führungskräfte, die Freude daran haben, besondere Kinder in die Arbeitswelt einzuführen!“
- „Am Allgemeinen Arbeitsmarkt geförderte (durch staatliche Unterstützung für die Arbeitgeber) Arbeitsplätze; kleine erfüllbare Teilbereiche; Begleitung von heilpädagogisch geschultem Personal.“
- „Betriebe, die sich trauen, Jugendlichen mit Handicap eine Chance zu geben. Besonders wichtig: Informationsaustausch Klient-> Betreuer-> Betrieb-> Eltern-> Schule.“

Lediglich ein Elternteil hat bei dieser Frage angegeben, dass eine berufliche Integration des Kindes auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nie angestrebt wurde, denn dies „...wäre eine Überforderung“ – in der Werkstatt dagegen sei das Kind „unter Gleichgesinnten, hat Freunde, und nicht nur Kollegen.“

Die Antworten der Eltern auf die Frage, welche Unterstützungsangebote, die es derzeit nicht gibt, für sie darüber hinaus für eine erfolgreiche berufliche Integration ihrer Kinder notwendig wären, betreffen die unterschiedlichsten Bereiche wie Schule, Beratung, die Situation am allgemeinen Arbeitsmarkt und auch Werkstatt/ Beschäftigungstherapie.

In Bezug auf das *Schulsystem* wünschen sich die Eltern das Recht auf ein freiwilliges Schuljahr, mehr Berufsschulen mit Integration, mehr Nachhilfestunden und Unterstützungsmöglichkeiten, allgemein eine bessere Betreuung durch die Lehrer/innen und beispielsweise „gemeinsame Lernstunden, wo Schüler und Lehrer nicht verstandenen Unterrichtsstoff aufarbeiten.“ Ein Elternteil erhofft sich ferner Hilfe bei außerschulischen Angelegenheiten wie z.B. Mopedführerschein oder Autoführerschein.

Im Hinblick auf die *Beratung* reklamieren manche Eltern eine Vereinfachung der Behördenwege ein, sowie eine konkrete Stelle oder spezielle Jugendberatung beim AMS, die sich nur mit Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschäftigt. Außerdem fordern die Eltern auch mehr Hilfestellung bei der Berufswahl bzw. bei der

Suche nach einer geeigneten Lehrstelle. Dazu passen die Vorschläge bzw. Anmerkungen der Eltern in Bezug auf *Arbeit/ Arbeitsmarkt*: Schaffung von mehr Integrationslehrstellen und von mehr geschützten Arbeitsplätzen – dies in allen Bundesländern und vor allem am Land, da in ländlichen Gebieten derzeit nur sehr geringe Wahlmöglichkeiten bestehen, finanzielle Unterstützung der Betriebe (z.B. als Anreiz durch Prämien, steuerliche Vorteile), „Aufklärung der Betriebe über die eingeschränkten Fähigkeiten der auszubildenden Jugendlichen (vor dem Lehrbeginn)“ oder auch eine „verpflichtende Aufnahme von Integrationskindern in jedem größeren Betrieb; z.B. Krankenhäuser, Gemeinde sowie Industriebetrieben (ab ca. 50 Mitarbeitern).“ Daneben fänden es manche Eltern auch sinnvoll, das Modell der Persönlichen Assistenz am Arbeitsplatz auszuweiten oder beispielsweise Arbeitsmodelle zu etablieren, die von Sozialpädagog/innen geführt werden. In einem Fall kritisiert ein Elternteil die fehlende Finanzierung von Betreuungsmöglichkeiten: „Das Land streicht viele Stunden für Betreuung – sieht keinen Förderbedarf bei den Jugendlichen. Sie sollten in die Lebenshilfe, dann wäre es okay, aber bemüht man sich als Elternteil aktiv zu sein, spürt man ganz enorm im Bezirk die Grenzen persönlicher Integration. Eiserne Hierarchie!!“ In eine andere Richtung geht folgende Aussage: „Angebote gibt es genug. Wichtig wäre zu erfahren, welches Angebot für was. Es wäre gut, bei den ganzen Angeboten nicht auf das Glück zu hoffen, dass man einen engagierten Mitarbeiter bekommt.“

Außerdem findet sich eine Antwort, die sich konkret auf die Situation in *Werkstätten* bezieht: „Betreuungseinrichtungen – auch mit Wohnmöglichkeiten, wo auch gefördert und nicht nur beschäftigt wird!“

Abschließend wurde den Eltern im Fragebogen noch zusätzlich Raum gegeben, sonstige Anmerkungen zu machen. Da die Antworten aufgrund der unterschiedlichen Schulformen teilweise sehr differieren und gleichzeitig einen guten Eindruck über die besonderen Schwierigkeiten der Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle Schule - Berufsleben ermöglichen, werden sie zum einen vollständig wieder gegeben, und zum anderen sortiert nach Schulformen dargestellt:

Jugendliche, die vorwiegend integrativ unterrichtet wurden:

- „Ein Jugendlicher hat kaum eine Chance, einen Lehrberuf zu bekommen, wenn er als Integration abgestempelt ist.“
- „Lehrstellen für Integrationskinder sind sehr dürftig. Einige Betriebe können Integrationskinder aufnehmen, jedoch wird das zum Großteil über das AMS entschieden, was meiner Meinung nach nicht korrekt ist z.B. Baumax. Weiters möchte ich sie darauf hinweisen, das man beim AMS sehr abwertend behandelt wird und einem nahe gelegt wird, man solle versuchen, sein Kind in der Firma, in der man selbst arbeitet unterzubringen, jedoch gibt es hier keine Lehrstellen, sondern nur Reinigungspersonal. Dann gibt es noch Betriebe, die sich rühmen, Behinderten oder anderen Gruppen eine Lehre anzubieten, jedoch ohne Erfolg (Stadtgemeinde Baden) – leere Versprechungen. Wir versuchten es mit Schnuppern, es wurde uns aber sofort mitgeteilt, eine Lehre kommt nur mit 1. Leistungsgruppe zu Stande. Erfolgchancen = Null.“
- „Es wäre schön, Jugendliche mit einer Behinderung eine Chance zu geben einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“
- „Ich bin schon ganz verärgert, weil es für Sonderschüler kaum eine Chance gibt, eine Arbeit zu bekommen.“
- „Ich finde es sehr unfair, dass Bewerbungsschreiben meist spät oder gar nicht beantwortet werden. Man müsste die Arbeitgeber dazu verpflichten, auf jeden Fall zu antworten, sonst steigt die Frustration bei vielen Jugendlichen und man treibt sie in die Arbeitslosigkeit.“
- „Lehrlinge, die 2 Monate im Beruf stehen, sollten erst 6-8 Monate nach Lehrbeginn zur Berufsschule.“
- „Ohne die Öffentlichkeit zu informieren wurden die €400.- für den Arbeitgeber, der einen Jugendlichen nimmt, gestrichen. Bezahlung nach AMS Kriterien. Für unser Kind werden nur Wohnformen mit Integration angeboten. Er möchte aus der Behinderung herauskommen, hat aber keine Chance.“
- „Viel, viel zu wenig Ausbildungsplätze für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen.“
- „Lehrer sind mit Lernschwierigkeiten bei Kindern oft überfordert, und gehen strikt nach dem Lernplan vor.“

- „Warum spart man bei Behinderten? In der Großstadt hat man mehr Möglichkeiten um die Enzwicklung der Jugendlichen zu fördern.“
- „Mein Kind kommt motiviert und mit Begeisterung vom BAZ St. Gilgen nach Hause. Kann dort in seiner Freizeit Trommeln Gitarre u. Gesellschaftsspiele (Activity) spielen. Zuhause Reitanfängerkurs, liebt Pferde und Pflanzenwelt (Blumen, Botanik). In der Schulzeit war er demotiviert, Interessenslos.“
- „Die Entwicklung meines Kindes hat eine steigende Tendenz. Die Zukunft auf dem Arbeitsmarkt wird meines Erachtens sehr leicht für mein Kind sein.“
- „Die Integration unseres Kindes vom Kindergarten weg bis zum jetzigen 10. Schuljahr optimal verlaufen. Ich bin sicher, dass sich das auch in Zukunft ähnlich entwickeln wird.“
- „Auch Menschen mit besonderen Bedürfnissen sollten eine finanzielle Unterstützung bekommen, und nicht ein Leben lang von den Eltern abhängig sein. Viele, die nicht arbeiten können oder wollen, bekommen eine Unterstützung. Meine Tochter arbeitet, auch wenn es nur Beschäftigungstherapie ist – und sie bekommt 63,- Taschengeld – davon kann man nicht leben. Ich finde das eigentlich diskriminierend. Sie kann nichts dafür, dass sie so ist, und nicht mehr für ihr Einkommen beitragen kann.“
- „Die Beschneidung weiterer schulischer Führung und Zeit des Nachreifens finde ich diskriminierend und abwertend.“
- „Wir reden nur mehr von Migration, leider nicht von Integration unserer eigenen Österreicher mit besonderen Bedürfnissen!“
- „Es gibt zum Glück schon einige Möglichkeiten für Sonderschüler/innen mit Schwächen, überhaupt einen Beruf zu erlernen.“

Jugendliche, die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden:

- „Es ist ganz wichtig, dass man darauf schaut mit welchen Leuten beeinträchtigte Jugendliche in der Arbeit zusammen sind. Das Verständnis für die Behinderung der Jugendlichen ist das 'Wichtigste', was Mitarbeiter bzw. Kollegen haben müssen.“
- „Ich bin sehr enttäuscht, viele Dinge sind reine ‚Alibi Aktionen‘. Man fühlt sich so verdammt alleingelassen. Ich versuche jedoch trotzdem so objektiv wie möglich zu bleiben.“

- „Ich möchte, dass mehr Hilfe geleistet wird. Die Kinde sind minderjährig und die Mütter oft trostlos.“
- „Wie die Zeit des Schuleintritts ist auch diese Zeit jetzt sehr schmerzhaft; ‚Kind‘ erlebt wieder sehr deutlich, dass es anders ist, behindert, nicht so mitkann – wo wird ein Lebensraum – Arbeitsplatz möglich sein, wie wird sich das weitere Leben gestalten?“
- „Wir hatten das Glück, dass unser Sohn seinen Traumberuf als Tischler im Lehrausbildungszentrum erlernen kann.“
- „Die Einrichtung PIUS-INSTITUT können wir nur begrüßen. Super Einrichtung in Bezug auf Arbeit und Vollzeitbetreutem Wohnen.“
- „Mein Sohn (Down Syndrom + autistische Züge) ist nicht in der Lage, am allgemeinen Arbeitsmarkt zu bestehen. Für ihn ist die Mischung aus fähigkeitsorientierter Beschäftigung und Freizeit/ Förderung gerade richtig, deshalb sind viele Fragen für uns nicht zutreffend.“
- „Mein Sohn hat einen Platz in einer integrativen Arbeitsgruppe bekommen – es hat ihn aber total überfordert, jetzt ist er in einer Werkstatt (Glücklich!!).“
- „Mein Sohn wird in Werkstätte auch gefördert, Bedürfnisse werden erfüllt = am freien Arbeitsmarkt nicht möglich.“

4.3.2.6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zu möglichen Problemfeldern

Die Elternbefragung macht deutlich, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch immer mit vielfältigen Vorurteilen und Benachteiligungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu kämpfen haben. Viele Eltern kritisieren die vorherrschende Chancenungleichheit und fehlende Bereitschaft von Seiten der Betriebe, schwächere Jugendliche aufzunehmen und auszubilden, und wirken relativ frustriert und desillusioniert: Sie fühlen sich abwertend behandelt, wütend, teilweise auch hilflos und weisen des Öfteren darauf hin, dass ihre Kinder aufgrund von Stigmatisierungseffekten durch den sonderpädagogischen Förderbedarf kaum Chancen auf einen Lehrstellenplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben, und die Jugendlichen sehr stark von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Schulabsolvent/innen ohne adäquaten Schulabschluss bzw. mit schlechten Zeugnissen sind folglich auf einem Arbeitsmarkt, der durch Leistungsdruck und Konkurrenzkampf charakterisiert ist, derzeit absolut benachteiligt. Es zeigt sich auch,

dass Bewerbungsschreiben oftmals gar nicht erst beantwortet werden, wodurch die Motivation der Jugendlichen sinkt und die Frustration steigt.

Daneben gibt es jedoch auch Eltern, die mit der bisherigen Integration ihrer Kinder im Schulsystem sehr zufrieden sind und einer beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sehr optimistisch entgegen sehen.

Allerdings vertreten wiederum sehr viele der befragten Eltern die Ansicht, dass ihre Kinder aufgrund des nicht existenten Rechts auf schulische Integration ab der neunten Schulstufe diskriminiert werden und dadurch von Anfang schlechtere Startbedingungen vorfinden: Speziell auch aufgrund des Umstandes, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oftmals gerade mehr Zeit für ihre Entwicklung benötigen würden.

Professionelle Beratungs- und Unterstützungsangebote werden in einem hohen Maße angenommen und scheinen sowohl für die Jugendlichen mit SPF als auch für ihre Eltern im Hinblick auf eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt besonders wichtig zu sein. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass sich die Eltern konkret mehr Unterstützung bei der Berufswahl als auch bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz wünschen. Es zeigt sich ferner, dass die innerschulische Berufsberatung tendenziell schlechter bewertet wird als die außerschulische Beratung, und dass Eltern von Sonderschüler/innen überraschenderweise die Beratung als realistischer und motivierender einschätzen als Eltern von Integrationsschüler/innen. Möglicherweise steht dies in engem Zusammenhang mit den Empfehlungen der Berufsberatung: In der schulischen Beratung wurde bei Sonderschüler/innen vor allem der Wechsel in eine Beschäftigungstherapie empfohlen, in der außerschulischen Beratung lautete der Ratschlag demgegenüber sehr häufig, andere Organisationen (wie Volkshilfe, Pro Mente, Lebenshilfe oder Caritas) zu Hilfe zu ziehen. Die Empfehlungen bei Integrationsschüler/innen zielen hingegen zumeist auf eine Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ab.

Eine ähnliche Haltung drückt sich auch in den Einschätzungen der Eltern in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder aus, die sie generell als sehr positiv bewerten. Dabei wird jedoch auch deutlich, dass Eltern von Sonderschüler/innen weitaus seltener der Meinung sind, dass ihre Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen könnten: Manche geben sogar an, dass ihre Kinder damit überfordert wären und eine Beschäftigungstherapie als die beste und teilweise auch einzige Möglichkeit angesehen

wird. Viele Eltern sind sich zudem nicht sicher, ob die Jugendlichen ihre Chancen im Berufsleben als realistisch einschätzen.

Die befragten Eltern bestätigen großteils die Annahme, dass Arbeit für eine gesellschaftliche Integration unerlässlich ist und sie streben demzufolge häufig eine berufliche Integration ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt an – dies gilt vor allem für Eltern von Integrationsschüler/innen und kann als roter Faden verstanden werden, der sich durch die gesamte Elternbefragung zieht.

5. Diskussion der Ergebnisse

Die Elternbefragung zur Übergangssituation von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Rahmen des FWF Forschungsprojektes realisiert und deren Ergebnisse auszugsweise in dieser Diplomarbeit dargestellt wurden, ist die erste österreichweite Untersuchung dieser Zielgruppe. Dass die Transitionsphase von Jugendlichen mit SPF von der Schule ins Erwerbsleben bislang noch unzureichend erforscht wurde, zeigt sich unter anderem an dem Umstand, dass verhältnismäßig wenig aktuelle Literatur vorzufinden ist und sich zudem die meisten Forschungen auf den Schulbereich und weniger auf die Zeit nach dem Verlassen der (Pflicht-)Schule beschränken. Auch der nationale Bildungsbericht für Österreich (2009) enthält keine relevanten Daten zur Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben von Schüler/innen mit SPF.

Will Integrationsforschung Ansätze zur Verbesserung individueller Lebensbedingungen von benachteiligten Personengruppen liefern und in diesem Zusammenhang zu einer vollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beitragen, muss es als ein wesentliches Ziel dieser Forschung angesehen werden, eine verstärkte Integration von Jugendlichen mit SPF auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt voranzutreiben. Damit wird gleichzeitig eine Analyse des Integrationsprozesses auf mehreren Ebenen von Nöten, denn mono-kausale Erklärungsversuche greifen im Hinblick auf Integrationshindernisse weitestgehend zu kurz (vgl. z.B. Sander 2009, Niehaus 2000). Aus diesem Grund wurde im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1989) herausgearbeitet. Wenngleich bereits mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass die Anzahl von Forschungsarbeiten zur Situation von Schüler/innen mit SPF an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben im deutschsprachigen Raum bislang eher gering ist, wird in diesem Kapitel nichtsdestotrotz der Versuch unternommen, die vorliegenden Ergebnisse mit bestehenden Forschungsergebnissen zu vergleichen und zu diskutieren. Darüber hinaus werden die Ergebnisse im Rahmen des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner betrachtet und Verbindungen zu einem Mehrebenenmodell hergestellt.

Vorweg muss angemerkt werden, dass für die empirische Erhebung der Fokus auf ein System, d.h. auf die Auskünfte der Eltern, gelegt wurde, da die Eltern sehr

aufschlussreiche Informationen über individuelle Übergangsverläufe und den Unterstützungsbedarf ihrer Kinder geben können. Eine weiterreichende Analyse mehrerer Systeme hätte den Rahmen dieser Arbeit bei weitem gesprengt. Nichtsdestotrotz können anhand der Aussagen der Eltern auch Rückschlüsse über andere Systeme, wie beispielsweise Makrosysteme, die den Integrationsprozess der Jugendlichen beeinflussen (zum Beispiel Schwierigkeiten, die sich aufgrund der rechtlichen Lage, des Schulsystems oder der objektiven Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt ergeben), gezogen werden. Bevor hierzu Überlegungen angestellt werden, wird allerdings zunächst der Blick auf die individuellen Übergangsverläufe der Schüler/innen mit SPF und die Einstellungen der Eltern gerichtet.

Grundsätzlich muss ausgehend von der in Relation zur ursprünglichen Grundgesamtheit relativ geringen Anzahl an Eltern, die an dieser Befragung teilgenommen haben, angenommen werden, dass in der Stichprobe tendenziell eher diejenigen Eltern vertreten sind, die den Jugendlichen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben unterstützend zur Seite standen und stehen. Die Familie stellt in der Übergangsphase für die meisten Jugendlichen mit SPF einen der wichtigsten unmittelbaren Lebensreife dar und somit kann die Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern als Mikrosystem im Sinne Bronfenbrenners verstanden werden. Unter der Vorannahme, dass vor allem die unterstützenden Eltern an der Befragung teilgenommen haben, kann jedoch nur eine vorsichtige Interpretation der vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich der Einstellungen der Eltern zum Thema Arbeit gewagt werden. Der Großteil der Eltern hat sich deutlich für eine Integration ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ausgesprochen, und nur wenige waren der Meinung, dass ihre Kinder stattdessen in einer Werkstatt bzw. in einer Beschäftigungstherapie besser aufgehoben wären. Pfahl (2006) hat in einer Untersuchung dahingegen aufgezeigt, dass Jugendlichen mit SPF eher wenig elterliche Unterstützung zuteil wird, was anhand der vorliegenden Erhebung nicht bestätigt werden kann. Die Eltern gaben demgegenüber sogar an, in circa der Hälfte der Fälle sehr bemüht um eine erfolgreiche berufliche Integration ihrer Kinder zu sein, was sich auch in ihrer Unterstützung in den unterschiedlichsten Bereichen hinsichtlich des Erlangens einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle ausdrückt (Unterstützung bei der Stellensuche, Begleitung zu Bewerbungsgesprächen, Emotionale Unterstützung usw.). Die befragten Eltern halten weiters ein normales Arbeitsverhältnis sowohl für die Entwicklung ihrer Kinder als auch für deren soziale Teilhabe an der Gesellschaft für absolut bedeutungsvoll. Wenngleich

auch einzelne Eltern eine Beschäftigungstherapie für ihre Kinder bevorzugen, lässt sich doch eine positive Grundhaltung zu Bildung allgemein und auch zur beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erkennen.

In engem Zusammenhang mit den Wünschen der Eltern stehen die Bemühungen der Jugendlichen selbst um einen vollwertigen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Circa 80 % der Jugendlichen haben bereits Praktika absolviert, und mehr als die Hälfte hatte zum Zeitpunkt der Befragung (zumeist mehrfach) bereits versucht, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erlangen. Diese Ergebnisse weichen erneut von den Forschungsergebnissen Pfahls (2006) ab, die in ihrer Untersuchung darlegt, dass sich lediglich ein Viertel der Schüler/innen mit SPF überhaupt um einen Ausbildungsplatz bemüht hat. Es muss an dieser Stelle allerdings darauf hingewiesen werden, dass die für diese Diplomarbeit untersuchte Stichprobe nicht als repräsentativ gewertet werden kann, und einen vermutlich eher positiven Eindruck über die Übergangssituation der Jugendlichen mit SPF liefert.

Der Zugang zu schulischen Berufsberatungsmaßnahmen scheint annähernd flächendeckend gegeben zu sein, denn 90 % der Eltern haben angegeben, dass ihre Kinder im Laufe ihrer Schulzeit berufliche Beratung in der Schule erhalten haben. Obgleich die Beratung nicht entscheidend für die Berufswahl der Jugendlichen zu sein scheint, kann angenommen werden, dass die Empfehlungen der Beratung sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen stark beeinflussen. Um allerdings dezidierte Aussagen über einen möglichen Zusammenhang zwischen den Empfehlungen der Beratung und den tatsächlichen beruflichen Karrieren treffen zu können, bedürfte es einer weiteren Untersuchung. Auffällig sind jedoch zwei Sachverhalte:

- In der schulischen Berufsberatung wurde Sonderschüler/innen besonders häufig der Wechsel in eine Werkstatt/ Beschäftigungstherapie empfohlen und Integrationsschüler/innen weitaus öfter der Beginn einer beruflichen Ausbildung.
- Eine außerschulische Berufsberatung wurde zum einen vor allem von Integrationsschüler/innen (79,6 % im Vergleich zu nur 44,8 % der Sonderschüler/innen) in Anspruch genommen, zum anderen lautete die Empfehlung der Berater/innen bei diesen Schüler/innen in den meisten Fällen die Suche einer Lehrstelle oder der Besuch von Orientierungs- bzw.

Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Die außerschulische Berufsberatung favorisiert folglich eher eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als die innerschulische Beratung.

Das Clearing stellt ferner in dieser Stichprobe die wichtigste Orientierungsmaßnahme für Jugendliche mit SPF in der Übergangsphase dar, denn 80 % der befragten Jugendlichen haben bereits ein Clearing absolviert. Es kann jedoch nicht bestätigt werden, dass die Integrative Berufsausbildung in dieser Zielgruppe die häufigste Zielvereinbarung des Clearings darstellt (vgl. Heckl et al. 2008). Vielmehr kann lediglich vermutet werden, dass die betroffenen Personen zwar in den meisten Fällen in der außerschulischen Berufsberatung über die Möglichkeit der IBA informiert wurden, allerdings nicht allzu viele Schüler/innen diese Alternative nutzen.

Als weiteres wichtiges Ergebnis der Elternbefragung kann der Wunsch der Eltern nach mehr Unterstützung bei der Suche eines Ausbildungsplatzes für die Jugendlichen verstanden werden. Die Eltern unterstützen zwar in hohem Maße ihre Kinder, würden dabei aber auch weitaus mehr professionelle Hilfe und Entlastung durch arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen benötigen – vor allem bei der Suche einer Lehrstelle auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. auch Schartmann 2000). Dessen ungeachtet fällt aber auch auf, dass manche der befragten Eltern eine Beschäftigungstherapie noch immer als beste Lösung für ihre Kinder ansehen. Worauf dies zurückzuführen sein mag, wäre ein interessanter Aspekt weiterer Forschungsbemühungen. Betrachtet man den Übergang vom System Schule ins System Erwerbsleben als ein Überwinden von zwei Schwellen (1. Schwelle: Berufsorientierung/ -ausbildung und 2. Schwelle: Erlangung eines Arbeitsverhältnisses), kann aufgrund dieser Erhebung davon ausgegangen werden, dass die meisten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung entweder die erste Schwelle bereits gemeistert hatten und einen Ausbildungsplatz finden konnten, oder aber dass sie stattdessen weiterhin im Schulsystem verblieben (vgl. Ginnold 2009). Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass im Rahmen der Fragebogenerhebung nicht zwischen Ausbildungs- und Arbeitsplatz unterschieden wurde, weshalb keine differenzierten Aussagen darüber getroffen werden können, ob sich die Jugendlichen möglicherweise bereits in einem Arbeitsverhältnis befinden. Nichtsdestotrotz wird vorsichtig vermutet, dass es sich bei den meisten Jugendlichen zumeist eher um einen Ausbildungsplatz als um einen Arbeitsplatz handelt.

Da eine der wesentlichen Subfragestellungen (Inwiefern unterscheiden sich die nachschulischen Karrieren von Jugendlichen mit SPF hinsichtlich der Art der Beschulung [Sonderschule vs. Integration]?) bislang eher unbeachtet geblieben ist, soll sie an dieser Stelle beantwortet werden:

Die vorliegende Untersuchung zeigt relativ deutlich auf, dass diejenigen Jugendlichen, die während ihrer Schullaufbahn vorwiegend integrativ unterrichtet wurden, im Hinblick auf eine berufliche Integration deutlich im Vorteil sind:

- Eltern von Integrationsschüler/innen motivieren ihre Kinder wesentlich öfter dazu, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu suchen, und sie unterstützen ihre Kinder besonders bei Bewerbungen.
- Fast alle Integrationsschüler/innen (90 %) hatten im Vergleich zu nur zwei Drittel (66,7 %) der Sonderschüler/innen zum Zeitpunkt der Befragung bereits Praktika absolviert.
- Tatsächlich bemüht um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben sich Integrationsschüler/innen (70,5 %) wesentlich öfter als Sonderschüler/innen (40,0 %).
- Sofern die Integrationsschüler/innen keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden konnten, war die häufigste Alternative ein weiterer Schulbesuch (50,0 %), bei Sonderschüler/innen demgegenüber der Wechsel in eine Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie (37,5 %).
- 40 % der Integrationsschüler/innen, die im Juni 2009 die Schule beendet haben, konnten im ersten Jahr nach dem Ende der Pflichtschule einen Ausbildungsplatz finden.

Auch wenn die Gruppe der Schüler/innen, die vorwiegend in Sonderschulen unterrichtet wurden, im Hinblick auf die Lehrplanzuordnung (53,3 % ASO-Lehrplan vs. 46,7 % S-Lehrplan) im Vergleich zu den Integrationsschüler/innen (90 % ASO-Lehrplan) recht inhomogen ist, scheint die Form der Beschulung tatsächlich einen entscheidenden und positiven Einfluss auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu haben. Ob diese Ergebnisse vorwiegend von den Lehrplänen, und damit zugleich auch von den Attributen „Intellektuelle Beeinträchtigung“ bzw. „Lernbeeinträchtigung“ abhängen, müsste jedoch in einer gesonderten Untersuchung analysiert werden. Trotzdem können die Ergebnisse von Ginnold (2008) und Riedo (2001)

für diese Erhebung bestätigt werden: Integrationsschüler/innen haben tendenziell bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt.

Im Rahmen des theoretischen Teils dieser Arbeit wurde ferner anhand einer Literaturanalyse aufzuzeigen versucht, dass sich spezifische Aspekte der Lebenslagen (z.B. Voraussetzungen im Schulsystem) von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Jugendlichen ohne SPF deutlich unterscheiden und welchen Einfluss beispielsweise die Diskussion über schulische Inklusion im weitesten Sinne auf die berufliche Integration von Jugendlichen mit SPF haben kann, sofern dadurch Veränderungen im Schulsystem oder generell in der Übergangsphase erreicht werden können.

Die Ergebnisse der Elternbefragung in Bezug auf Probleme, mit denen sich die Jugendlichen und auch die Eltern bei der Suche nach einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt konfrontiert sehen, betreffen vorwiegend das Schulsystem, wie es derzeit gestaltet ist, sowie die als prekär zu bezeichnende Arbeitsmarktlage: Die Eltern bestätigen ihrerseits die Annahme, dass Gesetze, Normen und Werte der Gesellschaft (Makrosysteme) einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen der beruflichen Integration von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben. Ihren Ausführungen folgend haben immer noch sehr viele Jugendliche aufgrund der Zuschreibung einer „Lernbeeinträchtigung“ oder einer „Intellektuellen Beeinträchtigung“ mit Benachteiligungen und Vorurteilen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu kämpfen. Viele Eltern beklagen sich zudem über eine zu geringe Anzahl an Lehrstellen und kritisieren die oftmals fehlende Bereitschaft von Betrieben, Jugendlichen mit Benachteiligungen überhaupt eine Chance zu geben. Der Verweis des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Zeugnis scheint in vielen Fällen negative Implikationen auf berufliche Chancen zu bergen. Zumindest äußern Eltern immer wieder die Befürchtung, dass ihre Kinder aufgrund des schlechten Zeugnisses oder des Sonderschul-Abschlusses bei Bewerbungen von vornherein als „dumm“ abgestempelt werden könnten.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt gleichzeitig die Annahme, dass ein erfolgreicher Berufseinstieg von Jugendlichen mit SPF von den unterschiedlichsten Faktoren abhängig ist, die von den Schulabsolvent/innen selbst nur schwerlich beeinflusst werden können: Eine berufliche Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist in großem Maße von der wirtschaftlichen Lage (zu wenig Ausbildungsplätze) und auch davon abhängig, ob

Arbeitgeber/innen überhaupt dazu bereit sind, schwächeren Bewerber/innen einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen (vgl. Fasching/ Pinetz 2008, 28). Eine mangelhafte Ausbildung, die Schüler/innen mit SPF oftmals vorgeworfen wird, steht in direktem Zusammenhang mit dem fehlenden Recht auf schulische Integration ab der 9. Schulstufe, welches von den Eltern häufig als ein diskriminierender Faktor bezeichnet wurde, der die Situation von Schüler/innen mit SPF zusätzlich erschwert.

Es ist also anzunehmen, dass sich auf den unterschiedlichsten Ebenen noch einiges verändern muss, bevor das Grundrecht aller Menschen auf volle Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft als auch nur annähernd verwirklicht angesehen werden kann.

6. Conclusio und Ausblick

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Diplomarbeit die Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nach einem inklusiven Bildungssystem unterstreichen können: Alle Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler/innen, die in ihrer Schullaufbahn vorwiegend integrativ unterrichtet wurden, deutlich bessere Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben.

Es muss an dieser Stelle allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass diese Tatsache vermutlich nicht alleinig an der Form der Beschulung festgemacht werden kann. Es müsste ferner untersucht werden, inwiefern die Entscheidung der Eltern für die jeweilige Schulform von den Lehrplänen, nach denen ihre Kinder unterrichtet wurden, abhängig war und inwieweit dies ihre Einstellungen in Bezug auf die Zeit nach der Pflichtschule beeinflusste. Außerdem bedürfte es einer zusätzlichen Erfassung der vorliegenden Beeinträchtigungen bzw. Behinderungsarten der Jugendlichen. Es wird angenommen, dass die untersuchte Stichprobe dahingehend recht ungleich zusammengesetzt ist, und daher nur schwerlich dezidierte Rückschlüsse auf Auswirkungen anhand der Schulform gezogen werden können. Eine mögliche Vorgehensweise für weitere Forschungen wäre beispielsweise, die Untersuchung entweder auf ASO- oder auf S-Schüler/innen zu beschränken und zugleich die Behinderungsarten abzufragen. Da jedoch grundsätzlich vermutet werden konnte, dass alle Schüler/innen mit SPF am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben mehr oder weniger benachteiligt sind, wurde für diese Diplomarbeit entschieden, keine Differenzierung aufgrund der Lehrpläne vorzunehmen.

Folgende Fragen traten während des Forschungsprozesses auf und erscheinen überdies wichtig zu sein:

- Konnten die Jugendlichen einen Schulabschluss erlangen?
- Inwieweit beeinflusst das Vorhandensein/ Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses den Erfolg der beruflichen Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt?
- Konnten die Jugendlichen ein sozialversicherungspflichtiges Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis erreichen?

- Wo findet gegebenenfalls die Ausbildung statt? Inwieweit benötigen die Jugendlichen Unterstützung durch professionelle Pädagog/innen oder ähnliche Professionen?

Weiters wären qualitative Erhebungen mit den Eltern auch ein sehr interessantes Unterfangen, um im Besonderen mehr über ihre Unterstützungsressourcen und gleichzeitig auch ihren eigenen Unterstützungsbedarf zu erfahren. Im Hinblick auf die Art der Beschulung stellt sich auch die Frage, aus welchen Motiven heraus die Eltern sich für die jeweilige Art der Beschulung (Integration vs. Sonderschule) entschieden haben. Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung der Eltern? Welche Rolle spielen die Wünsche der Jugendlichen selbst? Inwieweit hängt die Entscheidung über den nachschulischen Lebensweg der Jugendlichen mit SPF vom tatsächlichen Ausmaß der Beeinträchtigung ab?

Aus Sicht der Autorin ergibt sich zudem ein mannigfaltiger Forschungsbedarf im Hinblick auf die Übergangphase von der Schule ins Erwerbsleben von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Betroffenen: Im Sinne einer Mehrebenenanalyse wird es von der Autorin als unerlässlich erachtet, die Jugendlichen selbst zu befragen. Dabei erscheinen besonders die folgenden Fragen relevant:

- Wie gestaltet sich die Übergangssituation aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen?
- Welche Ziele verfolgen die Jugendlichen in Hinblick auf die Zeit nach der Schule?
- Wie schätzen sie selbst ihre Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ein?
- Wie erleben sie die Suche nach einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz?
- Erfahren sie Benachteiligungen/ Vorurteile aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs?
- In welchen Bereichen würden sie sich mehr Unterstützung erhoffen? Welche Art von Unterstützung benötigen sie tatsächlich?
- Wie erleben die Jugendlichen berufliche Teilhabemöglichkeiten?
- Welchen Einfluss hat die Berufsberatung auf die tatsächliche Berufswahl?

Daneben wäre es sicherlich auch spannend, Betriebe zu untersuchen, die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits eine Chance gegeben haben bzw. ebenfalls die Ansichten von Arbeitgeber/innen zu eruieren, die noch keine Erfahrungen mit

Jugendlichen mit SPF gemacht haben. Wären sie grundsätzlich bereit, Jugendliche mit SPF auszubilden? Welche Unterstützung würden die Betriebe benötigen? Was sind mögliche Gründe für das Scheitern der beruflichen Integration aus ihrer Sicht?

Insgesamt lassen sich demnach diverse Forschungslücken identifizieren, die in weiteren Arbeiten bearbeitet werden könnten.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Themenkomplex des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeitet. Im theoretischen Teil wurde das Ziel verfolgt, die grundsätzliche Relevanz von Bildung für eine volle Teilhabe aller Menschen an allen Lebensbereichen einer Gesellschaft aufzuzeigen und ausgehend vom derzeitigen Schulsystem die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem darzustellen. Ferner wurde der Fokus im Besonderen auf die Schwierigkeiten von Schulabsolvent/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben, die sich vielfach gerade auch durch das differenzierte Schulsystem ergeben, gelegt. Die kritischen Bemerkungen zu den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sollten unter anderem darauf hinweisen, dass mit der Inklusionsdebatte eine Kritik an der Leistungsgesellschaft, wie sie derzeit gestaltet ist, einhergeht und weit reichende Veränderungen des gesamten Gesellschaftssystems von Nöten sein werden – sofern die Vision einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft verfolgt wird.

Im empirischen Teil dieser Arbeit erfolgte eine deskriptivstatistische Auswertung der Elternbefragung, die im Rahmen eines FWF Forschungsprojektes stattgefunden hatte. Anhand der Elternbefragung konnte geschlussfolgert werden, dass im Sinne einer Chancengleichheit und einer bestmöglichen Teilhabe an der Gesellschaft Veränderungen bereits im Schulsystem beginnen müssen. Sofern durch das Bildungssystem das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verfolgt wird und „Sonderkarrieren“ von benachteiligten Personengruppen zu vermeiden versucht werden, darf keinesfalls durch das System selbst von vornherein Ungleichheit produziert werden. Zudem könnte vermutlich gerade durch eine gemeinsame Beschulung Verständnis und Solidarität zwischen Kindern mit und ohne Benachteiligungen aufgebaut werden, wodurch sich langfristig möglicherweise auch das gesellschaftliche Bild von Normalität und Behinderung verändern könnte.

Die Übergangssituation an der Schwelle von der Schule ins Erwerbsleben von Schüler/innen mit SPF, welche untersucht wurde, zeigte sich als eine vielschichtige und komplexe Phase, die auf mehreren Ebenen untersucht werden müsste, um adäquat gegen Integrationsbarrieren ankämpfen zu können. In dieser Arbeit wurde der Blickwinkel der Eltern gewählt, um Auskunft über individuelle Übergangsverläufe von Schüler/innen mit SPF zu erhalten. Dabei handelt es sich jedoch nur um eine von vielen möglichen Herangehensweisen. Die zahlreichen offenen Fragen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses ergeben haben, verweisen auf den derzeit bestehenden, immensen Forschungsbedarf im Hinblick auf die berufliche Integration von benachteiligten Menschen.

Literaturverzeichnis

- Anlanger, O. (2007):** Brücke oder Graben? Der Übergang von der Polytechnischen Schule ins Berufsleben. Erfahrungen, Daten, Fakten. In: Anlanger, O., Rittberger, M. (Hrsg.): Leben am Rand. Zur Integration lernbehinderter Jugendlicher. Schulheft 126/2007. Innsbruck: Studienverlag, 70-84.
- Anlanger, O. (1993):** Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Wien: Jugend & Volk.
- Atteslander, P. (2008):** Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt, 12. Auflage.
- Badelt, C., Österle, A. (1993):** Zur Lebenssituation behinderter Menschen in Österreich. Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Begemann, E. (2009):** Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der »inclusion«. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 126-139.
- Berger, E. (2009):** Kann die Medizin einen Beitrag zur schulischen Integration leisten? In: Behinderte Menschen, Nr. 6/2009, 32. Jg., 36-43.
- Bernhard, D., Fasching, H. (2006):** „Bewegt“ berufliche Integration die Integrationspädagogik? In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193-200.
- Biewer, G. (2009):** Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Biewer, G. (2008):** Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 291-295.
- Biewer, G. (2006):** Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 156, 21-28.
- Biewer, G., Fasching, H., Koenig, O. (2009):** Forschungsnotiz. Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS-Rundschau, 49. Jg., Heft 3/2009, 391-403.

- Binding, K. (1920):** Rechtliche Ausführungen. In: Binding, K., Hoche, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig: Felix Meiner Verlag, 5-41.
- Bleidick, U., Ellger-Rüttgard, S. (2008):** Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumberger, W. (2002):** Arbeitsassistenz in Österreich: Entwicklungen und Perspektiven. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG).
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2009a):** RICHTLINIEN zur Förderung begleitender Hilfen. Job Coaching (§ 6 Abs. 2 lit. d BEinstG). Abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/2/8/8/CH0292/CMS1220346918410/rl_job_coaching.pdf (Stand: 01.04.2010).
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2009b):** Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm BABE 2010 und 2011. Wien. Abrufbar unter: http://www.behindertenvertrauensperson.at/broschueren/bro_babe_2010.pdf (Stand: 11.04.2010).
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2008a):** Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008. Wien.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2008b):** Ergänzende Richtlinien zur Förderung von Arbeitsmöglichkeiten für behinderte Menschen im Rahmen der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung. Abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/2/8/8/CH0292/CMS1220346918410/rl_reb.pdf (Stand: 17.02.2010).
- Boban, I., Hinz, A. (2008):** Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 314-329.
- Borst, E. (2009):** Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Böhm, W. (2005):** Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: A. Kröner.
- Bortz, J., Döring, N. (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 4. Auflage.

- Bronfenbrenner, U. (1989):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bürli, A. (2008):** Integration/ Inklusion aus der Sicht der UNESCO. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 61-75.
- Bundschuh, K. (2004):** Der Übergang von der Schule ins Berufsleben eine Herausforderung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pipekova, J., Vitkova, M. (Hrsg.): Integration Jugendlicher mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt aus transnationaler Sicht. Sammelband zum Programm „Integrative Beratung für benachteiligte Personen am Arbeitsamt im Kontext der nationalen und europäischen Zusammenarbeit“, finanziert von der Europäischen Union und aus dem tschechischen Staatsbudget. 131-144.
- Comenius, J.A. (1985):** Große Didaktik (Didacitca magna). Hrsg: Flintner, A. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dannenbeck, C. (2007):** Zwischen Integration und Inklusion. Entwicklung von Leitlinien für die Kinder- und Jugendarbeit in München. In: Gemeinsam leben, 15, 41-46.
- Doose, S. (2009):** Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 245-263.
- 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 Verlaufsstudie. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Doose, S. (1997a):** Stand der Entwicklung und Zukunft von »Unterstützter Beschäftigung« in Deutschland. Gemeinsam Leben 5, 84-88.
- Doose, S. (1997b):** Unterstützte Beschäftigung. Ein neuer Weg der Integration im Arbeitsleben im internationalen Vergleich. In: SCHULZE et al., 262-291. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schulze-integration.html> (Stand: 24.04.2007).
- Eberwein, H. (2009):** Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik.

Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 504-513.

Eberwein, H., Knauer, S. (2009): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 17-35.

Eglseer, T., Lechner, F., Riesenfelder A. et al. (2008): Evaluierung der Beschäftigungsoffensive 2004-2006. Überarbeiteter Endbericht im Auftrag des BMSK. Wien: L&R Sozialforschung. Abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/4/8/CH0184/CMS1229092151364/eb_final_eval_beschaeftigungsoffensive_bmsk.pdf (Stand: 04.01.2010).

Egger-Subotitsch, A. (2006): Lebenssituation und Bedürfnisse von Jugendlichen. In: Egger-Subotitsch, A., Sturm, R. (Hrsg.): Damit fertig werden, das Beste rausholen und es irgendwie schaffen. Beiträge zur Fachtagung „Physisch und psychisch beeinträchtigte Personen am Arbeitsmarkt“ vom 15. März 2006 in Wien. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, 58-65.

Ellger-Rüttgard, S., Blumenthal, W. (Hrsg.) (1997): Über die große Schwelle – Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft. Ulm: Universitätsverlag.

European Agency (2002): Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-uebergang.html> (Stand: 02.05.2010).

Fasching, H. (2008): Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderungen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte Menschen 5/2008, 42-51.

Fasching, H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, A., Störmer, N. (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 359-372. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html> (Stand: 01.12.2009).

Fasching, H., Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen 5/2008, 26-41.

- Fasching, H., Felkendorff, K. (2007):** Länderbericht Österreich. In: Hollenweger, J., Hübner, P., Hasemann, K. (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum, 67-101.
- Fasching, H., Niehaus, M. (2004a):** Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Abrufbar unter: www.bwpat.de (Stand: 13.12.2009).
- Fasching, H., Niehaus, M. (2004b):** Mehrperspektivische Qualitätsdiskussionen in der beruflichen Integration am Beispiel Arbeitsassistenten in Österreich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/ 2004, 11-16.
- Feuser, G. (2009):** Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 280-294.
- Feuser, G. (2005):** Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998):** Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. Vortrag am 11.06.98 anlässlich der bundesweiten Tagung "Dialoge" mit der Thematik "Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung", veranstaltet vom Martinsclub Bremen e.V. im Rahmen der Aktion Grundgesetz vom 11.-13.06.1998 in Bremen. Abrufbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html (Stand: 11.04.2010).
- Feyerer, E. (2009a):** Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 73-98.
- Feyerer, E. (2009b):** Die Schule der Zukunft muss eine inklusive sein! Oder: Weiterhin das Mögliche im Unmöglichen suchen. In: Behinderte Menschen, Nr. 6/2009, 32.Jg., 44-58.
- Feyerer, E. (2009c):** Ist Integration „normal“ geworden? In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2009). Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/19> (Stand: 01.03.2010).

- Fischer, E. (2008):** Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fornefeld, B. (2008):** Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 14-30.
- Ginnold, A. (2009):** Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2009.
- Ginnold, A. (2008):** Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg - Ausstieg - Warteschleife. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ginnold, A. (2006):** Betriebliche Berufsausbildung von Jugendlichen mit Lernbehinderung - zwischen inklusivem Anspruch und exklusiver Wirklichkeit. In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 186-192.
- Häfeli, K. (2008):** Übergang Schule - Arbeitswelt unter erschwerten Bedingungen. In: Häfeli, K. (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigung - Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C. et al. (2008):** Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Abrufbar unter: http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_IBA.pdf (Stand: 20.12.2009).
- Heckl, E., Dorr, A., Sheikh, S. et al. (2004):** Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG). Abrufbar unter: http://www.abif.at/deutsch/download/Files/13_Endbericht_Jugendliche_Internet.pdf (Stand: 22.12.2009).
- Heckl, E., Dorr, A. (2004):** Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule/Beruf. In: Hofstätter, M., Sturm, R. (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe des AMS vom 12. November 2004 in Wien. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, 64-69.

- Hinz, A. (2006):** Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: impulse Nr. 39, März 2006, 3-12. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html> (Stand: 08.12.2009).
- Hinz, A., Boban, I. (2003):** Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion". In: BEHINDERTE 4/5/2003, 2-13.
- Hinz, A., Boban, I. (2001):** Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied: Luchterhand. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-berufsvorbereitung.html> (Stand: 20.11.2009).
- Hovorka, H. (2001):** Integration durch regionale Arbeitsassistenten in NÖ. Studie im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, NÖ und BGLD. Endbericht. Wien.
- Hovorka, H. (2000):** Gemeindenahe schulübergreifende Integrations(spädagogik): Eine bildungs- und sozialpolitische Herausforderung. In : Hovorka, H., Sigot, M. (Hrsg.): Integrationspädagogik am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb der Schule. Innsbruck: Studien Verlag, 279-319.
- Iben, G. (2009):** Das Versagen der allgemeinen Schule gegenüber Behinderten und Benachteiligten. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 69-77.
- Initiative Inklusion Österreich (2010):** Forderungspapier der Initiative Inklusion Österreich. Inklusive Bildung. Gesetzlich verankern – Qualität sichern – weiterentwickeln. Abrufbar unter: http://www.zv-wien.at/download/paedagogik_schulentwicklung/20100217_manifest_inklusive_bildung.pdf (Stand: 01.05.2010).
- Jacobs, K. (1997):** Die Übergangsphase Schule/Arbeitswelt als pädagogische Herausforderung für die Schule für Lernhilfe – Gedanken zu ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung im Hinblick auf eine existenzsichernde berufliche Eingliederung. In: Ellger-Rüttgard, S., Blumenthal, W. (Hrsg.): Über die große Schwelle – Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft. Ulm: Universitätsverlag, 95-112.
- Jacobs, K., Bröbner, M. (1999):** Betrifft: Berufliche Integration. Integrationsfachdienste in Hessen. Fazit eines Modellprojekts. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe Universität, Institut für Sonder- und Heilpädagogik.
- Karl, U., Schröder, W. (2006):** Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche

zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-56.

Kiper, H. (2006): Identitätsbildung und Kompetenzerwerb – Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-83.

Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. et al. (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. überarbeitete Auflage.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Elternberatung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Heilpädagogik 5/ 2003, 1-12.

Knauer, S. (2009): Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 53-61.

Koenig, O. (2008): Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützte Beschäftigung als Instrumente in institutionellen Veränderungsprozessen. Auch ein Thema für Beschäftigungstherapie-Werkstätten? In: In: Behinderte Menschen 5/2008, 72-89.

Koenig, O., Pinetz, P. (2009a): Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in Österreich. Vision und Realität des aktuellen Standes der Umsetzung des Artikels 27 der UN-Konvention – eine kritische Annäherung. In: Behinderte Menschen 1/2009, 34-49.

Koenig, O., Pinetz, P. (2009b): Berufliche Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung in Österreich. In: Börner, S., Glink, A., Jäpelt, B. et al. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 186-199.

Korte, P. (2006): Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.). „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-39.

Lechner, F., Riesenfelder, A., Wetzel, G. et. al. (2006): Evaluierung Clearing – Endbericht. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG). Abrufbar unter: http://www.lrsocialresearch.at/files/Eval_Clearing_Endbericht_L&R_Sozialforschung.pdf (Stand: 10.01.2010).

- Leichsenring, K., Strümpel, C. (1997):** Berufliche Rehabilitation und soziale Integration – Problembereiche und Entwicklungstendenzen. In: Berufliche Integration behinderter Menschen – Innovative Projektbeispiele aus Europa; Schriftenreihe „Soziales Europa“; Band 6; herausgegeben vom BMAGS. Wien.
- Lienert, G., Raatz, U. (1998):** Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- Markowetz, R. (2007):** Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH – „Edition S“, 207-278.
- Menze, C. (1970):** Bildung. In: Speck, S., Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München: Kösel.
- Möckel, A. (2009):** Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 80-90.
- Möckel, A. (1988):** Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Muth, J. (2009):** Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 38-45.
- Niehaus, M. (2006):** Exklusion verhindern, Inklusion stärken. Ansätze zur Teilhabe am Erwerbsleben. In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 178-185.
- Niehaus, M. (2000):** Forschungsdefizite in der pädagogischen Integrationsforschung und Vorschläge zur Entwicklung ökosystemischer Analyseansätze. In : Hovorka, H., Sigot, M. (Hrsg.): Integrationspädagogik am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb der Schule. Innsbruck: Studien Verlag, 321-333.
- Pfahl, L. (2006):** Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematization von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag, 141-156.
- Pinetz, P. (2008):** Berufliche Rehabilitation – Zur Einführung in die Thematik. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder

- Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 415-420.
- Pinetz, P. (2007):** Unüberwindbare Übergänge?! Eine Darstellung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt von jungen Frauen und Männern mit einer Lernbeeinträchtigung. In: Anlanger, O., Rittberger, M. (Hrsg.): Leben am Rand. Zur Integration lernbehinderter Jugendlicher. Schulheft 126/2007. Innsbruck: Studienverlag, 33-51.
- Pinetz, P., Prammer, W. (2008):** Die Integrative Berufsausbildung in Österreich. Eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! In: Behinderte Menschen 5/2008, 52-70.
- Ponocny-Seliger, E., Ponocny, I. (2001):** Statistik for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.00. Wien.
- Prochazkova, L. (2004):** Begleitung und Beratung an der Schnittstelle Schule / Beruf in Österreich. In: Pipekova, J., Vitkova, M. (Hrsg.). Integration Jugendlicher mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt aus transnationaler Sicht. Sammelband zum Programm „Integrative Beratung für benachteiligte Personen am Arbeitsamt im Kontext der nationalen und europäischen Zusammenarbeit“, finanziert von der Europäischen Union und aus dem tschechischen Staatsbudget, 31-35.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., Naumann, E. (2006):** Quantitative Methoden Band 1. Einführung in die Statistik. Heidelberg: Springer, 2., erweiterte Auflage.
- Rebmann, K., Tredop, D. (2006):** Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-100.
- Riedo, D. (2000):** „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“ Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern, Wien: Haupt.
- Sander, A. (2009):** Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, 7. Auflage, 99-108.
- Schartmann, D. (2000):** Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für

integrative Erziehung Nr. 1/2000. Auch abrufbar unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/g11-00-chancen.html> (Stand: 16.04.2010).

Schmid, T. (2004): Der Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Behinderungen in Österreich. In: Pipekova, J., Vitkova, M. (Hrsg.): Integration Jugendlicher mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt aus transnationaler Sicht. Sammelband zum Programm „Integrative Beratung für benachteiligte Personen am Arbeitsamt im Kontext der nationalen und europäischen Zusammenarbeit“, finanziert von der Europäischen Union und aus dem tschechischen Staatsbudget, 36-49.

Schönwiese, V. (2005): Perspektiven der Disability Studies. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 5, 16-21. Abrufbar unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-studies.html> (Stand: 15.11.2009).

Specht, W. (2001): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. In: Zentrum für Schulentwicklung Abteilung II: Evaluation und Schulforschung (Hrsg.): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Graz. 7-76.

Spies, A., Tredop, D. (2006): „Risikobiografien – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spies, A., Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-24.

Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 82-107.

Stinkes, U. (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3/99. Abrufbar unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html> (Stand: 04.04.2010).

Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin – Eine Beziehungsgeschichte. Wien: Literas-Universitäts-Verlag.

Tenorth, H.-E. (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4., erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Theunissen, G., Plaute, W. (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

UN (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: UN.
Abrufbar unter: <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>
(Stand: 08.12.2009).

UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der
Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Abrufbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand: 08.12.2009).

Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2010a): Stellungnahme des Unabhängigen Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verpflichtung zur Partizipation von Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand: 01.05.2010).

Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2010b): Stellungnahme des Unabhängigen Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Konventionsverletzung durch die Situation von Menschen in Tagesstrukturen, insbesondere in der so genannten Beschäftigungstherapie, Arbeit in Werkstätten oder „Fähigkeitsorientierten Aktivität“. Abrufbar unter: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand: 01.05.2010).

Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2010c): ENTWURF. Stellungnahme des Unabhängigen Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Inklusive Bildung. Abrufbar unter: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand: 01.05.2010).

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Abrufbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Stand: 08.12.2009).

Wetzel, G. (2003): Unterstützung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Schule ins Berufsleben – Österreich im internationalen Vergleich. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 7, 2, 95-108.

Wetzel, G., Wetzel, P. (2001a): Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus

internationalen Erfahrungen lernen? In: Behinderte, Heft 2, 71-77. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wetzel-uebergang.html> (Stand: 15.11.2009).

Wetzel, G., Wetzel, P. (2001b): Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Beruf und Schule – eine internationale Vergleichsstudie. In: Specht, W., Wetzel, W., Wetzel, P. et al. (Hrsg.): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung, Forschungsbericht 29. 77-146.

WHO (World Health Organisation) (2005): International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf: World Health Organisation.

Wirtschaftskammern Österreichs (2008a): Lehrlinge nach Bundesländern. Abrufbar unter: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/lehrling1.pdf> (Stand: 01.12.2009).

Wirtschaftskammern Österreichs (2008b): Integrative Berufsausbildung. Abrufbar unter: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/lehrling8.pdf> (Stand: 01.12.2009).

Wocken, H. (2009): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Manuskript seines Beitrages bei der Integrationsforscher/innen-Tagung in Frankfurt. Abrufbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Wocken-Frankfurt2009.doc (Stand: 21.03.2010).

Wocken, H. (1990): Integration wohin – eine neue Schule für alle? In: TAFIE (Hrsg.): Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung. 5. Gesamtösterreichisches Symposium. Innsbruck: Autoreneigenverlag TAK, 53-58.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Lehrplanzuordnung.....	83
Tabelle 2: Geschlechtsverteilung und Migrationsanteil in der Elternbefragung I und in der Diplomarbeit	84
Tabelle 3: Verteilung der Antworten auf die Bundesländer	84
Tabelle 4: Ende der Schulzeit differenziert nach Geschlecht, Lehrplan und Schulform.....	88
Tabelle 5: Schulzeitverlängerung differenziert nach Art der Beschulung.....	89
Tabelle 6: Situation im Juni 2009 differenziert nach Art der Beschulung	90
Tabelle 7: Berufliche Beratung in Abhängigkeit von der Schulform.....	96
Tabelle 8: Schulische Berufsberatung in Abhängigkeit von der Art der Beschulung	96
Tabelle 9: Clearing in Abhängigkeit von den Lehrplänen.....	102
Tabelle 10: Absolvierung von Praktika	104
Tabelle 11: Informationen über das Bemühen der Jugendlichen um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.....	105
Tabelle 12: Sofern kein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz vorhanden ist: Sonstige Tätigkeit	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007. Berechnung: Ewald Feyerer und Werner Specht; Quelle: Feyerer 2009a; Darstellung durch die Autorin	30
Abbildung 2: Integrationsquote 2006/07 (Stufe 0 – 9), nach Bundesländern und Stufe. Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Ewald Feyerer (2009a, 80).....	37
Abbildung 3: Grundstruktur des Übergangs. Quelle: Ginnold 2008, 106. Eigene, leicht modifizierte Darstellung	47
Abbildung 4: Die Systemebenen des Ökosystems bei Bronfenbrenner. Quelle: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie	69
Abbildung 5: Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb Integration und Sonderschule	86
Abbildung 6: Schulende nach Schulstufen differenziert nach Art der Beschulung.....	89
Abbildung 7: Unterstützung durch die Eltern in Abhängigkeit von der Art der Beschulung	91
Abbildung 8: Engagement der Eltern in Abhängigkeit von Geschlecht und Art der Beschulung.....	93
Abbildung 9: Durchschnittlicher Unterstützungsaufwand der Eltern in Stunden	94
Abbildung 10: Unterstützung durch andere Personen in Abhängigkeit von der Schulform	95
Abbildung 11: Einbeziehung von Bezugspersonen in die schulische Berufsberatung.....	97
Abbildung 12: Einbeziehung von Bezugspersonen in die außerschulische Berufsberatung	100
Abbildung 13: Engagement der Jugendlichen in Abhängigkeit von der Art der Beschulung	106
Abbildung 14: Einschätzung der Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.....	109
Abbildung 15: Unterstützung bei der beruflichen Integration.....	110
Abbildung 16: Einschätzung der Entwicklung der Fähigkeiten der Jugendlichen	116

Abbildung 17: Einschätzung der außerschulischen Berufsberatung	117
Abbildung 18: Einschätzung der innerschulischen Berufsberatung	119
Abbildung 19: Einschätzung der Aussagen hinsichtlich des Themenbereichs „Arbeit“ ...	120
Abbildung 20: Einschätzung der Aussagen zur derzeitigen Situation auf dem Arbeitsmarkt	122
Abbildung 21: Einschätzung der Aussagen zum Sonderschullehrplan	123
Abbildung 22: Einschätzung der Aussagen zum Schulsystem	124

Anhang

Fragebogen

I. Angaben zur Schullaufbahn

1. Hat Ihr Kind im Juni 2009 tatsächlich die Schule beendet?

- 1.1 Ja (Bitte weiter bei Frage 3)
1.2 Nein

2. Wenn Ihr Kind die Schule im Juni 2009 nicht beendet hat: Gab es eine Schulzeitverlängerung?

- 2.1 Ja, mein Kind macht jetzt das 10. Schuljahr
2.2 Ja, mein Kind macht jetzt das 11. Schuljahr
2.3 Ja, mein Kind macht jetzt das 12. Schuljahr

3. Welche Schulformen hat Ihr Kind während seiner Schullaufbahn besucht?

(Bitte kreuzen Sie für jede Schulstufe an, ob Ihr Kind integrativ, in einer Sonderschule oder in einer Regelschule unterrichtet wurde)

	Integration	Sonder- schule	Regel- schule
1. Schulstufe			
2. Schulstufe			
3. Schulstufe			
4. Schulstufe			
5. Schulstufe			
6. Schulstufe			

	Integration	Sonder- schule	Regel- schule
7. Schulstufe			
8. Schulstufe			
9. Schulstufe			
10. Schulstufe			
11. Schulstufe			
12. Schulstufe			

II. Angaben zum Übergang von der Schule ins Arbeitsleben

4. Wie beschreiben Sie die Situation Ihres Kindes im Juni 2009?

- 4.1 Mein Kind hatte bereits eine verbindliche Zusage für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz.
4.2 Mein Kind hatte zwar ein Ziel / einen Wunsch, aber noch keine fixe Zusage.
4.3 Mein Kind hatte unklare Vorstellungen über eine mögliche berufliche Zukunft.
4.4 Mein Kind hatte noch kein konkretes Ziel bezüglich seiner beruflichen Zukunft.

5. Haben Sie Ihr Kind dazu motiviert, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt zu suchen?

- 5.1 Ja
- 5.2 Nein
- 5.3 Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

6. In welchen Bereichen haben Sie Ihr Kind unterstützt?

(Hier sind Mehrfachnennungen möglich: Bitte kreuzen Sie jeden Bereich an, in dem Sie Ihr Kind unterstützt haben)

- 6.1 Unterstützung bei der Suche der Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle
- 6.2 Unterstützung bei der Suche von Jobinseraten
- 6.3 Bewerbung bei Bekannten
- 6.4 Hilfe beim Erstellen einer Bewerbung(smappe)
- 6.5 Begleitung bei Beratungsgesprächen
- 6.6 Bezahlung der Berufsausbildung
- 6.7 Emotionale Unterstützung (Beistand, ...)
- 6.8 Sonstiges: _____

7. Haben andere Personen Ihr Kind bei der Entscheidung über die berufliche Zukunft ebenfalls unterstützt?

- 7.1 Ja
- 7.2 Nein (Bitte weiter bei Frage 9)

8. Wenn ja, wer hat Ihr Kind unterstützt?

- 8.1 Verwandte
- 8.2 Freunde
- 8.3 Ehemalige LehrerInnen
- 8.4 Andere: _____

9. Wie groß schätzen Sie Ihr eigenes Engagement in Bezug auf die berufliche Zukunft Ihres Kindes ein?

- 9.1 Sehr groß
- 9.2 Groß
- 9.3 Mittelmäßig
- 9.4 Gering

10. Wie hoch schätzen Sie den durchschnittlichen zeitlichen Aufwand insgesamt ein, den sie darauf verwendet haben, Ihr Kind bei der Entscheidung über die berufliche Zukunft zu unterstützen? Insgesamt ca. ____ Stunden.

11. Wie groß schätzen Sie das Engagement Ihres Kindes in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft ein?

- 11.1 Sehr groß
- 11.2 Groß
- 11.3 Mittelmäßig
- 11.4 Gering

12. Hat Ihr Kind in der Schule berufliche Beratung bekommen?

- 12.1 Ja
- 12.2 Nein (Bitte weiter bei Frage 17)

13. Wenn ja, von wem wurde die Beratung in der Schule durchgeführt?

- 13.1 LehrerIn
- 13.2 BerufsberaterIn der Schule
- 13.3 Außerschulische Clearing-Person
- 13.4 Andere: _____

14. Welche Personen wurden in die Beratung in der Schule einbezogen?

- 14.1 LehrerInnen
- 14.2 DirektorIn
- 14.3 Mutter
- 14.4 Vater
- 14.5 Geschwister
- 14.6 Freunde
- 14.7 Andere: _____

15. Wie intensiv war die schulische Beratung?

- 15.1 Sehr intensiv
- 15.2 Intensiv
- 15.3 Mittelmäßig intensiv
- 15.4 Wenig intensiv

16. Was war die Empfehlung bzw. das Ergebnis der schulischen Beratung?

17. Hat Ihr Kind außerhalb der Schule berufliche Beratung bekommen?

17.1 Ja

17.2 Nein (Bitte weiter bei Frage 22)

18. Wenn ja, von wem wurde die Beratung durchgeführt? (Bitte geben Sie den Namen des Projektes an) _____

19. Welche Personen wurden in die außerschulische Beratung einbezogen?

19.1 Mutter

19.2 Vater

19.3 Geschwister

19.4 Freunde

19.5 Andere: _____

20. Wie intensiv war die außerschulische Beratung?

20.1 Sehr intensiv

20.2 Intensiv

20.3 Mittelmäßig intensiv

20.4 Wenig intensiv

21. Was war die Empfehlung bzw. das Ergebnis der außerschulischen Beratung?

22. Hat Ihr Kind Clearing (Abklärung der Stärken bzw. Schwächen und der Berufswünsche, Erstellung eines Karriereplans) in Anspruch genommen?

22.1 Ja, in der Schule

22.2 Ja, außerhalb der Schule

22.3 Ja, in der Schule und außerhalb der Schule

22.4 Nein (Bitte weiter bei Frage 24)

23. Wie schätzen Sie die Beratung des Clearings hinsichtlich beruflicher Möglichkeiten Ihres Kindes ein?

- 23.1 Sehr gut
23.2 Gut
23.3 Weniger gut
23.4 Schlecht

24. Welche Stellen haben Ihr Kind beim Suchen eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes am allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützt?

25. Hat Ihr Kind Praktika gemacht?

- 25.1 Ja, und zwar bei ____ Stellen (Bitte geben Sie die Anzahl an)
25.2 Nein

26. Hat Ihr Kind bereits versucht, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen?

- 26.1 Ja
26.2 Nein (Bitte weiter bei Frage 34)

27. Wenn Ja, hat Ihr Kind bereits Zusagen oder Absagen erhalten?

- 27.1 Ja
27.2 Nein (Bitte weiter bei Frage 29)

28. Wie viele Zusagen bzw. Absagen hat Ihr Kind erhalten? (Bitte geben Sie die Anzahl an)

____ Zusagen
____ Absagen

29. Wie viele Versuche hat Ihr Kind insgesamt schon unternommen, um einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen?

____ Versuche.

30. Hat Ihr Kind im Moment einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt?

30.1 Ja

30.1 Nein (Bitte weiter bei Frage 34)

31. Wenn ja, seit wann?

32. Wenn ja, in welchem Berufsfeld?

33. Durch welche Maßnahmen wird Ihr Kind derzeit bei der beruflichen Integration unterstützt?

33.1 Jugendarbeitsassistenten

33.2 Arbeitsassistenten

33.3 Job-Coaching

33.4 Mentoring

33.5 Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz

33.6 Andere: _____

(Bitte weiter bei Frage 36)

34. Wenn Ihr Kind noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt hat: Was macht es derzeit?

34.1 Berufsberatung

34.2 Berufsorientierungskurs oder Berufsvorbereitungslehrgang

34.3 Clearing

34.4 Nachreifungskurs oder Anlehre

34.5 Integrative Berufsausbildung (Teilqualifizierung oder Verlängerte Lehre)

34.6 Schnupperpraktikum

34.7 Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie

34.8 bleibt zu Hause

34.9 weiterer Schulbesuch

34.10 reguläre Lehre

34.11 Anderes: _____

35. Wenn Ihr Kind noch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt hat: Wie schätzen Sie mittlerweile die Chancen Ihres Kindes ein, einen Platz zu bekommen?

- 35.1 Sehr gut
- 35.2 Gut
- 35.3 Weniger Gut
- 35.4 Nicht Gut

36. Wo wohnt Ihr Kind derzeit?

- 36.1 Zuhause
- 36.2 Alleine / in einer WG
- 36.3 Betreute Einrichtung
- 36.4 Anderes: _____

37. Wo hält sich Ihr Kind unter Tags vorwiegend auf?

- 37.1 Zuhause
- 37.2 In der Ausbildung / Lehre
- 37.3 In der Arbeit
- 37.4 In einer Werkstätte bzw. Beschäftigungstherapie
- 37.5 Bei Freunden
- 37.6 In der Schule
- 37.7 Sonstiges: _____

38. Wie gestaltet sich der Kontakt Ihres Kindes zu seinen Eltern?

- 38.1 Mein Kind kommt jeden Tag nach Hause.
- 38.2 Mein Kind kommt nur an bestimmten Wochentagen nach Hause.
- 38.3 Mein Kind kommt seltener als 1 x pro Woche nach Hause.
- 38.4 Mein Kind kommt seltener als 1 x pro Monat nach Hause.

III. Angaben zu möglichen Problemfeldern

39. Welche Pflegestufe hat Ihr Kind?

- 39.1 Pflegestufe 1
- 39.2 Pflegestufe 2
- 39.3 Pflegestufe 3
- 39.4 Pflegestufe 4
- 39.5 Pflegestufe 5
- 39.6 Pflegestufe 6
- 39.7 Pflegestufe 7
- 39.8 Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

40. Wie schätzen Sie die Entwicklung der Fähigkeiten Ihres Kindes seit Juni 2009 ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:

1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Mein Kind kommt mit anderen Personen besser zurecht.				
Das Selbstvertrauen meines Kindes hat zugenommen.				
Die Selbstständigkeit meines Kindes hat zugenommen.				
Mein Kind möchte weiter lernen.				
Meiner Meinung nach könnte mein Kind am allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen.				
Mein Kind schätzt seine Chancen im Berufsleben realistisch ein.				

41. Wie schätzen Sie die außerschulische Berufsberatung Ihres Kindes ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:

1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Die Beratung war motivierend.				
Die Beratung war realistisch.				
Die Beratung war für die Berufswahl entscheidend.				
Die Beratung hat uns bei der Lehrstellensuche unterstützt.				
Die Beratung hat uns über die Integrative Berufsausbildung informiert.				
Durch die Beratung haben wir brauchbare Informationen erhalten.				
Die Beratung hat traditionelle Berufsfelder für Frauen / für Männer empfohlen.				

42. Wie schätzen Sie die innerschulische Berufsberatung Ihres Kindes ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:

1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Die Beratung war motivierend.				
Die Beratung war realistisch.				
Die Beratung war für die Berufswahl entscheidend.				
Die Beratung hat uns bei der Stellensuche unterstützt.				
Die Beratung hat uns über die Integrative Berufsausbildung informiert.				
Durch die Beratung haben wir brauchbare Informationen erhalten.				
Die Beratung hat traditionelle Berufsfelder für Frauen / für Männer empfohlen.				

43. Wie schätzen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Arbeit ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:

1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Mir ist es wichtig, dass mein Kind am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten geht.				
Ich finde es wichtig, dass mein Kind in einer Werkstätte gut betreut und versorgt wird.				
Arbeit vermittelt gesellschaftliche Teilhabe.				
Arbeit vermittelt Anerkennung und bestätigt den einzelnen in seinem Selbstwertgefühl.				
Arbeit gewährleistet meinem Kind einen strukturierten Alltag.				
Arbeit sichert die Existenz meines Kindes (durch soziale Leistungen, Altersvorsorge etc.).				
Durch die Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt hat mein Kind Kontakt zu nichtbehinderten Kollegen.				
Durch die Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt lernt mein Kind normale betriebliche Arbeitsabläufe kennen.				
Arbeit überfordert mein Kind.				

44. Wie schätzen Sie folgende Aussagen in Bezug auf mögliche Schwierigkeiten ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:

1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Es gibt zu wenig freie Plätze am allgemeinen Arbeitsmarkt.				
Durch die allgemein schlechte Lage des Arbeitsmarktes werden Jugendliche mit Sonderschullehrplan benachteiligt.				
Es ist schwierig, eine passende Form der Betreuung / Unterstützung zu finden.				
Am Land ist man zusätzlich benachteiligt.				
Die Wartezeit auf einen integrativen Ausbildungsplatz ist zu lang.				
Durch den Vermerk des Sonderschullehrplans im Zeugnis werden Jugendliche benachteiligt.				
Es stehen Jugendlichen mit Sonderschullehrplan kaum Wunschberufe zur Verfügung.				
Ohne Hauptschul-Abschluss haben Jugendliche kaum Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.				
Mein Kind hätte bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz, könnte es länger eine integrative Schulform / eine Berufsbildende Schule besuchen.				
Die geringe Schulbildung benachteiligt SchülerInnen mit Sonderschullehrplan.				
Es fehlt das Recht auf integrativen Schulbesuch ab der neunten Schulstufe.				
Durch die Integration hatte mein Kind eine normale Schullaufbahn.				
Der Sonderschullehrplan wird zu leichtfertig vergeben.				

45. Welche professionellen Unterstützungsangebote sind für Sie für die berufliche Integration Ihres Kindes am allgemeinen Arbeitsmarkt wichtig?

46. Welche Unterstützungsangebote wären darüber hinaus für Sie notwendig, die es derzeit nicht gibt?

47. Was ich sonst noch dazu sagen möchte?

IV. Angaben zur familiären Situation

(Folgende Fragen sind sehr persönlich und sollen nur auf Wunsch ausgefüllt werden. Wenn Sie diese Fragen nicht beantworten möchten, bedanken wir uns an dieser Stelle recht herzlich für Ihre Mitarbeit!)

48. Wie ist Ihr Familienstand?

- 48.1 Ledig
- 48.2 Verheiratet
- 48.3 Nichteheliche Lebensgemeinschaft
- 48.4 Getrennt lebend / geschieden
- 48.5 Verwitwet

49. Welche Staatsbürgerschaft haben Sie?

- 49.1 Österreichische Staatsbürgerschaft (Bitte weiter bei Frage 51)
- 49.2 Andere, und zwar _____

50. Wenn Sie nicht die österreichische Staatsbürgerschaft haben: Seit wie vielen Jahren leben Sie in Österreich?

Ich lebe seit ____ Jahren in Österreich.

51. Was ist Ihre Muttersprache?

- 51.1 Deutsch
- 51.2 Andere, und zwar _____

52. Wie viele Kinder haben Sie?

Ich habe ____ Kinder.

53. Wie viele Personen leben derzeit gemeinsam in Ihrem Haushalt?

____ Personen.

54. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie erworben?

- 54.1 Promotion / Habilitation
- 54.2 Hochschulstudium mit Abschluss
- 54.3 Fachhochschulstudium mit Abschluss
- 54.4 Fachschulabschluss
- 54.5 Allgemeine Hochschulreife (Matura)
- 54.6 Mittlere Reife (Realschule, Polytechnische Oberschule)
- 54.7 Hauptschulabschluss
- 54.8 Kein Schulabschluss
- 54.9 Anderer Schul-/Bildungsabschluss, und zwar _____

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!!

Lebenslauf

Name: MURSEC Diana
Geb. Datum: 10.12.1980
Geburtsort: Feldkirch
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung:

1987 - 1991 Volksschule Oberau, Gisingen
1991 - 1999 Bundesgymnasium Feldkirch, Abschluss mit Matura im Juni 1999, guter Erfolg
1999 - 2001 Studium an der Universität Innsbruck: Medizin, Englisch
2001 - 2004 Studium an der Akademie Physiotherapie „Thim van der Laan“ in Landquart, CH
Seit 2005 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien:
Schwerpunkte: Heilpädagogik und Integrative Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik

Wichtigste Praktika und Berufliche Erfahrungen:

01/2003 – 09/2010: poolbar-Festival, Feldkirch: Veranstaltungsplanung, Finanzen.
09/2006 – 10/2006: Jugend- und Kulturzentrum Graf Hugo, Feldkirch: Praktikum als Jugendarbeiterin
2006 – 2008: ehrenamtliche Tätigkeit als Vorstandsmitglied der IG Kultur Vorarlberg.

- 12/2007 – 04/2008: ink, Wien: Unterstützung der Geschäftsführung, Booking, PR.
- 11/2007 - 06/2009: Wiener Assistenzgenossenschaft, Wien: Persönliche Assistenz und Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz.
- 01/2010 - 03/2010: Wiener Assistenzgenossenschaft, Wien: Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz.
- 03/2010 - 06/2010: Studienassistentin an der Universität Wien: Mitarbeit beim Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine Untersuchung anhand der Übergangsphase ‚Schule-Beruf‘ sowie der Lebensphase ‚Arbeitsleben‘ am Beispiel Österreichs“