



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## „Von der Schule ins Erwerbsleben – Chancen und Problemfelder beruflicher Integration“

Untersuchung von Elternerfahrungen im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg von  
Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung nach Abschluss der Pflichtschule

Verfasserin

Astrid Hubmayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

## **Eidesstattliche Erklärung**

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

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

Wien, am \_\_\_\_\_

---

Unterschrift  
(Astrid Hubmayer)

## **Danksagung**

Ich möchte mich zu allererst bei den InterviewteilnehmerInnen aus den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark und Tirol bedanken, die mich herzlich bei sich begrüßt und sich Zeit für meine Fragen genommen haben. Ohne ihr Entgegenkommen wäre diese Arbeit nicht durchführbar gewesen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer für die Gewährung des benötigten zeitlichen Rahmens und Freiraums für die Erstellung meiner Abschlussarbeit.

Mein Dank gilt auch den ProjektmitarbeiterInnen des Instituts für Bildungswissenschaft MMag.<sup>a</sup> Michaela Kramann, Mag.<sup>a</sup> Margarita Schiemer, Mag.<sup>a</sup> Michelle Proyer und Mag. Tobias Buchner sowie meiner treuen Wegbegleiterin Silvana Spitzer für den lebhaften Gedankenaustausch und die so gewonnenen wertvollen Anregungen.

Schließlich erscheint es mehr als angebracht, mich an dieser Stelle bei meiner Familie für die langjährige Geduld und Unterstützung zu bedanken, die mir die Absolvierung meines Studiums erst ermöglicht hat.

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort .....	6
Einleitung .....	7
1 Einführung in das Themenfeld.....	13
2 Theoretischer Bezugsrahmen und thematischer Hintergrund .....	15
2.1 Diskussion des Behinderungsbegriffes.....	15
2.2 Behinderung als soziale Kategorie .....	16
2.2.1 Behinderung als „verhinderte Teilhabe“ .....	17
2.2.2 Behinderung als „Exklusion“ .....	18
2.2.3 Behinderung als „Sonderfall“ .....	20
2.3 Arbeitsdefinition von Behinderung .....	22
2.3.1 Verständnis von Behinderung.....	22
2.3.2 Behinderungsbegriff .....	23
2.4 Arbeit als gesellschaftlicher Lebensbereich .....	24
2.4.1 Wurzeln beruflicher Einbeziehung .....	24
2.4.2 Berufliche Integration als Aufgabenfeld der Pädagogik .....	28
3 Die Bedeutung von Arbeit im Jugendalter .....	30
3.1 Abgrenzung und Charakterisierung des Jugendalters .....	30
3.2 Arbeit als Einflussfaktor für Persönlichkeitsentwicklung .....	33
3.3 Benachteiligte Jugendliche und Arbeit.....	35
3.4 Relevanz des Einstiegs ins Arbeitsleben für die weitere berufliche Karriere.....	38
3.5 Diskussion aktueller Problemfelder anhand ausgewählter Studien.....	41
4 Elternrollen und –aufgaben im Jugendalter.....	45
4.1 Die Eltern-Jugendlichen-Beziehung.....	45
4.2 Beitrag der Eltern zum Einstieg ins Berufsleben.....	48
4.3 Darstellung aktueller Problemfelder anhand vorliegender projektbezogener Erhebung.....	50
5 Gesetze und Verordnungen zum Schutz benachteiligter Jugendlicher im Kontext Arbeit .....	53
5.1 Internationale Richtlinien und Vereinbarungen .....	53

5.1.1	Vereinte Nationen (UN).....	53
5.1.2	Europäische Gemeinschaft und Europäische Union .....	54
5.1.3	Internationale Arbeitsorganisation (ILO).....	55
5.1.4	Weltgesundheitsorganisation (WHO).....	55
5.2	Nationale Gesetzgebung.....	56
5.2.1	Bundesbehindertengesetz (BBG; BGBl. Nr. 283/1990) .....	57
5.2.2	Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG 2005, BGBl. 82/2005) .....	57
5.2.3	Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG 1970, BGBl. 22/1970) .....	58
5.2.4	Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG 1969, BGBl. 31/1969).....	59
5.2.5	Berufsausbildungsgesetz (BAG 1969, BGBl. 142/1969).....	60
5.2.6	Gesetzliche Regelungen zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt ..	61
6	Einrichtungen und Institutionen zur Unterstützung des Berufseinstieges für benachteiligte Jugendliche.....	62
6.1	Kurzer internationaler Blick auf Einrichtungen und Maßnahmen zum Berufseinstieg.....	62
6.1.1	Niederlande .....	62
6.1.2	Schweden.....	63
6.1.3	Vereintes Königreich .....	64
6.1.4	Deutschland .....	65
6.1.5	USA .....	67
6.2	Institutionen, Einrichtungen und Maßnahmen in Österreich.....	68
6.2.1	Bereitstellung und Finanzierung von Maßnahmen der beruflichen Integration.....	68
6.2.2	Förderangebote während der Pflichtschulzeit .....	71
6.2.3	Unterstützungsangebote zum direkten Einstieg ins Arbeitsleben .....	74
6.2.4	Unterstützungsangebote zum indirekten Einstieg in Arbeitsleben.....	77
6.2.5	Eingeschränkter Einstieg ins Arbeitsleben.....	79
6.3	Diskussion der aktuellen Situation anhand vorliegender Studien .....	79
II. Teil:	Qualitativ-empirisches Forschungsvorhaben .....	86
7	Methodologische Grundlegung .....	87
7.1	Qualitativ-interpretatives Paradigma.....	87
7.2	Grounded Theory .....	88
7.3	Ausführungen zur Methodenwahl .....	92

8	Erhebung forschungsrelevanten Datenmaterials .....	93
8.1	Darstellung der Ausgangslage .....	93
8.1.1	Universitärer Bezugsrahmen.....	93
8.1.2	Arbeitsdefinitionen für forschungsbezogene Begrifflichkeiten .....	94
8.2	Methodischer Zugang .....	95
8.2.1	Qualitativ-narratives Interview .....	95
8.3	Beschreibung der gewählten Stichprobe .....	97
8.3.1	Zusammensetzung und Begründung der Auswahl.....	98
8.3.2	Angaben zu InterviewteilnehmerInnen und Interviewdurchführung .....	99
9	Auswertung des gewonnenen Datenmaterials.....	105
9.1	Theoretische Grundlagen der Datenauswertung.....	105
9.1.1	Methodischer Zugang .....	105
9.1.2	Computergestützte Datenauswertung .....	109
9.2	Textannäherung und erste Auswertungsschritte.....	109
9.3	Kategorienfindung und Benennung.....	110
9.4	Darstellung der identifizierten Problemfelder unter Heranziehung ausgewählter Textstellen .....	113
9.4.1	Problemfeld 1: Persönliche Ausgangslage.....	114
9.4.2	Problemfeld 2: Elternrolle.....	123
9.4.3	Problemfeld 3: Soziales Umfeld .....	142
9.4.4	Problemfeld 4: Unterstützungsfaktoren .....	161
9.4.5	Problemfeld 5: Angebotsstruktur .....	176
9.4.6	Problemfeld 6: Zukunftswünsche .....	199
10	Zusammenfassung und Diskussion der dargestellten Ergebnisse .....	203
10.1	Persönliche Ausgangslage für den Übergangsprozess .....	204
10.2	Rolle der Eltern im Übergangsprozess .....	205
10.3	Soziales Umfeld am Übergang.....	207
10.4	Faktoren zur Unterstützung des Übergangs.....	210
10.5	Angebotsstruktur am Übergang.....	212
10.6	Zukunftswünsche.....	215

11 Resümee, offene Fragen und Ausblick.....	216
12 Literaturverzeichnis.....	219
13 Abbildungsverzeichnis.....	234
14 Abkürzungsverzeichnis.....	235
Anhang I: Altersverteilung der Jugendlichen.....	237
Anhang II: Lehrplanverteilung vor Schulaustritt .....	238
Anhang III: Transkriptionsregeln.....	239
Anhang IV: Lebenslauf .....	240
Anhang V: Abstract.....	241

## **Vorwort**

Diese Diplomarbeit entstand im Rahmen eines derzeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien laufenden und vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Projekts zur Erforschung von Teilhabeerfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Übergangsphase von der Pflichtschule ins Arbeitsleben (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009, 391-403). Sie soll einen Beitrag zur Darstellung der aktuellen Situation betroffener Jugendlicher und ihrer Eltern im Hinblick auf Chancen und Hindernisse beruflicher Integration leisten.

## **Einleitung**

Arbeit hat als Lebensbereich den Menschen immer schon begleitet und geprägt. Während in früheren Zeiten das Überleben von der eigenen Arbeitskraft und Arbeitsleistung abhängig war, erlangten diese Faktoren durch Industrialisierung und Ausdifferenzierung von Beschäftigungsfeldern eine grundlegend neue Bedeutung (vgl. Krafeld 2000, 190). Arbeit wird nicht mehr länger nur als „notwendiges Übel“, sondern auch als Mittel zur Verwirklichung eigener Träume und Wünsche, ebenso wie zur Erlangung neuer Freiheiten betrachtet: „Erwerbsarbeit und Beruf sind im Industriezeitalter zur Achse der Lebensführung geworden“ (Beck 1986, 220). Mit diesem Zugewinn an persönlicher und gesellschaftlicher Bedeutung von Arbeit gingen aber auch weniger vorteilhafte Veränderungen einher. Individuelle Leistungsfähigkeit und Produktivität wurden zu einem wesentlichen Wertmaßstab gesellschaftlicher Etablierung, die berufliche Biographie der/des Einzelnen wird zum „Aushängeschild“ für eine gelungene oder weniger gelungene Lebensführung. Eine zusätzliche Verschärfung erfährt die Situation durch die derzeitig angespannte wirtschaftliche Lage: Steigende Arbeitslosenzahlen und der Mangel an öffentlichen Mitteln führen zu verstärktem Leistungs- und Konkurrenzdruck. Arbeit und Beruf, Berufswahl und Arbeitsplatzsuche, Verdienst und Aufstiegsmöglichkeiten werden zu zentralen Angelpunkten der persönlichen Lebensplanung. Der/die Einzelne befindet sich somit im Spannungsfeld zwischen individueller Verwirklichung und gesellschaftlicher Etablierung durch beruflichen Erfolg sowie blockierten bzw. eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu Arbeits- und Beschäftigungsfeldern (vgl. Krafeld 2000, 47f).

Besonders betroffen sind hiervon jene Personengruppen, die aufgrund ihrer weniger günstigen Ausgangslage und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen grundsätzlich nur erschwert in der Lage sind, am Lebens- und Gesellschaftsbereich Arbeit teilzuhaben. So gewinnt die Beschäftigung mit diesem Themenfeld im Hinblick auf die Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen und die Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zunehmend an Bedeutung.

Ein diesbezügliches Forschungsinteresse stellt den Ausgangspunkt eines derzeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien laufenden und vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Projekts dar. Gegenstand ist dabei die Untersuchung

von Teilhabeerfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Übergangsphase von der Pflichtschule ins Arbeitsleben. Genauer wird diesbezüglich in der begleitenden Forschungsnotiz ausgeführt: „Neben der in Österreich für diese Personengruppe erstmals durchgeführten bundesweiten quantitativen Erhebung (Übergangsverläufe von der Schule in den Beruf und Strukturdaten für den Arbeitsmarkt) zielt das Projekt primär auf die Rekonstruktion der Perspektive der Betroffenen mit qualitativen Methoden ab. In einer Längsschnittstudie werden auf Basis der Grounded Theory Daten zu den Erfahrungen in beiden Gruppen (Jugendliche und junge Erwachsenen in der Übergangsphase sowie bereits im Arbeitsleben Stehende) bearbeitet“ (Biewer/Fasching/Koenig 2009, 391). Die vorliegende Diplomarbeit ist daher dem Anliegen gewidmet, durch die Erforschung der Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Lebensphase des Überganges von der Schule ins Berufsleben an bereits im Rahmen des genannten Projekts durchgeführte Untersuchungen anzuknüpfen, die schon gewonnenen quantitativen Daten zu ergänzen und so einen Beitrag zur Bearbeitung der Thematik zu leisten. In Erfüllung dieses Anspruchs ergeben sich daraus vorab folgende forschungsleitende Rahmenstrukturen:

- Zentrierung des Forschungsinteresses auf den Blickwinkel Betroffener
- Fokussierung auf die Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung
- Konzentration auf die Phase des Übergangs von der Schule ins Berufsleben
- Bezugnahme auf Forschungsdaten vorangegangener projektbezogener Erhebungen
- Wahl einer qualitativen Forschungsmethodik

In Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes ließ sich anhand der herangezogenen themenspezifischen Literatur feststellen, dass bereits zahlreiche Studien zum gewählten Themenbereich auffindbar sind. Es handelt sich hierbei um Forschungsarbeiten, welche die Situation Jugendlicher fokussieren und sich mit vorliegenden Rahmenbedingungen, Unterstützungsangeboten, Ausbildungsoptionen, Chancen, Perspektiven und Problemfeldern auseinandersetzen (vgl. z. B. Schöler/Ginnold 2000; Bonifer-Dörr/Vock 2003; Seitner 2009; Dt. Bundesverband „Lernen Fördern“ 2009). Weiters liegen Studien und Erhebungen zu speziellen Problemfeldern beruflicher Integration im deutschsprachigen (vgl. z. B. Specht 2001; Wetzel/Wetzel 2001; Ginnold 2008) und angloamerikanischen Raum (vgl. z. B. Finn/Kohler 2008; Cobb/Alwell 2009; Alwell/Cobb 2009a; Alwell/Cobb 2009b; Chambers/Rabren/Dunn 2008; Russel 2003, Beresford 2004) vor, wobei letztere als besonders

umfangreich und vielfältig beschrieben werden können. Im Unterschied zu Forschungsberichten aus dem deutschsprachigen Raum fällt auf, dass insgesamt eine vermehrte Einbeziehung der Perspektive von Eltern betroffener Jugendlicher stattfindet. So werden etwa ihre Lebens- und Befindlichkeitslage thematisiert (vgl. Eisenhower/Blacher 2006) und elterliche Erwartungen und Erwartungshaltungen (vgl. Powers/Geenen/Powers 2009) sowie Meinungen und Wünsche (vgl. Heslop/Abbott 2007) ermittelt. Nicht zuletzt wären auch themenbezogene Diplomarbeiten (Universität Wien) anzuführen, welche bereits ab den 1990er Jahren Fragen der beruflichen Integration verfolgten (vgl. z. B. Fass 1992; Ortner 1994; Haasz 2000; Gebhart 2007).

Zusammenfassend konnten schließlich im Hinblick auf die angewandten Vorgehensweisen und die dargestellten Inhalte in der herangezogenen Literatur insbesondere drei Charakteristika herausgearbeitet werden:

- Aus den angeführten Studien ist erkennbar, dass sich vorhandene Projekte und Maßnahmen im Entwicklungsstadium befinden und daher grundlegende Zielsetzungen noch nicht erreicht haben.
- Bezüglich der vorliegenden deutschsprachigen Studien ist zu bemerken, dass die Perspektive der Betroffenen nicht in ausreichendem Maße mit einbezogen wurde.
- Die Beforschung des Problemfeldes erfolgte vorwiegend durch quantitative oder in höherem Maße strukturierte qualitative Erhebungen.

Daraus ergibt sich m. E. die Notwendigkeit, (1) die aktuell vorhandenen und nutzbaren Möglichkeiten zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung genauer zu betrachten und eventuelle Problemfelder auszumachen, (2) dabei vom subjektiven Erleben betroffener Personen auszugehen und somit die vorhandenen Erkenntnisse um diese Perspektive zu erweitern, sowie (3) damit zusammenhängend bereits existierende Vorannahmen und Kenntnisse durch eine besonders offene methodische Annäherung an das Forschungsfeld zurückzustellen. So kann zu einer zielführenderen und „nutzerInnenorientierten“ Entwicklung vorhandener Maßnahmen und Projekte beigetragen werden.

Eine Auseinandersetzung mit der beschriebenen Thematik soll im Rahmen dieser Diplomarbeit in zwei Arbeitsteilen erfolgen.

Der *erste Teil* beschäftigt sich mit der Aufarbeitung, Darstellung und Diskussion des thematischen Hintergrundes und des theoretischen Bezugsrahmens. Schwerpunkte bilden dabei die Auseinandersetzung mit dem der Diplomarbeit zugrunde liegendem Verständnis von Behinderung und Beeinträchtigung, die Beschäftigung mit dem Themenbereich Arbeit und seiner Relevanz für die Pädagogik, die Bedeutung des Faktors Arbeit im Lebensabschnitt des Jugendalters und die Betrachtung der Elternrolle in diesem Zeitraum, sowie auch die Darstellung der gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Integration betroffener Jugendlicher ins Arbeitsleben.

Der *zweite Teil* widmet sich anschließend der Durchführung einer qualitativ-empirischen Untersuchung von themenbezogenen Elternerfahrungen, welche sich über zwei Phasen erstreckt. So gilt es vorerst, die gewählte Erhebungsmethode vorzustellen, die Rahmenbedingung für die Datensammlung abzustecken und die Vorgehensweise zu begründen. Darauf aufbauend ist es Zielsetzung des folgenden Arbeitsschrittes, den Bearbeitungs- und Auswertungsvorgang der vorab gewonnenen Daten transparent zu machen und die diesbezügliche Vorgehensweise methodologisch grundzulegen. Den Abschluss der Arbeit bildet in Folge die Präsentation und Diskussion der Forschungsergebnisse.

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, die Perspektive betroffener Personen auf die aktuelle Situation zu ermitteln, um vorhandene Erkenntnisse und Sichtweisen zu ergänzen, eventuell bestehende Deutungen, Vorannahmen bzw. „blinde Flecken“ zu relativieren und so neue Zugänge zum Feld eröffnen zu können. Grundlegend ist dabei die Idee, Problemlagen und Barrieren, aber auch Unterstützungs- und Förderfaktoren zu identifizieren und aufzuzeigen, um eine weitere, differenzierte Beschäftigung damit zu ermöglichen und einen Beitrag zur Verbesserung der Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung im Bezug auf deren Teilhabe am Arbeitsleben zu leisten.

# **I. TEIL**

## **I. Teil: Theoretische Grundlegung**

Jedes Forschungsvorhaben findet seinen Ausgangspunkt und seine Grundlage in bereits bestehenden Erkenntnissen vorangegangener Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld auf theoretischer und empirischer Ebene, die in verschriftlichter Form zur Verfügung stehen. Die Vielzahl an Feldzugängen und Forschungsperspektiven zeichnen dabei zwar ein sehr vielschichtiges Bild der beforschten Phänomene, erfordern für die eigene Bearbeitung der Thematik jedoch eine Auswahl bzw. Festlegung der dafür in Frage kommenden Rahmenbedingungen durch Schwerpunktsetzung und Fokussierung auf einzelne Teilbereiche. Dies bezieht sich sowohl auf die Eingrenzung des Forschungsgebietes durch Formulierung und Darlegung einer geeigneten forschungsleitenden Fragestellung, als auch auf die theoretische Fundierung durch Auseinandersetzung mit den verwendeten grundlegenden Begrifflichkeiten und ausgewählten theoretischen Konzepten und Konstrukten.

Der erste Teil dieser Arbeit ist somit dem Anliegen gewidmet, die Ausgangslage des Forschungsvorhabens darzustellen, den theoretischen Bezugsrahmen bzw. thematischen Hintergrund im Hinblick auf die gewählten Forschungsschwerpunkte aufzurollen und auszuarbeiten, sowie die durchgeführte qualitativ-empirische Erhebung theoretisch anzubinden und grundzulegen.

## **1 Einführung in das Themenfeld**

Will man sich mit Möglichkeiten einer Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen auf unterschiedlichen soziale Ebenen und Teilbereichen auseinandersetzen, so stößt man unweigerlich auf zahlreiche Verwirklichungsvorschläge und -überlegungen sowie auf diesbezüglich entwickelte Konzepte. Bezeichnende Schlagworte wie beispielsweise „Integration“ und „Teilhabe“ sind scheinbar allgegenwärtig und verlangen nach tiefgreifenden Veränderungen gegebener Rahmenbedingungen im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen. Während Integration in erster Linie auf den Bildungssektor ausgerichtet ist und eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung in der Regelschule anstrebt (vgl. Biewer 2009, 121-124), stecken Teilhabekonzepte ihren Bezugsrahmen weiter (vgl. WHO – World Health Organization 2005, 4). Hier wird von einem gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel ausgegangen, wodurch auch andere Lebensbereiche, wie jener der Arbeit, an Bedeutung gewinnen. In Zusammenführung beider Ansprüche im Bereich der beruflichen Integration von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe durch Eingliederung in das Arbeitsleben zu verwirklichen, erscheint es unabdingbar, diesbezüglich vorhandene Strukturen und Maßnahmen stets von neuem zu überdenken.

Da Bildung und Ausbildung das Fundament für den späteren beruflichen Werdegang darstellen, wird es auch zum Anliegen der Pädagogik, integrative Bemühungen auf die Zeit nach Absolvierung der Pflichtschule auszuweiten. Überlegungen zur beruflichen Integration von Jugendlichen in ein reguläres Arbeitsleben führten zur Entwicklung zahlreicher Unterstützungsmaßnahmen und -konzepte, die neben der Begleitung im Berufsalltag vor allem auf die Möglichkeiten beruflicher Qualifizierung betroffener Personen ausgerichtet sind. D. h. die Übergangsphase zwischen Schule und Arbeitsleben gewinnt zusehends an Bedeutung.

Bewegungen und Bestrebungen zur Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen in gesellschaftliche Lebensbereiche wurden jedoch auch immer maßgeblich von Elterninitiativen getragen und geprägt (vgl. Cloerkes 2007, 209; Möckel 2007, 217-220). In ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte, also gesetzliche VertreterInnen der Interessen minderjähriger Personen, stellen Eltern wichtige EntscheidungsträgerInnen dar und nehmen daher sicherlich gerade in der Zeit der Vorbereitung auf den Berufseinstieg, der Berufsorientierung sowie der Auswahl geeigneter Aus- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten neben institutionellen

Einrichtungen und Diensten gewichtige Positionen ein. Eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen betroffener Eltern hinsichtlich des Eintritts ihrer Kinder ins Arbeitsleben kann deswegen dazu beitragen, bestehende Annahmen, Deutungen und Theorien zur Thematik zu ergänzen und gegebene Möglichkeiten und Bedingungen genauer auf vorhandene Bedürfnisse abzustimmen.

In Anknüpfung an obige Ausführungen ist es daher Gegenstand dieser Arbeit, die Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung an der Schwelle des Berufseinstieges durch Ermittlung der subjektiven Perspektive betroffener Eltern nachzuzeichnen. Für die Bearbeitung der gewählten Thematik im Rahmen dieser Diplomarbeit wird somit von folgender Forschungsfrage ausgegangen:

*Mit welchen Problemlagen sehen sich Eltern von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Lebensphase des Überganges von der Schule ins Berufsleben konfrontiert und wie begegnen sie diesen?*

Im ersten Teil der Arbeit soll nun auf die gewählten inhaltlichen Schwerpunkte genauer eingegangen und ein theoretisches Fundament für das qualitativ-empirische Forschungsvorhaben geschaffen werden.

## **2 Theoretischer Bezugsrahmen und thematischer Hintergrund**

In einem ersten Arbeitsschritt erscheint es notwendig, sich im Rahmen dieses Kapitels mit dem Behinderungsbegriff selbst und den in weiterer Folge verwendeten Begrifflichkeiten grundlegend auseinanderzusetzen. Gleichfalls gilt es, den Themenbereich von Arbeit im Kontext von Behinderung und Beeinträchtigung genauer zu beleuchten und seine Relevanz für die heilpädagogische Wissenschaft und Forschung herauszuarbeiten.

### **2.1 Diskussion des Behinderungsbegriffes**

In Anbetracht der Tatsache, dass Sprache nicht nur grundsätzliche gesellschaftliche Annahmen und Wertigkeiten transportiert und so die gesellschaftliche Realität spiegelt, sondern auch durch ihre Anwendung auf Bestehendes rückwirkt und dieses dadurch verändern kann (vgl. Kosseleck 1967, zit. n. Strachota 2002, 29f), erscheint es notwendig, den im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Behinderungsbegriff genauer zu betrachten und seine Auswahl zu begründen.

Heilpädagogik als Wissenschaft sieht sich mit einer Bedeutungsvielfalt ihrer grundlegenden Begrifflichkeiten konfrontiert. Dies gilt insbesondere für den Begriff der „Behinderung“, welchem nach wie vor zentrale Bedeutung im Hinblick auf seine Verwendung in unterschiedlichsten heilpädagogischen Schriften zuzukommen scheint. Trotz einer breiten und allgegenwärtigen Präsenz des Begriffes, die weit über den heilpädagogischen Fachbereich hinausreicht, kann jedoch keinesfalls auf ein einheitliches, allgemeingültiges Begriffsverständnis geschlossen werden. Vielmehr findet die Bezeichnung „Behinderung“ in einer Vielzahl von Kontexten Verwendung, wobei höchst unterschiedliche Inhalte und Bedeutungen transportieren werden (vgl. Speck 2003, 241). Diese Bedeutungsvielfalt resultiert wohl aus der Tatsache, dass es sich um keinen spezifisch heilpädagogischen Begriff mit entsprechenden disziplinären Wurzeln handelt. Vielmehr ist dieser, verbunden mit einem jeweils unterschiedlichen Begriffszugang und -verständnis, sowohl im alltagssprachlichen Bereich, als auch in vielen anderen Fachgebieten präsent (vgl. Biewer 2009, 38f). Aufgrund innerdisziplinärer Entwicklungen und Ausdifferenzierungen liegt schließlich für den heilpädagogischen Fachbereich selbst kein einheitliches Verständnis von „Behinderung“ vor. Versuche, das Phänomen als heilpädagogisch relevantes fassbar und beschreibbar zu machen, führten zur Entstehung zahlreicher Konzepte und Zugangsweisen zum Behinderungsbegriff (vgl. Biewer 2009, 39-42).

Wesentlich in dieser Entwicklung war der Wandel der Betrachtungsperspektive. Gerade älteren, medizinisch orientierten Ansätzen liegt meist ein personenzentriertes und individuell verankertes Bild zugrunde: Behinderung erscheint als eine in der Person verwurzelte Problematik bzw. ein damit verbundenes Unvermögen, mit den Anforderungen des Lebens als „NormalbürgerIn“ einer Gesellschaft unter den gegebenen Rahmenbedingungen in entsprechender Art und Weise umgehen zu können. Somit wird Behinderung selbst zur „Eigenschaft“ eines Menschen erklärt und beschreibt demzufolge das Vorhandensein bzw. Fehlen bestimmter Merkmale und Fähigkeiten („medizinisches Modell“, vgl. Biewer 2009, 41; „personenorientiertes Paradigma“, vgl. Cloerkes 2007, 10; „biologisch-statischer Behinderungsbegriff“, Prengel 1993, 148).

Mit dem Fortschreiten der Sozialforschung wurde jedoch deutlich, dass der Mensch als Gemeinschaftswesen sich niemals nur aufgrund seiner genetisch bedingten Anlagen, sondern stets in Wechselwirkung mit seinem sozialen Umfeld entwickelt und somit auch durch dieses geprägt und geformt wird (vgl. Diem-Wille 2007, 21f). Menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten stehen dadurch in unmittelbarem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten; Bezeichnungen und Bewertungen individueller Merkmale werden erst in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen existent und manifest. Aus dieser Perspektive kann Behinderung nicht mehr länger als ein in der Person verhaftetes „Problem“ angesehen werden, sondern ist vielmehr Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft („soziales Konstrukt“), wobei einerseits eine „gelungene“ Entwicklung aufgrund unpassender Rahmenbedingungen erschwert oder verhindert ist, sowie andererseits diese gesellschaftlich als abweichend bzw. mangelhaft bewertet wird und im Sinne einer „Etikette“ wiederum auf die betroffenen Personen rückwirkt („interaktionistisches Paradigma“, vgl. Cloerkes 2007, 7f; bzw. gesellschaftstheoretischer Ansatz nach Jantzen, vgl. Cloerkes 2007, 96ff). Besonders wichtig erscheint dabei, dass durch die Veränderung des Blickwinkels Behinderung nicht mehr länger eine unveränderliche, individuelle Gegebenheit darstellt, sondern als relative Kategorie stets von neuem definiert werden kann und somit für Veränderungen offen wird: „Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (Cloerkes 2007, 9).

## **2.2 Behinderung als soziale Kategorie**

Gerade jene Folgen, die in negativen sozialen Reaktionen auf bestimmte Merkmale und Eigenschaften einer Person ihren Ursprung haben und schließlich zur Entstehung von

Behinderung führen, rücken aber ins Zentrum der Betrachtung, wenn es darum geht, adäquate Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen, um allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen Zukunftschancen und Perspektiven eröffnen zu können (vgl. Speck 2003, 245). Interessant wird in diesem Zusammenhang die Teilhabe an gemeinschaftlichen Lebensbereichen wie Bildung und Arbeit, ebenso wie die Art und Weise ihrer Verwirklichung durch Einbeziehung Betroffener und Abbau von gesellschaftlichen Barrieren. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die nachfolgenden Überlegungen sicherlich Relevanz für jede als Behinderung beschreibbare Problematik haben, in Rückbezug auf das vorgestellte Forschungsanliegen dieser Arbeit jedoch das Phänomen der sogenannten „geistigen Behinderung“ vordergründig im Blickwinkel liegt.

### *2.2.1 Behinderung als „verhinderte Teilhabe“*

In Anknüpfung an obige Ausführung zur Entstehung von Behinderung erscheint der Gedanke grundlegend, dass gegebene unpassende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der beschränkte oder verhinderte Zugang zu gesellschaftlichen Lebensbereichen und Aktivitäten, die Entwicklungschancen und -möglichkeiten einzelner Personen in entsprechendem Ausmaß begrenzen. Fehlende Teilhabe an Bildung und Arbeit, aber auch an kulturspezifischen Lebens- und Freizeitangeboten wird somit zum wesentlichen Faktor von Behinderung, wobei mangelhafte Entwicklungsbedingungen einerseits und negative soziale Etikettierung andererseits wiederum Hand in Hand gehen. Die Bedeutung von Teilhabe und Teilhabeerfahrungen wurde daher immer wieder thematisiert und fand schließlich Eingang in unterschiedliche internationale und nationale Gesetzestexte. Anzuführen wären hier beispielsweise die Verankerung des Menschenrechtes auf Bildung, Arbeit und Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinschaft (UN – Vereinte Nationen 1948) und das Recht jedes Kindes/jedes(r) Jugendlichen auf aktive gemeinschaftliche Teilhabe (UN 1959). Weit spezieller formuliert findet sich in den Grundsätzen der „Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung“ (UN 2006) sowie in den „UN-Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte“ (UN 1993) ausdrücklich die Forderung nach voller und wirksamer Teilnahme und gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. UN 2006, Art. 3; UN 1993, Art. 19). In besonderer Form für jene Menschen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ festgehalten, existiert in der bereits 1971 entstandenen „Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons“ (UN 1971) ebenfalls der Passus, dass betroffene Personen an unterschiedlichen Bereichen des gemeinschaftlichen Lebens teilhaben sollen (vgl. UN 1971, Art. 4).

Auch auf nationaler Ebene wurde der Faktor „Teilhabe“ im Zusammenhang mit der Entstehung von Behinderung wahrgenommen und in die Begriffsdefinition einschlägiger Gesetzestexte übernommen (vgl. z. B. BKA 1990, Bundes-Behindertengesetz, BGBl. 283/1990; BKA 2005, Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz, BGBl. I Nr. 82/2005).

Wenn nun die Notwendigkeit zur Verwirklichung von Teilhabe außer Frage steht, gilt es, die Art und Weise der Umsetzungsmöglichkeiten bzw. deren qualitative Beschaffenheit genauer zu betrachten.

### *2.2.2 Behinderung als „Exklusion“*

Im Laufe der Geschichte war die Situation von Menschen mit Behinderungen immer wieder von gesellschaftlicher Ausgrenzung geprägt. So wurden beispielsweise während des Mittelalters und der frühen Neuzeit Betroffene als „Narren“, „Blödsinnige“ oder „Missgestaltete“ aus der Gemeinschaft verbannt und in Klöstern verwahrt, oder fielen als „dämonische Wesen“ grausamen „Heilmethoden“ zum Opfer (vgl. Strachota 2002, 232-235). Haerberlin (2005) stellt diesbezüglich die Überlegung an, dass „[g]erade im Mittelalter [...] sich viele Vorurteile über Behinderte und Entstellte verfestigt zu haben [scheinen], die das Denken breiter Bevölkerungsgruppen bis heute beeinflussen“ (Haerberlin 2005, 103). Mit der Entdeckung der „Bildbarkeit“ von „taubstummen“ oder blinden Menschen (vgl. Möckel 2007, 30-64), später auch von Menschen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ (vgl. Möckel 2007, 93-133), ging die Entwicklung unterschiedlichster Bildungsinstitute einher, die in einem ausdifferenzierten System von Sonderschulen abseits des Regelschulwesens ihren Höhepunkt fand (vgl. Möckel 2007, 139-147; Prengel 1993, 152f). D. h. Sonder- bzw. Behindertenpädagogik wurde zum eigenständigen Fachgebiet, das sich in Abgrenzung zur allgemeinen Pädagogik ihrer speziellen Klientel in gesonderten Einrichtungen mit eigenen Methoden widmet (vgl. Speck 2003, 259).

Diese „Sonderbehandlung“ wurde bereits seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zunehmend in Frage gestellt. Ausgehend von den Überlegungen von Bank-Mikkelsen (1959, zit. n. Thimm 1979, 20) zur Situation von Menschen mit „geistiger Behinderung“ in großen Einrichtungen bzw. Anstalten und deren Weiterentwicklung durch Nirje (1969, zit. n. Thimm 1979, 20-24) entstand das Reformkonzept der „Normalisierung“, dessen wesentlicher Kerngedanke darin gründet, „den geistig Behinderten ein so normales Leben wie möglich zu gestatten“ (Bank-Mikkelsen 1959, zit. n. Thimm 1979, 14). Dies bedeutet in erster Linie die Auflösung großangelegter Unterbringungsstätten und Wohnraumschaffung nach

gesellschaftlichen Standards, die Trennung wichtiger Lebensbereiche (Arbeit, Freizeit, Wohnen), die Orientierung an Zeitabläufen und Lebensrhythmen (Tages- bzw. Jahresrhythmus, Lebensablauf) und die Förderung einer eigenständigen und selbstbestimmten Lebensführung (Respektierung von Bedürfnissen) unter Berücksichtigung allgemein üblicher Lebensstandards und Lebensgewohnheiten (wirtschaftliche Standards, Beziehung und Partnerschaft; vgl. Thimm 1979, 20-24). Systematisiert und präzisiert wurde das Konzept schließlich von Wolfensberger (1972, zit. n. Thimm 1979, 24-29), wobei nicht mehr nur die Verbesserung der unmittelbaren Lebensbedingungen von Menschen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ zentrales Moment ist, sondern vielmehr auf den Abbau von behindernden gesellschaftlichen Barrieren durch Veränderung sozialer Rollenbilder abgezielt wird (vgl. Thimm 1979, 25f). Wenn nun unter Rückbezug auf bereits dargelegte Ausführungen Behinderung als soziale Kategorie und somit als veränderbar begriffen wird, bietet das Konzept der Normalisierung genau diese Chance auf Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Durch die Abkehr vom Sonderstatus im Umgang mit Betroffenen bei gleichzeitiger Veränderung der aus diesem Sonderstatus resultierenden Erscheinungsbilder bzw. Verhaltensweisen und den Aufbau gemeinschaftlicher Lebensbereiche für alle Mitglieder einer Gesellschaft wird das „*Andere*“, „*Fremdartige*“ oder „*Anormale*“ schließlich zur „*Normalität*“: „Normalisierung vollzieht sich durch physische und soziale Integration des gefährdeten Individuums. Durch die Integration werden Veränderungen auf beiden Seiten möglich, die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft sind normalisiert“ (Thimm 1979, 25; Hvh. A. H.). Somit wird Integration zu einem Schlüsselbegriff für die Herstellung einer Gemeinschaft gleichgestellter und gleichberechtigter Individuen.

Ähnlich dem Behinderungsbegriff ist auch jener der Integration ein vielschichtiger und mehrdeutiger. Obwohl im heilpädagogischen Bereich vorzugsweise im Zusammenhang mit der Eingliederung bzw. „gemeinsamen Erziehung und Bildung von behinderten und nicht behinderten Menschen“ (Böhm 2005, 313) in den entsprechenden Regeleinrichtungen verwendet, ist Integration aus behindertensoziologischer Sicht in erster Linie als „Entstigmatisierung“ zu begreifen. Cloerkes (2007) führt dazu aus: „Integration ist [...] ein auf Solidarität und Emanzipation ausgerichteter Interaktionsprozeß, der auf soziale Zuschreibungsprozesse verzichtet und damit das Behindertsein als etwas Normales beläßt und nicht ‚besondert‘“ (Cloerkes 2007, 212; Hvh. i. O.). Damit ist festzuhalten, dass Integration weit über den schulischen Kontext hinausreichen muss und „behinderte Menschen

unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung in allen Lebensbereichen grundsätzlich die gleichen Zutritts- und Teilhabechancen haben sollen wie nichtbehinderte Menschen“ (Cloerkes 2007, 212).

Entscheidend ist aber nach wie vor das Moment der Wechselseitigkeit, indem es nicht allein darum gehen kann, Einzelpersonen in ein bestehendes System einzugliedern, sondern auch dieses für Veränderungen zu öffnen. Muth (1986, zit. n. Biewer 2009) spricht davon, dass „auch Einstellungsänderungen der nichtbehinderten Menschen [nötig seien]“ (Muth 1986, zit. n. Biewer 2009, 123). Dies erscheint besonders wichtig, um sogenannter „Scheinintegration“ (Cloerkes 2007, 213) entgegenzuwirken: „Soziale Interaktionen und Akzeptanz charakterisieren echte Integration. Die bloße physische Anwesenheit Behinderter erhöht zwar die Chance von Begegnungen, birgt in sich aber auch die große Gefahr der Bestätigung von Vorurteilen gegenüber Behinderten. Eine solche Integration kann nur als Scheinintegration verstanden werden, die die gleichen Folgen und Auswirkungen hat wie die Verhinderung von Integration und die Aussonderung“ (Cloerkes 2007, 213). Ziel wäre somit das „Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft“ (Cloerkes 2007, 222).

### 2.2.3 Behinderung als „Sonderfall“

In Betrachtung der vorangegangenen Ausführungen lässt sich feststellen, dass Behinderung im Laufe der Geschichte weitestgehend der Charakter der „(Be)Sonderheit“ anhaftet. In früheren Jahren wurde diese Besonderheit, wie beschrieben, überwiegend negativ gewertet und führte in der Regel zur strikten Aussonderung bzw. besonderen „Behandlung“ Betroffener (vgl. Strachota 2002, 232-235). Später waren Sondereinrichtungen mit der speziellen Erziehung, Bildung und Pflege ihrer Schützlinge betraut (vgl. Möckel 2007, 139-147), welche sich im Laufe der Zeit zu einem differenzierten und spezialisierten Sonderschulsystem entwickelten und bis zu den Anfängen der Integrationsbewegung für die Beschulung von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig waren (vgl. Speck 2003, 33). Diese Spezialisierung führte nach Speck (2003, 34) zwar zu wesentlichen Fortschritten, insbesondere in technologischer Hinsicht, aber auch gleichzeitig zur Entstehung von Aufspaltungen und Einteilungen, die so weder tatsächlich existent sind, noch der Komplexität des Phänomens Behinderung in entsprechender Art und Weise gerecht werden können: „Die Wirklichkeit heilpädagogischen Arbeitens bezieht sich [...] nur zu einem geringen Teil auf Spezifisches einer einzelnen Behinderungsart. In der Praxis begegnet man in aller Regel komplexen (mehrfachen und wechselwirkenden) Lern- und Entwicklungshindernissen“ (Speck 2003, 34). Und weiter: „Problematisch ist er [der Sparten-Separatismus, Anm. A. H.]

allerdings dadurch geworden, dass sich die Umweltbedingungen entscheidend geändert haben, und dass damit eine dominant werdende Spezialisierung in Gefahr gerät, Lebenszusammenhänge aus dem Auge zu verlieren“ (ebd.).

Mit den Überlegungen und Ansätzen zu Normalisierung und Integration ging somit der Wunsch einher, diesen (weitestgehend negativ etikettierten) „Sonderstatus“ von Behinderung zu überwinden und gesamtgesellschaftliche Einrichtungen und Institutionen als gemeinsam genutzte Lebens-, Arbeits- und Freizeitbereiche zu gestalten (vgl. Cloerkes 2007, 212).

Da Integration jedoch als „Wiedereinbeziehung“ (Böhm 2005, 313) grundsätzlich von einer vorangegangenen „Desintegration“ (vgl. Muth 1986, zit. n. Biewer 2009, 123) ausgeht und die Aufnahme bzw. Eingliederung solcher, von Desintegration betroffener Menschen in bestehende Regeleinrichtungen meint, kann letztlich nicht von einer völligen Abkehr vom Sonderstatus gesprochen werden. Hinz (2002, zit. n. Cloerkes 2007, 221) beschreibt hierzu für den schulischen Kontext, dass sowohl Differenzierungen nach vorliegenden Schädigungen, als auch die Theorie der „Zwei Gruppen“ (behindert/nicht behindert; mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) nicht aufgegeben werden.

Wenn nun der beschriebene „Sonderstatus Behinderung“ der Verwirklichung einer Gesellschaft voll- und gleichwertiger Mitglieder entgegensteht, birgt eine Chance auf Veränderung nur die Neubewertung desselben durch einen Wechsel der Betrachtungsperspektive. Gerade dies ist wesentlicher Gedanke des Konzeptes der „Inklusion“, also des „Einbezogen-Seins“, welches jenes der Integration „bei weitem transzendiert“ (Cloerkes 2007, 222). Vorerst für den schulischen Kontext gedacht, ist die Idee der Schaffung eines umfassenden Systems für alle zentral, wobei die Heterogenität der Gruppe, d. h. die individuelle Disposition der Gruppenmitglieder eine grundlegende Ressource darstellt. Somit wird jeder Einzelne zur „Besonderheit“ und trägt zum Gelingen der Gruppenaktivität bei (vgl. Cloerkes 2007, 221f). Prengel (1993) geht in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ von ähnlichen Ansätzen aus, ohne explizit von Inklusion zu sprechen. Ziel ist dabei, „für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 1993, 185).

Diese Überlegungen erscheinen aber nicht nur für den schulischen Kontext Relevanz zu haben, da eine inklusive Schule noch keine Garantie für Ausgrenzung von oder

eingeschränkte Teilhabe an anderen Lebensbereichen darstellt (vgl. Cloerkes 2007, 211). Somit wird Inklusion „elementares Anliegen und eine fundamentale Aufgabe unserer Gesellschaft“ (Cloerkes 2007, 222), die als „Vision des Zusammenlebens und Zusammenhandelns“ (Cloerkes 2007, 223) von Individuen in ihrer Verschiedenheit und Vielfältigkeit das Recht auf „Teilhabe aller Menschen als ein Grundrecht für alle Menschen [postuliert]“ (ebd.). *Besonderheit* ist also nicht länger ein Merkmal *Einzelner* sondern *Aller* und wird daher zur „Normalität“.

## 2.3 Arbeitsdefinition von Behinderung

In Zusammenfassung aller bis hierher zum Verständnis von Behinderung angestellten Überlegungen soll nun eine Definition des Behinderungsbegriffes für die vorliegende Arbeit vorgenommen und die Begründung der Auswahl präzisiert werden.

### 2.3.1 *Verständnis von Behinderung*

Behinderung wird im Rahmen dieser Arbeit als soziale Kategorie, d. h. als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft („soziales Konstrukt“) verstanden. Ich orientiere mich diesbezüglich an der von Cloerkes (1988, zit. n. Cloerkes 2007, 8) vorgenommenen behindertensoziologischer Definition aus interaktionistischer Sicht, sowie an Jantzens (1974, zit. n. Cloerkes 2007, 97) gesellschaftstheoretischem Begriffsverständnis:

*Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. Ein **Mensch** ist ‚behindert‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist (Cloerkes 1988, zit. n. Cloerkes 2007, 8; Hvh. i. O.).*

*Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägungen diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an (Jantzen 1974, zit. n. Cloerkes 2007, 97).*

### 2.3.2 Behinderungsbegriff

Für die Verwendung des Begriffes „Behinderung“ ist anzuführen, dass diese für die Aufrollung des Begriffsverständnisses zwar notwendig erschien, jedoch im Hinblick auf die Bezeichnung der gewählten Zielgruppe (*Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung*) und somit auch für die weitere Bearbeitung der Thematik nicht fortgesetzt wird. Ausschlaggebend dafür war das Bestreben, einen ungenauen und als stigmatisierend empfundenen Behinderungsbegriff zugunsten eines differenzierteren Begriffsverständnisses aufzugeben:

- Die aus einer vielfältigen Anwendung in diversen Kontexten resultierende Ungenauigkeit des Begriffes (vgl. Speck 2003, 241ff) lässt ihn ungeeignet erscheinen, das dargestellte Begriffsverständnis zu transportieren. Dies ergibt sich weitestgehend auch aus der unreflektierten Begriffsverwendung im Alltagssprachlichen Bereich, welche nach wie vor ein überwiegend individualistisches bzw. medizinisch geprägtes Verständnis von Behinderung impliziert.
- Daraus folgt, dass eine Weiterverwendung des Behinderungsbegriffes möglicherweise einer „Aktivierung“ gesellschaftlicher Etiketten Vorschub leisten kann und so Diskriminierungen unbeabsichtigt mitträgt.
- Insbesondere die Bezeichnung „Geistige Behinderung“ wird von der betroffenen bzw. so benannten Personengruppe als stigmatisierend erlebt und daher bewusst abgelehnt (vgl. Speck 2003, 242f).

Weit geeigneter erscheint der von Bach (1999) vorgeschlagene Begriff der *Beeinträchtigung*, der neben Schäden der individuellen Disposition (sozial/emotional/kognitiv) auch Benachteiligungen durch Verhaltens- und Erlebnisbedingungen (materiell/sozial/kulturell) und Belastungen durch Umfeldanforderungen (Über- bzw. Unterforderung, normwidrige Anforderungen) bezeichnet (vgl. Bach 1999, 33). So verweist „Beeinträchtigung“ auf eine differenziertere Betrachtung des Phänomens und stellt einen Zusammenhang zwischen persönlichen Merkmalen bzw. Fähigkeiten und gefährdenden Umweltbedingungen her (vgl. Bach 1999, zit. n. Biewer 2009, 40). Die ausschließliche Betrachtung der „individuellen“ Ebene kann somit verlassen und die soziale Komponente von Behinderung berücksichtigt werden.

Anstelle des Begriffes der „Geistigen Behinderung“ wird daher in weiterer Folge jener der „Intellektuellen Beeinträchtigung“ Anwendung finden, wobei hier grundsätzlich ein aus Kombination von kognitiver Leistungsfähigkeit und unzureichendem Anpassungsverhalten

entstandener lebenslanger Unterstützungsbedarf gemeint ist (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009, 392).

## **2.4 Arbeit als gesellschaftlicher Lebensbereich**

Wie bereits im vorigen Kapitel dieser Arbeit dargestellt, können grundlegende Konzepte der Teilhabe, Integration und Inklusion nicht allein auf den schulischen Bereich beschränkt bleiben. Cloerkes führt diesbezüglich an, dass Teilhabe als Menschenrecht eine umfassende Verwirklichung fordert, die sich auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche erstrecken muss (vgl. Cloerkes 2007, 222f).

Von entscheidender Bedeutung erscheint daher auch die Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Arbeitsleben, da Alltag und gesellschaftliche Stellung eines erwachsenen Menschen in westlichen Industrieländern weitgehend von seiner Teilhabe an der Arbeitswelt bzw. dem jeweiligen Arbeits- und Betätigungsfeld geprägt sind (vgl. Schaub/Zenke 2000, 36). Unter Rückbezug auf bereits getätigte Ausführungen zum Normalisierungsprinzip ist weiters festzuhalten, dass Arbeit einen Aspekt möglichst normaler Lebensführung darstellt und gleichzeitig die soziale Rolle des Einzelnen heben kann (vgl. Biewer 2009, 215).

In Anknüpfung an die eingangs formulierte Forschungsfrage gilt es nun, den Lebensbereich „Arbeit“ im Hinblick auf die berufliche Integration von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung genauer zu betrachten. In einem ersten Schritt ist es Anliegen dieses Kapitels, die Entstehungsgeschichte der Eingliederung ins Arbeitsleben (im deutschsprachigen Raum) überblicksweise aufzurollen und so Entwicklungen und Zusammenhänge im Hinblick auf das Zustandekommen heutiger Ansätze, Richtlinien und Denkweisen nachzuzeichnen. Gleichmaßen gilt es, die Relevanz der Beschäftigung mit beruflicher Integration aus heilpädagogischer Sicht zu klären.

### *2.4.1 Wurzeln beruflicher Einbeziehung*

Arbeit im Sinne einer „zielgerichteten Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer natürlichen und dinglich-kulturellen Umgebung“ (Schaub/Zenke 2000, 36) stellt einen zentralen Lebensbereich in modernen Industriegesellschaften dar. Grundsätzlich auf die Erzeugung von Produkten, die Bereitstellung von Dienstleistungen und das Erschaffen geistigkultureller Objekte ausgerichtet, zielt Erwerbsarbeit neben der Sicherung des Lebensunterhaltes auch auf die Befriedigung körperlicher und seelischer Bedürfnisse ab (ebd.). D. h. das „Meistern“ der eigenen Lebensgestaltung im Sinne des Erreichens eines

gewissen Lebensstandards bzw. sozialen Ranges, der Etablierung in der Gesellschaft und der Verwirklichung individueller Wünsche und Bedürfnisse wird somit zu einer zentralen Lebensfrage. Bildung und Ausbildung stellen schließlich wesentliche Kategorien hierfür dar: „[J]e komplizierter die Aufgaben, Verfahren und Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeit werden, desto mehr gewinnen organisierte *Berufsausbildungen* und laufende *Weiterbildung* an Bedeutung“ (Schaub/Zenke 2000, 36; Hvh. i. O.). Weber (2002) geht diesbezüglich unter Verweis auf van Reijen, Weber und Pirenne (Reijen 1992; Weber 1921; Pirenne 1933, zit. n. Weber 2002, 46) davon aus, dass die Veränderung der Wirtschaftsstruktur im Hinblick auf Arbeitsteilung und Gewinnerorientierung dazu führte, dass schon seit dem Mittelalter „begonnen wurde[,] die Einstellungen behinderten Menschen gegenüber zunehmend mit deren Arbeits- und Leistungskraft zu verknüpfen“ (Weber 2002, 46).

Bereits sehr früh waren heilpädagogische Institutionen daher bemüht, Kinder mit (vorerst nur körperlicher) Beeinträchtigung zu „nützlichen“ Mitgliedern der Gemeinschaft auszubilden und zu erziehen, d. h. durch ihre Beteiligung bei der Erledigung anfallender Arbeiten ihre soziale Rolle vom „Außenseiter“/von der „Außenseiterin“ zum „brauchbaren Bürger“/zur „brauchbaren Bürgerin“ aufzuwerten (vgl. Möckel 2007, 58ff). Im Umkehrschluss bedeutete dies aber auch den Ausschluss jener Personen, die nicht in der Lage waren, ihren Beitrag zum Arbeitsleben zu leisten. Dies gilt insbesondere für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche, von einigen Ausnahmen abgesehen, bis ins 18. Jahrhundert hinein als schlichtweg erwerbs- bzw. bildungsunfähig galten und in Bedürftigenanstalten ein von der restlichen Gesellschaft weitgehend abgesondertes Leben führten (vgl. Haeberlin 2005, 103; Ortner 1994, 17; Weber 2002, 48). Für die Notwendigkeit deren besonderer „Erziehung“ waren vor allem zwei Momente richtungsweisend: (1) der Gedanke, dass „Wahnsinn“ eine Störung, wenn nicht sogar eine Bedrohung der Gesellschaftsordnung darstellt, und (2) der Aufschwung der (Sozial)Medizin im 19. Jahrhundert, wobei die Definitionsmacht für Begriffe wie Gesundheit, Krankheit oder Behinderung auf ExpertInnen überging und aus „Menschen mit besonderen Lebensbedingungen [...] medizinische ‚Fälle‘ [wurden]“ (Weber 2002, 49).

Die bereits erwähnte Neuorganisation wirtschaftlicher Produktionsprozesse und die Veränderung ökonomischer Strukturen im Zuge der Industrialisierung rückte die Arbeitskraft des/der Einzelnen als zentrale Produktionsgrundlage ins Zentrum der Betrachtung. Diese Verlagerung und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Umschichtungsprozesse hatten

besonders für Menschen mit Beeinträchtigungen gravierende Auswirkungen, da bis dahin sichernde und tragfähige soziale Netzwerke aufgebrochen und das Tragen des „Lebensrisikos“ in Abhängigkeit von der „Ware Arbeit“ zur individuellen Angelegenheit und Aufgabe wurde (vgl. Weber 2002, 51f, Beck 1986, 214). Davon abgesehen waren die außerordentlich schlechten Arbeitsbedingungen ursächlich für die großflächige Entstehung von Krankheiten und langfristigen Beeinträchtigungen großer Teile der Bevölkerung, die als Einschränkung des dringend benötigten „Humankapitals“ eine veritable ökonomische Gefahr darstellten. Damit erschien es notwendig, nach Wegfall einer (ver)sorgenden Umgebung (z. B. im Familienverband) neue Unterbringungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Betroffene zu organisieren, sowie sich auch institutionell der Förderung, Erziehung und Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen zu widmen. Bereits seit dem 18. Jahrhundert existierten eigene Werkstätten zur Arbeits- und Berufsvorbereitung, die an Schulen oder Heime gekoppelt waren (vgl. Stein 2009, 18). Nun kam es vermehrt zur Errichtung zahlreicher „Heilerziehungs- und Pflegeanstalten“, die handwerkliche, land- und hauswirtschaftliche Ausbildungsschwerpunkte bzw. Betätigungsfelder anboten (vgl. Ortner 1994, 17f). Aber auch von der Einrichtung ausdifferenzierter und spezialisierter Bildungsinstitute (z. B. Blindenanstalten) „erhoffte man sich durch abgestimmte pädagogische Interventionen Erfolge im Hinblick auf die Eingliederung in die (Arbeits-)Gesellschaft“ (Weber 2002, 54). Dabei kann freilich noch nicht von „Eingliederung“ im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe gesprochen werden, da in erster Linie wirtschaftliche Ambitionen vorherrschend waren: Beeinträchtigung als „Anderssein“ erschien als „Abweichung von der Arbeitsnorm“, wodurch Maßnahmen der Rehabilitation und Förderung an den „Wert“ am Arbeitsmarkt gekoppelt waren (vgl. Weber 2002, 55).

Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine rege Nachfrage nach Arbeitsplätzen vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in den angeführten Einrichtungen herrschte und diese vorerst auf Erweiterung ausgerichtet waren, kam es schließlich in den 1930er-Jahren zum Einsetzen einer Bewegung, die ihren grausamen Höhepunkt in der Aussonderung und Vernichtung „lebensunwerten“ Lebens fand (vgl. Ortner 1994, 20f). Basierend auf Rassenbiologismus und Sozialdarwinismus entstand die Eugenik als neue Wissenschaft, welche sowohl die „Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (1933, vgl. Möckel 2007, 195; Ortner 1994, 20), als auch die aktive Tötung von Schwachen befürwortete (Euthanasiegesetzentwurf 1939; zit. n. Ortner 1994, 20f): „Behinderte wurden nicht nur als

passiv minderwertige Wesen betrachtet, die der Gesellschaft ökonomische Ressourcen entziehen, sondern auch als biologische Ansteckungsgefahr“ (Ortner 1994, 20).

Während bei Kriegseintritt ehemalige „HilfsschülerInnen“, also jene Gruppe der als „lernschwach“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen, welche in eigenen Schulen (Hilfsschulen) unterrichtet wurden, kurzfristig als Ersatzarbeitskräfte Bedeutung erlangten (Tornow 1938, zit. n. Ortner 1994, 21), führte schließlich die auf rassenhygienischem Gedankengut basierende Einstufung als weitgehend „unnütze“ und das gesellschaftliche System „belastende“ Personen zu ihrer systematisch geplanten und durchgeführten Vernichtung, welche nicht zuletzt vom Engagement der HilfslehrerInnenschaft maßgeblich mitgetragen wurde (vgl. Möckel 2007, 190f). Arbeitsfähigkeit und -leistung wurden somit zum Indikator für Leben oder Tod.

Als nach Kriegsende endlich der wirtschaftliche Aufschwung einsetzte, erschwerte die zunehmende Spezialisierung und Technisierung der Berufsfelder den Einstieg von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in ein reguläres Arbeitsverhältnis erheblich (vgl. Ortner 1994, 229). Viele handwerkliche Berufe, in welchen die Zöglinge älterer heilpädagogischen Institute unterrichtet wurden, waren obligat geworden; einfache Produktions- und Arbeitsabläufe wurden automatisiert (vgl. Möckel 2007, 226; 228).

Ein erster Schritt zur Eingliederung Betroffener in ein strukturiertes Arbeitsleben war die ab den 1960er Jahren stattfindende Einrichtung eines sogenannten „Ersatzarbeitsmarktes“, der Arbeitsplätze in „geschützter Atmosphäre“ bereitstellt (Beschützende Werkstätten, Anlernwerkstätten, Werkstätten für behinderte Menschen; vgl. Lindmeier 2006, 15-18; Hirsch 2009, 31-37). Im Zuge der Normalisierungs- und Inklusionsbewegungen im Zusammenhang mit dem Recht auf Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen kam es aber schließlich ab den 1970er Jahren zur Infragestellung oben genannter Einrichtungen unter dem Vorwurf, dass die zugrunde liegenden Konzepte ihren Ausgang in der eingeschränkten Bildungsfähigkeit und lebenslangen Unmündigkeit der betreuten Klientel nehmen (vgl. Lindmeier 2006, 18). Vielmehr wurden Maßnahmen und Unterstützungen gefordert, welche den allgemeinen Arbeitsmarkt für alle zugänglich und bewältigbar machen. Darauf aufbauend kam es zur Entstehung zahlreicher Konzepte und Richtlinien der beruflichen Rehabilitation und Integration, welche sowohl die Neuorientierung im Hinblick auf Funktionen und Aufgabenbereiche „Geschützter Werkstätten“ nach sich zogen (vgl. Hirsch 2009, 37; Lindmeier 2006, 25), als auch eine

Öffnung des ersten Arbeitsmarktes mit direkten Unterstützungsleistungen fokussierten (vgl. Lindmeier 2006, 25-28). Bezugnehmend auf deren tatsächliche Verwirklichung lässt sich aber festhalten, dass diese bis dato nur teilweise bzw. nicht in ausreichender Art und Weise stattgefunden hat (vgl. z. B. Koenig 2008).

Rückblickend betrachtet lässt sich also feststellen, dass die Entstehung und Manifestierung von Beeinträchtigung als soziales Phänomen und somit auch in weiterer Folge die Realisierung oder Verhinderung von Teilnahme am gesellschaftlichen Leben immer schon in untrennbarem Zusammenhang mit den persönlichen Möglichkeiten zur Erbringung von Arbeitsleistung stand. Arbeit wird also zum wesentlichen Indikator für das Erkennen und Zuweisen der Etikette „Behinderung“, welche Arbeitsunfähigkeit bzw. eingeschränkte Arbeitsfähigkeit ausdrückt und somit eine Abwertung des sozialen Status und Marginalisierung nach sich zieht.

#### *2.4.2 Berufliche Integration als Aufgabenfeld der Pädagogik*

Die Qualifizierung junger Menschen für ein späteres selbständiges Leben zählt seit jeher zum „Kerngeschäft“ der Pädagogik. Bildung und Ausbildung werden so zum Fundament für die Möglichkeiten der späteren Lebensgestaltung. Fortschritt und Technik im Sinne einer Differenzierung, Automatisierung und Spezifizierung aller Lebensbereiche bringen jedoch neue und umfassendere Anforderungen für die Pädagogik und ihre Institutionen mit sich, welche, neben der Gewährleistung einer geeigneten allgemeinen Grundbildung, insbesondere die Weiterbildung ihrer „Zöglinge“ jenseits der schulischen Pflichtinstitutionen ins Auge zu fassen haben (vgl. Schaub/Zenke 2000, 36). Die Existenz einer solchen Notwendigkeit zeigt sich beispielsweise in der Weiterentwicklung pädagogischer Ausbildungscurricula und der Einführung eigener universitärer Forschungsfelder zu den Schwerpunkten der Aus- und Weiterbildung (Berufspädagogik und Erwachsenenbildung) bzw. beruflichen Rehabilitation (vgl. Universität Wien, Studienplan Pädagogik 2002; Schendenwein 2007).

Neue Sichtweisen von Bildung und Entwicklung, sowie die Notwendigkeit der Reaktion auf veränderte gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen, durch welche also Weiterbildung und Lernen auch zum Thema des Erwachsenenalters werden, führten zur Entstehung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Zielsetzung ist dabei die Gleichheit der Chancen für „[a]lle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – [...] sich an die Anforderungen des sozialen und

wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 3). Dadurch können pädagogische Bemühungen nicht nur auf die Vorbereitung auf das spätere Leben bezogen sein, sondern sollen den gesamten Lebensweg begleiten. Dies gilt insbesondere für jene Menschen, deren Ausgangslage sich durch bestehende Benachteiligungen erschwert darstellt. So führt beispielsweise Biewer (2009) aus, dass das Vorliegen einer Beeinträchtigung und eines daraus entstandenen Hilfsbedarfs Grund genug sei, „die gesamte Lebensspanne zum Bezugspunkt des fachlichen Interesses der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik zu machen, deren zentrale Aufgabe nicht nur in der Erziehung und Bildung, sondern in der Entwicklungsbegleitung über die Lebensalter besteht“ (Biewer 2009, 197). Im Sinne einer Realisierung von umfassender Teilhabe können Förder- bzw. Unterstützungsmaßnahmen schließlich nicht mehr länger befristet oder an den Besuch schulischer Institutionen geknüpft sein.

Im Hinblick auf die Schaffung von Chancengleichheit (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 3) wird es daher jedenfalls pädagogische Aufgabe, die Vorbereitung, Umsetzung und Begleitung beruflicher Integration im Sinne einer Verwirklichung von Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit (intellektueller) Beeinträchtigung bestmöglich zu gestalten. Dies betrifft vorzugsweise den Übergang von Jugendlichen ins Berufsleben, da dieser „die Weichen für den Einstieg ins Arbeitsleben und den Verlauf der Erwerbsbiografie [stellt]“ (vgl. Troltsch u. a. 1999; Troltsch/Lazlo 1999; Lex 2003, zit. n. Ginnold 2008, 65). Die gezielte Beschäftigung mit dieser Phase durch Erhebung und Erforschung der Perspektive betroffener Personen muss daher bezüglich der Verbesserung pädagogischer Arbeit als Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit Interesse und Anliegen der (Heil)Pädagogik darstellen.

### **3 Die Bedeutung von Arbeit im Jugendalter**

In Anknüpfung an obige Ausführungen rückt nun der Lebensabschnitt des „Jugendalters“ ins Zentrum der Betrachtung, wobei ein Zusammenhang zwischen dem Faktor Arbeit und der Entwicklung der Persönlichkeit hergestellt und insbesondere auf seine Bedeutung für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung eingegangen werden soll. Nach einer genaueren Betrachtung der Übergangsphase ins Berufsleben widmet sich der Abschluss des Kapitels einer überblickswisen Darstellung aktueller Problemfelder anhand ausgewählter Studien und Erhebungen.

#### **3.1 Abgrenzung und Charakterisierung des Jugendalters**

Die Entstehung von Jugend als Lebensphase in der Biographie eines Menschen um etwa 1900 bis hin zu ihrer heutigen Gewichtung war nach Hurrelmann (2007) eine Entwicklung, die nicht zu Letzt ihren Ausgangspunkt in der Veränderung und Strukturierung von Arbeitsprozessen und Produktionsabläufen sowie den damit verbundenen gestiegenen Anforderungen auf dem Bildungs- und Ausbildungssektor gefunden hat. D. h. Erwerbstätigkeit und erfolgreiche Behauptung am Arbeitsmarkt erforderten immer stärker „das Durchlaufen bestimmter Bildungs- und Ausbildungsschritte“ (Hurrelmann 2007, 21). Bildung konnte nicht mehr länger nur ein Privileg vermögenderer Bevölkerungsschichten bleiben, sondern wurde für jedermann Notwendigkeit und Voraussetzung für einen gelungenen Einstieg ins Erwerbsleben. Insbesondere die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht trug schließlich dazu bei, dass Jugend als Zeit des Schulbesuchs und des Bildungserwerbes für alle Bevölkerungsgruppen Realität wurde (vgl. Hurrelmann 2007, 22). In Orientierung an der Notwendigkeit zur Regelung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wurde Jugend also als Lebensphase in Erweiterung bestehender Alterstypisierungen durch Festlegung charakteristischer Aufgaben, Rechte und Pflichten institutionalisiert (vgl. Schulze-Krüdener 2009, S 2).

Seither lässt sich eine kontinuierliche Ausdehnung des Jugendalters beobachten. Auch hier zeigt Hurrelmann (2007, 22) wesentliche Zusammenhänge mit arbeitsmarktbezogenen Gegebenheiten als mögliche Ursachen dieses Ausdehnungsprozesses auf: Die Rationalisierung und Technisierung der Produktionsschritte ging mit einer wesentlichen Reduzierung des Bedarfs an Arbeitskräften und daher auch mit verschärften Bedingungen für einen frühen Übergang ins Erwerbsleben einher. Der Brückenschlag zum in die Ferne

gerückten Arbeitseinstieg und die Überwindung der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit gelang somit über die Verlängerung der Phase von Bildung und Ausbildung: „Das Bildungssystem wurde zu einem biographischen Warteraum auf dem Wege zum Erwachsenenalter“ (vgl. Hurrelmann 2007, 22).

Hinzu kommt, dass frühere Ausbildungs- und Beschäftigungsmuster nicht mehr aufrecht erhalten werden können: Mangelnde Ausbildungs- und Arbeitsplätze erhöhen den Konkurrenzdruck und verlangen nach speziellen Fachkenntnissen und umfassender Weiterbildung. Gleichzeitig führen auch bei fundierter Ausbildung wirtschaftliche oder andere Erfordernisse oftmals zu Um- und Abbrüchen von Berufskarrieren, welche Neuorientierung und Flexibilität vom Einzelnen/von der Einzelnen verlangen. Wesentliche Elemente des Jugendalters, wie berufliche Bildung und Arbeitseinstieg, werden so auch zu Themen des Erwachsenenalters und bestehen weit über die eigentliche Jugendzeit hinaus (vgl. Hurrelmann 2007, 25). Mit dieser Ausdehnung der Jugendphase auf spätere Lebensspannen geht deren Ausweitung auf frühere einher. Die in den letzten Jahrzehnten zu bemerkende Vorverlagerung der Sexualreife einerseits, sowie die Eröffnung von Zugängen zu grundsätzlich Erwachsenen vorbehaltenen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Konsum- oder Freizeitmarkt und Mediennutzung führen schließlich zur Notwendigkeit, sich immer früher mit „Erwachsenenthemen“ auseinanderzusetzen (vgl. Hurrelmann 2007, 22f; 25). D. h. Kinder werden früher zu Jugendlichen, „sie akzelerieren körperlich und sozial; und junge Erwachsene geben immer später Charakterzüge von Jugendlichkeit auf“ (Sanders 2006, zit. n. Schulze-Krüdener 2009, 2).

Widmet man sich nun einer inhaltlichen Betrachtung von Jugend, so handelt es sich grundsätzlich um jene Phase im menschlichen Lebenslauf, in welcher die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen stattfindet (vgl. Schaub/Zenke 2000, 302). Mit den gesteigerten Anforderungen zur Erreichung einer gelungenen gesellschaftlichen Integration im Erwachsenenalter hat die Jugendphase stets an Bedeutung zugenommen und ist nicht mehr länger nur „Durchgangsphase“, sondern verfügt über einen eigenen „charakteristischen Stellenwert [...], der sich aus der biologischen und psychologischen Entwicklung und zugleich den vielfältigen Vorgaben gesellschaftlicher Art ergibt“ (Hurrelmann 2007, 40). Der/die Jugendliche findet sich sogenannten „Entwicklungsaufgaben“ im Sinne von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen gegenüber, welchen

durch Umsetzung in individuelle Verhaltensprogramme zu begegnen ist (vgl. Hurrelmann 2007, 26f).

Während die Kindheit durch Abhängigkeit geprägt ist, gilt es nun, diese in allen relevanten Handlungsbereichen zu überwinden, um schließlich zum (weitestgehend) unabhängigen Erwachsenen heranzureifen (vgl. Hurrelmann 2007, 36). Wesentliches Kriterium hierfür ist der Übertritt in die Erwerbstätigkeit, welche als eine grundlegende Voraussetzung für eine eigenständige Lebensführung betrachtet werden kann. D. h. die Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten intellektueller und sozialer Art zum Übergang in die Berufsrolle mit dem Ziel der ökonomischen Selbstversorgung stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters dar (vgl. Hurrelmann 2007, 36f). Gleichzeitig bestehen noch andere Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung den Statusübergang zum Erwachsenen markieren: (1) der Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und Partnerbindung für den Übergang in die Partner- und Familienrolle durch Familiengründung mit Kinderbetreuung, (2) der Erwerb von Fähigkeiten zur Nutzung des Geld- und Warenmarktes für den Übergang in die Konsumentenrolle durch selbständige Teilnahme am Kultur- und Konsumleben, und schließlich (3) die Entwicklung von Wertorientierung und politischer Teilhabe für den Übergang in die politische Bürgerrolle mit dem Ziel einer verantwortlichen politischen Partizipation (vgl. Hurrelmann 2007, 37).

Wesentliches Merkmal des Jugendstatus in den heutigen westlichen Gesellschaften ist jedoch seine Inkonsistenz. D. h. die Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben erfolgt weder zeitgleich noch durchgängig, sondern weist Vorgriffe, Verschiebungen und Abbrüche auf. So werden Jugendliche vor allem hinsichtlich der Übernahme der Konsumentenrolle „früher erwachsen“, hinsichtlich des Überganges in die Berufsrolle durch tatsächlichen Eintritt in die Erwerbstätigkeit, welcher aufgrund fehlender Arbeitsplätze und gesteigerter Ausbildungsanforderungen nicht zeitgleich stattfinden kann, „später erwachsen“. Dies gilt ebenfalls für den Übergang in die Familienrolle, der durch den Bedeutungsverlust von Heirat und Familiengründung im Jugendalter bzw. durch neue Partnerschaftsmodelle oftmals sehr spät oder gar nicht stattfindet (vgl. Hurrelmann 2007, 37f).

Anzumerken wäre hier, dass das Erreichen von ökonomischer Autonomie sicherlich in nicht unwesentlichem Zusammenhang mit der Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben zu sehen ist, da beispielsweise fehlende finanzielle Mittel direkte Auswirkungen auf die Möglichkeiten zur Hausstands- bzw. Familiengründung, ebenso wie auf die umfassende Nutzung sämtlicher Teile des Konsum- und Kulturmarktes haben.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass eine allgemeingültige, klare Abgrenzung der Jugendphase sowohl zeitlich als auch inhaltlich aufgrund vieler Überschneidungen und Verlagerungen schwer möglich und wenig sinnvoll erscheint, da diesbezügliche Angaben zur Beschreibung von Beginn, Dauer und Ende dieser Lebensphase nur sehr unpräzise und diffuse Informationsqualität aufweisen können. Nichts desto trotz gilt es eine Begriffsbestimmung von Jugend für die Bearbeitung der gewählten Fragestellung festzulegen. Wie jede Abgrenzung dieser Art nur willkürlichen bzw. situativ bestimmten Charakter haben kann (vgl. Schulze-Krüdener 2009, 2), ist auch hierbei ausschließlich beabsichtigt, einen praktikablen Arbeitsrahmen zu schaffen, ohne darüber hinwegtäuschen zu wollen, dass die gewählte einseitige Betrachtungsperspektive der Komplexität des Phänomens keinesfalls umfassend gerecht werden kann.

*In diesem Sinne ist im Kontext der vorliegenden Arbeit unter der Bezeichnung „Jugendliche“ jene Personengruppe zu verstehen, welche sich zur Zeit an der „Einstiegstelle Berufsleben“ unmittelbar nach Absolvierung der Pflichtschule befindet und sich erstmals mit Chancen, aber auch Hindernissen auf dem Weg ins Erwerbsleben sowie der Planung von vorbereitenden Schritten jenseits der Institution Schule konfrontiert sieht. Zentrales Merkmal der Gruppe ist daher, die erste unmittelbare Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft und deren Verwirklichung im Spannungsfeld zwischen persönlichen Wünschen und Zielen sowie arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen.*

### **3.2 Arbeit als Einflussfaktor für Persönlichkeitsentwicklung**

Zentrale Aufgabe des/der Jugendlichen ist es also, sich mit sich selbst und seiner/ihrer Umwelt in intensivster Art und Weise auseinanderzusetzen, so zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu reifen und schließlich als Erwachsener/Erwachsene das eigene Leben selbständig und autonom gestalten zu können (vgl. Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 181f). Es wird daher in allen Lebensbereichen erforderlich, eigene Wünsche und Vorstellungen, Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen an gegebene gesellschaftliche Anforderungen und Strukturen heranzutragen, sich den dadurch entstehenden Spannungen auszusetzen (vgl. Mansel/Kahlert 2007, 9ff), eigene Wege und Muster der Überwindung zu entwerfen und in einem Prozess der „Verschränkung individueller und gesellschaftlicher Entwicklung“ (Göppel 2005, 220) durch

Reflexion, Individuation und Integration schließlich in höchst individueller Art und Weise eigene „Lebensrollen“ zu konstruieren, d. h. im Austausch zwischen individuellen Dispositionen und vorgefundenen Rahmenbedingungen eine eigenständige, unverwechselbare Persönlichkeit zu entfalten: „Jugendliche müssen sich mit [...] Spannungen in ihrem Lebensumfeld auseinandersetzen, sie müssen sie reflektieren und verarbeiten, um als Person ein Bild von sich selbst entwerfen und eine gefestigte Identität aufbauen zu können“ (Mansel/Klocke 1996, 12). Diese ist schließlich Grundvoraussetzung für jedes subjektvolle Handeln, welches „ohne die Vorstellung einer inneren Integration von Normen und Werten und einer inneren Kontinuität von Biographie innerhalb wechselnder und vielfältiger sozialer Bezugsgruppen und Rollensysteme nicht denkbar wäre“ (Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 29).

Identitätsbildung ist somit immer hinsichtlich zweier Aspekte zu betrachten: (1) Als Ausformung eines eigenen, unverwechselbaren, inneren Selbst im Austausch mit der Lebensumwelt, sowie (2) den darauf aufbauenden Lebens- und Handlungskonzepten, um gestaltend auf diese Umwelt rückwirken zu können (vgl. Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 28f; 181f). In diesem Sinne ist unter Identität ein „nicht abgeschlossenes, sondern relativ offenes, gleichwohl nicht beliebig wechselndes Konzept der Selbst- und Umweltinterpretation [zu verstehen], das sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt weiterentwickelt“ (Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 181).

Unter den einzelnen Lebensbereichen, die nun solche Möglichkeiten des Austauschs und somit auch der Weiterentwicklung bieten, nimmt jener der Arbeitswelt eine sowohl zeitlich, als auch inhaltlich gewichtige Position ein. Gerade Jugendliche sind aufgrund der Notwendigkeit einer umfassenden Neuorientierung und -organisation nach Austritt aus dem Pflichtschulsystem als ersten Schritt in die selbständige Lebensführung in besonderer Weise gefordert, sich „um wachsendes Verständnis der Struktur von Arbeit und Beruf, den Aufbau von Berufsmotivation und Handlungskompetenzen und die Einordnung der beruflichen Lebensregion in den bisherigen Lebensraum“ (Oerter/Montada 2002, zit. n. Gudjons 2008, 134) zu bemühen, um den Übertritt ins Berufsleben zu meistern und so ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und zu sichern. Keupp (1997, zit. n. Mansel/Kahlert 2007, 10) führt „das Vorhanden-Sein von ausreichenden materiellen Ressourcen, einer sinnvollen Tätigkeit und einer angemessenen Bezahlung“ ausdrücklich als eine Grundbedingung für ein „offenes Identitätsprojekt“ an, „da ansonsten nur ein zynischer Schwebezustand möglich sei“ (Keupp

1997, zit. n. Mansel/Kahlert 2007). Im Hinblick auf die Zielsetzung jeder Identitätsbildung, welche in der Verbesserung oder zumindest Aufrechterhaltung des sozialen Status, sowie in der Optimierung oder zumindest Bewahrung der Möglichkeiten zur Realisierung von Lebensplänen (vgl. Mansel/Kahlert 2007, 10) zu sehen ist, erscheint die Übernahme der Berufsrolle von entscheidendem, wenn nichts sogar tragendem Stellenwert für die Entwicklung und Verwirklichung von Lebenskonzepten zu sein.

Grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass jede Art von Arbeit im Sinne einer Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur und ihren Inhalten (vgl. Volmerg 1978, 31) als identitätsstiftend zu bezeichnen ist: „Durch die Arbeit konstituiert das Subjekt die Welt seiner Erfahrung und zugleich sich selbst als Subjekt dieser Erfahrung“ (Volmerg 1978, 30). Die historischen Veränderungen von Arbeit können zwar nicht ohne Auswirkungen auf die Identität der arbeitenden Individuen bleiben (vgl. Volmerg 1978, 31), an ihrer grundlegenden Bedeutung als zentraler Faktor zur Identitätssicherung hat sich aber bis zum heutigen Tage nichts geändert (vgl. Mansel/Kahlert 2007, 13). Arbeit geht weit über den Akt der bloßen Abdeckung des Lebensunterhaltes hinaus und birgt in erster Linie die Möglichkeit zur persönlichen Selbstverwirklichung, der Erlangung persönlicher Anerkennung, sozialer Integration und gesellschaftlicher Nützlichkeit (vgl. Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 190f; May 2001, 76). Die Suche nach Identität und Lebensperspektive ist somit nach wie vor in entscheidendem Maße von Chancen, Möglichkeiten und Erfahrungen im zentralen Lebensfeld „Arbeit“ getragen (vgl. Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 187-193; Mansel/Kahlert 2007, 15).

### **3.3 Benachteiligte Jugendliche und Arbeit**

Findet nun Identitätsentwicklung im Rahmen von Austauschprozessen mit der Lebensumwelt statt, so lässt sich im Gegenzug festhalten, dass eine fehlende Einbindung in einzelne Lebensbereiche zwangsläufig Auswirkungen auf die Möglichkeiten von persönlicher Entfaltung und Entwicklung haben muss. Ist beispielsweise nur ein eingeschränkter bzw. kein Zugang zu einzelnen gesellschaftlichen Lebensbereichen vorhanden, bestehen auch nur eingeschränkte soziale Interaktionspotenziale und Weiterentwicklungsanreize, woraus wiederum nur eingeschränkte Entwicklungschancen resultieren (vgl. Hurrelmann 2007, 50-57). Gleiches gilt, wenn soziale Reaktionen auf individuelle Merkmale oder Lebensumstände überwiegend negativ ausfallen und so weniger positive Selbst- und Umwelterfahrungen erlebt und in die eigene Persönlichkeitsstruktur integriert werden können (vgl. Langner 2009, 73;

Pfahl 2006, 143). Jugendliche, deren Ausgangslage und Rahmenbedingungen für Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung dermaßen gestaltet sind, können im Sinne einer ungleichen Verteilung von Chancen als „benachteiligt“ bezeichnet werden.

In Anknüpfung an bereits vorgenommene Begriffsbestimmungen ist nochmals grundsätzlich festzuhalten, dass Beeinträchtigung stets als Ergebnis ungenügender oder fehlgeleiteter sozialer Interaktionsprozesse zu sehen ist. D. h. dass „sich das ‚Behindertwerden‘ im alltäglichen Dialog über Interiorisation im Körper manifestiert“ (Langner 2009, 73; Hvh. A. H.), also durch soziale Zuschreibung entstandene Aspekte Eingang in die Persönlichkeit eines Menschen finden. Die Begriffsbezeichnung „intellektuelle Beeinträchtigung“, welche für die Benennung der forschungsrelevanten Zielgruppe im Rahmen dieser Arbeit gewählt wurde, impliziert daher das Vorhandensein von Benachteiligung. Welche Einflussgröße stellt nun Benachteiligung hinsichtlich der Entwicklung junger Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Lebensphase Jugend dar bzw. wie ist diese charakterisiert?

Wie bereits ausgeführt, ist die Jugendphase jener Lebensabschnitt, in der in verstärktem Maße „Identitätsarbeit“ zu leisten ist, d. h. im Austausch mit der Lebensumwelt und anhand der dadurch gewonnenen Erfahrungen zu einer einzigartigen, unverwechselbaren Persönlichkeit zu reifen und sich gleichzeitig als Teil der Gesellschaft zu erleben. Es gilt also, eine *soziale Identität* durch Verortung in der Gemeinschaft, ebenso wie eine *persönliche Identität* in Unterscheidung von der Gemeinschaft zu entwickeln. *Ich-Identität* bezeichnet schließlich die Art und Weise, wie sich das Individuum als gemeinschaftliches und einzigartiges Subjekt begreift (vgl. Goffman 1967, zit. n. Cloerkes 2007, 174f).

Werden nun Merkmale oder Eigenschaften einer Person von ihrem Lebensumfeld als unerwünscht oder „abweichend“ bewertet („*Stigma*“), so geht damit eine Zuordnung zu einer ungünstigen sozialen Kategorie einher, wobei dies wiederum nicht ohne Auswirkungen auf die Biographie einer Person bleibt und letztlich ihren Niederschlag im innersten Selbst findet: „*Stigmatisierende Zuschreibungen führen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen*“ (Cloerkes 2007, 173). Gerade für Jugendliche, welche sich in der wesentlichen Phase der Identitätsbildung befinden, bergen abwertende gesellschaftliche Zuschreibungen somit große Gefahren, die Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung in negativer Weise zu beeinflussen und tiefgreifende bzw.

kaum reversible Konsequenzen nach sich zu ziehen. Hohmeier (1975, zit. n. Cloerkes 2007, 171) beschreibt diese auf drei Ebenen:

- Auf *gesellschaftlicher Ebene* kommt es zur Einschränkung der Teilhabe durch Kontaktverlust, Ausgliederung und Isolation als Folge des formellen oder informellen Verlusts bisher ausgeübter Rollen.
- Auf *Interaktionsebene* sind Austauschprozesse zukünftig durch die auf dem Stigma beruhende Neudefinition der Person und ihrer Biographie durch Spannungen, Unsicherheit und Angst erschwert.
- Auf *Ebene der Identität* drohen daraus resultierend schließlich erhebliche Gefährdungen und Probleme.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Entwicklungschancen und -möglichkeiten durch Benachteiligung stark verändert bzw. eingeschränkt werden können. Dies bleibt letztlich nicht ohne wesentliche Auswirkungen auf die Erbringung grundlegender Entwicklungsleistungen des Jugendalters hinsichtlich der Übernahme der Erwachsenenrolle.

Unter Rückbezug auf die bereits erwähnten Entwicklungsaufgaben gilt es an dieser Stelle jene Attribute genauer zu betrachten, welche den Erwachsenenstatus in heutigen westlichen Gesellschaften konzedieren. Priestley (2003) setzt sich diesbezüglich mit den Aspekten der Unabhängigkeit, der Kompetenz und der Autonomie auseinander, deren Vorhandensein die Gruppe der Erwachsenen deutlich von anderen gesellschaftlichen Altersgruppen unterscheidet: Erwachsen ist, wer physisch und kognitiv dazu in der Lage ist, sein Leben ohne die Unterstützung von anderen autonom zu gestalten. Dies impliziert eine entsprechende körperliche und geistige Konstitution ebenso wie eine gereifte, unabhängige Persönlichkeit (vgl. Priestley 2003, 119-123). Wesentlichen Faktor stellt dabei die Erwerbstätigkeit dar, wobei der persönliche Einsatz zur Erbringung von Arbeitsleistung mit dem gesellschaftlichen Zugeständnis von Erwachsenenrechten einhergeht (vgl. Priestley 2003, 118). Dies betrifft die umfassende Teilhabe am politischen Leben bzw. die Ausübung von Bürgerrechten, sowie ebenfalls die Berechtigung zur Leitung und Führung nicht-erwachsener Gesellschaftsmitglieder. Solche wiederum zeichnen die Merkmale der Unselbständigkeit und Abhängigkeit aus, wie beispielsweise Kinder oder ältere Menschen. Damit geht einher, dass

diese Personengruppen auch von der Teilhabe an gewissen gesellschaftlichen Lebensbereichen je nach dem Grade ihrer (Un)Selbständigkeit ausgeschlossen bleiben (ebd.). Priestley (2003, 118; 133) sieht hier Parallelen zum Status von Menschen mit Beeinträchtigungen, welcher aus gesellschaftlicher Sicht nicht nur durch Abhängigkeit und Fehlen umfassender Teilhaberechte charakterisiert ist, sondern tatsächlich durch die Fähigkeit zur Erwerbstätigkeit aus gesellschaftlicher Perspektive bestimmt wird. Das Absprechen derselben kreiert damit jene Barriere, welche die betroffene Personengruppe vom gemeinsamen Arbeitsmarkt abtrennt. Abhängigkeiten werden so erst verbindlich und dauerhaft, da die Übernahme von Erwachsenenrollen und somit die Ausbildung von Erwachsenenidentität im Sinne einer unabhängigen, selbstbestimmten Persönlichkeit deutlich erschwert wird. Es lässt sich also festhalten, dass die Chancen für einen gelungenen Übergang zum Erwachsenenstatus bzw. für die positive Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben untrennbar mit dem Eintritt ins Arbeitsleben verknüpft sind, um einerseits Unabhängigkeit und Selbständigkeit in größerem Maße zu erlangen und andererseits Zugang zu sonst versperrten gesellschaftlichen Lebensbereichen zu erhalten und so neue Wachstums- und Entwicklungspotenziale zu eröffnen: *„The assumption that entry into employment will promote social inclusion for disabled people is widespread, underlining the significance of socially valued work in constructions of modern adult citizenship. Simply having a job is of course not the whole answer. But the part that work plays in facilitating access to adult social networks and social capital ist clearly significant in labour-focused societies“* (Priestley 2003, 135).

### **3.4 Relevanz des Einstiegs ins Arbeitsleben für die weitere berufliche Karriere**

Jede berufliche Karriere hat ihren Ausgangspunkt im Übergang vom schulischen Betätigungsfeld in die Erwerbstätigkeit. Die Bewältigung und Gestaltung dieses Übergangs wird dabei sowohl zeitlich (durch den Austritt aus dem Pflichtschulsystem), als auch inhaltlich (Entwicklung zum selbständigen und selbstverantwortlichen Individuum) zum zentralen Thema des Jugendalters (vgl. May 2000, 76). Daher erscheint es sinnvoll, diese Übergangsphase genauer zu betrachten und ihre Bedeutung für die weitere berufliche Karriere zu klären.

Grundsätzlich können für den Übertritt ins Berufsleben zwei Schwellen identifiziert werden: Während die erste Schwelle den Übertritt vom allgemein bildenden Schulsystem in das Berufsbildungssystem meint, erfolgt der endgültige Übergang in die Arbeitswelt erst nach

Verlassen des Berufsbildungssystems an der zweiten Schwelle (vgl. Ginnold 2008, 65). Der Übergang Schule – Beruf stellt somit eine Schnittstelle zwischen Systemen, Verwaltungsressorts und institutionellen Zuständigkeiten dar (vgl. Ginnold 2008, 61). Dabei kommt den jeweilig beteiligten Institutionen und Diensten die Aufgabe zu, Angebote zur Unterstützung bei der Bewältigung jener Schritte bereitzustellen, welche für einen gelungenen Übergang erforderlich sind. Hinsichtlich der strukturellen Beschaffenheit der Übergangsphase lässt sich daher in Rückbezug auf das Schwellenmodell folgende Institutions- und Angebotsstruktur feststellen: (1) *Berufsorientierung* als Aufgabenfeld der Pflichtschule zur Überwindung der ersten Schwelle, sowie (2) *Berufsvorbereitung* und/oder *Berufsausbildung* zur Überwindung der zweiten Schwelle. Den Abschluss des Übergangs bildet letztlich der *Eintritt in Arbeits- bzw. Erwerbsverhältnisse*, aber auch in *Arbeitslosigkeit* (vgl. Ginnold 2008, 102f).

Inhaltlich betrachtet dient die *Berufsorientierung* zur Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung durch entsprechenden berufsorientierenden Unterricht und Betriebspraktika. *Berufsvorbereitung* stellt als Vorstufe zur eigentlichen Berufsausbildung besonders für Jugendliche mit Beeinträchtigungen eine Möglichkeit dar, sich auf die Ausbildungszeit durch abgestimmte Angebote vorzubereiten, welche es im Anschluss zu absolvieren gilt. Die *Berufsausbildung* endet schließlich idealerweise mit dem Eintritt in die Arbeitswelt und der *Aufnahme von Erwerbstätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt* (vgl. Ginnold 2008, 103).

Neben diesem institutionalisierten Übergangssystem spielen auch Unterstützungs- und Beratungsdienste eine maßgebliche Rolle, welche an unterschiedlichen Abschnitten des Übergangs ansetzen. Anzuführen wären hier beispielsweise von schulexternen Beratungsstellen angebotene Maßnahmen zur Berufsorientierung, Qualifizierungsprojekte zur Vorbereitung auf die Berufsausbildung, Lernhilfen und Trainingsangebote zur Begleitung der Ausbildung selbst sowie schließlich Dienste zur Erhaltung und Sicherung des Arbeitsplatzes (siehe Kapitel 6).

Trotz dieses vielfältigen Angebots an Unterstützungsmaßnahmen zur Gestaltung des Übergangs in die Erwerbstätigkeit gelingt es vielen Jugendlichen nicht, diesen erfolgreich zu meistern. Pfahl (2006, 142f) stellt hier einen Zusammenhang zum schulischen Sozialisationsfeld her, indem sie aufzeigt, dass Besuch und Abschluss einer Sonderschule die

Chancen für einen Berufseinstieg auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufgrund von abwertenden gesellschaftlichen Zuschreibungen und Reaktionen sowie der damit einhergehenden Selbstwahrnehmung von SonderschulabsolventInnen deutlich reduzieren. Darin begründet sieht sie Rückzugstendenzen dieser Personengruppe durch passives Verhalten und Selbstselektion (Pfahl 2006, 149ff), um den Gefahren des beruflichen Scheiterns vorzubeugen. Gleichzeitig ermöglicht der Einstieg ins Arbeitsleben nicht zwangsläufig die Einnahme jenes gesellschaftlichen Status, der in heutigen westlichen Gesellschaften ideologisch und faktisch mit Arbeit verbunden ist. Vielmehr sind oftmals Tätigkeiten auszuführen, die wiederum stigmatisierenden Charakter aufweisen. Dies äußert sich beispielsweise in geringerer oder keiner (!) Entlohnung (vgl. auch Koenig 2008, 11) und der Beschränkung auf wenig prestigeträchtige Arbeitsleistungen (vgl. May 2000, 82-85). Erwartungen und Hoffnungen betroffener Jugendlicher, über den Einstieg in die Erwerbstätigkeit ihren bis dahin existierenden Sonderstatus zu überwinden, werden schließlich dahingehend enttäuscht, dass durch den behinderten bzw. verhinderten Übergang ins Arbeitsleben nun gerade Arbeit selbst zum Kriterium für die Bestätigung dieses Sonderstatus wird (vgl. May 2000, 89f).

Obwohl Unterstützungs- und Fördermaßnahmen den Übergang durch Ermöglichung einer entsprechenden Vor- bzw. Ausbildung sichern sollen, bergen auch diese die Gefahr, konträre Wirkung zu entfalten. Hier wäre beispielsweise anzuführen, dass insbesondere Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in der Absicht, sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch möglichst gute Vorbereitung zu sichern, häufig zwei oder mehrere berufsvorbereitende Maßnahmen hintereinander durchlaufen. Diesbezüglich kann aber aufgezeigt werden, dass die Absolvierung einer solchen „Maßnahmenkarriere“ für die Aufnahme einer Berufstätigkeit am herkömmlichen Arbeitsmarkt eher als hinderlich eingestuft wird (vgl. Strikker 1990 sowie Wolf u. a. 1986, zit. n. Olk/Strikker 1990, 166) bzw. die Chancen auf ein Herauswachsen aus dieser Maßnahmenkarriere sehr schmal sind (vgl. Pfahl 2006, 151).

Schließlich darf auch frühe Arbeitslosigkeit als wesentliche Einflussgröße für das weitere Berufsleben nicht außer Acht gelassen werden. Olk/Strikker (1990, 168) führen dazu aus, dass Arbeitslosigkeit zu Beginn der beruflichen Biographie dauerhafte Auswirkungen auf den weiteren Berufsverlauf nach sich zieht und Betroffene eher in schlechten und befristeten

Arbeitsverhältnissen mit niedriger Entlohnung tätig bleiben. Art und Verlauf der beruflichen Eintrittsphase stehen also in untrennbarem Zusammenhang mit späteren Berufschancen (ebd.).

Im Hinblick auf die Relevanz des Arbeitseinstiegs für die weitere berufliche Karriere lässt sich daher abschließend festhalten, dass die Gestaltung des Übergangs entscheidende Bedeutung für eine spätere berufliche und gesellschaftliche Etablierung oder Marginalisierung zu haben scheint.

### **3.5 Diskussion aktueller Problemfelder anhand ausgewählter Studien**

Anliegen des dritten Kapitels dieser Arbeit war es bisher, Zusammenhänge zwischen dem Faktor Arbeit und der Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen aufzuzeigen und die diesbezügliche Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung darzustellen. Es konnte gezeigt werden, dass der vorhandene bzw. behinderte Zugang zur Arbeitswelt in seiner jeweiligen Gestaltung maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentfaltung betroffener Personen zu haben scheint. Nun sollen Problem- und Spannungsfelder zwischen Wünschen und Hoffnungen von Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft sowie den vorherrschenden strukturellen Gegebenheiten am Übergang in die Erwerbstätigkeit anhand vorliegender Forschungsergebnisse genauer betrachtet werden. Ausgangspunkt für die Auswahl der herangezogenen Literatur war die Überlegung, dass Arbeit sowohl als Chance auf Beseitigung eines institutionell bedingten Sonderstatus, als auch als Problem der Bestätigung bzw. dauerhaften Verfestigung desselben wirksam werden kann.

Nach wie vor nimmt der Themenbereich Arbeit zentralen Stellenwert im Leben heranwachsender junger Menschen ein. Dies zeigt beispielsweise eine im Auftrag des Bundesministeriums für soziales Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz im Jahr 2003 durchgeführte Erhebung, bei der junge Menschen in Österreich als wesentliches Lebensziel angaben, einen Beruf haben zu wollen, der Spaß macht (vgl. Großegger 2003, 157-162). Hier zeigt sich eine auch von Baethge et al. (1988) festgestellte Veränderung der Funktion von Arbeit, da nicht mehr länger materielle, sondern inhaltliche Interessen im Vordergrund stehen. Jugendliche wollen sich positiv auf Arbeit als Lebensbereich beziehen können, in dem „sie sich beweisen, selbst darstellen und weiterentwickeln – kurz: Selbstbestätigung finden sowie Anerkennung und ein Gefühl sozialer Integration und

gesellschaftlicher Nützlichkeit erfahren [...]“ (Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp 1988, 190ff). Unter Rückbezug auf bereits dargelegte Ausführungen zur Identitätsbildung scheint Arbeit daher jedenfalls grundsätzlich eine Chance zu bieten, sich zu entwickeln und zu reifen, um schließlich den „Kindheitsstatus“ überwinden zu können und als erwachsene Persönlichkeit in der Gemeinschaft anerkannt zu werden.

Da sich Persönlichkeitsentwicklung durch Erfahrung und Integration schließlich bei allen Menschen gleichermaßen vollzieht, ist die Annahme schlüssig, dass auch für Jugendliche mit Beeinträchtigungen die Chance auf Selbstverwirklichung und Entfaltung ein grundlegendes Interesse an einer Teilhabe am Arbeitsleben begründet. So formulieren sie an der ersten Schwelle des Übergangs klare Berufswünsche und sind auch hinsichtlich deren Realisierung bei genügend eigenem Arbeitseinsatz optimistisch (Pfriem/Moosecker 2004, 474f). Smyth/McConkey (2003, 56) zeigen ebenfalls auf, dass der Wunsch zur Ausübung eines Berufs bei SchulabgängerInnen nahezu durchgängig vorhanden ist. Damit scheint auch die Hoffnung verbunden zu sein, das durch die schulische Vorgeschichte erlebte Stigma „Lernbehinderung“ durch neue Bewertungsmaßstäbe hinter sich lassen zu können. May (2000, 89f) führt dazu aus, dass die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit zur Erbringung von Arbeitsleistung ein wesentliches Kriterium für die Unterscheidung zwischen dem sozialen Status „behindert“ oder „nicht behindert“ darstellt.

Hinsichtlich der Verwirklichung von Berufswünschen und -vorstellungen lässt sich zwar einerseits ein starkes Bedürfnis nach der Absolvierung einer Berufsausbildung, andererseits aber eine klare Passivität bei der Umsetzung feststellen (Pfahl 2006, 145). Ursächlich dafür erscheint die „gefühlte Chancenlosigkeit“, welche mit dem sozialen Etikett „Behinderung“ einhergeht. Pfahl (2006, 149) beschreibt dies als „Rückzug sozial benachteiligter Jugendlicher durch Passivität und Selbstselektion“. Gebhardt (2009, 230f) bestätigt ein eher passives Bewerbungsverhalten bei AbschlusschülerInnen sogenannter Förderschulen, welches nicht zu Letzt vom Engagement der Lehrkräfte und anderer Unterstützungspersonen getragen wird. D. h. wichtige Entscheidungen werden von helfenden Dritten abgenommen (Gebhardt 2009, 231).

Bei genauerer Betrachtung der Arbeitsmarktdaten für Österreich lässt sich hinsichtlich des Anteils von Menschen mit Beeinträchtigungen an der Gesamtzahl von Arbeitssuchenden

feststellen, dass jene Gruppe der vorgemerkten Arbeitslosen mit einer sogenannten „gesundheitlichen Vermittlungseinschränkung“ (lt. AMS-Definition: Begünstigte Behinderte lt. BEinstG, LBehG und Personen mit Behindertenpass; AMS 2011, Tabellendownload zum Stichtag 8/2011) mit 34.801 Fällen angegeben wird. Hinsichtlich der Altersgruppierung von als arbeitslos vorgemerkten Personen ist anzuführen, dass aktuell 36.900 Jugendliche ohne Arbeit sind (vgl. AMS 2011, Tabellendownload zum Stichtag 8/2011). Dies stellt 16,8 % der Gesamtarbeitslosenzahl dar. Wirft man einen Blick auf die Lehrstellenangebote ist eine deutliche Differenz hinsichtlich der Zahl der offenen und jener der nachgefragten Lehrstellen zu bemerken, d. h. 2.764 Lehrstellensuchende bleiben im Monat August 2011 ohne Ausbildungsplatz. Weiterer wichtiger Faktor für Arbeitslosigkeit scheint ein niedriges Bildungs- bzw. Qualifizierungsniveau zu sein; jene Personengruppe, deren höchste Qualifikationsebene der Pflichtschulabschluss darstellt, ist am ehesten von Arbeitslosigkeit bedroht (vgl. AMS 2011, Tabellendownload zum Stichtag 8/2011). Setzt man dies in Zusammenhang mit der Anzahl jener SchülerInnen, für welche im Laufe ihrer Schulkarriere ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird und einzelne oder alle Fächer nicht nach dem Pflichtschullehrplan abschließen (vgl. BMASK 2009a, 125-130), so kann berechtigt die Sorge geäußert werden, dass sich der Arbeitseinstieg dieser Personengruppe aufgrund der deutlichen Verknappung bei Ausbildungsstellen sowie der gestiegenen Qualifikationsanforderungen als hochriskant gestalten wird.

Die prekäre Arbeitsmarktsituation und die institutionell bedingten Selektionsprozesse lassen also letztlich wenig Spielraum, den Sprung in die Arbeitswelt und das Fußfassen am ersten Arbeitsmarkt zu schaffen und bestehende Etikettierungen abzuschütteln. Die angeführten gesteigerten Anforderungen an ArbeitnehmerInnen hinsichtlich ihrer Qualifikation, Leistungsfähigkeit und Flexibilität gepaart mit Fehlen von Ausbildungsstellen sowie dem Verschwinden von „Nischenarbeitsplätzen“ (vgl. Fasching 2004, 369; Roberts 1997, zit. n. Caton/Kagan 2007, 480f) erschweren dabei den Arbeitseinstieg ebenso wie die Notwendigkeit der Beibehaltung eines Sonderstatus für die Inanspruchnahme von Hilfsdiensten (vgl. Flieger 1999, 5). D. h. die Übernahme einer Arbeitsstelle am ersten Arbeitsmarkt kann nur mit großer Mühe und unter der Voraussetzung der Zugehörigkeit zu einer sozial negativ etikettierten Zielgruppe erfolgen.

Des Weiteren ist sicherlich die Gefahr zu bedenken, dass Jugendliche aufgrund fehlender Arbeitsplätze in Qualifizierungsmaßnahmen „zwischengeparkt“ werden (vgl. Ginnold 2008, 178f), d. h. dass das Durchlaufen berufsvorbereitender Kurse und Projekte seine eigentliche Zielsetzung verfehlt und selbst zur Beschäftigungsform wird. Spelitz (2010, 65ff) zeigt auf, dass 14,6 % der von ihr untersuchten Stichprobe (n=625) in ihrem Lebenslauf sogenannte „Maßnahmenkarrieren“ aufweisen, d. h. fünf oder mehr Maßnahmen absolviert haben (vgl. Spelitz 2010, 118).

Weitere Problemfelder beruflicher Integration neben eingeschränkter Qualifikation und der beschriebenen Arbeitsmarktsituation sind nach Fasching (2004, 359-372) die ethnische Zugehörigkeit (Marginalisierung), die Berufswahlkompetenz (fehlende oder unrealistische Vorstellungen über Beruf und Arbeit), das Geschlecht (doppelte Benachteiligung durch Geschlecht und Beeinträchtigung), die sozialen Einstellungen und Vorurteile in Betrieben (Zuschreibung negativer Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen) sowie in wesentlicher Art und Weise das familiäre Umfeld. Unterschiedliche Interessenslagen und Unterstützungspotenziale, insbesondere die Haltung der Eltern als primäre Bezugspersonen, werden hier ausschlaggebend für eine gelungene Integration in die Arbeitswelt (vgl. Fasching 2004, 361f).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung bei ihrem Übertritt ins Erwerbsleben zwar die Chance auf Überwindung sozialer Stigmatisierung durch Übernahme einer Berufskarriere erkennen, die derzeitigen Rahmenbedingungen jedoch vielzählige und vielfältige Barrieren aufweisen, welche der Verwirklichung dieser Chance entgegenstehen. Vielmehr wird Arbeit erst recht zum einem Faktor, der ein „Anderssein“ als Abweichung von gesellschaftlichen „Normalitätsunterstellungen“ (vgl. Behrens/Voges 1996, 20-23) bestätigt und für die Betroffenen deutlich spürbar macht. Arbeitslosigkeit heißt das neue Stigma, dessen Folgen „nicht nur in der Behinderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Integration, nicht nur in zerstörten Berufs- und Lebensperspektiven, sondern auch in einer stark beeinträchtigten psychischen Verfassung der [...] Betroffenen zu sehen [sind]“ (Wilhelm-Reiss 1980, 245), und somit zur Verstärkung und Verfestigung bestehender Beeinträchtigungen beiträgt bzw. diese noch ergänzt.

## **4 Elternrollen und –aufgaben im Jugendalter**

Unter Rückbezug auf die forschungsleitende Fragestellung, wie Eltern Problemlagen der beruflichen Integration ihrer Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung wahrnehmen, erscheint es nun wichtig, sich mit der Elternrolle in der Jugendphase bzw. der Zeit des Übergangs ins Erwerbsleben genauer zu befassen und so die gewählte Zugangsperspektive zum Themenfeld im Rahmen dieser Arbeit zu begründen. Dabei soll die familiäre Situation hinsichtlich der Eltern-Jugendlichen-Beziehung allgemein, sowie der Beitrag bzw. die Aufgabe von Eltern hinsichtlich des Einstiegs ihrer Kinder in die Arbeitswelt erörtert und abschließend ihre Einschätzung, Sorgen und Problemlagen anhand bereits vorliegender Forschungsergebnisse auszugsweise dargelegt werden.

### **4.1 Die Eltern-Jugendlichen-Beziehung**

Grundsätzlich nimmt gerade die Jugendzeit als Phase der Ablösung vom Elternhaus und der Umstrukturierung bisheriger Beziehungsmuster für die Entwicklung zum selbstbestimmten und selbstverantwortlich handelnden Individuum einen besonderen Stellenwert in der Eltern-Kind-Beziehung ein. Hatten bisher die Eltern ohne Zweifel maßgebliche Vorbildfunktion hinsichtlich Lebensorientierung und Lebensführung, so bekommen solcherart idealisierte Bilder durch die erweiterten kognitiven Fähigkeiten zum formal-operativen und damit zum abstrakten und kritisch-reflexiven Denken deutliche Risse und Sprünge (vgl. Göppel 2005, 142). Voraussetzung für die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit ist somit eine Veränderung bzw. Umgestaltung der emotional nahen, beschützenden und erzieherisch geprägten Eltern-Kind-Beziehung in eine Eltern-Jugendlichen-Beziehung, in der sympathisierende Begleitung und Förderung von Selbständigkeit gefragt sind (vgl. Hurrelmann 2007, 124). Göppel (2005, 158f) führt diesbezüglich an, dass die Eltern-Kind-Beziehung durch die gemeinsame Bindungsgeschichte konstituiert und somit eigentlich der Vergangenheit verhaftet sei; sie kann daher keine geeignete Beziehungsform für die Zukunft darstellen und muss überwunden werden. Obwohl vorliegende Studien aufzeigen, dass Ablösung heute zu einem nicht geringen Teil in harmonischer und partnerschaftlicher Beziehung zu den Eltern stattfindet (vgl. z. B. Shell Deutschland Holding: Jugendstudie 2010, 65f) kann die Konflikthaftigkeit dieser Zeit der Abgrenzung und Neuorientierung nicht geleugnet werden: „Das Hin- und Herschwanken zwischen enger Verbundenheit mit emotionalem Anlehnungsbedürfnis und Abgrenzung mit selbstgesteuerter Eigenständigkeit

und demonstrativer Distanzierung ist für beide Seiten charakteristisch, sowohl für die Eltern als auch für die Jugendlichen“ (Silbereisen/Kracke 1999, zit. n. Hurrelmann 2007, 124). D. h. sowohl Eltern, als auch Jugendliche sind in verstärktem Maße gefordert, ihre Beziehung zueinander neu zu gestalten.

Wesentlichen Einfluss auf die erlebte Qualität der Eltern-Jugendlichen-Beziehung hat jedoch die Art und Weise, wie Eltern ihrer erzieherischen Aufgabe begegnen und selbst für Veränderungen offen sind (vgl. Hurrelmann 2007, 124f). Göppel (2005, 145-149) beschreibt diesbezüglich, dass fehlende Anerkennung von Wünschen und Interessen, ein rigoroser, auf Drohungen und Verboten gegründeter Erziehungsstil sowie mangelnde emotionale Resonanz, Aufmerksamkeit und Zuneigung zu konfliktbeladenen Ablösungsszenarien bis hin zu Beziehungsabbrüchen führt, während ein wertschätzendes, demokratisches Familienklima, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entstehen lässt, zwar Konflikte und Reibereien nicht verhindert, aber durch konstruktiven Umgang damit nicht zu Verbitterung oder Entfremdung führt.

Neben dem autoritären und rigorosen Erziehungsverhalten von Eltern steht auch eine überfürsorgliche Haltung einem gelungenen Ablöseprozess im Wege. Ein grundsätzliches Zutrauen zu ihren Kindern und das Zulassen von Spielräumen zur Sammlung eigener Erfahrung ist dabei nicht vorhanden und blockiert so kindliche Versuche, eigene Strategien im Umgang mit Problemen zu entwickeln und die Gestaltung des eigenen Lebens selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Göppel 2005, 146). „Überbehütung“ (vgl. Hurrelmann 2007, 110) und mangelnde Fähigkeit „loszulassen“ (vgl. Göppel 2005, 146) führen schließlich dazu, dass das Eltern-Kind-Verhältnis nicht aufgegeben und die Entfaltungsmöglichkeit hinsichtlich des Aufbaus von Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stark eingeschränkt wird.

Rückbeziehend auf bereits vorgenommene Ausführungen zum Übergang in den Erwachsenenstatus muss wiederholt werden, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung bezüglich der Absolvierung alterstypischer Entwicklungsaufgaben besonderen Problemkreisen gegenüberstehen. Bedeutenden Einfluss hat dabei das familiäre Umfeld, dessen Sozialisationswirkung nach wie vor hoch ist. D. h. „[d]ie Familie beeinflusst Qualität und Umfang der Lern- und Sozialerfahrungen der in ihr aufwachsenden Jugendlichen. Bei der Erschließung des ‚ökologischen Angebots‘ fungieren die Eltern als

Umweltvermittler, indem sie Erfahrungen vorstrukturieren, einordnen und bewerten“ (Hurrelmann 2007, 107).

Die Überwindung der Eltern-Kind-Beziehung bei Vorliegen einer Beeinträchtigung erfährt dabei zusätzliche Erschwernis. Dies resultiert nicht nur aus erhöhten Aufwendungen für die Pflege und Versorgung der Kinder, sondern auch aus der Herausforderung der psychischen Verarbeitung von Ängsten, Enttäuschungen und erhöhten Anforderungen (vgl. Engelbert 2003, 212). Cloerkes (2007, 284ff) beschreibt hinsichtlich der Geburt eines Kindes mit Beeinträchtigung mögliche gefühlsmäßige Reaktionen wie Schockerleben, Schuldgefühle oder das Inkrafttreten von Abwehrmechanismen der Verleugnung, Projektion, Intellektualisierung und Sublimierung, welche letztlich grundlegende Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern haben. Zusätzlich verschärft wird die Situation durch die Tatsache, dass es kaum verfügbare gesellschaftliche Handlungsmuster und Entscheidungshilfen gibt, um sich Orientierung zu verschaffen (vgl. Engelbert 2003, 213; Cloerkes 2007, 289; Williams/Robinson 2001, 41). Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen obliegt es daher, sich selbst in ihrer Rolle als Eltern neu zu orientieren und obsolet gewordene Wünsche und Vorstellungen durch andere zu ersetzen. Dieser Prozess vollzieht sich (1) auf der Ebene des instrumental-technischen Rollenanteils und (2) auf der Ebene des emotional-expressiven Rollenanteils, welche in Wechselwirkung zueinander stehen. D. h. dass die Elternrolle zukünftig erfordert, (ad 1) von der Gesellschaft angebotene Hilfsmaßnahmen anzunehmen, (ad 2) oben beschriebene psychische Belastungen zu verarbeiten und Umgangsstrategien hinsichtlich der Erziehung des Kindes und Problemen mit Umweltreaktionen zu entwickeln (vgl. Cloerkes 2007, 289). Dabei ist zu beachten, dass grundsätzlich Mütter und Väter gleichermaßen von der veränderten Situation betroffen und mit den erwähnten Herausforderungen konfrontiert sind (vgl. Cloerkes 2007, 291f).

Die Übernahme einer verantwortungsbewussten Elternrolle geht mit dem Wunsch einher, dem eigenen Kind bestmögliche Entwicklungschancen, aber auch maximales Glück und Wohlbefinden zukommen zu lassen (Engelbert 2003, 213). Gleichzeitig werden unterschiedliche Erwartungen der Umwelt hinsichtlich der zu erreichenden Entwicklungsziele und der zu leistenden Erziehungsarbeit deutlich spürbar, welche im Wesentlichen auf die größtmögliche Reduzierung von „Behinderung“ (als eine in der Person verankerte Eigenschaft) ausgerichtet sind. Die Inanspruchnahme von Fördermaßnahmen, vorzugsweise als Ausschöpfung sämtlicher zur Verfügung stehender Angebote, wird somit nicht mehr nur

Möglichkeit, sondern Pflicht (vgl. Krög 2004, 74). Hinsichtlich der Bereitstellung finanzieller Hilfen liegt die gesellschaftliche Erwartungshaltung allerdings in einer möglichst geringen Inanspruchnahme von Mitteln. Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung befinden sich daher in einem ständigen Spannungsfeld zwischen eigenen Wünschen, kindlichem Befinden und gesellschaftlich gegebenen Erfordernissen, in dem es zur dauernden Aufgabe wird, für das Kind und seine Bedürfnisse, aber auch seinen Platz in der Gemeinschaft einzutreten (vgl. Krög 2004, 74f). Lebenslange Hilfsbedürftigkeit des Kindes gepaart mit der Abhängigkeit von finanzieller Unterstützung und angebotenen Fördermaßnahmen können schließlich ihren Niederschlag in der Problematik der „Dauer-Kind-Rolle“ finden (vgl. Cloerkes 2007, 292; Williams/Robinson 2001, 41f), wobei mögliche Ablöseprozesse von den Eltern hinausgezögert werden. Zentrales Moment ist dabei die Sorge, dass die Versorgung des Kindes mit Beeinträchtigung nicht in ausreichendem Maße gewährleistet sei, wenn sie nicht selbst übernommen wird. Elterliche Vollversorgung bleibt somit scheinbar unentbehrlich.

#### **4.2 Beitrag der Eltern zum Einstieg ins Berufsleben**

Wie bereits des Öfteren angeführt, stellt der Einstieg ins Berufsleben einen wichtigen Schritt auf dem Weg in ein unabhängiges und selbstbestimmtes Erwachsenenleben dar. Die Ablösung von der primären Sozialisationsinstanz Familie als vertrautes Interaktionsfeld und schützende Sphäre bringt deutliche Verunsicherungen mit sich. Sorgen und Ängste betreffen aber nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch ihre Eltern. Wie Eltern mit dieser Situation umgehen, bleibt jedoch nicht ohne Auswirkungen auf die Chancen für einen guten Übergang ins Erwerbsleben.

Abgesehen von den grundlegenden elterlichen Vorbildfunktionen, insbesondere während der Kindheit, und den durch das familiäre Umfeld bereitgehaltenen Möglichkeiten zur Entwicklung und Entfaltung (vgl. Hurrelmann 2007, 107) leisten Eltern hinsichtlich des Eintritts in die Erwerbstätigkeit unterschiedliche Beiträge, die von entscheidender Bedeutung für die positive Bewältigung dieser Schwelle sein können. Diesbezüglich werden vor allem zwei Betrachtungsmomente interessant: (1) Beiträge zu Berufsvorstellungen und Berufswahl, sowie (2) Beiträge zur Verwirklichung des Arbeitseinstiegs.

Hinsichtlich der Berufswünsche von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung stellen Pfriem/Moosecker (2004, 473) fest, dass diese sich bei der Berufswahl nach eigenen Angaben in hohem Maße von ihren Eltern beeinflusst fühlen. Ausschlaggebend dafür ist vermutlich die Gestaltung des familiären Miteinanders auf Grundlage elterlicher Erfahrungen und darauf

beruhender Interpretationen von Realität (vgl. Ecces 1993, zit. n. Jodl/Michael/Malanchuk/Eccles/Sameroff 2001, 1248). Erfahrungsmöglichkeiten stehen somit einerseits nur in einer vorstrukturierten Umwelt in „gefilterter“ Form zur Verfügung, andererseits werden Annahmen und Einschätzung der Eltern hinsichtlich Neigungen und Potenzialen ihrer Kinder in der täglichen Interaktion offen und verdeckt wahrnehmbar. Dies kann nicht ohne Auswirkung auf die weitere Entwicklung bleiben und findet schließlich ihren Niederschlag in der kindlichen bzw. jugendlichen Persönlichkeit.

Des Weiteren darf angenommen werden, dass Eltern durch Interpretation von kindlichen Merkmalen Einfluss auf deren Zuwendung zu außerfamiliären Lebensbereichen ausüben. Hier wäre nach Jodl et al. (2001) etwa beispielhaft anzuführen, dass ein offen dargebotenes sportliches Interesse der Eltern (z. B. durch regelmäßiges Ansehen von Fußballwettkämpfen) oder die Betonung der Sportlichkeit ihrer Kinder maßgeblich an der Entscheidung des Kindes für den Eintritt in einen Fußballclub beteiligt sein kann (vgl. Jodl/Michael/Malanchuk/Eccles/Sameroff 2001, 1248). Daraus darf gefolgert werden, dass Jugendliche Einschätzungen und Beurteilungen ihrer Eltern in ihre Selbsteinschätzung sowie in die Bewertung unterschiedlicher Lebensbereiche und -aspekte aufnehmen und diese damit letztlich Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen ihrer Kinder indirekt beeinflussen (vgl. Jodl/Michael/Malanchuk/Eccles/Sameroff 2001, 1259; Willand/Verbeck 1994, zit. n. Fasching 2004, 362).

Eltern spielen aber auch eine wichtige Rolle als UnterstützerInnen beim eigentlichen Übergang ins Erwerbsleben. Gerade diese Lebensphase ist vermutlich oft von der elterlichen Sorge begleitet, dass die heranwachsenden Jugendlichen selbst nicht ausreichend gerüstet sind, mit den besonderen Anforderungen eines neuen Lebensfeldes in adäquater Weise umzugehen (vgl. Powers/Geenen/Powers 2009, 133; Docherty/Reid 2009, 461).

Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen, dass Eltern durch ihre aktive Mithilfe einen oftmals ausschlaggebenden Beitrag zu einer gelungen Integration ins Berufsleben leisten. Schartmann (2000, 7) führt diesbezüglich an, dass die Einbeziehung der Eltern in die Gestaltung des Überganges vor allem deshalb mitzudenken sei, weil diese „auf Grund der räumlichen und emotionalen Beziehungsdichte zu ihren Kindern zu wichtigen Integrationshelfern werden“ (Schartmann 2000, 7). Eine wesentliche Rolle spielen dabei (1)

die praktischen Unterstützungsmöglichkeiten im Sinne einer Entlastung der Jugendlichen und aktiven Mitgestaltung integrationsorientierter Maßnahmen, (2) die emotionalen Unterstützungsmöglichkeiten durch besondere Kompetenzen zur Motivation ihrer Kinder, (3) die Möglichkeit zur direkten Abstimmung von Maßnahmen und Diensten mit den Eltern als gesetzlich bestimmte Betreuungspersonen und (4) die Bereitstellung und Gestaltung des für gelungene Integration benötigten Entwicklungsraumes (vgl. Schartmann 2000, 7). Der Umfang sowie die Qualität der angebotenen Unterstützung durch das familiäre Umfeld haben letztlich entscheidenden Einfluss auf die weiteren Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung hinsichtlich der Erlangung von Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein, welche als wesentliche Kategorien für den Einstieg und die Bewährung in der Arbeitswelt anzusehen sind (vgl. BMSG 2004, 59-62). Obwohl jedoch ein überfürsorgliches, als auch ein fehlendes Engagement der Eltern als hemmender, wenn nicht sogar blockierender Faktor identifiziert werden kann (vgl. Cloerkes 2007, 295f; Krög 2004, 76; Gebhardt 2009, 227-235;), bleibt die Notwendigkeit der elterlichen Unterstützung und Beteiligung im Übergangsprozess unbestritten (vgl. Powers/Geenen/Powers 2009, 139f; Gillian/Coughlan 2010, 199f).

#### **4.3 Darstellung aktueller Problemfelder anhand vorliegender projektbezogener Erhebung**

Unter dem angeführten Aspekt, dass Eltern sowohl zur Berufswahlentscheidung, als auch zur Übergangssicherung Wesentliches beitragen können, erscheint es sinnvoll, Problemsichten und Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder genauer zu betrachten. Im Rahmen dieses Unterkapitels soll nun anhand bereits vorliegender Datenreihen aus dem Forschungsprojekt „Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009, 391-403) ein kurzer Überblick über Problemlagen der beruflichen Integration aus Sicht der Eltern gegeben werden. Dabei ist vorab jedenfalls anzumerken, dass es sich ausschließlich um die Wiedergabe der Aussagen von Einzelpersonen handelt und daher keinesfalls die Qualität generell vorhandener Zustandsbeschreibungen und -einschätzungen beansprucht wird. Vielmehr geht es darum, einen „blitzlichtartigen“ Einblick in bisherige Erfahrungen betroffener Eltern zu gewähren.

Fasching/Mursec (2010, 57-63) unterscheiden grundsätzlich drei Problemkomplexe: (I) Arbeit, (II) Beratung und (III) Schule:

- Problemkomplex I – Arbeit: Hinsichtlich des Arbeitsfeldes äußern betroffene Eltern, dass die integrative Ausbildung zu wenig publik gemacht werde. Am Arbeitsmarkt selbst gäbe es nach wie vor zu wenige Chancen und Unterstützungsleistungen. Insbesondere in den Wirtschaftsbetrieben und Berufsschulen mangle es an Verständnis, Bereitschaft und Ressourcen zur Einrichtung und Betreuung integrativer Arbeitsverhältnisse. Hier bestünden vorzugsweise zu hohe bzw. negative Erwartungshaltungen gegenüber Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung; Arbeitsbedingungen seien nicht auf den Bedarf Betroffener abgestimmt. Weitere Äußerungen beziehen sich auf das Vorherrschen wirtschaftlicher Aspekte auch im sozialen Bereich, vor allem hinsichtlich mangelnder Investitionen in den Ausbau von Einrichtungen und Maßnahmen zur Unterstützung beruflicher Integration, wobei ein „Stadt-Land-Gefälle“ bemerkt wird. Weiters wird angemerkt, dass der Zugang zu den angeführten Maßnahmen häufig erschwert sei. Auch Behörden werden als wenig sensibilisiert gegenüber den Bedürfnissen der von ihnen betreuten Personengruppen wahrgenommen. Schließlich geben befragte Eltern an, Sorgen und Ängste bezüglich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder zu verspüren. Positiv wird das Angebot einzelner Maßnahmenträger bemerkt (vgl. Fasching/Mursec 2010, 57-59).
- Problemkomplex II – Beratung: Angegeben wird hierbei, dass Angebote zur Berufsorientierung sowohl seitens der Schulen, als auch seitens externer BeraterInnen nicht ausreichend Information und Ressourcen bereithalten. Dies gilt insbesondere für den Wunsch nach einem weiterführenden Schulbesuch, bei dessen Verwirklichung sich betroffene Eltern alleingelassen fühlen. Angebote und Dienste seien mittlerweile zu vielzählig und vielfältig, sodass der Überblick verlorengehe. Das Fehlen einer zentralen behördlichen Anlaufstelle wird ebenso als problematisch beurteilt. Insgesamt wird also mehr und intensivere Unterstützung und Begleitung gewünscht (vgl. Fasching/Mursec 2010, 59-61).
- Problemkomplex III – Schule: Im Schulbereich fehle es nach Angaben der Eltern weiterhin an entsprechenden Hilfen und flexiblen Unterrichtsbedingungen, wobei insbesondere das Verhalten der LehrerInnen teilweise als problemhaft beschrieben wird. Des Weiteren wird angegeben, dass aktuelle Lern- und Bildungschancen im staatlichen Bildungssystem als diskriminierend empfunden werden und nach privaten Ergänzungsangeboten verlangen. Kritik wird auch am Lehrplan selbst sowie am Vorhandensein eines wenig günstigen Klassenklimas geübt. Hinsichtlich der Erhebung

des schulischen Förderbedarfs bezüglich der Einstufung in Rahmenlehrpläne fühlen sich Eltern einerseits schlecht beraten und „überfahren“, andererseits wird die mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einhergehende Betreuung als positiv beschrieben. Der Unterricht nach Sonderlehrplänen wird als richtungweisend für die weitere Zukunft des Kindes eingeschätzt. Wesentlicher Faktor für Erfolg und Misserfolg in der Schule stellt das Verhalten und Engagement des Lehrers/der Lehrerin dar. Dies wird auch für die Absolvierung der Berufsschule angemerkt. Schulische Integration wird sowohl positiv, als auch negativ erlebt, wobei vor allem fehlende Rahmenbedingungen, vorschnelle Zuschreibungen, fehlende Bereitschaft zu flexibler und individueller Betreuung und zu frühes Ende der Schullaufbahn zu Kritik anregen. Der Besuch von sonderpädagogischen Einrichtungen wird durch gute Zusammenarbeit und guten Informationsfluss als positiv beschrieben, der Abschluss dieser Bildungsform jedoch als Hemmnis für den Berufseinstieg empfunden (vgl. Fasching/Mursec 2010, 61-63).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass einzelne Aspekte des Übergangs von betroffenen Eltern als positiv erlebt werden, andere als entschieden negativ. Zu bemerken ist, dass individuelle Faktoren, wie das Engagement der Lehrpersonen oder die Zusammenarbeit mit einzelnen angeführten Integrationsfachdiensten gute oder schlechte Bewertung erfahren, generelle Aspekte, wie schulische oder außerschulische Rahmenbedingungen und Strukturen, eher als zu verbessernd erachtet werden.

## **5 Gesetze und Verordnungen zum Schutz benachteiligter Jugendlicher im Kontext Arbeit**

Vorliegende Rahmenbedingungen und Strukturen sind als Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse zu verstehen, die ihren Niederschlag in gesetzlichen Richtlinien gefunden haben. Daher erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, sich einer Auswahl jener Gesetze und Verordnungen zu widmen, die Ausbildung und Beschäftigung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich zu regeln versuchen. Hier soll sowohl der internationalen als auch der nationalen Gesetzesebene Aufmerksamkeit zukommen.

### **5.1 Internationale Richtlinien und Vereinbarungen**

Will man politische und gesetzliche Entwicklungen der Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen in Österreich genauer betrachten, so erscheint es aufgrund der Mitgliedschaft der Republik bei mehreren weltweiten Organisationen nötig, Richtlinien und Aktivitäten derselben mit einzubeziehen. Im Folgenden soll daher ein kurzer Blick auf einige internationale Rahmenbedingungen geworfen werden, welche Ergebnis der Tätigkeit der Vereinten Nationen (UN), einzelner Gremien der Europäischen Union (EU), der Internationale Arbeitsorganisation (ILO) und der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sind.

Als Mitgliedsstaat der angeführten Organisationen ist Österreich an der Erarbeitung sozialpolitischer Zielsetzungen und Maßnahmen beteiligt, sowie zu deren Realisierung auf nationaler Ebene verpflichtet. Das Thema „Arbeit und Behinderung/Benachteiligung“ wurde aufgrund seiner hohen Relevanz in unterschiedlichste supranationale Reformpakete aufgenommen und hat sich schließlich zu einem zentralen Wirkungsfeld internationaler Behindertenpolitik entwickelt (vgl. z. B. BMASK 2009a, 71-77).

#### *5.1.1 Vereinte Nationen (UN)*

Mit seinem Beitritt zu den Vereinten Nationen im Jahre 1955 hat sich der österreichische Staat dazu bereit erklärt, gemeinsam mit anderen Mitgliedsstaaten hinsichtlich der Verbesserung von Lebens- und Arbeitsbedingungen, der Lösung von internationalen wirtschaftlichen, sozialen, gesundheitlichen und verwandten Problemen, der internationalen Zusammenarbeit auf kulturellem und erzieherischem Gebiet und der Verwirklichung von allgemeiner Achtung und Wahrung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für jedermann

ohne Unterschied von Rasse, Geschlecht, Sprache oder Religion tätig zu werden (vgl. BKA 1956, BGBl. 120/1956, Art. 1). Hinsichtlich der Verbesserung der Stellung von Menschen mit Beeinträchtigungen in der Gesellschaft kam es 1982 zur Verabschiedung des „World Programme of Action Concerning Disabled Persons“ (UN 1982) und 1993 zur Festlegung der UN-Rahmenbestimmungen für die Herstellung von „Chancengleichheit für Personen mit Behinderung“ (vgl. UN 1983), wobei klare Aussagen bezüglich der Voraussetzungen, der Umsetzung und der Überwachung derselben formuliert wurden. Mit der im Jahre 2006 erlassenen „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN 2006) wurde ein generelles Diskriminierungsverbot in den Bereichen Bildung, Beschäftigung, Gesundheit, Zugang zu Informationen und öffentlichen Einrichtungen festgehalten (vgl. BMASK 2009a, 72), welches letztlich 2008 in die österreichischen Bundesgesetze (vgl. BKA 2008, BGBl. 155/2008) Eingang fand.

### *5.1.2 Europäische Gemeinschaft und Europäische Union*

Ein gleiches Ziel verfolgte der von der Europäischen Kommission 2003 vorgeschlagene mehrjährige „Europäische Aktionsplan“ zur Verwirklichung von Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung und ihre Eingliederung in Wirtschaft und Gesellschaft (Europäische Kommission 2003, KOM/2003/0650). Auf Basis der Charta der Europäischen Union und der in ihr verankerten Grundrechte (vgl. EU 2000/2010, Amtsblatt C 83/389) und unter Anwendung der Richtlinie zur Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Europäischer Rat 2000, Richtlinie 2000/78/EG) ist wesentlicher Schwerpunkt des Aktionsplans, den Zugang zu Beschäftigung und Weiterbeschäftigung herzustellen bzw. auszubauen, Barrieren zu reduzieren und die Erwerbstätigkeit zu fördern (vgl. Europäische Kommission 2003, 16-26). Mitgliedsstaaten werden ausdrücklich aufgefordert, diesbezügliche Richtlinien umzusetzen und diskriminierende Gesetzestexte abzuschaffen (ebd.)

Mit seinem Beitritt zur Europäischen Union erlangten nicht nur die angeführten EU-weiten Vorgaben Rechtswirksamkeit, sondern konnten auch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) in nationale Förderbemühungen einfließen. Dies bezieht sich insbesondere auf die Förderung der Integration benachteiligter Gruppen ins Erwerbsleben und die Verbesserung sozialer Eingliederung (vgl. BMASK 2008, 49). Besonders förderungswürdig werden explizit Jugendliche, Ältere, Personen mit schweren Funktionsbeeinträchtigungen, Gehörlose und blinde bzw. hochgradig sehbehinderte Frauen genannt. Für den Förderschwerpunkt Jugendliche und ihren Übergang ins Erwerbsleben wurden beispielsweise im Jahr 2007

12.231 Förderfälle registriert, welche auf die Inanspruchnahme geförderter Maßnahmen in den Bereichen Clearing und Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Qualifizierungsprojekte bezogen ist (vgl. BMASK 2008, 50).

Weiters muss erwähnt werden, dass im Rahmen des „Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen 2003“ sowie des „Europäischen Jahres der Chancengleichheit für alle 2007“ wesentliche Aktivitäten zur Öffentlichkeitsarbeit gesetzt wurden, welche in den Mitgliedsstaaten letztlich zu einer Sensibilisierung gegenüber der genannten Zielgruppe geführt haben (vgl. BMASK 2009a, 66-68).

### *5.1.3 Internationale Arbeitsorganisation (ILO)*

Politische Grundsätze auf dem Gebiet der beruflichen Rehabilitation und Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigung sowie Vorschläge zur Setzung darauf beruhender innerstaatlicher Maßnahmen sind Inhalt und Gegenstand des bereits 1983 von der Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organization; ILO) vorgelegten „Übereinkommens Nr. 159 über die berufliche Rehabilitation und die Beschäftigung der Behinderten“ (vgl. ILO 1983a). Zusätzlich wurden in den ILO-Empfehlungen Nr. 168 weitere, darüber hinausgehende Maßnahmen für Betroffene vorgebracht (vgl. BMASK 2009a, 74; ILO 1983b). Schließlich soll auch der 2001 vom ILO-Verwaltungsrat genehmigte Verhaltenskodex über den Umgang mit Behinderung am Arbeitsplatz nicht unerwähnt bleiben, der als Orientierungshilfe für private und öffentliche ArbeitsgeberInnen in personal- und beschäftigungsrechtlichen Angelegenheiten dienen soll (vgl. BMASK 2009a, 74).

### *5.1.4 Weltgesundheitsorganisation (WHO)*

Wichtige Beiträge der Weltgesundheitsorganisation zur Verbesserung der Lage von Menschen mit Beeinträchtigungen waren die Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff und die Bemühungen um eine einheitliche internationale Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Einhergehend mit einem sich verändernden Verständnis von Behinderung als medizinische Kategorie hin zu einer soziologischen Perspektive im Sinne einer gesellschaftlich geschaffenen Realität wurde in ihren Ausarbeitungen der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF; vgl. WHO 2005) erstmals der soziale Aspekt von Behinderung berücksichtigt. Soziale Beeinträchtigung im Sinne einer Einschränkung von Partizipation ist als Teilaspekt von Behinderung zu begreifen und wird in Zusammenhang mit Körperfunktionen und -strukturen sowie den Möglichkeiten zur Aktivität gesetzt. Um „behindernde“ Einflüsse in der

Lebensumwelt identifizieren zu können, bietet die ICF eine Klassifikation von Umweltfaktoren (vgl. WHO 2005, 123-142), welche eine systematische Erfassung beeinflussender Strukturen und Größen, sowie deren Beurteilung hinsichtlich ihrer förderlichen oder hinderlichen Wirkungen auf die jeweilige Person ermöglicht. Die Heranziehung dieser Klassifikation trägt somit zur Identifizierung und Erörterung von Barrieren und Förderfaktoren bei und lässt durch ein Vorhandensein bzw. Fehlen derselben Schlüsse auf mögliche Problemlagen zu.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle ausgeführt werden, dass supranationale Gremien und Organisationen einen entscheidenden Beitrag zu einem veränderten Verständnis von „Behinderung“ und seiner Manifestierung in nationalen Gesetzgebungen geleistet haben, wobei dies vor allem auch durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel einer Sensibilisierung der Bevölkerung erreicht wurde.

## **5.2 Nationale Gesetzgebung**

Internationale Vereinbarungen und Verträge werden schließlich auf nationaler Ebene durch Übernahme von festgeschriebenen Inhalten in staatliche Grundgesetze und Verabschiedung entsprechender gesetzlicher Richtlinien zur Vollziehung und Umsetzung dieser Inhalte wirksam. Hinsichtlich der Gestaltung behindertenpolitischer Belange ist als wesentlichste gesetzliche Grundlage das im Bundesverfassungsgesetz (vgl. BKA 1997, BGBl. 87/1997, Art. 7) verankerte Diskriminierungsverbot bzw. Gleichbehandlungsgebot aller BundesbürgerInnen zu erwähnen. Genauer ist an dieser Stelle ausgeführt:

*„Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“ (Bundesverfassungsgesetz, BGBl. 87/1997, Art. 7).*

Darauf aufbauend versuchen eine Vielzahl gesetzlicher Regelungen und Verordnungen auf Bundes- und Landesebene Rahmenbedingungen in Erfüllung dieses Anspruchs zu schaffen bzw. zu ändern. An dieser Stelle sollen nun in Grundzügen einige dieser gesetzlichen Regelungen dargestellt werden.

### 5.2.1 Bundesbehindertengesetz (BBG; BGBl. Nr. 283/1990)

Obwohl die Gesetzgebung in behindertenpolitischen Belangen auf die Kompetenzen des Bundes und der Länder aufgeteilt ist bzw. stets in den auf einzelne Lebensbereiche ausgerichteten rechtlichen Regelkomplexen verortet ist, bedarf es für die Organisation grundlegender Arbeitsstrukturen aller am Aufgabengebiet Beteiligter allgemeingültiger, einheitlicher Richtlinien. So ordnet das Bundesbehindertengesetz (vgl. BKA 1990, BGBl. Nr. 283/1990) auf gesamtstaatlicher Ebene unter anderem die Koordination und Zusammenarbeit der Rehabilitationsträger, die Durchführung regelmäßiger Erhebungen zur aktuellen Lage von Menschen mit Beeinträchtigungen im Bundesgebiet, die Einsetzung und das Aufgabengebiet eines Bundesbehindertenbeirats, die Umsetzung der UN-Behindertenrechte-Konvention, die Einrichtung eines Behindertenanwalts, den Aufgabenbereich des Bundessozialamts hinsichtlich Auskunft-, Beratungs- und Betreuungstätigkeiten sowie die Einsetzung eines Unterstützungsfonds für die genannte Zielgruppe (vgl. BMASK 2009a, 78-84). Die Schaffung des Bundesbehindertenbeirats als beratendes ExpertInnenegremium in grundsätzlichen Fragen der Behindertenpolitik erscheint dabei hinsichtlich der Verwirklichung von Mitsprache durch betroffene Personen und Personengruppen als besonders erwähnenswert (vgl. BMASK 2009a, 41).

### 5.2.2 Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG 2005, BGBl. 82/2005)

In Verwirklichung der bereits im Jahr 2000 vorgelegten EU-Rahmenrichtlinie „Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf“ (2000/78/EG) kam es 2005 zur Verabschiedung des sogenannten „Behindertengleichstellungspaketes“ der Österreichischen Bundesregierung (in Kraft getreten am 01.01.2006), welches Diskriminierungen jeder Art in allen wichtigen Lebensbereichen verbietet und durch Einrichtung eines Schadenersatzanspruchs einklagbar macht (vgl. BMASK 2009a, 86).

Zur Realisierung von Chancengleichheit und gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben regelt das *Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz* (vgl. BKA 2005, BGBl. 82/2005) als Teil des Behindertengleichstellungspaketes die Zugehörigkeit zur AdressatInnengruppe, den das Diskriminierungsverbot umfassenden Geltungsbereich, die Bestimmung zur Vorlage eines diskriminierenden Tatbestandes, die Verpflichtung des Bundes zum Abbau von Zugangsbeschränkungen jeder Art, die Rechtsfolgen bei Verletzung des Verbots sowie verfahrensrechtliche Grundlagen hinsichtlich der Vorgehensweise zur

Geltendmachung von daraus resultierenden Ansprüchen (vgl. BKA 2005, BGBl. 82/2005, Art. 1). Gleichzeitig werden umfassende Anpassungen bestehender gesetzlicher Regelungen vorgenommen, welche sich unter anderem auf das *Bundesbehindertengesetz* (vgl. BKA 1990, BGBl. 283/1990: Einrichtung eines „Behindertenanwalts“), das *Bundessozialamtsgesetz* (vgl. BKA 2002, BGBl. 150/2002: Übernahme des Schlichtungsverfahrens), das *Gleichbehandlungsgesetz* (vgl. BKA 2004, BGBl. 66/2004: Einführung des Diskriminierungstatbestandes) und, in besonderer Weise auf die Teilhabe am Arbeitsleben ausgerichtet, das *Behinderteneinstellungsgesetz* (vgl. BKA 1970, BGBl. 22/1970: Einrichtung eines Diskriminierungsschutzes in der Arbeitswelt) beziehen.

### 5.2.3 *Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG 1970, BGBl. 22/1970)*

Bereits 1920 wurde von der österreichischen Nationalversammlung für die Eingliederung von Kriegsinvaliden ins Arbeitsleben das „Invalidenbeschäftigungsgesetz“ (BKA 1920, BGBl. 459/1920) erlassen und für diese Personengruppe das Recht auf Arbeit statuiert (vgl. Fass 1992, 13; Ortner 1994, 38). Seine Umsetzung sollte durch die Vorgabe von Pflichtquoten für die Einstellung „begünstigter Kriegsbeschädigter“ und Festlegung einer Entschädigungsleistung bei Nichterfüllung der Beschäftigungspflicht (Ausgleichstaxe) gesichert werden. Auch ein Kündigungsschutz wurde installiert.

Diese Regelung blieb, mit einigen Novellierungen, bis ins Jahr 1946 in Kraft und wurde schließlich 1946 vom „Invalideneinstellungsgesetz“ (vgl. BKA, BGBl. 136/1946) abgelöst, wobei eine stetige Ausweitung der durch das Gesetz begünstigten Personengruppe erfolgte und auch sogenannte „Zivilinvaliden“ mit einbezogen wurden (vgl. Fass 1992, 13). Ab 1969 kam es zur Aufhebung und Wiederverlautbarung des Gesetzestextes, welche mit grundlegenden Abänderungen einhergingen. Um die Einstellungsbereitschaft der Betriebe im Bezug auf die nun bereits stark angewachsene begünstigte Personengruppe (Ausweitung „auf alle Schwerbehinderten ohne Rücksicht auf Entstehungsursache der Gesundheitsschädigung“; Fass 1992, 15) zu fördern, wurde die Beschäftigungspflichtquote herabgesetzt und die Ausbezahlung von Zuschüsse für eine über die Pflichtzahl hinausgehende Einstellung von begünstigten Personen beschlossen (vgl. Fass 1992, 15f). Die Situation der durch das Gesetz „begünstigten Invaliden“ sollte ebenfalls durch rechtliche Verankerung eines allgemeinen Gleichstellungsanspruchs und die Verschärfung von strafrechtlichen Bestimmungen verbessert werden (ebd.). Eine gleichzeitige Erhöhung der Ausgleichstaxe mit Festlegung eines jährlichen Anpassungsfaktors zum Abfedern der Inflationsrate verstärkte schließlich den

Druck auf Unternehmen, ArbeitnehmerInnen mit Beeinträchtigungen einzustellen (vgl. Fass 1992, 16).

Grundlegende Änderung erfuhr das Invalideneinstellungsgesetz durch den Nationalratsbeschluss 1988, wobei der „Behindertenbegriff“ eingeführt und eine Umbenennung des Gesetzes in „Behinderteneinstellungsgesetz“ vorgenommen wurde. Als solches regelt es die rechtlichen Aspekte der Beschäftigungspflicht, der Entlohnung, des Kündigungsschutzes, der Ausgleichstaxe sowie der Prämien und Zuschüsse für die ArbeitgeberInnen (vgl. Fass 1992, 18).

Im Zuge der Anpassung des Behinderteneinstellungsgesetzes nach Beschluss des Behindertengleichstellungspakets 2006 wurde die Zielgruppe als „Begünstigte Behinderte“ benannt und der Teilhabeaspekt in die Definition des Behinderungsbegriffes mit aufgenommen (vgl. BKA, BGBl. 82/2005, Art. 2). Das festgelegte Diskriminierungsverbot umfasst somit (1) das *Arbeitsverhältnis* einschließlich seiner Anbahnung (Bewerbung, Einstellung, Entlohnung, Beförderung, Beendigung des Arbeitsverhältnisses), (2) die berufliche *Aus- und Weiterbildung* außerhalb eines Arbeitsverhältnisses, (3) die *Mitgliedschaft* zu ArbeitgeberInnen- und ArbeitnehmerInnenorganisationen sowie (4) die Bedingungen für den Zugang zu *selbständiger Erwerbstätigkeit* (vgl. BMASK 2009a, 88). Zentrales Augenmerk liegt also auf der Gestaltung von Dienstverhältnissen zur Gewährleistung der Möglichkeit auf Teilhabe am Arbeitsleben und zur Wegbereitung für eine gelungene Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

#### 5.2.4 Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG 1969, BGBl. 31/1969)

Auch arbeitsmarktpolitische Interventionen zur Steuerung des Zugangs zu Arbeit und Beschäftigung berühren den Bereich der beruflichen Rehabilitation und Integration. So sind die Dienststellen der Arbeitsmarktverwaltung lt. Arbeitsmarktförderungsgesetz (vgl. BKA 1969a, BGBl. 31/1969) damit betraut, Beratung bei der Berufswahl sowie bei Berufswechsel anzubieten, bei der Erlangung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes oder zur Aufrechterhaltung einer Beschäftigung oder Ausbildung behilflich zu sein, geeignete Arbeitskräfte an personalsuchende Betriebe zu vermitteln und Arbeits- oder Ausbildungsplätze bei gegebener Notwendigkeit zu fördern (vgl. BKA 1969a, BGBl. 31/1969, Abschnitt I). Hauptaufgabenbereiche sind daher im Wesentlichen die Berufsberatung und Vermittlung von Lehrstellen und Ausbildungsplätzen (vgl. BKA 1969a, BGBl. 31/1969, Abschnitt II), die Arbeitsvermittlung (ebd., Abschnitt III) und die

Bewilligung bzw. Ausbezahlung von Fördergeldern (ebd., Abschnitt IV). Eine diesbezügliches Unterstützungsangebot für Personen mit Beeinträchtigungen wird basierend auf § 16 des Arbeitsmarktförderungsgesetzes (vgl. BKA 1969a, BGBl. 31/1969, Abschnitt III) als Gegenstand eines Hauptprogramms der Arbeitsmarktverwaltung schwerpunktmäßig erfasst und soll zu Verbesserungen hinsichtlich Arbeitsmarktausbildung, Arbeitsbeschaffung, Lehrausbildung und Berufsvorbereitung beitragen (vgl. Ortner 1994, 40f). 1994 wurde schließlich eine grundlegende Änderung und Neustrukturierung durch das „Arbeitsmarktservicegesetz“ (AMSG 1994, BGBl. 313/1994) in der Absicht vorgenommen, die Gestaltung einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, besonders für benachteiligte Personengruppen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Mit der dort formulierten Zielsetzung der Sicherstellung beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche (vgl. BKA 1994, BGBl. 313/1994, § 29 Abs. 3) rücken somit Maßnahmen und Unterstützungshilfen für die Zeit des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben für die genannte Personengruppe ins Zentrum der Betrachtung.

#### *5.2.5 Berufsausbildungsgesetz (BAG 1969, BGBl. 142/1969)*

Die vom Arbeitsmarktförderungsgesetz (vgl. BKA 1969a, BGBl. 31/1969, Abschnitt III, § 16) eindeutig hinsichtlich der Vermittlung einer Arbeits- oder Ausbildungsstelle für benachteiligte Personen geforderte „besondere Berücksichtigung“ sowie die Bereitstellung entsprechender Fördermittel verlangte letztlich auch nach geeigneten Zugängen zu und Absolvierungsmöglichkeiten von Berufsausbildungen. Das Berufsausbildungsgesetz (vgl. BKA 1969b, BGBl. 142/1969) als jene gesetzliche Grundlage, welche Form, Ablauf und Inhalt der Berufsausbildung in Österreich regelt, erfuhr dabei durch die Novelle 2003 (vgl. BKA 2003, BGBl. 79/2003) eine bedeutende Änderung. Im Rahmen einer sogenannten „Integrativen Berufsausbildung“ sollen flexible und individuelle Bedingungen für das Durchlaufen und Abschließen einer beruflichen Ausbildung in grundsätzlich allen Berufsfeldern und -sparten geschaffen werden. Dies bezieht sich einerseits auf die Verlängerung des für den Abschluss einer Lehre vorgesehenen Ausbildungszeitraums lt. Ausbildungsordnung, sowie andererseits auf die Einführung der auf persönliche und betriebliche Erfordernisse zugeschnittenen neuen Ausbildungsform der Teilqualifikation (vgl. BKA 2003, BGBl. 79/2003; vgl. auch Kapitel 6.2.3.a). Zusätzlich wird festgelegt, dass diese Ausbildungsverhältnisse von begleitenden Hilfen zu stützen sind (Berufsausbildungsassistenz, vgl. BMASK 2009a, 142ff). Auch die Zielgruppe erfährt eine deutliche Erweiterung, da nach Gesetzestext neben dem Vorliegen eines (1) sonderpädagogischen Förderbedarfs, eines (2)

negativen bzw. fehlenden Hauptschulabschlusses oder (3) einer „Behinderung“ nach Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) bzw. Landesbehindertengesetz (LBehG) ebenfalls eine derzeit nicht mögliche Vermittlung in ein reguläres Lehrverhältnis als relativ offenes Zugangskriterium genannt wird (vgl. BMASK 2009a, 142).

#### *5.2.6 Gesetzliche Regelungen zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt*

Um einen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis und somit in die qualifizierte Erwerbstätigkeit möglichst gut bewältigen zu können, wurden auch zahlreiche Initiativen zur Berufsvorbereitung, vor allem durch Änderungen im Schulorganisationsrecht, ins Leben gerufen. Anzuführen wäre hier die Einführung des Unterrichtsgegenstandes „Berufsorientierung“ in der siebenten und achten Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule (vgl. BMUKK 2009b; BMASK 2009a, 130) oder die Möglichkeit der Einrichtung eines „Berufsvorbereitungsjahrs“ (vgl. BKA 2001, BGBl. 290/2001; BMUKK 2008a) in der neunten Schulstufe der angegebenen Schulform. Des Weiteren sollen Schulversuche nicht unerwähnt bleiben, welche integrative Unterrichtsformen in Polytechnischen Schulen ebenso wie in berufsbildenden Schulen (z. B. landwirtschaftliche oder hauswirtschaftliche Fachschulen) umsetzen sollen. Schließlich sind auch aufgrund der bestehenden Berufsschulpflicht entsprechende Voraussetzungen und Bedingungen zur Beschulung von Lehrlingen, welche eine integrative Berufsausbildung absolvieren, an den Berufsschulen zu schaffen (vgl. BMASK 2009a, 144).

Insgesamt liegt also für Österreich ein sehr komplexes Regelwerk hinsichtlich der Vorgaben zur Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen, insbesondere für jenen des Arbeits- und Berufslebens vor. Dieses bildet in Realisierung des rechtlichen Anspruchs schließlich die Grundlage für die Planung, Setzung und Evaluierung von Maßnahmen und Hilfen zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben.

## **6 Einrichtungen und Institutionen zur Unterstützung des Berufseinstieges für benachteiligte Jugendliche**

Anliegen dieses Kapitel ist es nun, auf Grundlage der dargestellten gesetzlichen Regelungen die derzeit auf österreichischem Gebiet vorhandene „Landschaft“ an Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang ins Erwerbsleben überblicksweise darzustellen.

Vorab erscheint es aber auch interessant, den Blick über die österreichischen Grenzen hinaus auf die Gestaltung des Arbeitseintritts in anderen Ländern zu richten, um so zu einer umfassenderen Sicht bezüglich der nationalen Entwicklungen im Hinblick auf die Verwirklichung von Teilhabe am Arbeitsleben zu gelangen.

### **6.1 Kurzer internationaler Blick auf Einrichtungen und Maßnahmen zum Berufseinstieg**

Die Suche nach Möglichkeiten zur gelingenden Gestaltung der Phase des Übergangs ins Berufsleben von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ist zu einem grundlegenden Anliegen behindertenpolitischer Bemühungen vieler westlicher Industriestaaten avanciert. Davon zeugen die Einrichtungen von Berufsorientierungen und Berufsvorbereitungen während der Pflichtschulzeit ebenso wie die Schaffung von Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und zur Unterstützung der Eingliederung in die Arbeitswelt. Hinsichtlich der Herangehensweise zur Schwerpunktsetzung (schulische bzw. nachschulische Maßnahmenangebote) lassen sich jedoch nationale Unterschiede feststellen. Im Folgenden soll nun die Situation von Jugendlichen an der Schwelle zur Erwerbstätigkeit in fünf beispielhaft ausgewählten Staaten betrachtet werden.

#### *6.1.1 Niederlande*

Wirft man einen Blick auf die Situation von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in den *Niederlanden*, so lässt sich vorerst eine bedeutend längere Schulpflicht feststellen. Mit zwölf Pflichtschuljahren und einer partiellen Schulpflicht für ein weiteres Jahr (vgl. Arbeitsgruppe TSW, Endbericht 2005, 10) verbleiben niederländische Schüler und Schülerinnen besonders lange im Schulsystem, wodurch die berufliche Orientierungsphase in der Jugendzeit wohl so gut wie gänzlich mit der Zeit des Schulbesuchs einhergehen dürfte. Berufsvorbereitender Unterricht ist dabei dem zwölften Lebensjahr vorgesehen.

Während in der Vergangenheit SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf überwiegend in „Geschützten Werkstätten“, also segregativen Beschäftigungseinrichtungen untergebracht waren (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 110; Arbeitsgruppe TSW, Endbericht 2005, 11), lässt sich eine ansatzweise Entwicklung hin zu integrativen Arbeitsformen erkennen. Zu erwähnen wäre die Einrichtung einer „persönlichen Zukunftsplanung“ (welche allerdings vorerst auf SchülerInnen mit einer so genannten „Körperbehinderung“ beschränkt war), wobei in einem interdisziplinären Team gemeinsam mit Eltern oder anderen Begleitpersonen und dem/der betroffenen Jugendlichen ein Übergangsplan entwickelt und ausgeführt wird (vgl. Arbeitsgruppe TSW, Endbericht 2005, 11). Die Möglichkeit einer „betreuten Arbeit“ im Sinne eines geförderten und durch spezialisierte Organisationen begleiteten Arbeitsplatzes am offenen Arbeitsmarkt wurde seit 1998 eingeräumt (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 111). Studien belegen, dass dieses Modell der unterstützten Beschäftigung zur Förderung von Integration ins allgemeine Arbeitsleben von Betroffenen als gut bewertet wurde, um einerseits am gesellschaftlichen Lebensbereich „Arbeit“ teilhaben und einer sinnvollen und geregelten Tätigkeit nachgehen zu können, sowie andererseits dadurch unabhängiger, sozial engagierter, weniger zurückhaltend und gestärkter im Umgang mit eigenen Finanzen und Verpflichtungen zu werden (vgl. Cramm/Finkenflügel/Kuijsten/v.Exel 2009, 518).

### 6.1.2 Schweden

Auch für *Schweden* kann gesagt werden, dass schulischen Institutionen aufgrund einer längeren Schuldauer (in der allgemeinen oder speziellen Sekundarstufe II der Sonderschule) eine wichtige Funktion hinsichtlich der Vorbereitung auf das Berufsleben und den Übergang dazu zukommt (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 104). Der Unterricht ist an einer möglichst guten Vorbereitung aufs Berufsleben ausgerichtet und zeigt sich im Oberstufenbereich „berufsorientiert, flexibel gestaltet und offen für jede/n“ (Wetzel/Wetzel 2001, 100), wobei Betriebspraktika und Arbeitstrainings, sowie unverbindliche Unterrichtsstunden zur Nutzung von Berufsorientierungsangeboten großräumig eingeplant sind (ebd.). Im letzten Schuljahr erhalten Jugendliche durch den Einsatz von LaufbahnberaterInnen, welche im Auftrag der Arbeitsmarktbehörde tätig werden, zusätzliche umfassende Unterstützung (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 99). Die besondere Berücksichtigung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Hinblick auf deren Übergang in die Erwerbstätigkeit zeigt sich in Angeboten wie Beratungs- und Planungsgesprächen ab der achten Klasse, Teilnahmemöglichkeiten an spezifischen Berufsberatungskursen, Vermittlungstätigkeiten hinsichtlich Praktika im Rahmen des Praktikumsprogramms, gegebenenfalls Vermittlungen

von ArbeitsassistentInnen oder Organisation von Arbeitshilfsmitteln für die Dauer des Praktikums, Ermöglichung von Ferienarbeit zum Erwerb von Arbeitserfahrung und Vermittlungen eines Arbeitsplatzes nach Schulabschluss (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 100). Auch nach Schulaustritt stehen unterschiedliche Programme der Erwachsenenbildung zur Verfügung, um drohender Arbeitslosigkeit bei der genannten Personengruppe entgegenzusteuern (Wetzel/Wetzel 2001, 100f).

### 6.1.3 Vereintes Königreich

Im Hinblick auf die Ermittlung der Arbeits- und Beschäftigungssituation von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nach Schulaustritt bestand im *Vereinten Königreich* bereits früh ein ausgeprägtes Interesse, wovon vorliegende Verlaufsstudien zeugen. So berichten beispielweise Ferguson/Kerr (1960, S. 98 - 135) über die Berufslaufbahn von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung nach Abschluss der Sonderschule. Deutlich zeigt sich hier, dass ein großer Teil der beforschten Jugendlichen im Beobachtungszeitraum den Übertritt in die Berufstätigkeit mehr oder weniger absolviert hatte, wobei dies in erster Linie in einfache, wenig qualifizierte und teilweise auch wenig geeignete Betätigungsfelder gemündet hatte (vgl. Ferguson/Kerr 1960, 112-121). Diesbezüglich kann vermutet werden, dass das durchschnittliche Qualifizierungsniveau der Gesamtbevölkerung zum beforschten Zeitraum noch geringer war und auch „Nischenarbeitsplätze“ für Personen mit niedriger Schulausbildung in größerer Zahl zur Verfügung standen.

Der grundsätzlich festgestellte Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Beschäftigung fand seinen Niederschlag schließlich im zentralen Stellenwert von Maßnahmen zur Förderung des Übergangs bereits während der Pflichtschulausbildung. „Career Education“ hat zum Ziel, dass Schüler und Schülerinnen ein realistisches Bild über Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten gewinnen, wobei besonders die Fähigkeit zum Treffen von Berufswahlentscheidungen vordergründig ist (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 115f). Ab dem 14. Lebensjahr werden individuelle Übergangspläne erarbeitet und entsprechende Beratungsangebote gesetzt. Externe Unterstützungsdienste, welche im Auftrag des Ministeriums und auf Basis festgelegter Grundlagenkataloge tätig werden, übernehmen die Beratung und Begleitung von Jugendlichen auf ihrem Weg ins Arbeitsleben. Wetzel/Wetzel (2001, 119f) kommen daher zu dem Schluss, dass für das Vereinte Königreich aufgrund der durchgängigen Übergangsbegleitung auf lokaler und regionaler Ebene anhand gut definierter zentraler Rahmenbedingungen und der Durchführung von Berufsvorbereitungsmaßnahmen als integraler Bestandteil der schulischen Ausbildung gute Startbedingungen für betroffene

Jugendliche geboten werden: „[D]ie bestehenden Möglichkeiten in der Übergangsbegleitung sind im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ weit. Evaluationen an Schulen stellen dabei diesem System ein im [W]esentlichen gutes Zeugnis aus“ (OFSTED 1998, zit. n. Wetzel/Wetzel 2001, 120). Kritisch äußern sich jedoch Gosling/Cotterill (2000) über die Investition großer Summen in die Einrichtung segregativer Maßnahmen („Day Services“, vgl. Gosling/Cotterill 2000, 1003) und die daraus resultierende Mittelknappheit für innovative Projekte. So wären beispielsweise lange nicht genug Unterstützungsmöglichkeiten für die Integration am ersten Arbeitsmarkt vorhanden, obwohl betroffene Personen Auskunft geben, dass die Inanspruchnahme von Maßnahmen der Unterstützten Beschäftigung weitaus zufriedenstellender erlebt wird, als die Tätigkeit in geschützten Einrichtungen (vgl. Gosling/Cotterill 2000, 1004f). Weiters führt Mitchell (1999) an, dass zwar die Bedeutung nachschulischer Bildung erkannt wurde und entsprechende Kooperationen mit höheren Bildungseinrichtungen eingegangen wurden, die betroffenen Jugendlichen dort jedoch nicht umfassend integriert und qualifiziert würden (vgl. Mitchell 1999, 759). Dies zeige sich auch daran, dass für gewöhnlich trotz Absolvierung der Kurse an den „Colleges“ der weitere berufliche Weg in „Day Centres“ mündet (vgl. Mitchell 1999, 760).

#### 6.1.4 *Deutschland*

Jugendliche mit Beeinträchtigungen finden sich in *Deutschland* aufgrund des stark ausdifferenzierten Sonderschulsystems vorwiegend in Sonderschulklassen mit Förderschwerpunkten. Neben den vorgegebenen neun Pflichtschuljahren wurde an einigen Sonderschulen ein zusätzliches Schuljahr installiert, welches die Möglichkeit auf bessere Qualifizierung durch Erwerb des Hauptschulabschlusses bieten soll. Hinsichtlich der Vorbereitung auf den Übergang ins Arbeitsleben werden außerdem Berufsvorbereitungsjahrgänge an Berufsschulen (auch Bildungsgänge an Berufsfachschulen oder ein Berufsgrundbildungsjahr) und berufsvorbereitende Bildungsangebote der Bundesagentur für Arbeit relevant (vgl. Felkendorff 2007, 28). Die Begleitung der Jugendlichen erfolgt somit in Kooperation zwischen Schule und Arbeitsagentur unter Einbeziehung der Eltern und auch betrieblicher AkteurInnen (vgl. Felkendorff 2007, 42). Angepasst an die stark differenzierte Schulorganisation bestehen für die meisten Förderschwerpunkte eigenständige Curricula für die Berufswahlvorbereitung. So wurde in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ für die letzten Schuljahre eine so genannte „Werkstufe“ eingerichtet, welche schwerpunktmäßig auf das Arbeitsleben vorbereiten soll. Die berufliche Orientierung geht dabei jedoch in Richtung eines

Ausbildungsplatzes in einer „Werkstatt für behinderte Menschen“: „Über 90 % aller SchülerInnen dieser Schulform wechseln nach Abschluss der Werkstufe in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), und auch die in der Werkstufe absolvierten Praktika finden noch ganz überwiegend in WfbM statt“ (Felkendorff 2007, 43). Die WfbM stellt somit nach wie vor für die genannte Personengruppe die wichtigste Möglichkeit zur beruflichen Eingangsqualifizierung nach Schulende dar (vgl. Felkendorff 2007, 28). Nicht desto Trotz können folgende Entwicklungen beobachtet werden:

- Ausbau schulischer Berufsorientierungen mit Schwerpunkten der Beratung und Arbeitserprobung (ebd., 42-47) in Kooperation mit externen Beratungsdiensten (vgl. ebd., 53-56)
- Förderung der betrieblichen Ausbildung (z. B. Eingliederungszuschüsse, ausbildungsbegleitende Hilfen; ebd., 47)
- Kooperation der „Werkstätten für behinderte Menschen“ mit Wirtschaftsbetrieben, um z. B. durch Betriebspraktika Weitervermittlungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu unterstützen (ebd., 47f; 50)
- Umstrukturierung beruflicher Ausbildungen hinsichtlich deren Modularisierung durch Schaffung von „Qualifikationsbausteinen“, um flexible Ausbildungsabschlüsse zu ermöglichen (ebd., 49f).
- Gründung und Förderung von Integrationsfirmen, -betrieben oder -abteilungen mit festgelegter Beschäftigungsquote von Menschen mit Beeinträchtigungen (ebd., 50)
- Einrichtung von Integrationsfachdiensten, welche ein betriebsnahes, niederschwelliges Beratungs- und Betreuungsangebot für ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen in Ergänzung anderer Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bereithalten (z. B. Arbeitsassistenten; vgl. Arbeitsgruppe TSW, Endbericht 2005, 5; Felkendorff 2007, 51).

Trotz des vielfältigen und strukturierten Angebots an Unterstützungsmaßnahmen und Hilfsdiensten identifiziert Felkendorff (2007, 59) noch deutliche Defizite im Bereich Beratung, Zusammenarbeit und Transparenz. So wird Beratung von Eltern noch immer als unzureichend und wenig individuell erlebt, Zusammenarbeit häufig als zu oberflächlich empfunden und Angebote von Leistungsträgern als „chaotisch“ und wenig durchsichtig kritisiert.

### 6.1.5 USA

Aufgrund der prekären Situation von Jugendlichen mit Beeinträchtigung nach Absolvierung der Schullaufbahn bis in die 1980er Jahre hinein wurde in den USA ein umfassendes Programm zur Eingliederung dieser Personengruppe in das Arbeitsleben gestartet, welches sowohl schulische, als auch nachschulische bzw. lebenslange Unterstützung und Begleitung ins Auge fasst. Ausgangspunkt war der „*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*“ von 1990 (novelliert 1997/2004; vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 126; US Department of Education 2004), welcher vorerst nur den Zugang und die Rahmenbedingungen des Übergangsprozesses regelte, nun aber auch Vorgaben hinsichtlich der Qualität, Erwartungen, Ergebnisse und Verantwortlichkeiten konstatiert. Im „*School-to-Work Opportunities Act*“ (US Department of Labour, 1994) wurden Programme für die Unterstützung an der Schnittstelle Schule/Beruf initiiert, deren Inhalt und Zielsetzung die konkrete Vorbereitung der zukünftigen Berufs- oder Schullaufbahn darstellt (vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 127). Zentrale Arbeitsbereiche sind dabei schulbezogenes Lernen (Berufserkundung und -beratung, Ausbildungsprogramme mit höherem Qualifikationsniveau), berufsbezogenes Lernen (Job Training oder Berufserfahrungen mit Bezahlung, Arbeitsplatzberatung, Ausbildung in gewerblichen Fähigkeiten) und verbindende Aktivitäten (Zusammenführung von Schulen, Jugendlichen, Familien, Unternehmen, ArbeitnehmerInnenvertretungen, sowie staatlicher und örtlicher Behörden). Frühe Vorbereitungsmaßnahmen während der Schulzeit (Erstellung von jährlich zu aktualisierenden Gutachten hinsichtlich bestehender Bedürfnisse und vermutlich zukünftig benötigter Unterstützungsleistungen bereits ab dem 14. Lebensjahr gemeinsam mit Schulpersonal, Eltern und außerschulischen Diensten; vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 125), aufrechte Begleitung während der Übergangsphase (Erarbeitung von konkreten Bedarfsplänen und Koordination der PartnerInnen am Übergang; vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 125) und dauerhafte Bereitstellung nötiger Hilfsmaßnahmen am Arbeitsplatz selbst („Job Coaching“ und „Natural Support“, vgl. Wetzel/Wetzel 2001, 130) sollen somit ein durchgängiges Netz an Beratung, Unterstützung und Förderung bilden, um möglichst gute Ausgangsbedingungen für einen gelungenen Übergang und eine dauerhafte Integration am Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den ausgewählten Ländern zwar unterschiedliche, aber doch zahlreiche und vielfältige Bemühungen zur Verbesserung der Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen hinsichtlich ihrer Teilhabe am Arbeitsleben

vorzufinden sind. Gleichzeitig ist anhand vorliegender Studien aber erkennbar, dass insgesamt noch verschiedene Kritikpunkte Beachtung finden müssen.

## **6.2 Institutionen, Einrichtungen und Maßnahmen in Österreich**

Auch in Österreich wurden in Umsetzung bereits dargestellter gesetzlicher Regelungen zur Gestaltung des Übergangs von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ins Erwerbsleben vielerlei Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich gesetzt, welche im Folgenden nun kurz dargestellt werden sollen. Aufgrund deren bundesweiter Vielzahl und Vielschichtigkeit kann nur eine Darstellungsform gewählt werden, deren Zielsetzung die Vermittlung eines großflächigen Überblicks über die „Hilfs- und Maßnahmenlandschaft“ in Österreich sein soll. So ist es Anliegen dieses Kapitels, vorerst wesentliche AngebotsträgerInnen und GeldgeberInnen vorzustellen, sowie im Anschluss Hilfs- und Förderangebote zur Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Beschäftigung zu erörtern.

### *6.2.1 Bereitstellung und Finanzierung von Maßnahmen der beruflichen Integration*

Grundlage für die Realisierung der erarbeiteten Zielvorgaben hinsichtlich der Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Arbeitsleben ist das „Bundesweite Arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm“ (BABE) des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Programminhalt sind dabei Vorgaben und Handlungsanleitungen für die Umsetzungstätigkeiten durch das Bundessozialamt, sowie für die Erstellung regionaler arbeitsmarktpolitischer Programme unter Einbindung relevanter AkteurInnen wie Länder, Arbeitsmarktservice etc. (vgl. BMASK 2009a, 160f). Erstmals für die Jahre 2001/2002 erstellt, folgten in regelmäßigen Abständen weitere Programme bis hin zur aktuellen Planung für die Jahre 2010/2011 (vgl. BMASK 2009b). Wesentliche Zielsetzungen sind dabei (1) die Erlangung von Arbeitsplätzen, (2) die Sicherung von Arbeitsplätzen und (3) die Schaffung von Chancengleichheit im weitesten Sinne. Als Zielvorgaben werden u. a. genannt (vgl. BMASK 25009b, 8f):

- Weiterentwicklung der Beschäftigungsoffensive sowie Optimierung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente wie Qualifizierung, Assistenzangebote und Integrationsfachdienste
- Förderungen des Zugangs arbeitsmarktferner Frauen mit Behinderung zur Heranführung an den ersten Arbeitsmarkt
- Erhaltung und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von ArbeitnehmerInnen
- Fortsetzung der Integrativen Berufsausbildung und teilqualifizierten Lehre

- Chancengleichheit und nachhaltiger Zugang zu sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Dienstverhältnissen
- Fortführung und Ausbau des Bundessozialamtes als Kompetenzzentrum für Menschen mit Behinderung

Hinsichtlich der Optimierung der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Beeinträchtigung findet besonders die Bedeutung der Übergangsphase von der Schule ins Erwerbsleben unter den Aspekten der Verbesserung der Koordination an der Schnittstelle und der durchgängige Begleitung der Jugendlichen durch diese Lebensphase anhand ausgewählter Schritte und Angebote Eingang in das Programmpapier (vgl. BMASK 2009b, 11f).

Von entscheidender Bedeutung für eine bestmögliche Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen ist die Regelung der Aufgabenteilung und Förderzuständigkeit, sowie der Steuerung und Koordination der beteiligten AkteurInnen. Als Hauptbeteiligte sind dabei das Arbeitsmarktservice (AMS), das Bundessozialamt (BSB) und die Länder anzuführen (vgl. BMASK 2009a, 162). Daneben spielen auch Schulen, SozialpartnerInnen (z. B. Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer u. a.) sowie Projektträgerorganisationen als Großanbieter (z. B. Caritas, Lebenshilfe, Jugend am Werk, Pro Mente, Bfi, Volkshilfe, Integration Österreich) und Kleinanbieter (z. B. Netzwerk AG, Alpha Nova uvm.) von Maßnahmen eine wichtige Rolle (vgl. Seitner 2009, 85f; Zöchinger 2008, 36ff; BMSG 2004, 25ff).

Aufgabengebiete des Arbeitsmarktservice betreffen im Wesentlichen die Einrichtung und geeignete Gestaltung (barrierefreier und gleichstellungsorientierter Zugang) von Maßnahmen zur Erlangung eines Arbeitsplatzes im Sinne der Erfüllung ihrer Regeldienstleistungen (vgl. BMASK 2009b, 12f). Zentrale Anlaufstelle für Menschen mit Beeinträchtigungen ist jedoch das Bundessozialamt, welches vor allem für Leistungen jenseits des Zuständigkeitsbereichs des Arbeitsmarktservice Sorge zu tragen hat. So fällt beispielsweise für die Übergangsphase Schule/Beruf die Zusammenarbeit mit beauftragten Projektträgern und eine entsprechende Koordination von Lehrkräften, sozialem Umfeld, arbeitsmarktpolitischen AkteurInnen und auch Unternehmen in seinen Aufgabenbereich (vgl. BMASK 2009b, 12). Die Bundesländer hingegen sind in erster Linie für die Finanzierung von Maßnahmen für sogenannte „arbeitsmarktferne“ Personen zuständig, bei welchen aufgrund ihrer persönlichen Disposition

eher der Versorgungscharakter im Vordergrund steht (vgl. BMASK 2009a, 45; BMSG 2004, 22).

Eine weitere Fördergrundlage stellen die Mittel des Ausgleichstaxfonds (d. h. jenes Fonds, welcher sich aus Ersatzleistungen einstellungspflichtiger DienstgeberInnen lt. Behinderteneinstellungsgesetz 2005, BGBl. 82/2005 zusammensetzt) dar, welche zur Schaffung und Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, sowie einer den Lebensunterhalt sichernden selbständigen Erwerbstätigkeit für den begünstigten Personenkreis zu verwenden sind (vgl. BEinstG 2005, BGBl. 82/2005, § 6 Abs. 1).

Wesentlicher Fördergeber ist nicht zu Letzt durch Gründung der Europäischen Gemeinschaftsinitiative „EQUAL“, welche im Rahmen von Entwicklungspartnerschaften verschiedener Einrichtungen und AkteurInnen im Bereich Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf, des Zusammenwirkens in den Feldern Prävention und berufliche Rehabilitation, sowie der Rahmenbedingungen für die Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen beitragen soll (vgl. BMASK 2009a, 168f), in besonderer Weise der Europäische Sozialfonds (ESF). Wie bereits in Kapitel 5.1.2 angeführt, fließen Fördermittel in umfassende Projekte und Modelle zur Förderung der Integration benachteiligter Gruppen ins Erwerbsleben bzw. zur Verbesserung der sozialen Eingliederung (vgl. BMASK 2008, 49). Die Schwerpunktbildung liegt dabei auf Basis der Grundsätze, dass (1) dem *Zugang zu allgemeinen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Vorrang vor Sondermaßnahmen*, und (2) der *Integration in den offenen Arbeitsmarkt Vorrang vor der Unterbringung in besonderen Einrichtungen* eingeräumt wird (vgl. BMASK 2009a, 165), in der Bekämpfung von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit und Heranführung von Menschen mit Behinderungen an den Arbeitsmarkt. Dies betrifft in besonderer Art und Weise Fördermaßnahmen für Jugendliche (z. B. Clearing, Jugendarbeitsassistentz, Integrative Berufsausbildung, Nachreifungs- und Qualifizierungsprojekte; vgl. BMASK 2009a, 166).

Im Rahmen der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung für die Eingliederung benachteiligter Personen in den allgemeinen Arbeitsmarkt mit ausdrücklicher Erwähnung der Zielgruppe von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung (vgl. BMASK 2009a, 164) wurde schließlich aus Bundeshaushaltsmitteln gemeinsam mit Mitteln aus dem Ausgleichstaxfonds und dem Europäischen Sozialfonds eine umfangreiche Grundlage zur

Bereitstellung vielfältiger Förderleistungen geschaffen (vgl. BMASK 2009b, 5). Anzuführen wären hier beispielsweise Zuschüsse des Bundessozialamtes (z. B. Integrationsbeihilfe, Entgeltbeihilfe, Arbeitsplatzsicherungsbeihilfe, Beihilfen zur Schaffung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Ausbildungsbeihilfen, Beihilfen zur Bereitstellung technischer Hilfsmittel bzw. zur Arbeitsplatzadaptierung, Beihilfen zu Schulungs- und Ausbildungskosten; vgl. BMASK 2009, 169f), Fördermaßnahmen des Arbeitsmarktservice (z. B. Förderungen der Lehrausbildung und Berufsvorbereitung, Überbetriebliche Lehrausbildung, Eingliederungsbeihilfe, Kombilohn; vgl. BMASK 2010, 113-118, 131-135) und Initiativen der Länder (z. B. Arbeitserprobungen, Landesverein „Handicap“, Verein „Jugend und Arbeit“, Ersatz der Berufsschulkosten für Lehrlinge, Jugendwohlfahrt; vgl. Seitner 2009, 95-97).

Nach Darlegung der behindertenpolitischen und arbeitsmarktpolitischen Programme unter Beteiligung verschiedener bundesweiter und regionaler Stellen sowie einer Vielzahl von Trägerorganisationen auf Fördergrundlage der bereitgestellten Mittel von Bund, Ländern und der Europäischen Union soll nun ein Überblick über die so eingerichteten Maßnahmen gegeben werden.

### *6.2.2 Förderangebote während der Pflichtschulzeit*

Die Qualifizierung und Vorbereitung auf das Berufsleben liegt im Wesentlichen im Aufgabenbereich des österreichischen Schulwesens. Aufgrund des Zusammenhangs von niedrigem Bildungsniveau bzw. niedrigen Bildungsabschlüssen und der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit im späteren Lebensverlauf (vgl. AMS 2011, Tabellendownload zum Stichtag 8/2011) wird es zunehmend zum Anliegen schulischer Ausbildung und Förderung, verstärkt hinsichtlich der beruflichen Orientierung und Vorbereitung tätig zu werden. Dies gilt insbesondere für jene Jugendlichen, die aufgrund bestehender Beeinträchtigungen nur erschwerten Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt finden (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, 82). Für den schulischen Kontext findet für die Lernsituation der genannte Gruppe die Bezeichnung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ Anwendung, welche meint, dass an sich schulfähige Kinder „infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder i[n der] Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen verm[ögen]“ (BKA 1985, BGBl. 76/1985, Schulpflichtgesetz § 8, Abs. 1). Dieser ist von Amts wegen festzustellen und geht mit der Setzung spezieller Unterstützungsmaßnahmen einher (teilweise oder gänzliche Anwendung eines anderen

Lehrplans, spezielle Lehrmittel bzw. -methoden, Aufstockung des Lehrpersonals, bauliche Veränderungen oder Anpassung der Ausstattung, Bereitstellung von Hilfsmitteln; vgl. BMASK 2006, 26). Im Folgenden sollen Maßnahmen sowohl von schulischer, als auch außerschulischer Seite aufgezeigt werden, welche die Verbesserung der Ausgangssituation von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch während der Pflichtschulzeit im Blickpunkt haben.

#### 6.2.2.a Verlängerung der Pflichtschulzeit

Grundsätzlich besteht für SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule (ASO) die Möglichkeit, die reguläre Pflichtschulzeit von neun Jahren auf bis zu zwölf Jahren auszudehnen (vgl. Fasching/Felkendorff 2001, 77). Auf diese Weise kann ein hilfreiches „Zeitpolster“ geschaffen werden, das für individuelle Reifungsprozesse sowie höhere Qualifizierung und verlängerte Inanspruchnahme von Maßnahmen der Berufswahlvorbereitung und Berufsorientierung zusätzlichen Raum bietet. Allerdings muss erwähnt werden, dass diese Möglichkeit im Rahmen einer integrativen Beschulung nicht besteht (ebd.).

#### 6.2.2.b Berufsorientierung

Die maßgebliche Bedeutung einer möglichst frühen und umfassenden Vorbereitung aufs Berufsleben zeigt sich in der Aufnahme des Lehrgegenstandes „Berufsorientierung“ als verbindliche Übung in die Rahmenlehrpläne von Hauptschule, Gymnasium und Sonderschule (vgl. BMSG 2004, 99). Wesentlich sind dabei die Förderung persönlicher Grundkompetenzen für das Treffen von Berufswahlentscheidungen (z. B. zielgerichtetes Engagement, Selbstreflexion hinsichtlich eigener Interessen, Fähigkeiten und Wünschen, selbständige Informationsrecherche und -bewertung), die Eröffnung von Zugängen zu Beratung und beruflichen Ersterfahrungen, die Durchführung von Bewerbungstrainings, die Anlage begleitender Dokumentationen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und SchülerberaterInnen als schulinterne qualifizierte Beratungskräfte (vgl. BMUKK 2009b, 2-5).

#### 6.2.2.c Berufsvorbereitungsjahr

An Sonderschulen besteht im letzten Schuljahr weiters die Möglichkeit zur Einrichtung eines so genannten „Berufsvorbereitungsjahrs“. Schwerpunktmäßig soll hier eine Unterstützung und Förderung zur Entwicklung persönlicher Lebens- und Berufsperspektiven, zum Ausbau der Handlungsfähigkeit (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz) und zur Gewinnung

berufspraktischer Erfahrungswerte angeboten werden (vgl. BMUKK 2008a, 5f). Ziel ist also die Vermittlung „grundlegender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die unabhängig von der jeweiligen späteren Tätigkeit günstige Eingangsvoraussetzungen in das Arbeits- und Berufsleben schaffen“ (BMUKK 2008a, 6).

#### 6.2.2.d Polytechnische Schule

Im Rahmen von Schulversuchen findet integrativer Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in der Polytechnischen Schule statt. Diese folgt grundsätzlich dem Auftrag, im letzten Pflichtschuljahr auf den Einstieg in eine Berufsausbildung vorzubereiten (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, 77). Das Lernangebot erstreckt sich auf unterschiedliche, frei wählbare Schwerpunktbereiche, die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zu Berufsausbildungen und die Kontaktaufnahme mit der betrieblichen Arbeitswelt durch Absolvierung berufspraktischer Tage (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, 78). Anzumerken ist dabei, dass für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen eine Unterrichtsgestaltung nach dem Lehrplan des Berufsvorbereitungsjahrs (vgl. BMUKK 2008a) auch in der Polytechnischen Schule angeboten werden kann (Fasching/Felkendorff 2007, 78).

#### 6.2.2.e Übertritt in Mittlere oder Höhere Schulen

Entscheidend weniger offen ist der Zugang zu Mittleren oder Höheren Schulen. Nur vereinzelt sind integrative Klassen in ein- oder mehrjährigen Schulen der Sekundarstufe II (z. B. Haushaltungsschule, land- und forstwirtschaftliche Fachschulen) zu finden. Explizite Ausnahmen bilden Schulversuche zur Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Höhere Schulwesen (vier- oder fünfjährige Schulen der Sekundarstufe II; vgl. BMASK 2009, 132ff).

#### 6.2.2.f Clearing

Eine wesentliche, von externen Trägerorganisationen angebotene Maßnahme zur Unterstützung des Übergangs zur Berufstätigkeit ist jene des Clearings, welche von Jugendliche ab der siebenten Schulstufe bei Vorliegen zu erwartender Problemkonstellationen hinsichtlich ihrer Eingliederung ins Arbeitsleben in Anspruch genommen werden kann. MitarbeiterInnen der Clearingstellen bieten Beratung, Betreuung, Begleitung sowie diagnostische Tätigkeiten an und arbeiten gemeinsam unter dem Prinzip der Freiwilligkeit mit dem/der Jugendlichen, der Schulbehörde, den Eltern und anderen relevanten Personen zu

unterschiedlichen Schwerpunkten. Diesbezüglich sind folgende Arbeitsschritte anzuführen (vgl. BMASK 2010, 122f; Seitner 2009, 98f):

- Erstellung eines Neigungs- und Eignungsprofils
- Durchführung einer Stärken/Schwächen-Analyse
- Feststellung eines allfälligen Nachschulungsbedarfs
- Aufzeigen von beruflichen Perspektiven auf der Grundlage des Neigungs- und Eignungsprofils
- Darauf aufbauend die Erstellung eines Karriere- bzw. Entwicklungsplans
- Erschließung des in der Region vorhandenen und für die Jugendlichen in Betracht kommenden Qualifizierungs-, Beschäftigungs- und Unterstützungsangebots
- Herstellung von Kontakten zu jenen AkteurInnen, welche für die weitere gelungene Integration erforderlich sind
- Organisation von betrieblichen oder außerbetrieblichen Praktikumsplätzen
- Veranlassung von arbeitspsychologischen und arbeitsmedizinischen Testungen

Clearing übernimmt somit einerseits eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Entwicklung von Berufswahlentscheidungen junger Menschen, andererseits aber auch bezüglich einer Umsetzung derselben durch Organisation notwendiger Dienste und Maßnahmen im Rahmen kontinuierlicher Begleitung durch die Schnittstelle Schule/Beruf bis hin zu den gemeinsam erarbeiteten, nächstmöglichen Schritten der beruflichen Laufbahn (vgl. Seitner 2009, 98).

### 6.2.3 *Unterstützungsangebote zum direkten Einstieg ins Arbeitsleben*

Als Unterstützungsangebote zum direkten Einstieg ins Arbeitsleben werden im Rahmen dieser Arbeit jene Maßnahmen und Dienste bezeichnet, welche die Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit unmittelbar am allgemeinen Arbeitsmarkt begleiten.

#### 6.2.3.a Integrative Berufsausbildung

Eine grundlegende Neuerung hinsichtlich der Möglichkeiten von jungen Menschen mit erschwerten Einstiegsbedingungen ins Arbeitsleben brachte die 2003 verabschiedete Novelle zum Berufsausbildungsgesetz (vgl. BKA 2003, BGBl. 79/2003). Die Einrichtung einer so genannten Integrativen Berufsausbildung eröffnete für die Zielgruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit fehlendem Hauptschulabschluss, mit „Behinderung“ lt. Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG 1970, BGBl. 22/1970) oder bei Bestehen von

sonstigen Vermittlungshindernissen neue Chancen für den Erwerb beruflicher Qualifikationen durch flexiblere Ausbildungsbedingungen und entsprechende Begleitmaßnahmen. Gesetzlich geregelt werden derzeit zwei Ausbildungsmodelle: (1) die *Verlängerte Lehre* und (2) die *Teilqualifizierung* (vgl. BMSG 2004, 100; Seitner 2009, 107f; BMASK 2009a, 142f; Prischl 2001, 195ff):

- *Ad (1): Verlängerte Lehre (VL):* Das Modell beruht grundsätzlich auf einer Beibehaltung der in der jeweiligen Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsinhalte und -ziele und endet mit einer regulären Lehrabschlussprüfung. Allerdings wird die vorgegebene Gesamtlehrzeit um ein, in begründeten Ausnahmefällen um zwei Jahre verlängert. Aufgrund der Notwendigkeit, alle dem Berufsbild entsprechenden Inhalte zu erlernen, besteht auch Berufsschulpflicht.
- *Ad (2): Teilqualifizierung (TQ):* Diese Ausbildungsmodell eröffnet die flexible Gestaltung einer beruflichen Ausbildung in Orientierung an den individuellen Fähigkeiten und Stärken des/der Jugendlichen und den Anforderungen des Ausbildungsbetriebes. Durch passgenaue Abstimmung der Ausbildungsinhalte in Zusammenarbeit von Berufsschule, Betrieb und unterstützenden Diensten kann der/die Jugendliche für einen eigenverantwortlichen Aufgabenbereich ausgebildet und als „wertvoller“ Mitarbeiter/„wertvolle“ Mitarbeiterin ins Arbeitsleben eingegliedert werden. Die Ausbildungsdauer ist ebenfalls variabel über den Zeitraum von einem bis drei Jahren zu gestalten; der Berufsschulbesuch ist grundsätzlich nicht verpflichtend, erfordert aber bei Inanspruchnahme eine laufende Abklärung der zu erlernenden Inhalte. Den Abschluss bildet schließlich eine Prüfung über die erreichten Lernziele und Ausstellung eines Ausbildungszertifikats über die diesbezüglich erfolgreich abgelegten Inhalte.

Voraussetzung für die Absolvierung einer Integrativen Berufsausbildung ist die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS), deren wesentliche Aufgabe in der Koordination und Vernetzung aller am Ausbildungsprozess beteiligter Personen zu sehen ist. Sie ist dabei (1) Unterstützerin bei der Ausbildungsplatzsuche, (2) Partnerin bei Lehr-/Ausbildungsvertragsabschlüssen, (3) Unterstützerin bei der Abwicklung der Förderansuchen für die Betriebe, (4) Kontaktperson für Betriebe und Berufsschulen, (5) Organisierende von Lernhilfen während des Berufsschulbesuchs und (6) Begleitung der Jugendlichen bis zum Ausbildungsabschluss (vgl. Seitner 2009, 108; Prischl 2004, 196).

#### 6.2.3.b (Jugend)Arbeitsassistentz

Grundsätzlich ist es Aufgabengebiet der Arbeitsassistentz, sowohl für die von ihr begleitenden Personen, als auch für die jeweiligen Wirtschaftsbetriebe in beratender und unterstützender Funktion zur Verfügung zu stehen. Die Jugendarbeitsassistentz richtet ihren Fokus dabei auf die Zukunfts- und Laufbahnberatung von Jugendlichen, das Angebot an Hilfestellung für die Suche eines Arbeitsplatzes und die Begleitung des Arbeitsalltages, insbesondere bei Auftreten etwaiger Problemlagen (vgl. BMASK 2009a, 172; Seitner 2009, 100; Zöchinger 2008, 32).

#### 6.2.3.c Job Coaching

Das Angebot des Projektes „Job Coaching“ setzt direkt im beschäftigenden Betrieb bei Vorliegen eines aufrechten Arbeitsverhältnisses an und bietet (in Ergänzung der Leistungen von z. B. Arbeitsassistentz oder Berufsausbildungsassistentz) eine auf die jeweilige Person, das betriebliche Umfeld und andere beeinflussende Faktoren abgestimmte, höchst individuelle Betreuung und Begleitung an. Inhaltlich handelt es sich dabei um (1) die Unterstützung der Vorgesetzten und MitarbeiterInnen in der Einschulungs- bzw. Einarbeitungsphase, (2) die Reduktion von Hemmschwellen im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, (3) die Erhöhung der sozialen Kompetenz der Jugendlichen sowie deren KollegInnen, (4) die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen und -formen, (5) die Arbeitsplatzadaptierung und das Mobilitätstraining und (6) die Entwicklung von Strategien zur Konfliktlösung im Betrieb (vgl. Seitner 2009, 101; BMASK 2009a, 171; BMASK 2010, 161ff).

#### 6.2.3.d Lehrlingscoaching

Treten während des Berufsschulbesuchs hinsichtlich der Erreichung vorgegebener Lernziele trotz Ausschöpfung der an der jeweiligen Schule angebotenen Lernhilfen Probleme auf, kann von betroffenen Jugendlichen Unterstützung durch das Lehrlingscoaching in Anspruch genommen werden. In Form von individuellen Trainingseinheiten im Einzelunterricht kann gezielt an schwierigen Unterrichtsinhalten gearbeitet und so zu einem positiven Berufsschulerfolg beigetragen werden. Gleiches gilt für die Vorbereitung auf Zwischen- oder Lehrabschlussprüfungen (vgl. Seitner 2009, 110f).

Rückblickend lässt sich hinsichtlich der erwähnten Unterstützungsangebote zum direkten Einstieg in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis festhalten, dass einige Ansätze vorhanden

sind, welche für die Förderung einer gelingenden Eingliederung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt geeignet erscheinen.

#### *6.2.4 Unterstützungsangebote zum indirekten Einstieg in Arbeitsleben*

Im Gegensatz zu den im vorigen Kapitel beschriebenen Unterstützungsangeboten für Jugendliche mit Beeinträchtigungen an der Schwelle ins Berufsleben sollen nun jene Projekte und Maßnahmen ins Blickfeld rücken, welche als Vorbereitung auf eine Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit zu begreifen sind und nicht ausschließlich und unmittelbar am allgemeinen Arbeitsmarkt stattfinden.

##### 6.2.4.a Nachreifungsprojekte

Nachreifungsprojekte sollen im Anschluss an die Schulausbildung und in Vorbereitung auf den Einstieg in Qualifizierungsprojekte einen Raum für persönliche Weiterentwicklung und den Erwerb von Grundfertigkeiten, insbesondere sozialer Kompetenzen, bieten. Im Speziellen geht es dabei um die Vermittlung grundsätzlicher Verhaltensformen im Arbeitsleben (z. B. Pünktlichkeit, Einordnung, Leistungserbringung u. ä.; vgl. BMSG 2004, 21)

##### 6.2.4.b Qualifizierungsprojekte und Berufsvorbereitungskurse

Qualifizierungsprojekte und Berufsvorbereitungskurse spielen hinsichtlich der Vorbereitung auf den eigentlichen Berufseinstieg eine wichtige Rolle. Sie halten vielfältige Angebote aus unterschiedlichen Berufsfeldern (z. B. Gastronomie, Handwerk, Gartenbau, EDV) bereit, um grundlegende Fertigkeiten derselben in einem weniger strikten Rahmen wie jenem von Wirtschaftsbetrieben zu erwerben. So kann in direktem Kontakt mit Arbeitsmaterial und -techniken, aber auch mit KollegInnen im Arbeitsteam und KundInnen der Einstieg ins Arbeitsleben „geprobt“ und persönliche Interessen, Fähigkeiten und Vorstellungen hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft ausgetestet werden. Gleichzeitig werden die ProjektteilnehmerInnen in diesem Prozess begleitet, unterstützt und gegebenenfalls gefördert. Dies gilt insbesondere auch für den Erwerb von „Arbeitstugenden“ wie Selbstverantwortung, Selbständigkeit, Genauigkeit, Sorgfalt im Umgang mit Maschinen und Materialien oder der Orientierung an Zeitvorgaben in regelmäßigen, begleitenden Schulungen. Arbeits- und Leistungskriterien wie Ausdauer, Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit und Arbeitstempo können in diesem Rahmen gefördert und verbessert werden (vgl. Seitner 2009, 102f;). Im Rahmen eines eigenen „Outplacements“ (Vermittlung von ProjektteilnehmerInnen aus Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen heraus in den ersten Arbeitsmarkt; vgl.

BMASK 2009a, 165) werden auch Angebote zur Hilfestellung bei der Suche nach Ausbildungsplätzen und beim Übertritt in den allgemeinen Arbeitsmarkt bereitgehalten.

#### 6.2.4.c Überbetriebliche Ausbildung

Schließlich soll auch die Möglichkeit zur Absolvierung einer Lehre ohne Ausbildungsbetrieb im Rahmen einer so genannten „Überbetrieblichen Ausbildung“ nicht unerwähnt bleiben. Auf Grundlage des § 30 BAG (vgl. BKA 1969, BGBl. 142/1969) können Ausbildungseinrichtungen unter den Voraussetzungen, dass Organisation und Ausstattung die Vermittlung aller für die praktische Erlernung des betreffenden Lehrberufs nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse ermöglichen, geeignete AusbilderInnen vorhanden sind, die Ausbildungsgestaltung lt. Ausbildungsordnung des jeweiligen Lehrberufes möglich ist, die Führung der Ausbildungseinrichtung dauerhaft realisiert werden kann und keine entsprechenden Lehrstellen in Betrieben der Wirtschaft zur Verfügung stehen, die berufliche Bildung von Lehrlingen übernehmen. Ausbildungseinrichtungen dieser Art bedürfen einer gesonderten Bewilligung, welche jedoch dann entfällt, wenn eine Beauftragung derselben durch das Arbeitsmarktservice stattfindet (vgl. § 30b BAG 1969, in der aktuellen Fassung 2011). Neu ist die seit der Bundesgesetzesnovelle 2010 (vgl. BKA 2010, BGBl. 40/2010, § 8c) bestehende „Überbetriebliche integrative Berufsausbildung“, welche im Wesentlichen den Rahmenbedingungen der Überbetrieblichen Ausbildung bzw. der integrativen Berufsausbildung folgt.

Hinsichtlich der vorgenommenen Einteilung in Übergangsangebote zum direkten bzw. indirekten Berufseinstieg ist in Bezug auf die Ausbildungsform der Überbetrieblichen Lehre festzuhalten, dass diese zwar eigentlich den direkten Einstieg in eine Berufsausbildung darstellt, jedoch aufgrund ihrer Durchführungsart (Ausbildungseinrichtung statt Wirtschaftsbetrieb) keinen unmittelbaren Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt bietet.

In abschließender zusammenschauender Betrachtung der in diesem Kapitel vorgestellten Maßnahmen und Projekte zur Vorbereitung des Berufseinstiegs kann angeführt werden, dass Orientierungsangebote in vielschichtiger Hinsicht bestehen. Trotzdem ist anzumerken, dass (1) Betreuungsplätze (noch) nicht in ausreichender Form zur Verfügung stehen und die Inanspruchnahme derselben oftmals nicht an den eigentlichen Interessenslagen oder Wünschen der Jugendlichen, sondern an freien Kapazitäten orientiert ist, und auch (2) die Projektlaufzeiten hinsichtlich des benötigten Zeitrahmens für Entwicklungs- und Reifungsprozesse der betreuten Klientel zu kurz bemessen sind (vgl. BMSG 2004, 100).

### 6.2.5 *Eingeschränkter Einstieg ins Arbeitsleben*

Neben den bereits dargestellten Maßnahmen zur Verwirklichung beruflicher Integration am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben spielt im Rahmen der Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen österreichweit auch der Übergang in den so genannten „Ersatzarbeitsmarkt“ eine nicht unbedeutende Rolle. Dies betrifft Arbeitsplätze in „Integrativen Betrieben“ (ehem. „Geschützten Werkstätten“) und „Beschäftigungstherapie-Einrichtungen“. Gerade Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bilden jene Personengruppe, welche am ehesten in so gestalteten Arbeitsverhältnissen aufzufinden ist (vgl. Koenig 2010, 151). Im Unterschied zu Einrichtungen der Beschäftigungstherapie, in welchen kein Entgelt im herkömmlichen Sinne für die Erbringung von Arbeitsleistung ausbezahlt wird (vgl. Fonds Soziales Wien 2011, 6), handelt es sich bei Integrativen Betrieben um gemeinnützige Einrichtungen (lt. BEinstG 1970, BGBl. 22/1970) zur „beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung noch nicht oder nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können“ (BMASK 2009a, 181). D. h. neben Angeboten zur Berufsvorbildung bzw. -ausbildung ist die dauerhafte Beschäftigung der genannten Zielgruppe wesentlicher Aufgabenbereich Integrativer Betriebe. Hierzu muss bemerkt werden, dass trotz der grundsätzlich gesetzlich festgehaltenen „Sprungbrettfunktion“ dieser Einrichtungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt tatsächliche Übertritte letztendlich eher die Ausnahme darstellen (vgl. Koenig 2010, 154).

Anliegen dieses Kapitels war es, einen Überblick über einige in Österreich vorhandenen Maßnahmen und Projekte der beruflichen Integration, insbesondere an der Schnittstelle Schule/Beruf darzustellen. Die aufgezeigte Vielfältigkeit lässt aber keinerlei Rückschlüsse auf deren quantitativen und qualitativen Beitrag zur Verbesserung der Situation der betroffenen Zielgruppe zu. In einem nächsten Schritt soll daher anhand vorliegender Untersuchungs- und Evaluationsergebnisse eine diesbezügliche Einschätzung anhand ausgewählter Aspekte versucht werden.

### **6.3 Diskussion der aktuellen Situation anhand vorliegender Studien**

Im Jahr 2007 (vgl. BMWA 2008, 15) besuchten österreichweit insgesamt 27.488 Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule (13.158), eine Volksschule (5.592), eine Hauptschule (8.149) oder eine Polytechnische Schule (589). D. h. eine beträchtliche Anzahl an Jugendlichen, deren Ausgangssituation im Hinblick auf eine

erfolgreiche berufliche Karriere als erschwert beschrieben werden kann, wird im Rahmen ihrer *schulischen Ausbildung* für den späteren Berufseinstieg vorbereitet und qualifiziert. Im Konkreten liegt der diesbezügliche Schwerpunkt im letzten Pflichtschuljahr bei den Schulformen „Allgemeine Sonderschule“ und „Polytechnische Schule“. Will man nun die Angebote gegenüberstellen, so scheint die segregative gegenüber der integrativen Ausbildungsform vorerst Vorteile für die betroffene Personengruppe zu beinhalten. Die Sonderschule bietet beispielsweise die Möglichkeit eines verlängerten Schulbesuchs, einer intensiveren Betreuung aufgrund kleinerer Klassenverbände, besserer Ausstattung und insgesamt umfassendere Ressourcen zur Vorbereitung aufs Berufsleben (z. B. intensivere Vernetzung mit externen Organisationen; vgl. Specht 2001, 24-27). Wesentlich sind auch inhaltliche Unterschiede: Während in der Allgemeinen Sonderschule die Berufsvorbereitung zentralen Stellenwert einnimmt, kommt dieser im Regelschulsystem erst in der Polytechnischen Schule Aufmerksamkeit zu (vgl. Specht 2001, 38f), wodurch sich die tatsächliche Vorbereitungsphase für den Arbeitseintritt relativ kurz gestaltet.

Trotz dieser scheinbaren Vorteile ist entgegenzuhalten, dass der Besuch einer Sonderschule von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen als höchst stigmatisierend und ausgrenzend erlebt (vgl. BMSG 2004, 77-80) wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn aufgrund fehlender Ausbildungs- und Betreuungsangebote in der Hauptschule oder Polytechnischen Schule eine Rückführung von bisher integrativ beschulten Jugendlichen in das Sonderschulsystem erfolgt (vgl. Specht 2001, 27). Der Ausbau von Integration in der neunten Schulstufe, die Intensivierung bzw. Neuausrichtung der schulischen Angebote zur Berufsvorbereitung sowie die damit einhergehende, notwendige Verstärkung personeller pädagogischer Ressourcen in quantitativer und qualitativer Hinsicht wäre somit logische Konsequenz (vgl. BMSG 2004, 98). Dies ist in weiterer Folge auch auf die Öffnung des *Mittleren und Höheren Schulwesens* auszuweiten, um deren vielfältige Bildungs- und Qualifizierungsangebote für die betroffene Personengruppe nutzbar zu machen (vgl. Specht 2001, 53-56).

Hinsichtlich des Beratungs- und Begleitungsangebots von *Clearing* muss festgehalten werden, dass diesem nicht nur aufgrund seiner orientierenden und diagnostischen Funktion, sondern in verstärktem Maße aufgrund seiner tatsächlichen Unterstützung beim Austritt aus dem Schulwesen und dem Eingang ins Arbeitsleben durch Herstellung von Kontakten, Ermöglichung berufspraktischer Erfahrung und Organisation notwendiger Hilfen maßgebliche

Bedeutung für einen gelingenden Übergang zugemessen werden kann. Die erfolgreiche Bewährung dieser Vorgehensweise führte schließlich zu einem sukzessiven, flächendeckenden Ausbau des Angebots für alle Jugendlichen der beschriebenen Zielgruppe. Obwohl die weitgehend positive Beurteilung und Anerkennung zu einer dauerhaften Implementierung geführt hat (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, 92), bleibt kritisch anzumerken, dass insbesondere der zeitliche Rahmen (derzeit max. sechs Betreuungsmonate; vgl. BMWA 2008, 24f) für die zu absolvierenden Inhalte und Schritte etwas zu eng gesteckt erscheint (vgl. BMSG 2004, 50).

Besonderen Stellenwert in Bezug auf die Einbeziehung benachteiligter Jugendlicher in die fachliche Qualifizierung nimmt die *Integrative Berufsausbildung (IBA)* ein, welche am Ende eines Clearingprozesses am häufigsten von ClearerInnen empfohlen wird (vgl. BMWA 2008, 25). Ähnliches kann hinsichtlich der Wünsche und Vorstellungen von Eltern betroffener Jugendlicher behauptet werden, welche zu einem nicht unerheblichen Teil auf die Absolvierung einer integrativen Berufsausbildung in Form einer Lehre oder Teilqualifizierung ausgerichtet sind (vgl. Fasching/Mursec 2010, 44f). Im Jahr 2007 wurden beispielsweise bereits 3.410 Personen im Rahmen einer Integrativen Berufsausbildung qualifiziert, wobei die Form der Verlängerten Lehre am häufigsten gewählt wurde (vgl. BMWA 2008, 26f). Weiters ist zu bemerken, dass die Ausbildung überwiegend in Betrieben der freien Wirtschaft stattgefunden hat (vgl. BMWA 2008, 32).

Dies erweckt den Eindruck, dass der Absolvierung einer „normalen“ Berufskarriere durch Abschluss einer Lehrausbildung in einem ausbildungsberechtigten Unternehmen eindeutige Präferenzen eingeräumt werden. Dabei rückt jedoch die Teilqualifizierungsausbildung in den Hintergrund, welche sich aus der betrieblichen Praxis heraus entwickelt hat (vgl. Rosenkranz 2004, 205-209) und eine gut abgestimmte und individuelle Qualifizierungsmöglichkeit bietet. Fähigkeiten und Stärken des/der Jugendlichen können hier durch ein in Zusammenarbeit mit Berufsausbildungsassistenz, Ausbildungsbetrieb und Berufsschule erstelltes und auf die Person zugeschnittenes „Qualifizierungsprogramm“ stärker betont und gefördert werden. Weiterer Vorteil ist der äußerst flexible Ausbildungsrahmen, der inhaltlich und zeitlich (Ausbildungsdauer, Arbeitszeit) disponibel gestaltet ist. Wesentlich erscheint auch die Möglichkeit zur Abstimmung der Qualifizierungsschwerpunkte auf die Bedürfnisse des Betriebes, welche sich im Vergleich zur Lehrausbildung in einer verstärkten Übernahme der Jugendlichen in ein reguläres Dienstverhältnis nach Abschluss ihrer Ausbildung niederschlägt

(vgl. BMWA 2008, 104f). Die gesellschaftliche Etablierung der Teilqualifizierung als Ausbildungsform jenseits standardisierter und etablierter Qualifikationsverläufe und formal bewerteter Abschlüsse, sowie die Verbesserung ihrer Durchführungsmöglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf die Kooperation mit Ausbildungsbetrieben und Berufsschulwesen, scheint somit eine wesentliche Chance für die Realisierung einer gleichwertigen beruflichen Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen zu eröffnen.

Korrespondierend zu der Annahme, dass die Ausbildungsform der Teilqualifizierung noch keinen entsprechend bewerteten Eingang ins allgemeine Bewusstsein gefunden hat, lässt sich in Betrachtung der Zielgruppenzusammensetzung von integrativen Lehrlingen eine deutliche Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit einer so genannten „Behinderung“ lt. Behinderteneinstellungsgesetz bzw. Landesbehindertengesetzes (vgl. BMWA 2008, 50) beobachten. Dies könnte aus der Schwerpunktsetzung zur Absolvierung einer vollständigen Lehrausbildung mit der Aufnahme passend „gerüsteter“ Lehrlinge resultieren, welche ihren Niederschlag in einer deutlichen Zielgruppenverschiebung durch „Absahnen von leichter vermittelbaren Jugendlichen“ (Wetzel 2006, 181) findet.

Angebote von *Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Berufsausbildung* stellen sich österreichweit als zahlreich und vielfältig, wenn nicht sogar kaum überschaubar dar. Die diesbezügliche „Beratungs- und Begleitungslandschaft“ wird von einer Vielzahl von größeren und kleineren Trägerorganisationen gestaltet (vgl. BMSG 2004, 25ff). Qualifizierungsprojekte nehmen am Übergang ins Erwerbsleben grundsätzlich eine wichtige Funktion ein, da fehlende Qualifikationen und Ausbildungen als ein wesentlicher Faktor für häufige und andauernde Arbeitslosigkeit in der späteren beruflichen Karriere bezeichnet werden kann (vgl. Leichsenring/Strümpel 1997, zit. n. Flieger 1999, 4). Allerdings führt Flieger (1999, 5f) kritisch an, dass die eigentliche Zielsetzung der Integration durch das Vorhandensein diskriminierender Aspekte in mehrfacher Hinsicht verfehlt werde. Dies bezieht sich auf die Zugänglichkeit zu Projektplätzen in Orientierung an Schwächen und Defekten anstatt Interessen und Fähigkeiten bzw. an der festgestellten Zugehörigkeit zu einer bestimmten, sozial negativ etikettierten Personengruppe. Dadurch würde nach Flieger (1999, 5) der Aussonderungscharakter des Schulsystems fortgeführt und Ausgrenzung reproduziert. So scheint das Bestreben nach beruflicher Qualifizierung eher die Anpassung an gegebene

Arbeitsmarktstrukturen, als die Ermittlung und Förderung persönlicher Stärken und Potenziale zu beinhalten.

Des Weiteren erscheint die Laufzeit einzelner Projekte als zu kurz bemessen, „um den längeren Entwicklungs- und Reifungsprozessen vieler Jugendlicher mit besonderen Bedürfnissen gerecht werden zu können“ (BMSG 2004, 98). Gleichzeitig lässt sich aber die Entstehung so genannter „Maßnahmenkarrieren“ beobachten, wobei eine große Zahl von Qualifizierungsprojekten ohne wesentlichen Weiterbildungserfolg lediglich zur Überbrückung von Arbeitslosigkeit durchlaufen wird (vgl. Spelitz 2010, 66; Flieger 1999, 6).

Eine kritische Betrachtung von Projekten zur beruflichen Qualifizierung und somit auch in weiterer Folge zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligung ist daher jedenfalls ratsam, wenn festgestellt werden muss, dass „der zweit häufigste Nettozuwachs von Werkstätten aus Maßnahmen der beruflichen Integration [erfolgt], von wo aus deutlich mehr Personen in Werkstätten wechselten als sie in diese Richtung verließen. Dies bestärkt erneut die Hypothese, dass Maßnahmen der beruflichen Integration unter den derzeitigen Rahmenbedingungen Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf nicht ausreichend auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten und/oder begleiten können“ (Koenig 2010, 153).

Die Beschäftigung am so genannten „*Ersatzarbeitsmarkt*“ stellt schließlich eine Form der Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen ins Arbeitsleben dar, die aufgrund ihrer segregativen Beschaffenheit eher kritisch zu betrachten ist. Dies gilt dabei sowohl für die räumlich abgesonderte Tätigkeit abseits vom allgemeinen Arbeitsmarkt (separate Einrichtungen in homogenisierten Gruppen; vgl. Flieger 1999, 5), als auch für das Fehlen von grundlegenden Aspekten, die ein eigentliches Dienstverhältnis auszeichnen (z. B. angemessene Bezahlung; vgl. Koenig 2008, 11).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass trotz zahlreicher Bemühungen der letzten Jahre zur Umsetzung des Grundrechtes einer echten und umfassenden Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens längst noch nicht von einer durchgängigen Realisierung derselben die Rede sein kann. Dies zeigt sich insbesondere auch an der Schnittstelle Schule/Beruf, welche für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung nach wie vor eine beträchtliche Hürde darstellt. Vorhandene Unterstützungs-, Beratungs- und

Begleitangebote können als gute Ansätze betrachtet werden, erscheinen aber bei genauerer Hinsicht noch nicht endgültig ausgereift. Dies bezieht sich im schulischen Bereich auf fehlende bzw. mangelnde Bereitstellung integrativer Lernsettings zur Berufsvorbereitung, im Bereich der beruflichen Vorqualifizierung auf defizitär orientierte Zugangsbedingungen zu unterstützenden Projekten und Hilfsdiensten, im Bereich der Berufsausbildung auf den ungenügenden Ausbau der gesellschaftlichen, schulischen und betrieblichen Rahmenbedingungen zu Absolvierung einer integrativen Lehre oder Teilqualifizierung, sowie letztlich auch auf das Festhalten an dem Ausbau und der Erweiterung eines Ersatzarbeitsmarktes zu arbeitsfernen Beschäftigungsbedingungen. In diesem Sinne kann es nicht länger Zielsetzung integrativer Maßnahmen bleiben, die von ihr begleitete Klientel in personenorientierter Weise „jobfit“ zu machen, sondern vielmehr in Orientierung am gesetzten Angebot „betreuungsfit“ zu werden.

## **II. TEIL**

## **II. Teil: Qualitativ-empirisches Forschungsvorhaben**

Zur Ergänzung themenspezifischer Theorien und vorhandener Forschungsergebnisse bedarf es nach der vorgenommenen eingehenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema nun auch der Einholung zusätzlicher Informationen aus dem Praxisfeld durch Erhebung und Auswertung von feldbezogenem Datenmaterial. Dies ergibt sich einerseits aus der Notwendigkeit, aktuelle Daten zur Vervollständigung bereits vorhandener zu gewinnen, und andererseits aus der Möglichkeit zur Anstellung von Vergleichen mit bestehenden Annahmen und Theorien sowie zur Entwicklung neuer Gedankengänge und Überlegungen hinsichtlich der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung. Diesbezüglich findet sich wiederum eine Vielzahl an methodentheoretischen und -praktischen Zugängen zum Forschungsfeld, um Studien zu planen und durchzuführen.

Nach Offenlegung des beabsichtigten Forschungsvorhabens und der dabei verfolgten Zielsetzungen, sowie der Ausbreitung und Absteckung des theoretischen Bezugsrahmens soll nun im zweiten Teil dieser Arbeit das methodische Vorgehen für die Durchführung der qualitativ-empirischen Erhebung zur Sammlung und Auswertung von relevantem Datenmaterial in das Blickfeld rücken. In Entsprechung des wesentlichen Gütekriteriums der Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2008, 324f), welches eine exakte Dokumentation des Forschungsprozesses verlangt, wird einer grundlegende Aufarbeitung des gewählten methodologischen Zugangs ebenso nötig, wie die Auseinandersetzung mit der daraus resultierenden Erhebungsmethode, der ausgesuchten Stichprobe und der Durchführung der Datensammlung, als auch mit den methodischen Richtlinien und Grundlagen der Datenauswertung. Den Abschluss bildet nach der Darstellung des erarbeiteten Kategoriensystems und der Interpretation der kategorialen Inhalte letztlich die Zusammenfassung und Beurteilung der gewonnenen Erkenntnisse.

## **7 Methodologische Grundlegung**

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit sogenannten „Problemlagen“, d. h. mit Umständen, Aktivitäten und Prozessen, welche in Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt entstehen und als subjektiv problemhaft, also nach einer Lösung verlangend (vgl. Böhm 2005, 510) erlebt werden. Der Begriff der Problemlagen beschreibt somit im Rahmen dieser Arbeit vorgefundene Bedingungen, daraus resultierende Folgen für die betroffenen Personen sowie deren daraufhin gesetzte Aktivitäten im Umgang damit und deren Rückwirkung auf das Lebensumfeld. Wesentliches Moment ist also die subjektive Wahrnehmung von Lebensumständen im Zusammenspiel zwischen Einzelperson und Gemeinschaft.

### **7.1 Qualitativ-interpretatives Paradigma**

Grundlegend ist dabei die Annahme, dass der Mensch als Organismus ein eigenes Selbst nur im wechselseitigem Austausch mit seiner Umwelt entwickeln kann: „[E]r [muss] in eine immer schon mit anderen geteilte symbolische Welt hineinsozialisiert werden“ (Rosenthal 2011, 31). Gesellschaft und Individuum können daher nicht als voneinander unabhängige Einheiten betrachtet werden, sondern stehen vielmehr in einer „Beziehung der wechselseitigen Konstitution zueinander“ (Meltzer u. a. 1975; zit. n. Rosenthal 2011, 33). Für die Entwicklung individueller Erwartungs- bzw. Handlungsmuster bedeutet dies in weiterer Folge, dass sich der diesen zugrundeliegende Sinn ebenfalls erst über die Interaktion, also durch die Reaktion anderer auf gesetzte Aktivitäten erschließt (vgl. Mead 1934; zit. n. Rosenthal 2011, 31). Die jeweilige soziale Wirklichkeit des Einzelnen konstituiert sich somit in seinem individuellen Austausch mit der Lebensumwelt.

Geht man also davon aus, dass der Mensch als handelnder und erkennender Organismus in Interaktionen mit anderen soziale Wirklichkeit erst hervorbringt (vgl. Rosenthal 2011, 15), werden hinsichtlich des Forschungszugangs zwei Aspekte relevant: (1) Das Forschungsfeld als soziale Wirklichkeit ist im Gegensatz zur naturwissenschaftlich erfassbaren Objektwelt von den dort aufgefundenen Individuen bereits subjektiv strukturiert und interpretiert, d. h. „es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben“ (Schütz 1971; zit. n. Rosenthal 2011, 38f). (2) Dies ist in gleicher Art für den Forscher/die

Forscherin zutreffend. Daraus ergibt sich, dass in der interaktionellen Begegnung zwischen Forschendem/Forschender und Beforschtem/Beforschter eine neue soziale Wirklichkeit entsteht, wobei geteilte und individuelle, aber auch in Orientierung an der Situation neu entworfene Deutungsmuster und Handlungsentwürfe eine Rolle spielen (vgl. Rosenthal 2011, 38ff; 43).

Der kommunikative Austausch zur Datenerhebung bedeutet somit den Eintritt in die Lebenswelt des Befragten/der Befragten, wobei nicht nur die subjektive Deutung seiner/ihrer Lebensumstände, sondern auch jene der Erhebungssituation an sich relevant werden (vgl. Rosenthal 2011, 43). Die so konstruierte neue Wirklichkeit stellt schließlich eine neue und eigenständige Realität dar (vgl. Rosenthal 2011, 19; Charmaz 2006, 10).

Betrachtet man nun diese Ausführungen, so ergeben sich hinsichtlich der Auswahl einer geeigneten Methodik zur Erforschung von „Problemlagen“ folgende Anforderungen:

- Die dem Forschungsprozess zugrunde liegende Logik kann nicht eine des Prüfens, sondern nur eine des Entdeckens sein (vgl. Rosenthal 2011, 13).
- Daraus folgt, dass die angewandten Verfahren „nicht entsprechend unserer Vorannahmen [zu] strukturieren sind“ (ebd., 49), sondern sich „an den jeweiligen Relevanzen und den Besonderheiten der zu interviewenden oder beobachtenden Personen orientier[en] und ihnen dabei so viel Spielraum wie möglich in der Gestaltung der Situation [lassen]“ (ebd., 13), also weitestgehende Offenheit erfordern.
- Schließlich sollen die gewählten methodischen Verfahren einen Raum für Reflexion gewährleisten, um in Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern und Vorannahmen unbemerkten Forcierungen im Forschungsprozess entgegenzutreten zu können.

## **7.2 Grounded Theory**

Gerade die Methodik der „Grounded Theory“ mit ihren offenen Verfahren erscheint daher besonders für die Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellung geeignet zu sein. Ausschlaggebend ist hier das Ziel, im Gegensatz zu anderen, vorwiegend im Bereich der quantitativen Forschungsmethodik angesiedelten Ansätze der empirischen Forschung, theoretisches Wissen direkt aus praxisfeldbezogenen Daten zu entwickeln. D. h. nicht die Überprüfung aufgestellter Hypothesen bzw. Bestätigung und Widerlegung theoretischer Annahmen ist richtungsweisend, sondern die intensive Beschäftigung mit qualitativ-

empirischem Datenmaterial zur Konstruktion einer Theorie über den untersuchten Gegenstand, welche diesem gerecht wird und ihn erhellt (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 9): „Grounded Theory ist ein wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil und gleichzeitig ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe aus Interviews, Feldbeobachtungen, Dokumenten und Statistiken schrittweise eine in den Daten begründete Theorie [...] entwickelt werden kann (Legewie 1995, VIII). Der klare Vorteil von „grounded theories“ im Vergleich zu vorkonstruierten Theorien, welche an der Wirklichkeit nur überprüft werden, ist nach Glaser/Strauss (1967, zit. n. Lamnek 2005, 102) darin zu sehen, dass diese als gegenstandsverankerte Theorien empirischen Situationen eher gerecht werden, für fachlich geschulte Personen und Laien gleichermaßen verständlich sind und gleichzeitig brauchbare und zutreffende Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungsmöglichkeiten liefern.

Ausgehend von dem Gedanken, dass hinsichtlich der Entwicklung einer Theorie nicht der/die Forschende mit seinen/ihren Überlegungen und Annahmen über den Forschungsgegenstand, sondern dieser selbst im Zentrum der Betrachtung steht, wird eine entsprechende forschungsleitende „Grundhaltung“ hinsichtlich der Planung und des Ablaufs eines Forschungsvorhabens Voraussetzung. Wichtig sind somit (1) eine *grundlegende Offenheit* bzw. die Bereitschaft, sich von Vorannahmen weitestgehend freizumachen (vgl. Hildenbrand 2008, 34), (2) eine *Flexibilität* hinsichtlich der Gestaltung des Vorgehens und der Anwendung der Forschungsverfahren (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 11), sowie nicht zuletzt (3) eine *kreative Grundhaltung*, welche für die Durchbrechung bestehender Vorannahmen, die Entdeckung und Benennung von Kategorien, das freie Assoziieren sowie für das Stellen anregender Fragen unabdingbar erscheint (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 12). Birks/Mills (2011, 9-12) schlagen darauf aufbauend für die Erarbeitung von „grounded theories“ die Anwendung der folgenden, von den Autorinnen als „essentiell“ bezeichneten methodischen Verfahren vor:

- Initial coding and categorization of data: Wesentlich erscheinende Inhalte des erhobenen Datenmaterials (Wörter, Wortgruppen etc.) werden benannt, in Beziehung zueinander gesetzt und zu Gruppen verwandter Inhalte sortiert (vgl. Birks/Mills 2011, 9f; 95-97; Strauss/Corbin 1990/1996, 45-55).
- Concurrent data generation or collection and analysis: Datensammlung und -analyse sind keine voneinander getrennten Phasen im Forschungsprozess, sondern im Prozesse

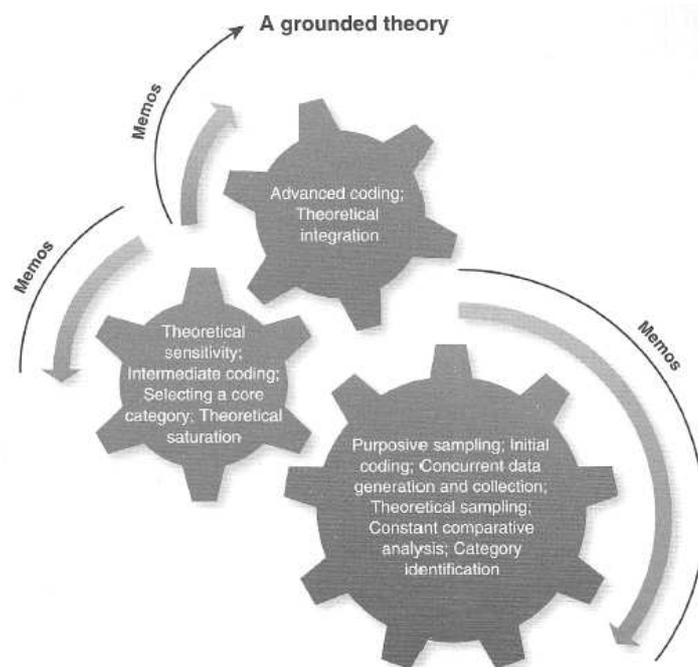
der Theoriebildung untrennbar miteinander verbunden. Die Analyse des Datenmaterials folgt stets im Anschluss an die Erhebung und bildet den Ausgangspunkt für die neuerliche Rückkehr ins Forschungsfeld (vgl. Glaser/Strauss 1967, zit. n. Birks/Mills 2011, 10).

- Writing memos: Memos (**M**apping research activities - **E**xtracting meaning from the data - **M**aintaining momentum - **O**pening communication; vgl. Birks/Chapman/Francis 2008, zit. n. Birks/Mills 2011, 40) begleiten den Forschungsprozess von Beginn an und dienen dem Festhalten von Gedankengängen in allen Abschnitten des Forschungsprozesses. Inhaltlich handelt es sich dabei um forschungsbezogene Notizen oder Illustrationen zu Gefühlen und Annahmen, Grundhaltungen, Überlegungen zu bearbeiteter Literatur oder zum Forschungsdesign, Reflexionen und Gedanken zur Entscheidungsfindung, Kodierung und Kategorisierung in der Analyse von Datenmaterial (vgl. Birks/Mills 2011, 10; 40-47).
- Theoretical sampling: Hierbei handelt es sich um die grundlegende Orientierung der Stichprobenauswahl und des Feldzugangs an durchgeführten Analysen vorangegangener Datensammlungen. D. h. der Forschungsverlauf gründet ebenfalls in den Forschungsdaten (vgl. Birks/Mills 2011, 10f; 69-73).
- Constant comparative analysis: Wesentliche Technik zur Bearbeitung von Datenmaterial ist die Durchführung von Vergleichen. Dabei werden vorerst in den Daten aufgefundene Ereignisse auf das Vorhandensein von Gleichheiten und Unterschieden hin untersucht. In weiterer Folge werden höhere Organisationsebenen (Konzepte höherer Ordnung, Kategorien) mit- und untereinander verglichen, wobei das Ausgangsmaterial letztlich in strukturierter und systematisierter Form (Festlegung von Teilbereichen und die Art und Weise ihrer Zusammenhänge) vorliegt (vgl. Birks/Mills 2011, 11; 94).
- Theoretical sensitivity: Theoretische Sensibilität meint die persönliche Fähigkeit des Forschers/der Forscherin, „ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ (Strauss/Corbin 1990/1996, 25) zu entwickeln, welche in den eigenen Vorerfahrungen und dem vorangegangenen Literaturstudium gründet (vgl. Birks/Mills 2011, 11; 58-63).
- Intermediate coding: In einer nächsten „Organisationsstufe“ nach dem Erstkodieren werden vorerst geschaffene Einzelstrukturen durch das Herstellen von Verbindungen zu einem neuen Gesamten zusammengefügt (vgl. Birks/Mills 2011, 97-100). Dabei

kann eine Kernkategorie („core category“) festgelegt werden, welche in Folge das zentrale Moment der sich entwickelnden Theorie und so das primäre Bezugskriterium für die weitere Analyse darstellt (vgl. Birks/Mills 2011, 100f).

- Advanced coding and theoretical integration: Als Vorstufe zur Theorie werden entwickelte Kategorien auf höherer Abstraktionsebene in Beziehung zueinander gesetzt bzw. bereits identifizierte Beziehungen weiter spezifiziert (vgl. Birks/Mills 2011, 116-128).
- Generating theory: Ergebnis der Forschungsarbeit in Anwendung der beschriebenen Verfahren ist schließlich eine in den Daten begründete Theorie zur Erklärung des gewählten Forschungsgegenstandes (vgl. Birks/Mills 2011, 12).

Birks/Mills (2011, 13) halten zur Verdeutlichung der Zusammenhänge der hier dargestellten methodischen Verfahren im Verlauf des Forschungsprozesses folgende Grafik bereit:



**Abbildung 1: Forschungsprozess, Grounded Theory (Birks/Mills 2011, 13)**

Der dargestellte Ablauf des Forschungsvorhabens vom ersten Feldkontakt bis zur abschließenden Darlegung einer „grounded theory“ macht deutlich, wie in Verzahnung methodischer Vorgehensweisen eine Zunahme des Abstraktionsniveaus stattfindet, wobei die Verbindung der einzelnen Bearbeitungsabschnitte durchgängig aufrecht erhalten bleibt.

### **7.3 Ausführungen zur Methodenwahl**

In Anknüpfung an obige Ausführungen muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine Entscheidung für den Forschungsstil der Grounded Theory eine Betroffenheit aller Teilschritte nach sich zieht.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, den Vorgaben der Grounded Theory zu folgen. Eine völlige Entsprechung der Zielsetzung, im Laufe des Forschungsprozesses eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln, die, aufgrund umfassender Ausarbeitung von Kategorien und Konzepten sowie einem diesbezüglichen System von Aussagen über deren Beziehungen und Zusammenhänge, ein gewisses Maß an Dichte und Abstraktion aufweist, um in Erfüllung aller zentralen Gütekriterien (Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle) einwandfreie und generalisierbare Ergebnisse über den untersuchten Gegenstandsbereich zu erhalten (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 8; 13f), war aber vor allem aufgrund des Mangels an Zirkularität nicht möglich. D. h. die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse wurden vorerst nicht einer neuerlichen Prüfung am Forschungsfeld zugeführt, wodurch das zentrale Verfahren des Zusammenspiels von Datenerhebung und -analyse durchbrochen wurde. Daraus folgt, dass ein entsprechendes Abstraktionsniveau zur beschriebenen Theoriegenerierung letztlich nicht erreichbar war. Somit kann berechtigt nur von der „Grundsteinlegung“ einer Theorie die Rede sein, wobei eine interpretativ-vergleichende Auswertung der gesammelten Daten und Darstellung diesbezüglicher Ergebnisse ein erstes, vorläufiges Abbild des untersuchten Gegenstandes liefern sollte. Nichts desto trotz erschienen dabei die vorgeschlagenen Methoden und Techniken der Grounded Theory sowohl hinsichtlich der Auswahl des Erhebungsverfahrens, als auch der Verfahren zur Auswertung und Analyse des gewonnen Textmaterials am besten zur Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellung geeignet.

Ausgehend von dem Anspruch, durch theoriegeleitetes Vorgehen in der Durchführung von Datenerhebung und -analyse und unter Berücksichtigung der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2008, 324-331) wissenschaftlich verwertbare und haltbare Ergebnisse zu erzielen, sollen nun im Rahmen der folgenden Kapitel sowohl der forschungsbezogene Hintergrund, als auch die einzelnen Arbeitsschritte und -vorgänge dargestellt und transparent gemacht werden.

## **8 Erhebung forschungsrelevanten Datenmaterials**

Zur Gewährleistung der Transparenz des Forschungsprozesses, insbesondere hinsichtlich der eigenen Vorkenntnisse und Vorannahmen, welche letztlich dem weiteren Bearbeitungsschritt der Datenanalyse zugrunde liegen, widmet sich dieses Kapitel der Darstellung der Ausgangslage sowie der Vorgehensweise zur Erhebung qualitativ-empirischer Daten aus dem Forschungsfeld. Des Weiteren darf auch eine Skizzierung der gewählten Stichprobe durch Offenlegung des Auswahlverfahrens und der personenbezogenen Ausgangsdaten, sowie der Reflexion der Interviewdurchführung in Orientierung an den angefertigten Gesprächsprotokollen nicht außer Acht gelassen werden.

### **8.1 Darstellung der Ausgangslage**

Da die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen eines derzeit am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien) durchgeführten Projekts (Laufzeit: 01.02.2008 - 31.01.2013) einen Beitrag zur Erforschung von Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Lebensbereich Arbeit leisten möchte, rücken an dieser Stelle bereits vorangegangene projektbezogene Erhebungen sowie relevante Anbindungspunkte für die Durchführung der eigenen qualitativ-empirischen Untersuchung in den Blickpunkt. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

#### *8.1.1 Universitärer Bezugsrahmen*

Wie bereits am Beginn dieser Arbeit einleitend erwähnt, ist es Zielsetzung des vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten universitären Forschungsprojekts zur „[B]eruflichen Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“, individuelle Erfahrungen der bezeichneten Personengruppe im angegebenen Forschungsfeld zu untersuchen. Des Weiteren soll neben subjektiv erlebter auch objektiv bestimmbare Partizipation über die Lebensalter hinweg ermittelt werden (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009, 396). Aus diesem Grunde wurden in den Jahren 2009 und 2010 drei bundesweite Befragungen der wichtigsten, am Eingliederungsprozess beteiligten Personen und Institutionen (Eltern, BezirksschulinspektorInnen, Träger arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen, Sozialabteilungen und Werkstätten Träger) mittels Fragebögen durchgeführt und die Ergebnisse in einzelnen Datenbänden veröffentlicht (vgl. Fasching/Mursec 2010; Fasching/Koenig 2010; Koenig 2010).

Den Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Planung und Durchführung des eigenen Forschungsvorhabens bildete schließlich die schwerpunktmäßig zur Erfassung der Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Ende der Pflichtschulzeit vorgenommene quantitativ-empirische Befragung von Eltern. Um das in zwei Befragungsdurchgängen erhaltene Datenmaterial, welches die österreichweite Gesamtsituation der beforschten Gruppe im angegebenen Zeitraum abbilden soll, durch weitere, qualitative Elternbefragungen ergänzen und vertiefen zu können, wurden grundlegende Parameter der vorangegangenen Erhebungen übernommen. D. h. es ergab sich, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, vorab folgender forschungsspezifischer Fokus:

- Zentrierung des Forschungsinteresses auf den Blickwinkel Betroffener
- Fokussierung auf die Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung
- Konzentration auf die Phase des Übergangs von der Schule ins Berufsleben
- Bezugnahme auf Forschungsdaten vorangegangener projektbezogener Erhebungen
- Wahl einer qualitativen Forschungsmethodik

Neben der Festlegung dieser allgemeinen Rahmenbedingungen für den Zugang zum Themen- bzw. Arbeitsfeld konnten nun bereits vorgenommene theoretische Abgrenzungen in Orientierung an den Projektvorgaben spezifiziert und die Ausgangsbedingungen klar festgelegt werden.

### *8.1.2 Arbeitsdefinitionen für forschungsbezogene Begrifflichkeiten*

Während es Anliegen des ersten Abschnitts dieser Arbeit war, verwendete zentrale Benennungen und Bezeichnungen theoretisch grundzulegen, verlangte die konkrete Auswahl von InterviewpartnerInnen unter Bezugnahme auf bereits vorhandene Daten zum Forschungsprojekt (s. Anhang I und II: Gesamthäufigkeiten, 1. Fragebogenerhebung) sowie diesbezüglich vorgenommene Ein- und Aufteilungen eine genauere Eingrenzung bzw. klare Beschreibung der Zielgruppe und des Forschungsfeldes:

- Die Zielgruppe der „*Jugendlichen*“ umfasst im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich Personen der Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995 (s. Anhang I).
- Die Bezeichnung der „*Intellektuellen Beeinträchtigung*“ bezieht sich auf jene Jugendlichen, welche im letzten Schuljahr in allen oder einzelnen Gegenständen nach

Vorgaben des sogenannten „Schwerstbehinderten-Lehrplanes“ (S-Lehrplan, vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet wurden.

- Der Zeitraum des „Überganges von der Schule ins Berufsleben“ bleibt auf die Dauer der Absolvierung der letzten Pflichtschulklasse und dem darauffolgenden Jahr beschränkt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die fokussierte Zielgruppe Jugendliche in der Altersgruppe vom 16. bis zum 21. Lebensjahr umfasst, welche in den Jahren 2009 bzw. 2010 die Pflichtschule beendet haben und bis dahin zumindest teilweise nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet wurden.

## **8.2 Methodischer Zugang**

Wie bereits dargelegt, verlangt der gewählte interpretativ-qualitative Forschungszugang in die Welt der beforschten Personengruppe einzutreten, um ihre Sicht auf die Dinge und die damit verbundenen Handlungsstrategien aus ihrer Perspektive kennen und verstehen zu lernen (vgl. Charmaz 2006, 19). Für die Wahl einer Erhebungsmethode war daher ausschlaggebend, dass ein bestmöglicher Zugang zur persönlichen Lebenswelt der befragten Personen eröffnet werden kann. Unter Beachtung der dafür notwendigen Orientierung an den Grundprinzipien der Offenheit, Flexibilität und Kreativität (vgl. Kapitel 7.2) erschien insbesondere die Durchführung minimal strukturierter qualitativer Interviews gut dazu geeignet, umfassende Daten aus dem Forschungsfeld zu gewinnen.

### *8.2.1 Qualitativ-narratives Interview*

Grundsätzlich stellt das qualitative Interview eine gängige Erhebungsform dar, welche sich im Vergleich zu quantitativen Befragungsprozessen durch Fokussierung auf die Sichtweise der befragten Person zur Analyse deren sozialer Lebenswelt und eine sehr offene Frageform mit weitem Antwortrahmen bei gleichzeitig nur grob vorgegebener Thematik auszeichnet (vgl. Froschauer/Lueger 2003, 35). Die Strukturierung erfolgt also im Wesentlichen durch die befragte Person und bleibt so für das „Auftauchen“ von Inhalten aus der Vergangenheit und deren gegenwärtige Interpretation durch die interviewte Person offen (vgl. Mead 1932, zit. n. Charmaz 2006, 10). Corbin/Strauss (2008, 27) führen ergänzend dazu aus, dass unstrukturierte Interviews ohne vorab festgelegte Fragenkataloge die größte Dichte an gesammelten Daten aufweisen. Hinsichtlich der Zielsetzung des eigenen Forschungsvorhabens galt es also, eine möglichst unstrukturierte Form des qualitativen

Interviews als Erhebungsinstrument zu wählen, um weitestgehend unvoreingenommen mit dem Forschungsfeld in Kontakt treten und Daten vielfältiger Art sammeln zu können. Das von Schütze (1987, zit. n. Marotzki 2006, 115) entwickelte narrative Interview, welches „den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranla[ss]t“ (Schütze 1987, zit. n. Marotzki 2006, 115), schien dafür bestens geeignet: „Die narrative Gesprächsführung bietet den Interviewten [...] einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema“ (Rosenthal 2011, 151).

Im narrativen Interview verbleibt also die Erzählleistung bei der interviewten Person, ihr ist die Selektion der als relevant erachteten Ereignisse sowie die Reihenfolge ihrer Schilderung überlassen (vgl. Marotzki 2006, 115). Die Rolle des/der Befragenden liegt dabei in der Bewältigung der Aufgabe, die Erzählung zu initiieren und den Erzählfluss durch Einnahme einer aufmerksam-interessierten Haltung als „aktiver Zuhörer/aktive ZuhörerIn“ (vgl. Rosenthal 2011, 163f) zu unterstützen, ohne dabei Einfluss auf die inhaltliche Darstellung des Erlebten zu nehmen (vgl. Marotzki 2006, 115f; Hopf 2008, 356). Während die auf die Erzählaufforderung folgende autonom gestaltete Haupterzählung weitestgehend ohne Intervention des/der Interviewenden zu erfolgen hat (vgl. Rosenthal 2011, 160f), ergibt sich nach Abschluss derselben aber auch die Möglichkeit, konkrete Nachfragen zu äußern. Hierbei steht vorerst die Klärung von Fragen zur vorangegangenen Erzählung im Vordergrund, um weiterführende Details zu noch wenig ausgeführten Aspekten zu erhalten. Schließlich können auch externe Nachfragen zu nicht explizit erwähnten Themenbereichen gegen Ende des Interviews zur Gewinnung zusätzlicher Informationen beitragen (vgl. Hopf 2008, 356f; Rosenthal 2011, 151). Der Ablauf eines narrativen Interviews lässt sich zusammenfassend also in vier aufeinander folgende Phasen gliedern (vgl. Hopf 2008, 356): (1) Eine Eröffnungsphase, in der die Erzählaufforderung stattfindet, (2) eine autonom gestaltete Haupterzählung, (3) eine erzählgenerierende Nachfragephase und (4) eine Abschlussphase, welche im Idealfall eine Abrundung des Gesprächs und eine Reflexion desselben beinhaltet (vgl. Rosenthal, 164f).

In Anknüpfung an die erwähnte Zentrierung der Befragungsform auf die eigenständige Erzählung der jeweiligen InterviewteilnehmerInnen erfordert die Durchführung qualitativ-narrativer Interviews die Einnahme einer angemessenen Grundhaltung, sowie die Anwendung eines offenen und erzählgenerierenden Fragestils. D. h. die Haltung des Interviewers/der

Interviewerin und die Art und Weise der Fragestellung (Einstiegsfrage, Nachfragen) sollen zur Ergänzung, Vertiefung und Exploration anregen und keinesfalls den Erzählfluss eingrenzen oder in eine bestimmte Richtung zwingen (Charmaz 2006, 32; Rosenthal 2011, 161ff): „Not only can asking the wrong questions result in forcing the data, but also how interviewers pose, emphasize and pace their question can force data. [...] When irrelevant, superficial, or forced questions shape the data collection, the subsequent analysis suffers“ (Charmaz 2006, 32). Eine Überprüfung der eigenen Gesprächsanteile erscheint daher in Hinblick auf die weitere Analyse der gewonnenen Daten hilfreich zu sein.

In Orientierung an den getätigten Ausführungen zur Formulierung von Fragestellungen in der Gesprächsführung wurde eine Einstiegsfrage gewählt, welche nicht zu allgemein, aber doch sehr offen gehalten sein sollte. Ausgehend von dem gewählten thematischen Schwerpunkt wurden folgende Fragen erstellt:

- Was mich interessiert, ist die Phase des Übertritts Ihres Sohnes/Ihrer Tochter ins Berufsleben. Wie haben Sie diese erlebt/Wie erleben Sie diese?
- Erzählen Sie mir bitte, was Ihnen zum Übergang Ihres Sohnes/Ihrer Tochter von der Pflichtschule ins Berufsleben bzw. zum Thema Einstieg in Arbeit und Beruf einfällt.

Da vorab keinerlei Annahmen bezüglich der zu erwartenden Inhalte der anschließenden Stegreiferzählung getroffen werden konnten, wurde grundsätzlich auf eine Vorformulierung von weiteren Fragen verzichtet werden. Allerdings wurden anhand der bereits vorliegenden Daten der vorangegangenen Fragebogenerhebungen für das gewählte Forschungsthema möglicherweise relevante Stichwörter aufgezeichnet und als „Gedächtnisstütze“ zur Verwendung für die Phase der externen Nachfragen bereitgelegt.

### **8.3 Beschreibung der gewählten Stichprobe**

Wie bereits dargelegt, ist es Anliegen dieses Forschungsvorhabens, Problemlagen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang von der Pflichtschule ins Erwerbsleben zu ermitteln und darzulegen. Für den Entschluss, dieses Ziel über die Durchführung einer Elternbefragung zu verfolgen, waren schließlich unterschiedliche Gründe ausschlaggebend:

- Eltern sind Erziehungsberechtigte. Da die beforschte Gruppe Jugendliche, also grundsätzlich minderjährige Personen sind, stellen die Eltern als gesetzliche

VertreterInnen der Interessen des/der Jugendlichen wichtige AnsprechpartnerInnen und EntscheidungsträgerInnen dar.

- Die individuellen Vorerfahrungen der Eltern prägen daher, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt, auch die schulische und berufliche Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, d. h. Elternerfahrungen sind für die Bearbeitung der Thematik grundsätzlich interessant.
- Jene bereits im Rahmen des zitierten Forschungsprojektes durchgeführten Befragungen, welche als richtungsweisend für die vorliegende eigene Untersuchung des Forschungsfeldes gelten, waren ebenfalls an betroffene Eltern gerichtet. Daher stellen vertiefende Elterninterviews eine geeignete Ergänzung der quantitativen Daten dar.
- Die vorhandenen Antworten der befragten Eltern gewähren Einblicke in elterliche Ängste und Sorgen. Sie lassen den Schluss zu, dass die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft ihrer Kinder sowie die Verwirklichung von beruflicher Integration durchaus ein zentrales Anliegen ihrerseits darstellt.

Es erscheint daher jedenfalls sinnvoll, Eltern bezüglich ihrer Erfahrungen im Hinblick auf den Einstieg ihrer Kinder ins Berufsleben zu befragen. Im Folgenden sollen die Auswahl der InterviewpartnerInnen dargelegt und die befragten Eltern bzw. die jeweiligen Jugendlichen kurz vorgestellt, sowie grundlegende Angaben zur Interviewdurchführung festgehalten werden.

### *8.3.1 Zusammensetzung und Begründung der Auswahl*

Für die Auswahl der Interviewpersonen wurden die Kontaktdaten jener Eltern herangezogen, welche diese im Rahmen der ersten Fragebogenerhebung des Forschungsprojekts bekannt gegeben hatten. Insgesamt lagen dabei österreichweit 31 Kontaktadressen von Eltern vor, deren Kinder im letzten Schuljahr nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (S-Lehrplan, vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet wurden und welche für eine weitere Befragung ihr Einverständnis gegeben hatten (s. Anhang II).

Die grundlegende Zielsetzung der Ermittlung des subjektiven Erlebens von Übergangsverläufen erforderte eine tiefergehende und detailliertere Auseinandersetzung mit Einzelfällen bzw. -personen. Sowohl Forschungszugang als auch Erhebungsmethode verlangten somit eine verhältnismäßig kleine Stichprobengröße. Hinsichtlich der Zusammensetzung ist anzuführen, dass innerhalb der vorliegenden Gegebenheiten (geringe

Zahl an Kontaktdaten, persönliche Erreichbarkeit und Teilnahmebereitschaft) das Anstreben maximaler Variation für die Auswahl der InterviewpartnerInnen ausschlaggebend war. Dieser Vorgehensweise lag die Überlegung zugrunde, durch die Befragung unterschiedlicher Personen in unterschiedlichen Lebenssituationen ein möglichst vielfältiges Bild über den gewählten Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Weiters kann festgehalten werden, dass eine erste Erhebung im Forschungsfeld den Ausgangspunkt für weitere ergänzende und vertiefende Erhebungen darstellt, wobei darauf aufbauend im Rahmen der Methode des „theoretical samplings“ Auswahlkriterien für zukünftige Stichprobensammlungen erarbeitet werden können. D. h. dass „in den Anfangsphasen [...] möglichst verschiedene Personen, Situationen und Dokumente ausgewählt [werden], um Daten zu gewinnen, die das ganze Spektrum zur Forschungsfragestellung abdecken“ (Böhm 2008, 476).

Für die Befragung wurden schließlich aus dem vorhandenen Personenkreis acht Elternteile (Mutter und/oder Vater) aus sechs Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Salzburg, Tirol) ausgewählt, wobei deren Kinder (männlich und weiblich) lt. Angaben auf den vorliegenden Fragebögen der projektbezogenen Ersterhebungen unterschiedliche Beschulung genossen haben (Sonderschulunterricht und/oder integrativer Unterricht in Regelklassen) und sich in unterschiedlichen beruflichen Situationen bzw. Stadien des Übergangs ins Erwerbsleben befinden.

Zur Gewährleistung der Transparenz des Forschungsprozesses, insbesondere hinsichtlich der bereits zu Untersuchungsbeginn bestehenden Kenntnisse und Vorannahmen, die in weiterer Folge auch der Auswertung der gewonnenen Daten zugrunde liegen, scheint es an dieser Stelle notwendig, grundlegende Informationen zu den ausgewählten InterviewpartnerInnen, der Vorgehensweise zur Anbahnung der Interviewtermine, sowie der jeweiligen Erhebungssituation offenzulegen.

### *8.3.2 Angaben zu InterviewteilnehmerInnen und Interviewdurchführung*

Für die Planung der durchzuführenden Interviews wurde von den bereits vorliegenden, im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts zur Beruflichen Partizipation von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in zwei Fragebogenerhebungen (vgl. Biewer/Fasching/Koenig 2009) gesammelten Kontaktdaten von potentiellen Interviewpersonen ausgegangen. In der zweiten Erhebungsphase retournierten von jenen 31 Eltern, welche ihre Kontaktadressen ursprünglich für eine weitere Befragung hinterlegt hatten, nur noch zwölf Personen ihren Fragebogen. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich, wobei das Forschungsanliegen erklärt und eine telefonische Anfrage für die

kommenden Tage angekündigt wurde. Da von einem Elternpaar nur eine Postadresse vorhanden war, wurde eine Bitte um Rückmeldung versandt. Im Zuge der telefonischen Kontaktierung konnte mit sieben Eltern sofort ein Interviewtermin vereinbart werden. Die achte Person war noch unsicher, ob sie an einer Befragung teilnehmen möchte, und erbat sich eine Bedenkzeit. Hier kam letztlich keine Terminfixierung zustande, wodurch eine Gesprächsvereinbarung mit einer anderen Interviewperson erst mit deutlichem zeitlichem Abstand möglich war. Vor Beginn der Befragungen wurden alle InterviewpartnerInnen über die beabsichtigte Vorgehensweise und die rechtlichen Grundlagen der Datenüberlassung informiert und entsprechende Teilnahmeerklärungen unterfertigt. Die Interviewdurchführung fand, mit zwei Ausnahmen, in den Privathaushalten der befragten Personen statt und wurde per digitalem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet. Nach Abschluss der Interviews wurde zusätzlich jeweils ein Protokoll zur besseren Erinnerung der jeweiligen Gesprächssituationen angefertigt.

Auf Basis der angeführten Fragebogenerhebungen lagen eingangs für jede Interviewperson gesammelte Grundinformationen vor, welche nun gemeinsam mit kurzen Beschreibungen der jeweiligen Interviewsituation unter Zuhilfenahme der vorhandenen Protokolle zusammenfassend dargestellt werden sollen. Die Benennung der präsentierten Personen orientiert sich dabei an den bei der Transkription der Interviewmitschnitte vorgenommenen Anonymisierungen (vgl. Kapitel 9.2).

#### 8.3.2.a Frau A.

*Frau A. lebt mit ihrer Familie in einem Einfamilienhaus in einer niederösterreichischen Gemeinde. Ihr Sohn Andreas ist zum Zeitpunkt der Befragung 16 Jahre alt und hat nach neunjähriger Schulkarriere in einen Berufsvorbereitungslehrgang gewechselt. Andreas besuchte als integrativer Schüler die Volksschule und wechselte anschließend in eine AHS. Zuletzt besuchte er eine Polytechnische Schule. Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde bei Andreas bereits im frühen Kindesalter festgestellt, wobei für ihn der „Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule“ (vgl. BMUKK 2008b) und der „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) in einer Mischform Anwendung fanden. Die Familie hatte sowohl schulische, als auch außerschulische Beratungsangebote in Anspruch genommen.*

*Frau A. erklärte sich sofort und gerne bereit, an einer Befragung teilzunehmen. Das Interview fand schließlich zum vereinbarten Termin in ihrem Privathaushalt statt. Insgesamt nahm die*

*Interviewdurchführung etwa eine Stunde in Anspruch, wobei davon 36 Minuten aufgezeichnetes Datenmaterial gewonnen werden konnten. Das Gespräch fand in ruhiger Atmosphäre statt und wurde nur einmal durch einen unerwarteten Besuch unterbrochen. Frau A. versicherte abschließend ihre weitere Bereitschaft, für eventuelle Rückfragen zur Verfügung zu stehen.*

#### **8.3.2.b Frau B.**

*Frau B. lebt mit ihrer Familie in einem Haus in einer kleinen Salzburger Gemeinde. Ihre Tochter Beate ist zum Interviewzeitpunkt 20 Jahre alt und Teilnehmerin in einem Qualifizierungsprojekt. Beate absolvierte ihre gesamte Schulkarriere von zwölf Jahren in der Allgemeinen Sonderschule und wurde dort nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet. Der Zeitpunkt der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist hier nicht bekannt. Familie B. hat zu Schulende nur in der Schule selbst Beratung erhalten.*

*Frau B. erklärt sich nach kurzem Zögern bereit, einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Aufgrund der schwer aufzufindenden Wohnlage von Familie B. und der dadurch entstandenen längeren Anfahrtszeit konnte das Interview erst mit kurzer Verspätung starten. Ort des Gesprächs war die Wohnstube der Familie, in der eine gemütliche Atmosphäre herrschte. Fr. B. wirkte anfangs etwas zurückhaltend, erzählte dann aber immer offener von Beate und ihrer derzeitigen Beschäftigung. Etwa eine Viertelstunde nach Interviewbeginn betrat Herr B. das Zimmer und beteiligte sich ebenfalls für ungefähr zehn Minuten am Gespräch. Insgesamt konnten 42 Minuten aufgezeichnetes Datenmaterial gewonnen werden, wobei die gesamte Gesprächsdauer etwa eine Stunde umfasste.*

#### **8.3.2.c Frau C.**

*Frau C. lebt mit ihrer Familie in einem großen Einfamilienhaus in einer steirischen Gemeinde. Ihre 16 Jahre alte Tochter Claudia hat zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung ihre neunjährige Schulpflicht beendet und besucht als integrative Schülerin die erste Klasse einer BHS. Claudia war auch in ihrer Pflichtschulzeit in eine Volks- bzw. Hauptschulklasse integriert und wurde nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgte schon im frühen Kindesalter. Gegen Ende der Schulzeit wurden von Familie C. schulische und außerschulische Beratungsangebote zur weiteren Orientierung in Anspruch genommen.*

*Frau C. stellt sich sofort und gerne für ein Interview zur Verfügung. Das Gespräch findet zum vereinbarten Termin im Wohnzimmer der Familie statt. Frau C. erzählt ausführlich und detailgenau ihre Erlebnisse. Im Interviewverlauf betreten mehrere Personen abwechselnd den Raum, welche Frau C mir gerne vorstellt. Etwa zur Hälfte des Interviews erscheint Claudia, bleibt bis zu Gesprächsende anwesend und beteiligt sich auch ab und zu am Gespräch. Insgesamt umfasst die Tonaufzeichnung schließlich 66 Minuten, wobei im Anschluss an die Interviewdurchführung noch eine gemeinsame Zeit von etwa einer Stunde verbracht wurde.*

#### 8.3.2.d Herr D.

*Familie D. lebt in einer Gemeinde in Tirol. Herrn D.'s Sohn Dieter ist zum Befragungszeitpunkt 19 Jahre alt und besucht tagsüber eine Einrichtung, in der kreative Beschäftigungen für Menschen mit Beeinträchtigungen angeboten werden. Seine erste Schulzeit verbrachte Dieter als integrativer Schüler in einer Volksschule, danach wechselte er in eine Allgemeine Sonderschule und beendete seine schulische Karriere nach elf Schuljahren. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs fand im schulpflichtigen Alter statt, wobei Dieter nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet wurde. Im letzten Schuljahr wurde für Familie D. sowohl schulische, als auch außerschulische Beratung angeboten.*

*Bei der ersten telefonischen Kontaktaufnahme fand eine Vorbesprechung mit Frau D. statt, welche die Anfrage gerne an ihren Mann weiterleiten wollte und dessen Telefonnummer bekanntgab. Aufgrund einer längeren Abwesenheit von Herrn D. und eines knappen Zeitfensters für das Zustandekommen eines Interviewtermins wurde spontan ein Treffen vereinbart, welches in einer Gaststätte einer wohnortnahen Gemeinde stattfand. Der rege Wechsel an KundInnen sowohl in der Gaststätte selbst, als auch im angrenzenden Lebensmittelgeschäft hatte gravierende Auswirkungen auf die Qualität der Tonaufzeichnung, wodurch von den insgesamt aufgenommenen 78 Gesprächsminuten nicht alle Inhalte transkribiert und ausgewertet werden konnten. Nichts desto trotz nahm sich Hr. D viel Zeit, die Geschichte von Dieter zu erzählen, auf einzelne Inhalte einzugehen und Fragen meinerseits zu beantworten.*

#### 8.3.2.e Familie E.

*Familie E. wohnt in einem Einfamilienhaus in einer Gemeinde in Salzburg, in der auch die 17jährige Tochter Elisabeth zum Zeitpunkt des Interviews eine Teilqualifizierungsausbildung als Köchin absolviert. Elisabeth hat in ihrer Pflichtschulzeit die Allgemeine Sonderschule*

*besucht und diese nach neun Schuljahren abgeschlossen. Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde für Elisabeth bei Schuleintritt festgestellt, wobei der „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) zur Anwendung kam. Familie E. hat für Elisabeth schulische und außerschulische Beratung in Anspruch genommen.*

*Frau E. nimmt einige Tage nach Versendung des Elternbriefs telefonisch mit mir Kontakt auf. Sie lädt mich erfreut zu einem Interviewgespräch ein. Dieses findet dann auf der Terrasse des familiären Haushalts in sehr angenehmer Atmosphäre statt. Etwa in der Mitte der Gesprächszeit verlässt Frau E. die Terrasse, um einige Unterlagen zu holen. Kurz darauf nimmt auch Herr E. am Tisch Platz und beteiligt sich am Gespräch. Familie E. war sehr bemüht, mir ihre Erfahrungen zum Thema zu erzählen. Von der insgesamt Gesprächsdauer von etwa zweieinhalb Stunden konnte schließlich eine Tonaufzeichnung von 91 Minuten angefertigt werden.*

#### 8.3.2.f Frau F.

*Frau F. wohnt in einer Wohnung in einem Wohnhaus im Wiener Raum. Ihr Sohn Felix ist zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung auf der Suche nach einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz. Felix ist 20 Jahre alt und hat im Laufe seiner schulischen Karriere eine Volks- und Hauptschule als integrativer Schüler besucht. Im Anschluss daran absolvierte er einen mehrjährigen Lehrgang zur Berufsvorbereitung. Nachdem er über die Vermittlung eines Integrationsprojekts und dem Engagement von Frau F. über mehrere Monate in einem Betrieb beschäftigt war, musste das Dienstverhältnis aufgelöst werden.*

*Nachdem lange Zeit keine weitere Person für ein Interview gewonnen werden konnte, erklärte sich Frau F. nach einer Anfrage spontan für die Teilnahme an einem Gespräch bereit. Somit hatte Felix im Vergleich zu den Jugendlichen aus den anderen befragten Familien die Schule schon etwas länger beendet. Das Interview fand zum vereinbarten Zeitpunkt in einem Gemeinschaftsraum der Wohnanlage statt. Frau F. erzählte sehr umfassend und ausführlich von ihren Erlebnissen. Davon konnte eine Tonaufzeichnung von 58 Minuten angefertigt werden, wobei die Gesamtgesprächsdauer in etwa der gleichen Zeit entsprach.*

#### 8.3.2.g Frau G.

*Frau G. lebt mit ihrer Familie in einem Einfamilienhaus in einer niederösterreichischen Stadt. Zum Zeitpunkt unseres Gesprächs ist ihr Sohn Gerald 18 Jahre alt und nimmt tagsüber an einem Arbeitstraining teil. Gerald besuchte während seiner neunjährigen Pflichtschulzeit durchgängig eine Allgemeine Sonderschule und wurde nach dem „Lehrplan für*

*Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet. Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde etwa mit Erreichen der Schulpflicht festgestellt. Für Familie G. gab es weder in der Schule, noch bei außerschulischen Einrichtungen Beratungsangebote.*

*Frau G. äußert nur sehr zurückhaltend ihr Einverständnis für die Teilnahme an einem Interview. Am vereinbarten Tag empfängt sie mich in ihrem Privathaushalt. Das Gespräch findet in der Küche der Familie statt, wobei Frau G. gleich zu Beginn äußert, dass sie sehr ungerne an Befragungen teilnehme. Im Gesprächsverlauf, welcher einmal von einem Telefonat unterbrochen wurde, entstehen viele Pausen, wobei Frau G. jedoch bemüht ist, ihre Erfahrungen zu schildern. Nach Beendigung der Tonaufzeichnung, welche 34 Minuten umfasst, äußert Frau G., dass sie sich die Befragung weitaus „schlimmer“ vorgestellt habe.*

#### 8.3.2.h Frau H.

*Frau H. lebt mit ihrer Familie in einer Wohnhausanlage in einer oberösterreichischen Stadt. Ihr 18 Jahre alter Sohn Hartwin besucht zum Durchführungszeitpunkt des Interviews tagsüber eine Einrichtung für Menschen mit Beeinträchtigungen, in der kreative Beschäftigung und Förderung angeboten werden. Seine zehnjährige Schulkarriere absolvierte Hartwin als integrativer Schüler einer Volks- und Hauptschule, wobei letztere dann zugunsten eines Besuchs der Allgemeinen Sonderschule verlassen wurde. Etwa zu Schuleintritt erfolgte die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, wobei Hartwin nach dem „Lehrplan für Schwerstbehinderte“ (vgl. BMUKK 2009a) unterrichtet wurde. Im letzten Schuljahr wurde von Familie H. nur schulische Beratung in Anspruch genommen.*

*Frau H. erklärt sich gerne zu einer Interviewteilnahme bereit. Das Gespräch findet zum vereinbarten Termin im Wohnzimmer der Familie statt. Frau H. erzählt offen und ausführlich von ihren Erfahrungen und unterbricht das Gespräch nur einmal, um Unterlagen zu holen. Die gesamte Dauer des Interviews umfasst eineinhalb Stunden, wovon 72 Minuten aufgezeichnetes Tonmaterial gewonnen werden konnten. Frau H. äußert abschließend, dass sie gerne für Rückfragen zur Verfügung stehe und ich mich jederzeit melden könne.*

Mit der Durchführung der Interviews und Anfertigung der Gesprächsprotokolle konnte die Datenerhebung vorerst abgeschlossen werden.

## **9 Auswertung des gewonnenen Datenmaterials**

Nach Darlegung der Hintergründe und Vorgehensweisen der Datenerhebung soll nun die Auswertung des Interviewmaterials ins Blickfeld rücken. Im Bemühen um eine angemessene Transparenz und Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2008, 324f) ist es vorab Anliegen dieses Kapitels, die Auswahl der angewandten methodischen Verfahren der Datenauswertung darzustellen bzw. zu begründen und die jeweilige Vorgehensweise in den einzelnen Arbeitsschritten offenzulegen. Abschließend kann dann die Ausarbeitung und Interpretation der einzelnen Themenbereiche des gewonnen Kategoriensystems, sowie die Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse vorgenommen werden.

### **9.1 Theoretische Grundlagen der Datenauswertung**

Wie bereits eingangs ausgeführt ist es nicht Ziel dieser Arbeit, eine umfassende Theorie über den gewählten Gegenstandsbereich zu konstruieren. Vielmehr geht es um die methodengeleitete Bearbeitung der Rohdaten zur Entwicklung von konzeptuellen Ordnungen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 17f), welche dazu geeignet erscheinen, relevante Themenfelder des Forschungsgegenstands abzubilden. D. h. die vorgenommenen Interpretationen haben vorläufigen Charakter und beanspruchen keinen theoretischen Status.

Für die Anwendung der Verfahren der Grounded Theory bedeutet dies, vor allem die Vorgehensweisen zur Konzeptentwicklung und -ausarbeitung gegenüber jenen der fortgeschrittenen Bearbeitung zur Theoriebildung auszuwählen. Um die Erreichung eines entsprechenden Qualitätsniveaus sicherzustellen, schlagen Strauss/Corbin (1990/1996) vor, die methodischen Einzeltechniken grundsätzlich anzuwenden, jedoch die Ausführlichkeit der Ausarbeitung von kategorialen Dimensionen und Zusammenhängen einzuschränken (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 17f). Im Folgenden sollen nun jene Verfahren, die für die Auswertung der erhobenen Daten im Rahmen dieser Arbeit zu Anwendung kamen, näher vorgestellt werden.

#### *9.1.1 Methodischer Zugang*

In Anknüpfung an die bereits getätigte grundlegende Auflistung einzelner methodischer Verfahren der Grounded Theory (vgl. Kapitel 7.2) wird an dieser Stelle eine genauere Auseinandersetzung mit den konkret verwendeten Vorgehensweisen zur Datenbearbeitung notwendig.

#### 9.1.1.a Theoretical sensitivity

Entscheidender Faktor in der Beschäftigung mit dem Datenmaterial ist das individuelle Maß an theoretischer Sensibilität (*theoretical sensitivity*), welche die Fähigkeit meint, „Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, [...] zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1990/1996, 25). Die Auseinandersetzung mit themenspezifischer Literatur und die Sammlung von konkreten Erfahrungswerten aus dem Praxisfeld, aber auch persönliche Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte bilden die Basis dafür (ebd.). Die Aufarbeitung des thematischen Hintergrundes in Einbeziehung vorangegangener Erhebungen sowie die gesammelten Erfahrungswerte durch Praktika können somit durchaus als vorbereitende Arbeitsschritte für die nachfolgende Datenauswertung gesehen werden.

#### 9.1.1.b Concepts of analysis

Konzepte, also “[k]onzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden können“ (Strauss/Corbin 1990/1996, 43) stellen die grundlegenden Analyseeinheiten der Grounded Theory dar (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 45). D. h. einzelne Datensegmente werden in Interpretation der jeweiligen Bedeutungsinhalte benannt, gruppiert und so neuen Ordnungen auf unterschiedlichen Ebenen zugeführt: „Concepts derive from data. They represent an analyst’s impressionistic understandings of what is being described in the experiences, spoken words, actions, interactions, problems, and issues expressed by participants. The use of concepts provides a way of grouping/organizing the data that a researcher is working with“ (Corbin/Strauss 2008, 51). Während erste Konzeptualisierungen am Datenmaterial selbst vorgenommen werden, können durch weitere Ordnung und Benennung schließlich Konzepte auf höherem Abstraktionsniveau erzielt werden (Kategorien).

#### 9.1.1.c Analytic tools

Da die Durchführung von interpretativen Konzeptualisierungen auf Basis eigenen Vorwissens, eigener Vorannahmen und eigener Denkstrukturen passiert, wird es notwendig, sich geeigneter Strategien zu bedienen, um vorschnelle, unreflektierte Zuordnungen zu vermeiden. Corbin/Strauss (2008, 67) halten hierzu unterschiedliche Methoden bereit, um sich dem Datenmaterial in offenerer Weise nähern zu können: „Analytic tools“ helfen, eine distanziertere Haltung gegenüber eigenen Vorerfahrungen einnehmen zu können,

standardisierte Denkweisen zugunsten neuer aufzugeben, Denkprozesse anzuregen, Gegebenes zu hinterfragen, vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden und auf Aussagen und Handlungen anderer Personen einzugehen, um letztlich geeignete Konzepte und Kategorien, sowie aussagekräftige Zusammenhänge, Reichweiten und Dimensionen zu entwickeln (vgl. Corbin/Strauss 2008, 67). Von besonderer Bedeutung sind hierfür die Methoden des „Fragenstellens“ und des „Anstellens von Vergleichen“ (vgl. Corbin/Strauss 2008, 69-78):

- Asking questions: Das Stellen geeigneter Fragen in der Bearbeitung von Datenmaterial dient in erster Linie der Anregung von Denkprozessen hinsichtlich möglicher transportierter Bedeutungen, um Konzeptualisierungen von einem distanzierteren und offenerem Standpunkt aus vornehmen zu können: „Asking questions and thinking about the range of possible answers helps us to take the role of the other so that we can better understand the problem from the participant’s perspective. Any answers to the questions are only provisional, but they start us thinking about what ideas we need to be looking for in the data, both from this participant as well as future ones” (Corbin/Strauss 2008, 70). Die Methode des Fragenstellens im Prozess der Datenanalyse dient somit einer Sensibilisierung gegenüber Bedeutungsinhalten (*sensitizing questions*; z. B. Was passiert hier? Wer ist beteiligt? Wann? Wo? Wie? Wieviel? Warum? Mit welchen Konsequenzen?) ebenso, wie auch der Herstellung von Zusammenhängen und Verbindungen (*theoretical questions*; z. B. Welche Verwandtschaft besteht hier? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede gibt es? Welche Veränderungen lassen sich im Zeitverlauf feststellen?) zwischen einzelnen Analysesegmenten (vgl. Corbin/Strauss 2008, 72; Strauss/Corbin 1990/1996, 58).
- Doing comparisons: Das Vergleichen von Daten mit Daten (*constant comparisons*) und Daten mit eigenem theoretischen Wissen bzw. Erfahrungswerten (*theoretical comparisons*) stellt eine andere wesentliche Technik zur Bearbeitung von Datenmaterial dar. In Anwendung ersterer Verfahrensweise wird vorerst jeder in den Daten aufgefundene Aspekt mit anderen auf das Vorhandensein von Gleichheiten und Verschiedenheiten abgeglichen. In Folge eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, ähnliche Aspekte zu Gruppen zusammenzufassen und diese wiederum neuen Vergleichen zuzuführen (vgl. Corbin/Strauss 2008, 73f). Ziel ist dabei, das

Ausgangsmaterial letztlich nach einer aus den Datenmaterial gewonnenen Ordnung zu strukturierten bzw. zu systematisieren. Treten Unsicherheiten bezüglich der Bedeutung oder Zuordnung von einzelnen Datensegmenten auf, können zur Klärung auch Vergleiche auf Basis von Vorerfahrungen oder theoretischem Vorwissen vorgenommen werden (vgl. Corbin/Strauss 2008, 74-77).

Weitere Vorgehensweisen hinsichtlich der Konzeptualisierung von Datenmaterial sind beispielsweise die Ermittlung unterschiedlichster Wortbedeutungen, die Beachtung der verwendeten Sprache, die Heranziehung von Gegenteiligen zur Klärung von Bedeutungsinhalten und die Suche nach latenten Sinnstrukturen und Emotionen (vgl. Corbin/Strauss 2008, 78-82).

#### 9.1.1.d Coding

In Anwendung der beschriebenen Techniken stellt also die Konzeptualisierung der Rohdaten den ersten Analyseschritt dar (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 45). „*Coding*“ beschreibt dabei die Entdeckung, Benennung und Entwicklung von Konzepten aus dem Datenmaterial (vgl. Corbin/Strauss 2008, 65). Wie bereits bei der Erarbeitung von Konzepten beschrieben, können Kodierungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Während im Rahmen der Erstkodierung (*initial coding/open coding*) das Aufbrechen der Inhalte und die Identifizierung von auftauchenden Phänomenen oder Mustern erfolgt, steht die Reorganisation der Daten durch Herstellung von Verknüpfungen in späteren Stadien des Kodierprozesses (*intermediate coding/axial coding*) im Mittelpunkt (vgl. Birks/Mills 2011, 95-100). Genauer betrachtet kann folgende Vorgehensweise beschrieben werden (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 44-93):

- Offenes Kodieren: Das vorhandene Datenmaterial wird vorerst in einzelne Analyseeinheiten aufgebrochen und diese unter Anwendung der Verfahren des Fragenstellens und Vergleichens benannt und vorsortiert (gleiche Aspekte werden gleich benannt). Hier besteht auch die Möglichkeit, Bezeichnungen und Benennungen der Datenquellen zu übernehmen, um Deutungen der Phänomene zu erhalten, welche direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes stammen (*In-vivo-Codes*; vgl. Böhm 2008, 478). In einem nächsten Schritt erfolgt die Ordnung der erstellten Konzepte durch vorläufige Gruppierung um ein bestimmtes, identifiziertes Phänomen (Kategorisieren) und die Benennung der so entstandenen Gruppe/Kategorie. Die Ausarbeitung der kategorialen Eigenschaften und ihrer

Dimensionen bildet schließlich die Vorarbeit für die weitere Vorgehensweise des axialen Kodierens.

- *Axiales Kodieren:* Unter Einsatz eines Kodierparadigmas, welches aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Konsequenzen besteht, werden anschließend Verbindungen zwischen Kategorien und Subkategorien hergestellt und ausgearbeitet, um so zu gesicherten Aussagen über die entdeckten Phänomene zu gelangen.

#### 9.1.1.e Memoing

Die laufende Anfertigung von Memos während des Auswertungsprozesses stellt generell durch die Abbildung des Forschungsverlaufs und der dahinterstehenden Gedankengänge ein wichtiges Mittel der Qualitätssicherung dar. Auf Ebene des konkreten Tuns dienen Memos der persönlichen Orientierung und Strukturierung der Vorgehensweisen. Inhaltlich handelt es sich dabei um forschungsbezogene Notizen oder Illustrationen zu Gefühlen und Annahmen, Grundhaltungen, Überlegungen zu bearbeiteter Literatur oder zum Forschungsdesign, Reflexionen und Gedanken zur Entscheidungsfindung, Kodierung und Kategorisierung in der Analyse von Datenmaterial (vgl. Birks/Mills 2011, 42).

#### 9.1.2 *Computergestützte Datenauswertung*

Um den sehr arbeitsaufwändigen Vorgang der Ordnung, Strukturierung und Bearbeitung des umfassenden Textmaterials in der beschriebenen Art und Weise zu erleichtern, wurde eine computergestützte Arbeitsweise gewählt. Die verwendete Software „ATLAS.ti 6.2“ (Scientific Software Development GmbH) stellt diesbezüglich vielfältig einsetzbare Werkzeuge zur Sortierung, Kategorisierung und Verknüpfung des auszuwertenden Materials zur Verfügung. Trotz überwiegender Nutzung der Programmfunktionen wurde jedoch abschnittsweise auf eine Bearbeitung in Papierform aus Übersichtlichkeitsgründen nicht verzichtet.

## 9.2 Textannäherung und erste Auswertungsschritte

Nach Darlegung der methodischen Grundlagen soll nun die konkrete Vorgehensweise im Auswertungsprozess ins Blickfeld rücken. Eine erste Auseinandersetzung mit dem gewonnenen Datenmaterial fand im Zuge der Verschriftlichung der Tonaufzeichnungen statt (Transkription). Die dabei vorgenommene Anonymisierung sämtlicher persönlich-

individueller Angaben (Namen, Ortsangaben, Institution/Einrichtungen, Betriebe, Dienste) beabsichtigte, eine Wiedererkennung möglichst auszuschließen, grundlegende Informationen jedoch zu erhalten. So wurden für die Jugendlichen jeweils weibliche bzw. männliche Vornamen vergeben und andere Angaben durch Großbuchstaben und informative Zuschreibungen (z. B. Frau/Herr, Stadt/Land, Firma/Betrieb, Institution/Einrichtung) ersetzt. Unter Einhaltung festgelegter Transkriptionsregeln (s. Anhang III) konnten acht Textdokumente erstellt und in das Auswertungsprogramm importiert werden.

### **9.3 Kategorienfindung und Benennung**

Die weitere Vorgehensweise zur Datenanalyse folgt im Wesentlichen dem von Kuckartz (2010, 80ff) aufgestellten Arbeitsplan. Um ein „Überstülpen“ bereits identifizierter Kategorien auf das restliche Textmaterial zu verhindern, wurden alle Interviews im Auswertungsprogramm vorerst als Einzeleinheiten (*hermeneutic units*) angelegt und bearbeitet.

#### 9.3.1.a Vorbereitung der Datenanalyse

Zur Vorbereitung der Datenanalyse wurde das gesamte Textmaterial gelesen, um einen ersten Eindruck zu erhalten. Auf Basis dieser Eindrücke sowie des zuvor angeeigneten thematischen Grundwissens konnte dann der eigentliche Analyseprozess begonnen werden: „Die Analyse besteht aus der Interpretation des Gesagten, auf dem Hintergrund von Wissen (Alltagswissen, Forscherwissen, wissenschaftliches Wissen) und von Kenntnis des übrigen, ‚noch kommenden‘ Interviewtextes“ (Kuckartz 2010, 80; Hvh. i. O.).

#### 9.3.1.b Erstes Kodieren

In einem ersten Arbeitsschritt wurden die einzelnen Interviewtexte in Segmente unterschiedlicher Größe (Wort, Zeile, Absatz) zerlegt und auf den von ihnen transportierten Inhalt untersucht. Dabei bestand eine wesentliche Herausforderung darin, sich vom wörtlichen Text zu lösen und den Blick auf die dahinter verborgenen Bedeutungen zu richten. Besonders hilfreich erschien hier, die Analyse auf Zeilengrößen zu reduzieren, da einzelne Abschnitte aus ihrem Zusammenhang genommen betrachtet werden konnten.

Unter Anwendung der Methode des Fragenstellens wurde versucht, die einzelnen Textsegmente genauer zu betrachten, den von ihnen transportierten Inhalt zu interpretieren und mit eigenen Benennungen (*Codes*) zu versehen oder dafür charakteristische Ausdrücke

aus dem Textmaterial selbst zu übernehmen (*In-vivo-Coding*). Das Anstellen von Vergleichen half im Folgenden, eine erste Ordnung der erstellten Codes vorzunehmen, da ähnliche Inhalte mit gleichen oder verwandten Bezeichnungen versehen bzw. bereits benannte Textsegmente wieder in ihren thematischen Kontext gesetzt werden konnten. Die verwendete Auswertungssoftware ermöglichte dabei, die Auswahl und Benennung der Textstellen, sowie die Verfassung von Codenotizen, welche die den Kodierungen zugrunde liegenden Überlegungen beinhalteten, in einem Vorgang durchzuführen. Aufgrund der textnahen Arbeitsweise bei der Erstkodierung entstand aber eine sehr große Zahl an Codes, welche vor allem die Durchführung von Vergleichen erschwerte. Gerade hier stellte sich die Bearbeitung des Gesamtmaterials in den überschaubareren Einheiten der einzelnen Interviews als vorteilhaft heraus.

Den Kodierungsprozess begleitend wurden Überlegungen und Gedankengänge unterschiedlichster Art in Memos festgehalten, wofür sowohl die Memo-Funktion der Auswertungssoftware, als auch das handschriftliche Abfassen von Notizen zum Einsatz kam.

#### 9.3.1.c Kategorienbildung

Nach Abschluss des Verfahrens der Erstkodierung eines Interviewtextes wurde versucht, die gewonnenen Codes zu größeren Gruppierungen zusammenzufassen. Aufgrund der zunehmenden Unübersichtlichkeit durch die große Anzahl an Codes und Memos erfolgte eine abschnittsweise Bearbeitung der Daten auch in Papierform. Durch Anfertigung von Ausdrucken zur Übersicht von Codes und Memos und den bereits im Rahmen des ersten Kodiervorgangs vorgenommenen Verknüpfungen konnte eine gute Übersicht erlangt und das Material durch direkte Vergleiche weiter analysiert werden. Die Herstellung von Beziehungen zwischen einzelnen Codes führte schließlich zur Abbildung unterschiedlicher thematischer Felder in jedem Interview, welche in Folge als vorläufige Kategorie benannt wurden.

Nachdem dieser Vorgang für alle Textdokumente abgeschlossen war, bestand der nächste Bearbeitungsschritt in der Zusammenführung aller bereits vorgenommenen Analysen und ihrer vorläufigen Ergebnisse zu einer Auswertungseinheit (*hermeneutic unit*). Hier zeigte sich, dass es für die Überprüfung der Eignung der vorab erarbeiteten Kategorien einer neuerlichen Auseinandersetzung mit den vergebenen Codes bedurfte. Diese Notwendigkeit ergab sich aus der separierten Vorgehensweise der Kategorienbildung, da bei der Vornahme der

Gruppierung und Setzung von Beziehungen stets immer nur der konkrete Hintergrund des jeweiligen Interviews Beachtung gefunden hatte. In Zusammenlegung aller Codes mussten demnach neuerliche Netzwerke auf Basis des gesamten Erhebungshintergrundes gebildet werden. Die in gleicher Vorgehensweise wie bei den Einzelinterviews entdeckten Themenfelder wurden dann in einem letzten Verfahrensschritt mit den bereits entwickelten einzeltextbezogenen Kategorien abgeglichen. Die sehr große Zahl an Einzelcodes (1487) sowie die gleichzeitig benötigte Einsichtnahme in die bereits bearbeiteten Textdokumente (Kategoriensysteme, Netzwerke und Memos) erforderte dabei wiederum, mit Ausdrucken in Papierform zu arbeiten, da kein geeigneter Darstellungsmodus am Computerbildschirm gefunden werden konnte. Dies bezog sich sowohl auf die neuerliche Bearbeitung der Codes im Rahmen der Kategorienfindung, als auch in Folge auf die Abgleichung aller letztlich vorhandenen Themenfelder hinsichtlich ihrer Relevanz und Zusammenhänge.

Der Versuch der Zusammenführung aller identifizierten Kategorien mit den ihnen zugrundeliegenden Code-Netzwerken ist nachträglich als besondere Herausforderung zu bezeichnen. Hilfreich waren hier die Visualisierung von Zusammenhängen mittels Anfertigung von Übersichtsplakaten und der Austausch mit außenstehenden, disziplinfremden, jedoch themenfeldvertrauten Personen.

Letztlich konnten sechs unterschiedliche, jedoch miteinander verknüpfte Themenfelder (Hauptkategorien) gefunden werden, welche sich aus jeweils zwei Grundthemen (Unterkategorien) ergaben und dazu geeignet schienen, die Situation von Eltern in der Phase des Übergangs ihrer Kinder von der Schule ins Erwerbsleben abzubilden.

#### 9.3.1.d Kategorienausarbeitung

Unter Nutzung der Programmfunktionen der Auswertungssoftware erschien es für die Ausarbeitung der gebildeten Kategorien sinnvoll, alle Codes nach ihren Zugehörigkeiten zu sortieren. Die Erstellung von Code-Familien (*code families*) ermöglichte hierbei, zu einer Kategorie geordnete Codes mit Anführung der dazugehörigen Originalzitate (*quotations*) und damit verknüpfte Memos in eigenen Arbeitsdokumenten abzuspeichern. In Orientierung an dem von Strauss/Corbin (1990/1996, 78) vorgeschlagenen Kodierparadigma (*A: Ursächliche Bedingungen → B: Phänomen → C: Kontext → D: Intervenierende Bedingungen → E: Handlungs- und Interaktionale Strategien → F: Konsequenzen*) wurde schließlich mit dem Versuch begonnen, kategoriale Inhalte in eine systematische Ordnung gegenseitiger

Bezogenheit zu setzen. Zusätzlich zu den Kodierungen war die Wiedereinbeziehung der jeweiligen Originaltextstellen in die Analyse vorteilhaft, um die Passung der Codes nochmals zu überprüfen und eventuelle Korrekturen vornehmen zu können. Diese Phase der Kategoriensausarbeitung bildete den vorläufigen Abschluss der Auswertung im Rahmen dieser Arbeit.

In Anknüpfung an die bereits dargelegten Zielsetzungen und Rahmenbedingungen muss letztlich festgehalten werden, dass infolge des Fehlens fokussierter Nacherhebungen (*theoretical sampling*) nicht ausreichend Daten vorhanden waren, um eine umfassende Ausarbeitung vorzunehmen. Die ausführliche Beschäftigung mit Eigenschaften und Dimensionen sowie Zusammenhängen im Sinne des Kodierparadigmas muss an dieser Stelle daher für eine zukünftige Fortsetzung mit Rückkehr ins Praxisfeld offen bleiben.

#### **9.4 Darstellung der identifizierten Problemfelder unter Heranziehung ausgewählter Textstellen**

In Verfolgung des bereits dargelegten Ziels, in methodengeleiteter Bearbeitung der Rohdaten konzeptuelle Ordnungen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Strauss/Corbin 1990/1996, 17f) zu entwickeln, welche dazu geeignet erscheinen, relevante Themenfelder des Forschungsgegenstands abzubilden, soll nun versucht werden, die gewonnen Erkenntnisse und Einsichten bezüglich der gebildeten Haupt- und Unterkategorien in interpretativer Form darzustellen und durch Heranziehung beispielhaft ausgewählter Textstellen zu belegen. Der Verweis auf die jeweilige Fundstelle im Interviewtranskript erfolgt dabei in Übernahme der von der Anwendungssoftware Atlas.ti im Zuge der Erstbearbeitung vergebenen Kennzeichnungen durch Angabe der Transkript- (*primary document number*) und Zitatnummer (*quotation number*).

Bezüglich der Hauptkategorien ist anzumerken, dass hierfür der Begriff des „Problemfeldes“ gewählt wurde, um auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Aspekte in einem Themenbereich hinzuweisen. Weiters sind die im Folgenden verwendeten Sammelbezeichnungen (Eltern, LehrerInnen, Jugendliche, Kinder, BetreuerInnen etc.) immer im Bezug zum vorhandenen Datenmaterial und nicht als Generalisierungen zu begreifen.

### 9.4.1 Problemfeld 1: Persönliche Ausgangslage

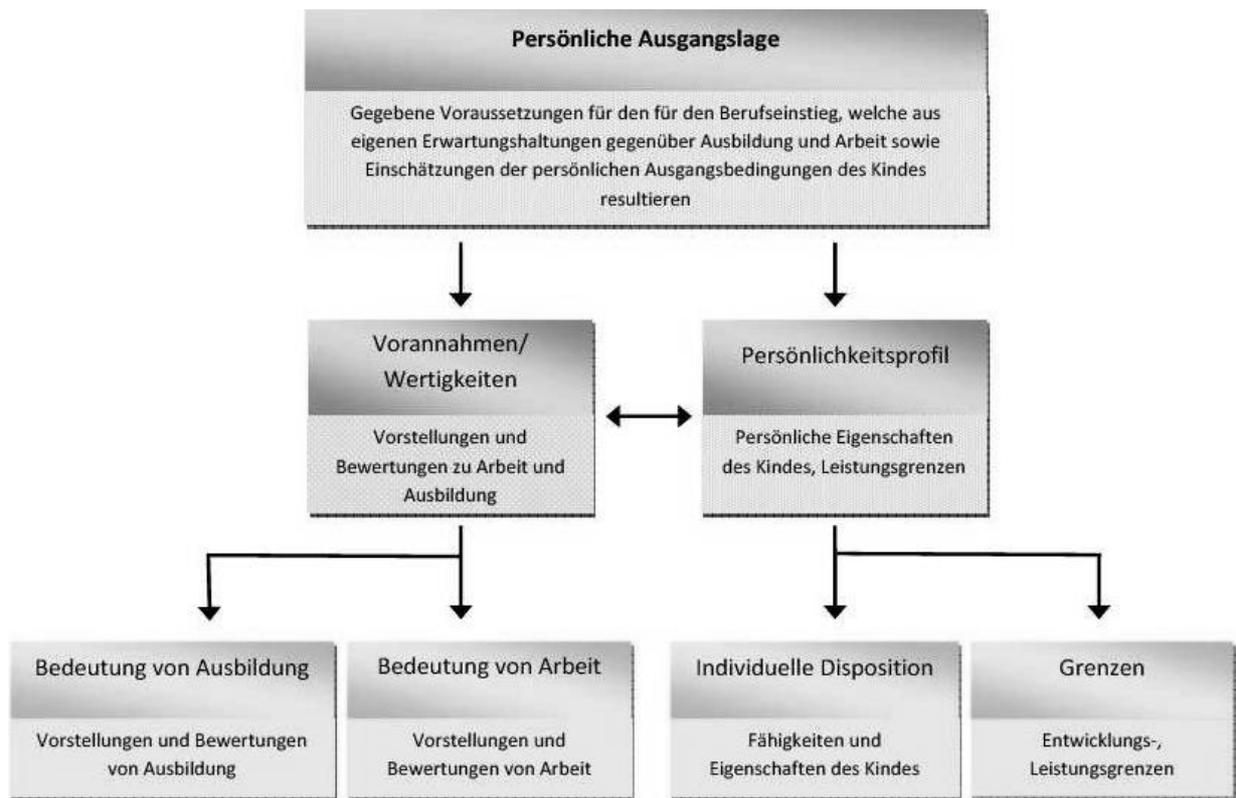


Abbildung 2: Grafische Darstellung von Problemfeld 1 (Persönliche Ausgangslage)

Problemfeld 1 umfasst die persönliche Ausgangslage für den Übergang ins Arbeitsleben, welche sich aus (a) den Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten (Stärken und Schwächen) ihrer Kinder bzw. (b) vorhandener Grenzen im Spannungsfeld mit eigenen Vorstellungen und Bewertungen von Ausbildung und Arbeit ergibt.

#### 9.4.1.a Vorannahmen/Wertigkeiten

Die Beurteilung der Chancen für einen gelungenen Berufseinstieg ihrer Kinder basiert dabei grundsätzlich auf jenen Vorstellungen, welche Eltern über Ausbildung und Arbeit haben.

#### *Bedeutung von Ausbildung/Bedeutung von Arbeit*

So stellt Ausbildung ein Privileg dar und erleichtert im weiteren Leben die Durchsetzung von individuellen Wünschen und Plänen. Fr. C. führt dazu beispielsweise aus: „DAS PRIVILEG NIMMT DIR NIEMAND MEHR WEG, EGAL, OB DU DANN ARBEITEN GEHST ODER NICHT (3:189). DASS ES IM LEBEN NICHT EINMAL ANSATZWEISE UMSONST IST, WAS DU GEMACHT HAST, WENN DU JUNG BIST“ (3:191). Und weiter: „WIR HABEN HALT WIRKLICH AUCH GLÜCK IN DER HINSICHT, WEIL WIR AUCH EINEN GEWISSEN AUSBILDUNGSGRAD HABEN, DAS IST, TUST DIR

VIEL, VIEL LEICHTER, ALS WENN DU HILFLOS BIST UND VIELLEICHT VIEL SCHEU UND HÜRDEN, VOR IRGENDWAS, ANGST HAST, VOR IRGENDWELCHEN ÄMTERN“ (3:188).

Arbeit hingegen weist für die befragte Elterngruppe Vorzüge und Nachteile auf. Grundlegend wird angeführt, dass Arbeit einen wesentlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens und somit ein Recht für alle darstellt. So meint Fr. F.: „PRINZIPIELL, WARUM MÖCHT ICH, DASS ER ARBEITEN GEHT. ICH HÄTTE GEDACHT, DASS JEDER MENSCH DIE CHANCE HAT, ODER DAS RECHT HAT, ARBEITEN ZU GEHEN“ (6:117). Fr. H. bemerkt: „DAS IST IRGENDWIE AUCH SO DER ANSPRUCH, WEIL HALT, UNSER GANZES GESELLSCHAFTLICHES LEBEN SPIELT HALT EINEN GROßTEIL DIE ERWERBSARBEIT (8:81). ES IST MEHR ODER WENIGER SEHR VIEL DARAUF AUFGEBAUT, NICHT“ (8:82). Berufstätigkeit eröffnet also die Möglichkeit, als „wertvolles“ Mitglied der Gemeinschaft seinen Beitrag zu leisten und im Gegenzug von dieser ernst genommen zu werden. So betont Fr. H.: „DER WERT DES MENSCHEN WIRD JA IMMER WIEDER AN DER ART VON ARBEIT ODER DER QUALITÄT ODER QUANTITÄT DER ARBEIT GEMESSEN“ (8:83). Fr. F. wünscht sich daher für ihren Sohn, dass „ER AUCH SEINE LEISTUNG, DIE ER HALT LEISTEN KANN, AUCH DER GESELLSCHAFT ZURÜCKGIBT“ (6:118). Schließlich gibt Fr. A. an, dass Arbeit „ETWAS IST, WO MAN DRANBLEIBEN MUSS UND NICHT ALLES NUR SO LUSTIG IST UND MAN HALT ERNST GENOMMEN WIRD UND SAGEN KANN, MAN GEHT JETZT ARBEITEN“ (1:57).

Arbeit beinhaltet somit für die befragten Eltern generell die Möglichkeit, gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen und den sozialen Status zu heben. In Betrachtung von Aussagen über konkrete Erwartungshaltungen an Arbeit lassen sich unterschiedliche Anforderungen erkennen. Wesentliche Aspekte scheinen hier die Chance auf Entwicklung und die wertvolle Nutzung von Zeit zu sein. Gerade im Hinblick auf die Ermöglichung von Entwicklung kann eine elterliche Sorge um eventuelle „Rückschritten“ bei Arbeitslosigkeit identifiziert werden. So beschreibt Fr. F.: „UND ES IST SO, WENN EIN JUGENDLICHER, EIN JEDER, AUCH WENN EIN BEHINDERTER JUGENDLICHER ZUHAUSE SITZT, WO DIE MUTTER ARBEITEN GEHT UND DER KÜHLSCHRANK VOLL IST, DER COMPUTER DA IST, DER PC DA IST, DER FERNSEHER DA IST, WIRD ER NOCH LASCHER, WIRD ER NOCH MÜDER“ (6:192). Und weiter: „DA DENK ICH MIR, DA IST ER WIE EIN ANDERER JUGENDLICHER, WENN ER EBEN NICHT GEFORDERT WIRD, DASS ER EBEN IRGENDWIE NACHLASST UND SEINE GEISTIGE FÄHIGKEIT AUCH SICHER ABNIMMT“ (6:121). Auch Hr. D. merkt diesbezüglich an: „ICH MEIN, ICH HAB JA KEIN PROBLEM DAMIT, WENN DER DIETER ZWEI, DREI MONAT ODER EIN HALBES JAHR DAHEIM IST, ABER WENN ICH DENK, DANN WIEDER REIN WIEDER, GELL, DA DEN RHYTHMUS ZU BEKOMMEN, DAS DAUERT WIEDER EIN

JAHR“ (4:132). Der Übergang ins Erwerbsleben soll somit den möglichen Verlust von einmal erarbeiteten Zielen weitestgehend abfedern.

Arbeit birgt als Schritt in die Selbständigkeit für Eltern weiters die Chance, eine gesicherte Zukunft für ihre Kinder auch ohne elterliche Unterstützung zu gewährleisten. Fr. B. äußert dazu: „UND JETZT SIND DANN DIE ELTERN, ELTERN SIND NICHT ODER WAS, WENN DIE STERBEN, DANN STEHEN DIE KINDER OFT, WENN‘S DANN NOCH DAHEIM WAREN, DANN DA, NICHT“ (2:151). Dazu ist wichtig, selbständig Geld zu verdienen: „WEIL ETWAS SOLL‘S JA AUCH TUN, NICHT, DASS SIE GELD ODER DASS SIE EINE BESCHÄFTIGUNG HAT, JA“ (2:116).

Schließlich geben Eltern an, dass Arbeit sinnvoll, interessant und abwechslungsreich sein sollte. Fr. A. meint dazu: „ALSO ER BRÄUCHTE SCHON IRGENDEINE BETÄTIGUNG, DIE SEINES ERACHTENS SINNVOLL IST“ (1:181). Hr. D. verweist hinsichtlich des Aspekts der Sinnhaftigkeit von Arbeit auf die Betreuung von Tieren, deren Versorgung und Pflege nützlich erscheint: „IST EINE TOLLE TIERE-MENSCHEN-SACHE, [...] WAS JA EINEN GRUND FÜR EINE ARBEIT HAT“ (4:111). Unangenehme Aspekte von Arbeit bleiben aber nicht unerwähnt. Diese sei nach Ansicht von Fr. A. beispielsweise auch mühsam und öfters „NICHT SO TOLL“ (1:63) und erfordert nach der Schulzeit, wie Fr. G. angibt, eine „GEWALTIGE UMSTELLUNG“ (7:60).

Besonders interessant erscheint hier die Einschätzung von Fr. H., welche gesellschaftliche Ansprüche an Arbeit, insbesondere die Bemessung des Wertes eines Menschen an seiner Arbeitsleistung (vgl. 8:83), auf den „BEHINDERTENBEREICH“ (8:84) übertragen sieht. Dazu führt sie aus: „UND DAS, MUSS ICH EHRlich SAGEN, BIN ICH NICHT SEHR GLÜCKLICH DARÜBER (14:85). ICH BIN NUR FROH, ICH HAB IM GESPRÄCH EINFACH AUCH MIT DEM, ALSO MIT DEM WERKSTÄTTENLEITER, DER HALT FÜR ALLE WERKSTÄTTEN, ALSO OBERLEITER, WEIL ICH MIT IHM EINFACH AUCH DAS DISKUTIERT HAB, WIE ER DAS SO PRINZIPIELL SIEHT, INWIEWEIT DASS DIE BEHINDERTEN MENSCHEN UNBEDINGT EINEN BEITRAG LEISTEN MÜSSEN“ (8:86). Arbeit wird also hier eher als Zwang in Kombination mit der Sorge um eine potentielle Nicht-Eignung für den Arbeitsmarkt erlebt.

**Im Rückblick auf die dargestellten Aspekte lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Ausbildung wesentlichen Stellenwert einzunehmen scheint. Arbeit hingegen wird kritischer betrachtet. Während einerseits der Wunsch nach Arbeit besteht, welcher auf Erwartungen von Teilnahme an der Gesellschaft, Aufwertung der sozialen Rolle, Chance auf Weiterentwicklung und sinngerichteter wertvoller Beschäftigung beruht,**

**können andererseits in gesellschaftlichen Bewertungsmustern gründende Bedenken und Skepsis ihr gegenüber ausgemacht werden.**

#### 9.4.1.b Persönlichkeitsprofil

Hinsichtlich der erwarteten Chancen für einen gelungenen Übergang ins Arbeitsleben ist für alle befragten Eltern das individuelle Persönlichkeitsprofil ihrer Kinder maßgeblich von Bedeutung. So beschreiben sie auf Basis der dargestellten grundlegenden Annahmen über die Bereiche Arbeit und Beschäftigung förderliche und hemmende Eigenschaften (individuelle Disposition), aber auch deutlich wahrgenommene Grenzen im Hinblick auf den Arbeitseinstieg.

##### *Individuelle Disposition*

Eigenschaften, welche als förderlich beurteilt werden, sind vor allem eine grundlegende Lern- und Arbeitswilligkeit, sowie die Möglichkeit zur Erbringung von Leistung. So führt beispielsweise Fr. A. in deutlich positiver Betonung der Lernbereitschaft ihres Sohnes aus: „WEIL ICH MEIN, ES IST IHM WICHTIG, DINGE ZU KÖNNEN, BESONDERS WENN SIE IHN INTERESSIEREN, UND ER POCHT AUCH DARAUF, UND ER MÖCHTE NATÜRLICH AUCH GEWISSE FÄHIGKEITEN HERAUSRAGENDER HABEN ALS BEI ANDEREN LEUTEN“ (1:162). Und auch Fr. C. erkennt den persönlichen Ehrgeiz ihrer Tochter, lernen zu wollen, an: „ABER SIE IST IRRSINNIG BEMÜHT, DAS NACHZUHOLEN ODER DAS ZU LERNEN. SIE IST IRRSINNIG WISSBEGIERIG, SIE TUT DAS IRRSINNIG GERNE“ (3:45). Der Wille, sich Wissen anzueignen bzw. einen Wissensvorsprung vor anderen zu haben, scheinen Eltern also als wesentlich zu erleben. Hinsichtlich des Vorhandenseins von Arbeitswilligkeit hebt Fr. C. hervor: „SIE IST NICHT ARBEITSSCHEU, SIE MACHT DAS BIS ZUM ABWINKEN, UND DIE KANN MAN LOCKER VIER, FÜNF STUNDEN WO HINSTELLEN UND WAS ANSCHAFFEN, SIE MACHT DAS MIT DER GLEICHEN BEGEISTERUNG, WIE NACH FÜNF MINUTEN“ (3:29). Auch Fr. F. geht von einer grundlegenden Arbeitswilligkeit ihres Sohnes aus: „EIGENTLICH WOLLT ER ARBEITEN, NACH DIESER VIELEN SCHULZEIT“ (6:12).

Wichtig erscheint ebenfalls ein gewisses Maß an Selbständigkeit zu sein, ebenso wie die Fähigkeit, sich von anderen führen zu lassen. Dazu äußert Fr. E.: „SIE MACHT TÄTIGKEITEN, DIE SIND SEHR BEMÜHT. AUFDECKEN IST EIN BEREICH, DAS MACHT SIE. SIE DECKT FÜR DIE ALTEN LEUTE AUF. DA HABEN SIE MIR GESAGT, DA WEIß SIE GENAU, WER WELCHES BESTECK BRAUCHT, WER WO SITZT“ (5:157). Und weiter: „DIE ELISABETH BEWÄLTIGT IHREN ALLTAG SEHR GUT“ (5:6). Fr. F. erwähnt Ähnliches: „UND ER IST, ICH MEIN, SO IST ER JA SELBSTÄNDIG“

(7:34). Als günstig wird weiters die Bereitschaft beschrieben, die Führung anderer anzunehmen: „DANN IST DAS AUCH FÜR DIE GLEICHALTRIGEN SOZUSAGEN IMMER EIN POSITIVES ERLEBNIS GEWESEN, WEIL SIE HAT SICH SCHÖN FÜHREN LASSEN, AUCH VON IHNEN, UND WAR DANKBAR DAFÜR“ (3:47). Besonders interessant erscheint hier, dass im Gegensatz dazu gleichzeitig das Fehlen einer solchen Fähigkeit als vorteilhaft erkannt wird, da eine besondere Selbständigkeit in Verbindung mit Willensstärke die Ansprüche von Sondereinrichtungen deutlich übersteige. Fr. A. beschreibt, „DASS DIE [Personen mit diesen Fähigkeiten; A. H.] GAR NICHT SO GERN IN DIESE GESCHÜTZTEN WERKSTÄTTEN GENOMMEN WERDEN“ (1:173).

Besonders hervorgehoben werden grundlegende Charaktereigenschaften wie ein freundliches, offenes Wesen und eine positive Einstellung. Fr. C. teilt dazu mit: „DAS IST IHR GROßES GLÜCK, SIE IST NETT, SIE IST OFFEN, SIE GEHT AUF DIE LEUTE ZU, SIE NIMMT VON ALLEN DAS BESTE AN. ALSO EIGENTLICH EIN TOTAL POSITIVER MENSCH“ (3:43). Auch Fr. E. äußert: „ICH MEIN, DIE ELISABETH IST JA RECHT SO ANGENEHM ZU HABEN. DIE HAT KEINE AGGRESSIONEN, DIE IST EHER, DIE ELISABETH IST INTROVERTIERT, ALSO SIE, SIE SCHLIEßT SICH EHER ZURÜCK“ (5:69).

In Anknüpfung an diese Ausführung lässt sich insgesamt eine Tendenz beobachten, dass die befragten Eltern eine geringe Erkennbarkeit des Vorliegens einer Beeinträchtigung vorteilhaft beurteilen. So erklärt beispielsweise Fr. C.: „SIE IST, KOMMT IRRSINNICHTIG GUT AN BEI DEN LEUTEN, EGAL WO DU HINGEHST, MAN MERKT DIE BEHINDERUNG EIGENTLICH KAUM“ (3:25). Diesbezüglich erwähnt auch Fr. E.: „WEIL SO, WENN SIE DIE ELISABETH SEHEN WERDEN, KENNT MAN IHR JA NICHT AN, DASS SIE BEHINDERT IST. SIE BRAUCHEN, SIE KÖNNEN SICH MIT IHR UNTERHALTEN UND SO, JA, SAGT MAN GLEICH, AH JA, DIE IST HALT EIN BISSL BEEINTRÄCHTIGT“ (5:85). Und Hr. D. führt aus: „DAS IST JETZT NICHT SO, DASS ER GEISTIG VÖLLIG VON DER ROLLE IST. DER KANN GANZ NORMAL MIT UNS UNTERHALTEN SICH, ER SPRICHT NICHT SO DEUTLICH, ABER MAN VERSTEHT IHN RECHT GUT, WIR SOWIESO. BESTIMMTE BUCHSTABEN DES, DA TUT ER SICH SCHWER, ABER KANN, MACHT ER ALLES“ (4:36). Damit zusammenhängend wird auch eine geringe Auffälligkeit hinsichtlich des persönlichen Auftretens des Öfteren betont. So meint Fr. E.: „OBWOHL ICH SAGEN MUSS, UNSERE ELISABETH IST EIGENTLICH SO LEICHT ZU HABEN“ (5:165). Und: „SIE IST TOTAL EIN, JA, WEIL ‘S VIELLEICHT SO EIN UNPROBLEMATISCHES KIND IST. SIE MUCKST SIE NICHT AUF, SIE IST EHER RUHIG, JA, PASST SCHON“ (5:126).

Schließlich finden noch persönliche Vorzüge Erwähnung, die Eltern bei den eigenen Kindern im Gegensatz zu anderen erkennen können. Hr. D. bemerkt hierzu: „BEHAUPTETE ICH AUCH, BESONDERE BEDÜRFNISSE HABEN, ABER AUCH DINGE GEBEN KÖNNEN, WAS ANDERE KINDER NICHT GEBEN KÖNNEN. ALSO ES IST ALLES GRUNDEHRLICH“ (4:58). Und weiter: „AUCH AUS SO EINER SITUATION, WEIL WIR MÜSSEN JA LEIDER GOTTES OFT EINMAL NICHT GANZ EHRlich SEIN, NICHT, DAMIT WIR IN DER GESELLSCHAFT, SAG ICH MAL, ICH MACH EINMAL EIN GEZWUNGENES LÄCHELN, DAS GIBT’S DA EINFACH ALLES NICHT“ (4:60). Daraus könnte gefolgert werden, dass Eltern um Potenziale ihrer Kinder wissen, die diese in eine bevorzugte Lage gegenüber anderen Gesellschaftsmitgliedern bringen.

Obwohl Eltern vielfältige Stärken ihrer Kinder beschreiben, gehen sie auch davon aus, dass persönliche Eigenschaften vorhanden sind, die einen Berufseinstieg erschweren. Besonders hervorgehoben wird hier der Umstand, dass in Gegenüberstellung zu Gleichaltrigen ein teilweise deutlicher Entwicklungsrückstand erkennbar ist. Dies bezieht sich im Wesentlichen auf Schwächen in Anwendung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, sowie des Rechnens, welche für Eltern ein deutliches Hindernis darstellen. So meint Fr. B.: „WEIL SIE IST JA FAST EINE ANALPHABETIN (2:26). JA, LESEN KANN‘S NICHT, UND RECHNEN (2:27). FANGT AUCH BEIM ZÄHLEN SCHON AN UND ALLES, SCHREIBEN, NA, DAS HAT SIE NOCH NICHT KÖNNEN“ (2:103). Auch Fr. C. äußert: „WIE GESAGT, ICH KANN MIR VORSTELLEN, DASS DAS AN DER THEORIE NOCH SCHEITERN WIRD. AN DER THEORETISCHEN, DAS IST SEHR AUSGEPRÄGT, DAS DEFIZIT. ALSO WIE SOLL ICH SAGEN, VIEL AUSWENDIG LERNEN WIRD NICHT MÖGLICH SEIN“ (3:162). Aus diesen Voraussetzungen ergibt sich ebenfalls für Fr. E. eine Einschränkung hinsichtlich der Berufsausbildung: „WEIL DIE ELISABETH HÄTT NICHT BERUFSSCHUL GEHEN KÖNNEN“ (5:93).

Ein weiteres Hindernis stellen nach Beschreibung der Eltern eingeschränkte Leistungsmöglichkeiten dar. Diese zeigen sich im Wesentlichen in identifizierten oder erwarteten Leistungsschwankungen bzw. -grenzen, aber auch in fehlender Selbständigkeit hinsichtlich der Erbringung von Arbeit. So berichtet Hr. D.: „ES IST EIN SCHWANKEN HALT INNERHALB, ALSO, AH, KONZENTRATION, MAL IST ER BESSER DRAUF, DANN WIEDER SCHLECHTER DRAUF. JA, DAS IST DIESE, MUSS MAN ABER AUCH DANN SCHON LASSEN“ (4:52). Zur Notwendigkeit regelmäßiger Arbeitsunterbrechungen meint Fr. H.: „WEIL WENN ER JETZT SO EINE VIERTELSTUNDE WAS MACHEN KANN, UND DANN MUSS ER SICH IRGENDWO WIEDER HINSETZEN, WEIL ER ZU VERWIRRT IST ODER ZU ERSCHÖPFT IST, ODER WEIL ER EINFACH NIMMER

MAG, DAS GIBT'S AUCH“ (8:108). Und Fr. C. führt aus: „NUR GANZ ALLEINE ARBEITEN UND GANZ SELBSTÄNDIG ARBEITEN, DAS IST HALT NICHT MÖGLICH“ (3:30).

Eine eingeschränkte Fähigkeit zur Artikulation findet schließlich im Fall von Fr. H. Erwähnung: „ALSO NÄMLICH BEIM HARTWIN IST DAS WIRKLICH EINE UNHEIMLICHE DISKREPANZ ZWISCHEN DEM, WIE ER SICH ARTIKULIEREN KANN UND WAS ER DANN AUF ANDEREN GEBIETEN SO ZUSTANDE BRINGT (8:67).

Im Hinblick auf die Absolvierung einer Ausbildung bzw. den Einstieg in die Berufstätigkeit gehen Eltern von unterschiedlichen Voraussetzungen aus. Betont wird beispielsweise, dass gewisse Grundfähigkeiten bzw. -fertigkeiten unabdingbar seien. So beschreibt Fr. B.: „EINIGE KÖNNEN SO EINE TEILAUSBILDUNG MACHEN, JE NACHDEM, WIE WEIT SIE HALT SIND, WIE GUT SIE SIND“ (2:22). Auch Fr. C. führt aus: „EIN GEWISSES MAß MUSS VORHANDEN SEIN, AN KAPAZITÄT SOZUSAGEN“ (3:32). Und weiter: „JEDENFALLS MUSST DU SCHON EINEN GEWISSEN PROZENTSATZ ERLEDIGEN KÖNNEN, ES IST NICHT SO, DASS DU MIT GAR NICHTS DORT DIE LEHRE MACHEN KANNST“ (3:153). Und Fr. H. betont: „WEIL FÜR MICH DAS EINFACH NUR FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN IST, DIE HALT SCHON GEWISSE FÄHIGKEITEN HABEN“ (8:117). Die Art und Weise der vorliegenden Beeinträchtigungen wird demnach hinsichtlich Ausbildung und Beschäftigung unterschiedlich beurteilt. Dazu bemerkt Fr. C.: „DAS MACHT HALT SCHON EINEN RIESEN UNTERSCHIED AUS, OB JEMAND KÖRPERLICH BEEINTRÄCHTIGT IST ODER GEISTIG. UND DANN KOMMT'S EBEN AUF DEN GRAD EBEN DER BEEINTRÄCHTIGUNG, DER GEISTIGEN BEEINTRÄCHTIGUNG, SICHER, ABER NATÜRLICH AUCH AM KÖRPERLICHEN, WEIL DA KANN MAN AUCH NICHT ALLES TUN“ (8:139). Wesentliche Voraussetzung für Ausbildung und Beruf ist also eine gewisse individuelle Leistungsfähigkeit. Kann diese nicht erreicht werden, können nur arbeitsmarktfernere Wege eingeschlagen werden: „DIE WERDEN DANN AUTOMATISCH IN DIE Z-EINRICHTUNG, IN EINE WERKSTÄTTE ZUGEWIESEN“ (7:27).

**Zusammenfassend beurteilen Eltern also unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten ihrer Kinder als förderlich bzw. hinderlich auf ihrem Weg ins Arbeitsleben. Während Lern- bzw. Arbeitsbereitschaft, Selbständigkeit, Freundlichkeit, Leitbarkeit und Leistungserbringung, geeignetes Benehmen und wenig ausgeprägte Merkmale von Beeinträchtigung als positive Voraussetzungen angesehen und bestimmte Vorzüge gegenüber anderen Kindern betont werden, stellen Schwächen im Lern- und Leistungsbereich sowie in der Kommunikation mit anderen Hindernisse dar. Schließlich**

**gehen Eltern davon aus, dass die Erfüllung gewisser Anforderungen für einen Arbeitseinstieg ausschlaggebend ist und andernfalls arbeitsmarktf fernere Beschäftigungen gefunden werden müssen.**

In Zusammenhang mit den bereits dargestellten Einschätzungen individueller Faktoren (Eigenschaften, Fähigkeiten) und den Annahmen zu Voraussetzungen für einen Berufseinstieg heben Eltern deutlich das Vorhandensein von Grenzen unterschiedlicher Art hervor. Dabei handelt es sich in erster Linie um Einschränkungen der Lern- und Leistungsfähigkeit sowie der Selbständigkeit. Ausgehend von in Anspruch genommenen Fördermaßnahmen und eigenem Engagement werden diese Grenzen für Eltern deutlich spürbar. So äußert beispielsweise Fr. H., dass trotz intensiver Förderung Entwicklungsgrenzen erreicht wurden: „ALSO DER HARTWIN IST SEIT SEINEM SÄUGLINGSSTADIUM SEHR GEFÖRDERT WORDEN, ES IST ABER NICHT MEHR RAUSGEKOMMEN, WIE ER JETZT IST (8:16). ICH HAB DAS AUCH BITTER ERFAHREN MÜSSEN BEIM HARTWIN, HAB MIR AUCH IMMER GEDACHT, ES GEHT VIEL MEHR BEI IHM. ABER ES GEHT EINFACH NICHT“ (8:131). Besonders vielfältig sind die Beschreibungen von Lern- und Leistungsgrenzen, welche vor allem aus der Gegenüberstellung mit Gleichaltrigen bzw. in Orientierung an existierenden altersbedingten Leistungsschemata resultieren. Fr. E. meint dazu: „EBEN DIESE LERNBEHINDERUNG, WAS DIE ELISABETH HAT. DIE IST NICHT WEITER RAUSGEKOMMEN VON EINEM WISSENSTAND, SAG ICH JETZT MAL, ETWA ZWEITE, DRITTE VOLKSSCHULE“ (5:99). Auch Hr. D. führt an: „ICH GLAUB, MAN MUSS IRGENDWANN AUCH MAL SEHEN, DA SIND GRENZEN DA, GELL. WENN ICH IHN IN DER ANDEREN SCHULE MACHEN LASSEN HÄTT, IN DER ERSTEN KLASSE, WAS ER DA GEGANGEN IST, DANN MUSS ICH EBEN SAGEN, OK, SPÄTESTENS IN DER ZWEITEN, DA IST IRGENDWO EINE GRENZE ERREICHT“ (4:30). Besonders hingewiesen wird auf die Diskrepanz zu Gleichaltrigen: „DA [in der Volksschule; A.H.] IST DIESE PARALLELITÄT NOCH GEGANGEN, ABER IN DER HAUPTSCHULE EINFACH NICHT MEHR. DA IST DAS, DA WAR DAS, DA IST DAS ZU SEHR AUSEINANDERGEKLAFFT“ (8:165). Und weiter: „ES IST, DIE DISKREPANZ WAR DANN SO, IST DANN IMMER GRÖßER UND GRÖßER GEWORDEN“ (8:163). Nicht nur hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit äußern Eltern Besorgnis über einen Arbeitseinstieg. Ausgehend von Annahmen über Arbeit und Beschäftigung sowie die damit verbundenen Anforderungen bezieht sich dies vor allem auf erwartete Überlastung durch Stress und anspruchsvolle Arbeitsaufträge: „ABER DAS IST HALT STRESSIG, NEIN, DAS TU ICH IHR NICHT AN, DAS IST SCHON ZU VIEL (2:59). IN EINEM BETRIEB WÜRD SIE UNTERGEHEN“ (2:133). Fr. H. führt deutlicher aus: „SOWEIT ICH BETRIEBE KENN, JA,

AH, ICH MEIN EBEN HEUT, ALSO WIE ICH AUCH DAS ARBEITSLEBEN KENNE, WÄR'S NIE UND NIMMER MÖGLICH MIT DEM HARTWIN“ (8:120).

Es lässt sich also festhalten, dass Eltern ausgehend von ihren Vorstellungen über das Arbeitsleben und den dafür nötigen Erfordernissen unterschiedliche Grenzen für den Arbeitseinstieg ihrer Kinder erkennen. Wesentliches Moment ist dabei jenes der Überforderung, d. h. Lern- und Leistungsgrenzen stehen einer Berufstätigkeit im Wege. So führt Fr. H. aus: „ICH GLAUB, DAS IST VON VORNHEREIN EINE ÜBERFORDERUNG, WENN MAN DAS ANDENKT. WEIL DAS IST IMMER SO, DIESES WACHSEN MIT HERAUSFORDERUNG ODER WACHSEN MIT CHANCEN, DAS GEHT EINFACH NICHT BEI ALLEN MENSCHEN. DAS GEHT EINFACH NICHT BEI ALLEN MENSCHEN. MAN MUSS WIRKLICH SCHON DEN RAHMEN SEHEN“ (8:130).

Der Umgang mit den wahrgenommenen Grenzen stellt für die befragten Eltern schließlich ein zentrales Anliegen dar. So beschreiben sie einen Prozess des schmerzhaften Erkennens bis hin zur Akzeptanz und dem offenen, progressiven Umgang damit. Fr. H. meint beispielsweise: „ICH DENK MIR, MAN MUSS DAS EINFACH SCHON AUCH SEHEN, DIE GRENZEN, WIRKLICH DIE GRENZEN. DAS IST HALT EINFACH MEINE ERFAHRUNG (8:137). UND ICH SEHE EINFACH, DA SIND GEWISSE GRENZEN DA UND DIE MUSS MAN EINFACH AKZEPTIEREN“ (8:20). Dabei beschreibt sie: „ALSO NATÜRLICH BIN ICH FRUSTRIERT, ODER DAS HAT SICH JETZT SCHON WIEDER GELEGT, ABER DAS HAT MAN HALT, MAN ERLEBT SO MEHRERE HOCH- UND TIEPHASEN (8:17). ALSO ICH WERD MICH JETZT DESWEGEN NICHT MEHR SO AUSREIZEN“ (8:26). Und auch Fr. E. äußert: „MUSS JEDER NEHMEN WIE ES IST UND DAS BESTE DRAUS MACHEN (5:151). UND ZU DIESER BEHINDERUNG STEH[EN]“ (5:84). Fr. G. gibt ähnliches an: „UND DAS ZEIGT ES MIR JA EH, ENTWEDER BALD EINMAL, DASS AUCH IM B-HAUS RAUSKOMMT, NEIN, DASS, ER KANN NICHT EXISTIEREN, ICH MEIN, DAS MUSS ICH AUCH HINNEHMEN“ (7:119). Schließlich ist nicht nur der eigene Umgang mit Grenzen Thema, vielmehr wird die Aufklärung anderer über das Vorhandensein derselben zum Anliegen. Fr. E. betont hierzu die Wichtigkeit, „NACHHER ALLWEIL DAS WIEDER, IMMER WIEDER DAS BETONEN, DASS ICH SAG, DIE ELISABETH HAT JA EINE GESCHÜTZTE STELLE. WEIL ALLWEIL WIEDER IHNEN DAS BEWUSST MACHEN“ (5:161).

Für Problemfeld 1, welches die persönliche Ausgangslage für einen Berufseinstieg von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung aus der Perspektive ihrer Eltern umfasst, konnte anhand der Ausarbeitungen ein Zusammenhang von eigenen Erfahrungen und

Erwartungshaltungen sowie Einschätzungen der persönlichen Eignung des Kindes hergestellt werden, welche sowohl einen grundlegenden Wunsch nach Berufstätigkeit, als auch Zweifel hinsichtlich der Verwirklichung desselben ausdrücken. Hervorzuheben ist das Moment der Grenzen, deren Wahrnehmung und Akzeptanz für Eltern als wesentlich erscheint, um möglichen, aus einer Überforderung erwachsenden Nachteilen entgegenzutreten zu können.

#### 9.4.2 Problemfeld 2: Elternrolle

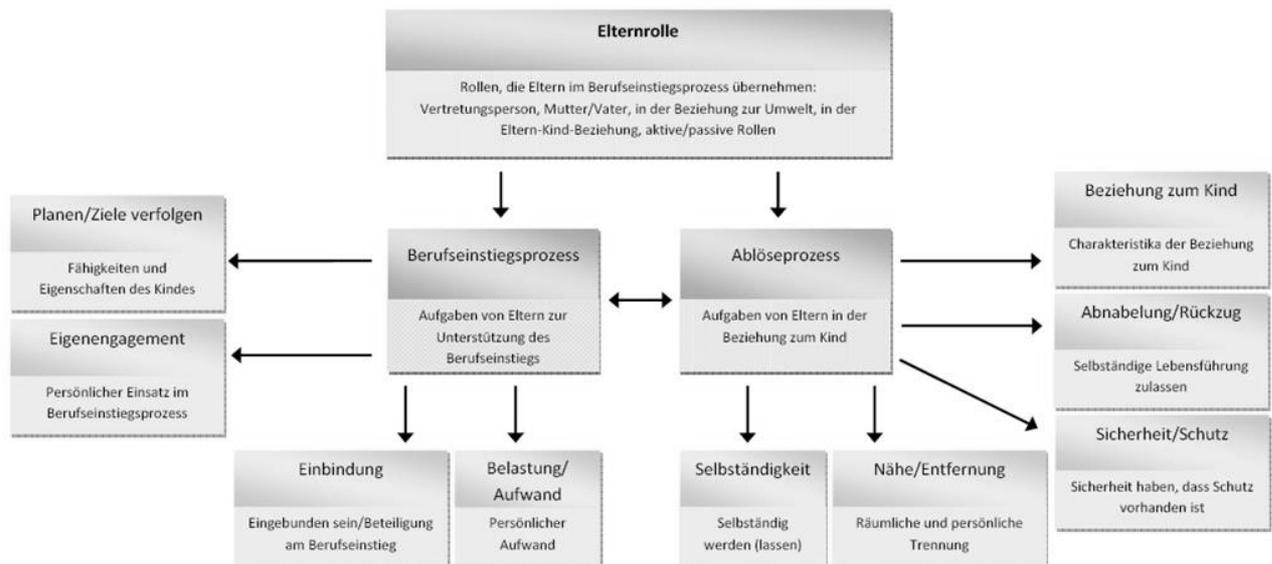


Abbildung 3: Grafische Darstellung von Problemfeld 2 (Elternrolle)

Problemfeld 2 umfasst die Elternrolle in der Phase des Berufseinstiegs. Hierbei konnten zwei wesentliche Prozesse identifiziert werden, in welchen Eltern eine tragende Funktion zukommt: der Prozess des Berufseinstiegs (a) und jener der Ablösung vom Elternhaus (b). Beide Prozesse gehen zwar Hand in Hand und sind untrennbar miteinander verbunden, hinsichtlich der Elternrolle lassen sich jedoch unterschiedliche Aufgabenbereiche feststellen. Diese bestehen im Berufseinstiegsprozess aus dem Planen und Verfolgen von Zielen, dem engagierten Tätigwerden bzw. einer aktiven Teilnahme, aber auch im Aushalten von Belastungen. Der Ablöseprozess hingegen erfordert die Entlassung in die Selbstständigkeit, den Umgang mit dem Wunsch nach Sicherheit und Schutz, den persönlichen Rückzug sowie eine Veränderung in der Beziehung zum Kind.

#### 9.4.2.a Berufseinstiegsprozess

Für die Phase des Überganges ins Arbeitsleben ließen sich vier Themenfelder identifizieren, die nun im Folgenden nachgezeichnet werden sollen.

##### *Planen/Ziele verfolgen*

Ausgangspunkt für den Berufseinstiegsprozess ist die von Eltern und Kindern unter Einbeziehung von unterstützenden Personen vorgenommene gemeinschaftliche Planung des Überganges und die Setzung von anzustrebenden Zielen. Dieser erste Schritt ins Arbeitsleben wird meist schon früh gesetzt und orientiert sich an allgemeinen Zukunftswünschen, aber auch an konkreten Vorstellungen für die berufliche Tätigkeit. So meint etwa Fr. G: „UND JETZT HABEN WIR SCHON LANG ÜBERLEGT, ALSO ÜBERLEGT, WAS MAN EIGENTLICH MACHEN KÖNNTE“ (7:11). Und Herr D. beschreibt: „MAN MUSS EINFACH AUCH DIE GRENZEN ERKENNEN, NATÜRLICH GIBT’S IMMER WIEDER WAS, WAS POSITIV IST UND SO, ABER MAN WEIß ES NICHT. DRUM, MAN MUSS SCHON EIN BISSL VORDENKEN, JA, ABER NICHT JETZT SICH VERRÜCKT MACHEN“ (4:179). Im Zentrum der Planung stehen dabei die Interessen der Kinder. Fr. A. erzählt beispielsweise über den Berufswunsch ihres Sohnes: „ER MÖCHTE PFERDEMASSEUR WERDEN (1:42). ALSO WIR VERSUCHEN UNS DA IN DIE RICHTUNG IRGENDWIE WEITER ZU INFORMIEREN, DASS ER WENIGSTENS MIT PFERDEN ARBEITEN KANN ODER DASS MAN IRGENDWIE MIT MASSAGE VIELLEICHT EIN BISSL WAS TUN KANN“ (1:51). Auch Frau B. schildert: „UND ICH HAB ALLWEIL GEMEINT, SIE TUT HALT KOCHEN, WEIL SIE DAS SO GERN GETAN HAT (2:58). GEFÄLLT IHR ABER VIEL BESSER IN DER WÄSCHEREI UND HAUSHALT, DAS MÜSSTE SIE TUN KÖNNEN“ (2:60). Die in Auseinandersetzung mit den vorhandenen Möglichkeiten, individuellen Wünschen und persönlichen Fähigkeiten der Kinder gemeinschaftlich entstandenen Pläne und Ziele werden in weiterer Folge richtungsweisend für das elterliche Engagement, welches den Berufseinstiegsprozess in wesentlicher Form trägt und stützt: „UND DAS MIT DER ARBEITSSTELLE WERDEN WIR JETZT SO LANG DREHEN UND WURSCHELTEN BIS WIR DAS SO HINKRIEGEN, WIE WIR DAS EIGENTLICH HABEN WOLLEN“ (Fr. C; 3:37).

##### *Eigenengagement*

Die aktive Unterstützung des Berufseinstiegs stellt für Eltern eine ihrer zentralen Aufgaben dar. Hinsichtlich der Gestaltung des Überganges äußert Fr. E. deutlich: „DA MÜSSEN SICH DIE ELTERN DARUM KÜMMERN. ICH KANN NICHT DIE SCHUL FÜR DAS VERANTWORTLICH MACHEN,

DASS DIE MIR EINEN PLATZ SUCHEN FÜR MEIN KIND“ (5:206). Und weiter: „MAN KANN DAS JETZT NICHT DIESEM CLEARING ÜBERLASSEN, DIESER ARBEITSASSISTENZ UND SICH AUF DAS VERLASSEN. MAN MUSS SICH SCHON ALS ELTERN DAHINTERKLEMMEN. UND DASS DAS DAS UM UND AUF IST“ (5:147). Hinsichtlich der Abklärung von Zielsetzungen sowie der Suche bzw. Organisation geeigneter Angebote werden potentielle Ausbildungseinrichtungen und Arbeitsstätten besichtigt und Zugänge geschaffen. Fr. F. erzählt: „HAB GOTT UND DIE WELT EBEN ORGANISIERT (6:19). ICH HAB SEHR VIEL SELBER SCHNUPPERPRAKTIKA ORGANISIERT. IM NACHHINEIN WAR ICH WAHRSCHEINLICH ZU SCHNELL, IST MIR AUCH RÜCKGEMELDET WORDEN. ICH DACHTE, ES IST MIR IMMER ZU LANGSAM GEGANGEN“ (6:150). Fr. C. gibt an: „ICH MUSS JETZT DAS SUCHEN, WAS FÜR SIE AM BESTEN PASST“ (3:77). Und auch Frau E. meint: „NACHHER HABEN WIR UNS SELBER AUF DIE FÜßE GESTELLT, HABEN WIR GESAGT, WAS GIBT’S“ (5:20). Wichtig erscheint auch die Einflussnahme auf Rahmenbedingungen, wobei wesentliche Aufgabe ist, vorgegebene Lösungen zu individuellen zu machen. So schildert Fr. E.: „WEIL WIR DIE [die Rahmenbedingungen; A.H.] GESCHAFFEN HABEN. WEIL WIR UNS ECHT GUT ÜBERLEGT HABEN, WO IST DAS DIRNDL GUT AUFGEHOBBEN“ (5:79). Fr. C. führt dazu aus: „SO WIE ICH JETZT DIE HLW BENUTZTE, UNTER ANFÜHRUNGSZEICHEN, EINFACH DASS SIE ÄLTER WIRD, DAMIT WIR MEHR ZEIT HABEN, SOZUSAGEN, HERAUSZUFINDEN, WAS SIE WIRKLICH TUN MAG“ (3:95). Zusätzlich spielt die Motivation des Kindes eine Rolle, wie Fr. E. äußert: „ABER MAN MUSS HALT SCHON, EIN BISSL SCHON HINFÜHREN IN DAS“ (5:107). Ebenso meint Fr. F.: „ICH GLAUBE, DAS HÄNGT SEHR VIEL AB, WIE MAN IHM DAS, DIE ARBEIT SCHMACKHAFT MACHT, WIES IN DER REALITÄT ZU ARBEITEN IST, WAS WEIß ER, WAS KANN ER“ (6:163).

Voraussetzung für Planung und Umsetzung des Berufseinstiegs ist das Bemühen, geeignete Informationsquellen zu eruieren und wesentliche Informationen einzuholen. Fr. A. meint dazu: „MAN MUSS SICH HALT SCHLAU MACHEN, ERKUNDIGEN, WO ES WAS GIBT, WO MAN EINSTEIGEN KANN, WIE WEIT MAN DA WAS MITBRINGEN KANN“ (1:53). Und Fr. C. gibt an: „ICH MUSS MICH WIRKLICH AKTIV BEMÜHEN UM INFORMATIONSBESCHAFFUNG“ (8:192). Im Zusammenhang beschreiben die befragten Eltern standardmäßige, also nicht selbst initiierte Aufklärung und Beratung als mangelhaft, d. h. benötigte Informationen werden nicht, zu spät oder nur zufällig erhalten. So schildert Fr. H.: „ALSO WENN DIE LEHRERIN DAS NICHT GESAGT HÄTT, HÄTT ICH DAS NICHT GEWUSST“ (8:40). Hr. D. führt aus, dass er „VIEL ZU SPÄT“ (4:137) Kenntnis über wichtige Fakten erlangt habe und so mit viel Mehraufwand nach anderen Lösungen suchen musste.

Auch strukturelle Hindernisse erfordern elterlichen Einsatz, um geplante Ziele verfolgen und realisieren zu können. Mangels geeigneter Angebote im eigenen Wohnumfeld wird es beispielsweise nötig, mit bürokratischen und anderen Hürden umzugehen. Fr. A. erzählt diesbezüglich von zusätzlichen Behördengängen (vgl. 1:19), langen Anfahrtszeiten (vgl. 1:20) und der Übernahme der Bring- und Holfahrten im eigenen PKW (vgl. 1:146). Die Durchsetzung des Rechtes auf Integration in Regeleinrichtungen erfordert nach Angabe der Eltern ebenfalls deutliches Engagement. Hr. D. gibt an: „ICH HAB JA DA, EIGENTLICH IN DEM DORF, SPRICH, BÜRGERMEISTER UND SO, SCHON MIT, JA, DROHEN MÜSSEN, DASS ICH DANN IN DIE ÖFFENTLICHKEIT GEHE“ (4:3). Für den Übergang ins Berufsleben gilt es vor allem Hürden im Zugang zu geeigneten Ausbildungseinrichtungen zu überwinden. Fr. B. bezieht dies beispielsweise auf ein kompliziertes Aufnahmeverfahren (vgl. 2:14; 2:15), Hr. D. erzählt von starren Vorgaben für Betreuungsplätze (vgl. 4:154). Schließlich bringt Fr. H. auf den Punkt: „ICH HAB JA MEHRERE KINDER, JA, UND IRGENDWIE MIT DEM HARTWIN IST HALT ALLES IMMER BESONDERS (*lacht*). ES IST HALT EINFACH IMMER EIN BESONDERS, EIN BESONDERER AUFWAND“ (8:191).

Im Bereich der Organisation finanzieller Mittel berichten Eltern einerseits von der Schwierigkeit des Zugangs zu grundsätzlich von Rechtswegen zustehenden Zuschüssen, andererseits vom Einsatz eigener Mittel, um gewünschte Ziele zu erreichen. Insbesondere hinsichtlich der Beantragung staatlicher Gelder wird kritisiert, dass diese sehr komplex und umständlich sei, jedoch die Einforderung von Leistungen rigoros durchgeführt werde. Hr. D. erzählt: „DA KRIEGT DER DIETER, ODER HAT ER EINE MUSTERUNG, EINBERUFUNG GEKRIEGT, DAS WISSEN SIE AUCH OFT NICHT, DA WÜNSCH ICH MIR VON DEN BEHÖRDEN, DASS MAN DA AUCH SELBER, AH, SICH, AH, DIE KINDER SIND JA REGISTRIERT DURCH ÄRZTE. MAN MUSS JA DAS AUCH BEI DER KINDERBEIHLIFESTELLE MELDEN, DIE WISSEN JA DAS ALLES, DASS DA VON SICH AUS AUCH ETWAS PASSIERT“ (4:84). Und weiter: „DASS MAN SAGT, PASST AUF, WIR HABEN DA ANGABEN, WIE GEHT’S EUCH, KANN ICH WAS HELFEN. WENN DU DAS NICHT SELBER WEIßT, ODER DICH SELBER IRGENDWO SCHLAU MACHST, DA KOMMT NICHTS“ (4:85). Eltern sind auch zum Einsatz privater Mittel bereit, wenn so gewünschte Ziele erreicht werden können. Dies gilt beispielsweise für die Einrichtung einer Transportmöglichkeit (vgl. 3:176) oder der Nutzung nicht finanzierter Therapie- und Fördermaßnahmen (vgl. 4:33).

Als wesentlich schätzen Eltern weiters die Herstellung von Kontakten und den Aufbau von Netzwerken ein, welche den Berufseinstieg erleichtern können. Fr. C. berichtet dazu: „DA MUSS MAN SICH HALT MIT DEN LEUTEN TREFFEN UND EINEN TERMIN AUSMACHEN UND EINMAL

REDEN, WAS SIE SICH VORSTELLEN KÖNNEN. UND BEI SOLCHEN DINGEN, VON LEUTEN, DIE EBEN, WIE SOLL ICH SAGEN, IM PRAXISLEBEN STEHEN UND VIEL ÜBERBLICK SCHON HABEN UND VIELE LEUTE KENNEN, DIE JEMANDEN KENNEN, DIE JEMANDEN KENNEN, AH, IST ES MEISTENS SO, DASS DANN IRGENDWAS DABEI IST, WAS GUT IST“ (3:181).

Treten Probleme auf, so übernehmen Eltern die Aufgabe, diese zu regeln. Hierzu werden beispielhaft der aktive Einsatz für die Bereitstellung von benötigten Hilfen und Diensten, aber auch die kommunikative Erarbeitung von Lösungsvorschlägen genannt. Fr. G. berichtet: „ES HAT EINMAL GEHEIßEN IN A-STADT WIRD ETWAS GEBAUT, DANN IST ANHAND DER GEMEINDE GEKOMMEN, WIR BENÖTIGEN DAS NICHT. JETZT HABEN EH ANHAND, DIE ELTERN, HABEN WIR JETZT SO EIN DING GEMACHT, DASS DAS SCHON BENÖTIGT WIRD“ (7:20). Und Fr. E. erzählt: „ALSO ES HÄTT ABER AUCH, SAG ICH JETZT, WENN DA JETZT NICHT SO DAS GESPÜR VON UNS DA GEWESEN WÄR, DASS ICH GESAGT HÄTT, JA, DA WERDE ICH MAL RÜBERGEHEN, DA WERDE ICH MAL NACHFRAGEN, KÖNNTE ES ZURÜCK AUCH GEHEN. HÄTTE ES IN DIE ANDERE RICHTUNG AUCH GEHEN KÖNNEN“ (5:71).

Schließlich schätzen die befragten Eltern die umfassende Unterstützung ihrer Kinder als bedeutsam ein. Ihre Rolle gestaltet sich dabei durch die Zurückstellung eigener Berufstätigkeit, durch jederzeitige Abrufbereitschaft und aktive Förderung der kindlichen Entwicklung. So meint Fr. C., sie habe ihren Beruf nach der Geburt ihrer Tochter aufgegeben, um für diese da sein zu können (vgl. 3:213). Hr. D. betont den Bedarf an Flexibilität: „DANN SIND WIR TELEFONISCH ERREICHBAR, DANN KANN MAN IHN EINMAL ABHOLEN. WIR SIND HALT IN SO DINGEN SEHR FLEXIBEL“ (4:53). Besonders wichtig erscheint die elterliche Aufgabe der individuellen Förderung zu sein. Fr. H. erzählt, sie habe sich lange als „Förderperson“ und nicht als Mutter wahrgenommen (vgl. 8:21): „ALSO BEI MIR IST ES SO ANGEKOMMEN, WENN ICH DAS KIND GENUG FÖRDERE, WIRD DAS SEHR GUT WERDEN, JA (8:14). DER HARTWIN HAT LANGE ZEIT NUR SPIELZEUG GEKRIEGT, WO ER IRGENDWIE EINE FÖRDERUNG (*lacht*), WO IRGENDWIE EIN FÖRDERUNGSPOTENZIAL DRINNEN WAR“ (8:23). Hinsichtlich der Bedeutung elterlicher Unterstützung meint Fr. C.: „DAS SIND IN MEINEN AUGEN DIE ÄRMEREN, DIE WIRKLICH SO ALLEIN GELASSEN SIND, GUTE CHANCEN HÄTTEN, WO NICHTS DAGEGEN SPRICHT, UND (*seufzt*) WO DAS SO TRAUERIG IST, WEIL DA KEINE MAMA UND KEIN PAPA UND KEINE GESCHWISTER SIND“ (3:185). Und Fr. E. fasst zusammen: „ICH GLAUB, DASS DAS DAS UM UND AUF IST. WEIL ICH GLAUB, ALS ELTERN, DASS ES DAS WICHTIGSTE IST, DASS ICH MICH MIT DEM ABGEB UND DASS ICH SAG, WAS IST MACHBAR, WAS KANN DAS DIRNDL“ (5:73).

### *Eingebunden sein*

Um diesen Aufgaben nachkommen zu können, stellt die Einbeziehung in Planungs- und Entscheidungsprozesse ein wesentliches Anliegen der befragten Eltern dar. Die Zusammenarbeit mit LehrerInnen oder anderen UnterstützerInnen in der Phase der Übergangsplanung wird daher als besonders positiv, ein Ausschluss davon als besonders negativ erlebt. Vielfältige Zitate, wie beispielsweise jenes von Fr. C., belegen dies: „WIR HABEN UNS AM SCHULANFANG ZUSAMMENGESETZT UND WAS STELLST DU DIR VOR, UND DANN HAB ICH HALT GESAGT, DAS UND DAS, UND DIE HABEN GESAGT, JA, UND ICH HAB MIR GEDACHT, DAS UND DAS. DAS WAR TOTAL PRODUKTIV. ALSO BESSER KANN MAN SICH‘S NICHT WÜNSCHEN, NICHT?“ (3:113-114). Auch Fr. B. meint: „NEIN, NEIN, DA SOLL SCHON GESCHAUT WERDEN, MITEINANDER, WÄR WICHTIG“ (2:141). Hr. D. berichtet: „MAN TAUSCHT SICH STÄNDIG AUS, WIE SCHAUTS AUS, WAS KÖNNEN WIR TUN UND WAS TUT IHR. ODER MAN HOLT SICH AUCH IDEEN GEGENSEITIG, WIE TUT‘S IHR. DIE MACHEN‘S AUS, DIE MACHEN‘S WIRKLICH GUT“ (3:173). Und Fr. H. äußert: „WIR HABEN DA EINFACH DEN INTENSIVEN AUSTAUSCH GEHABT, WAS IST MIT DEM HARTWIN MÖGLICH, WO KANN MAN IHN NOCH IRGENDWIE MOTIVIEREN, DASS ER HALT DANN WIEDER NEUE FÄHIGKEITEN EINBRINGT, ODER DASS ER DAS, DASS ER DA JETZT SICH BESSER ENTFALTEN KANN“ (8:133). Hingegen erzählt Fr. F. über Erfahrungen von Ausschluss: „DAS HAT MICH NATÜRLICH SEHR GETROFFEN, WEIL ICH MIR GEDACHT HABE, ICH BIN ALS VERTRETERBEFUGTE SCHON SEHR WOHL INVOLVIERT, WEIL LETZTENDLICH MÜSSEN WIR UNS KÜMMERN, WOHIN ER GEHT“ (6:76).

Einbeziehung vollzieht sich für Eltern also im Wesentlichen in einem konstant aufrechten Informationsaustausch, aber ebenso in einer aktiven Teilnahme und Mitarbeit. So meint Fr. E: „UND DA IST ES GANZ WICHTIG, GANZ WICHTIG, DASS MAN ALS ELTERNTEIL DEN KONTAKT ZUM BETRIEB HAT UND DAS NICHT NUR DER INTEGRATIONSASSISTENZ ÜBERLÄSST“ (5:49). Gerade im Übergang zum Berufsleben erkennen einige Eltern jedoch, dass Einbindungen abnehmen. Fr. F. beschreibt: „MAN WEIß EIGENTLICH NICHT SEHR VIEL, WEIL MAN JA ALS MUTTER IN DIESEN BEREICH NICHT MEHR INVOLVIERT IST“ (6:15). Weiters erwähnt Fr. F., dass die wenigen Informationsweitergaben in nicht adäquater Form stattfinden: „UND WENN‘S UNS DAS ERKLÄREN UND WENN SIE UNS DAS HALT EINFACH ERKLÄREN, WEIL WIR‘S SONST NICHT VERSTEHEN, DANN SIND WIR JA SCHON DANKBAR“ (6:234). Dieser Ausschluss verursacht in Folge Besorgnis, wie Fr. F. weiter schildert: „MAN HAT NICHT GEWUSST, WAS DER FELIX WIRKLICH MACHT. DAS IST FÜR DIE MUTTER SEHR BEUNRUHIGEND“ (6:130). Treten negative Erfahrungen auf, so wird eine mangelnde Einbeziehung als mögliche Ursache thematisiert:

„DIE ELTERN HABEN MIR IMMER GESAGT, DIE ICH JETZT GESPROCHEN HAB, WARUM BIST NICHT REGELMÄßIG IN DIE FIRMA GEGANGEN, WARUM BIST NICHT REGELMÄßIG IN DIE A-FIRMA GEGANGEN, DA HÄTTEST VIEL ABFANGEN KÖNNEN“ (6:166).

### *Belastung/Aufwand*

Trotz des Wunsches, an der Planung und Umsetzung des Berufseinstieges ihrer Kinder aktiv teilzunehmen und hierbei bewusst eigene Aufgabenbereiche zu definieren bzw. wahrzunehmen, lassen sich in den Aussagen der befragten Eltern vielerlei belastende Aspekte identifizieren. Anzuführen wären hier im Wesentlichen der tatsächlich zu erbringende Mehraufwand in der Begleitung und Unterstützung des Kindes sowie ein erhöhter finanzieller Aufwand, aber auch eine nicht zu unterschätzende emotionale Belastung.

Die zu setzenden Schritte für den Zugang zu Ausbildung oder Beschäftigung erleben Eltern als besonders aufwändig. Beschrieben werden komplizierte Aufnahme-prozedere, welche langfristige Planung und hohes Eigenengagement erfordern, aber auch erschwerte Zugangsmöglichkeiten durch große Entfernungen und lange Anreisezeiten. So muss Fr. A. aufgrund der wohnortfernen Ausbildungsstätte gesonderte Finanzierungsarrangements treffen:

„WEIL WIR HABEN JETZT ZUM BEISPIEL MIT DER SCHULE DAS PROBLEM, DASS WIR IN DER GEMEINDE IMMER WIEDER BEIM BÜRGERMEISTER ANSUCHEN UM DAS SCHULGELD, DASS DANN NACH A-STADT ÜBERWIESEN WERDEN MUSS“ (1:19). Das Fehlen nahegelegener Ausbildungsstätten verursacht ebenfalls deutlichen Mehraufwand, da vor allem die Anreise beschwerlich empfunden wird. Fr. B. meint dazu:

„DA KANN AUCH JA NICHT IMMER WER FAHREN, GELL, UND SO WEIT FAHREN“ (2:81). Auch Hr. D. gibt an, dass die Nutzung geeigneter Angebote oft mit einer erhöhten Belastung durch Transportdienste verbunden ist:

„SO DINGE, WO MAN SAGEN KANN, DAS BRINGT WAS, DA BRAUCHT MAN AUCH ZEIT. MAN MUSS DA STÄNDIG FAHREN, NICHT. JETZT HAB ICH GOTT SEI DANK EIN FIRMENAUTO“ (4:100).

Zusätzlich zu organisatorischen Aufwänden bedürfen die Jugendlichen auf dem Weg ins Berufsleben weiterer direkter Unterstützung durch ihre Eltern. So erzählt Hr. D.: „ER IST NATÜRLICH AUCH SCHON RUND UM DIE UHR ZU BEAUFSICHTIGEN. DAS IST AUCH SO. ER HAT AUCH BIS HEUT NOCH NIE IRGENDWO ANDERS GESCHLAFEN, AUßER IM SPITAL EINMAL“ (4:40).

Deutlich betont wird auch eine finanzielle Belastung. Diese ergibt sich durch mangelnde Bereithaltung öffentlicher Mittel und erhöhten Einsatz privaten Vermögens. Hier schildert insbesondere Hr. D. seine Erfahrungen: „JA, WAREN DANN EIGENTLICH, DIE ERSTEN ZWEI, DREI JAHRE WAREN DANN IM DUNKELN, JA, BEI DEN GANZEN BEHÖRDEN, DAS HEIßT, WIR HABEN DA

KEINE HILFE BEKOMMEN, HABEN UNS ALLES SELBER ERARBEITEN MÜSSEN (4:2). UND DA WÜNSCHTE ICH MIR SCHON, DASS DA, ES BRAUCHT UNS NIEMAND WAS SCHENKEN, WAS MIR NICHT ZUSTEHT. ABER ZUMINDEST, WEIL DAS IST JA FINANZIELL OFT SO EINE GESCHICHT“ (4:87). Und weiter: „DA GEHT’S JA UM EINE FINANZIELLE GRUNDSICHERUNG, NICHT? MUSST DAHEIM BLEIBEN. IST FÜR EINEN SELBST SCHWIERIG, WEIßT JA NICHT, WIE DU DAS LÖSEN SOLLST, NICHT“ (4:145).

Besonders vielfältig zeigen sich emotionale Belastungen, welche in unterschiedlichen Ursachen begründet sind. So werden das Erreichen von Grenzen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung, die Sorge um die zukünftige Lebensgestaltung und die Notwendigkeit, Entscheidungen im Sinne des eigenen Kindes treffen zu müssen, aber auch die Position als Hilfesuchende/Hilfesuchender in Abhängigkeit von der Unterstützung anderer als sehr belastend erlebt.

Fr. G. berichtet diesbezüglich beispielsweise von ihrer Sorge, die richtige Ausbildungseinrichtung für ihren Sohn gewählt zu haben: „ES WIRD HALT AUCH, ES WIRD VIEL GEREDET UND ES WAR SCHON ALLWEIL, DAS B-HAUS, DAS HAT EINFACH EINEN NEGATIVEN TOUCH GEHABT“ (7:45). Sie habe sich dann kurzfristig für die Einrichtung entschieden: „ABER VOR LAUTER ANGST, WEIL DIE HABEN AUCH SO EINEN ANDRANG IM B-HAUS, DA HAST DU TOTALE WARTEZEITEN“ (7:57). Gerade das Treffen von Entscheidungen für die Tochter erlebt Fr. E. ebenfalls als belastend. Sie erzählt: „GERADE WEIL, WENN’S UM SIE PERSÖNLICH SO GEHT, ICH DENK MIR, WEIL DAS SCHÖNSTE WAS WIR GEMACHT HABEN, OKAY, ABER ICH HAB’S BESTIMMT, NICHT SIE (5:207). SIE HÄTT ES NICHT BESTIMMEN KÖNNEN, ICH HAB’S. ICH HOFFE, DAS ES DAS RICHTIGE IST FÜR SIE. ICH WEIß ES NICHT. DAS IST DAS (5:118). DAS WIRD MICH MEIN GANZES LEBEN HERUM BEGLEITEN, DASS ICH BESTIMMEN MUSS, ODER MIT UNS, FÜR SIE“ (5:127). Der Einstieg ins Berufsleben ist somit von der Sorge begleitet, Entscheidungen bestmöglich im Sinne und zum Wohlwollen des Kindes vorzunehmen und dementsprechend zu handeln.

Daraus resultiert, dass Abbrüche im Übergangsprozess und damit verbundene Notwendigkeiten zur Neuorientierung von den befragten Eltern als besonders enttäuschend erlebt werden. Fr. F. schildert bezüglich des Scheiterns des Berufseinstiegs ihres Sohnes folgende Erfahrungen: „ES WAR ALLES IN ORDNUNG. ALSO WIR HABEN DEN EINDRUCK GEHABT, ALSO WIR HABEN ES GESCHAFFT. NACH 19 JAHREN KANN ICH MICH ZURÜCKLEHNEN. ES WAR RECHT SCHÖN (6:30). ABER IM NACHHINEIN WAR’S, EIGENTLICH WAR’S, WAR’S ENTTÄUSCHEND, WEIL ICH MIR SO VIEL ERHOFFT HAB. DIE ENTTÄUSCHUNG AUCH NOCHMAL,

EINE GROÙE ENTTÄUSCHUNG WAR'S FÜR MICH. WEIL ICH MIR GEDACHT HAB, ENDLICH KANN ICH MICH ZURÜCKLEHNEN UND ES WIRD NIE WIEDER SO EINE TRAUIGKEIT UND ENTTÄUSCHUNG KOMMEN, WIE ES EINMAL WAR“ (6:173).

Eine entscheidende Rolle spielen daher in weiterer Folge begleitende Dienste und Hilfen, welche Eltern bei der Entscheidungsfindung unterstützen und ihre Kinder am Übergang in die Erwerbstätigkeit begleiten sollen, aber de facto auch Belastung hervorrufen können. Beschrieben wird hier das Empfinden, in eine „Bittsteller-Position“ gedrängt, nicht eingebunden oder als Eltern geschätzt zu werden. Hr. H. äußert: „WO MAN SO ALS BITTGEHER IRGENDWO HINGEHEN MUSS, ICH MEIN, DA KRIEG ICH ALLE ZUSTÄNDE“ (4:97). Weiters verdeutlicht Fr. F. die schwierige Lage von Eltern in der Zusammenarbeit mit professionellen UnterstützerInnen: „WIR WOLLEN NICHT DIE PROFESSIONELLEN KRÄNKEN, WIR HABEN RESPEKT VOR LEUTEN, DIE EINE AUSBILDUNG HABEN UND DIE AUCH DIESEN BERUF ERGRIFFEN HABEN. NUR MANCHMAL KANN, DA WIR EBEN IN EINER AUSNAHMESITUATION SIND, WEIL ES JA UM UNSER KIND GEHT, WENN DIE KOLLEGIN ODER DER COACH ODER DIE LEHRERIN, WENN DAS SCHIEF GEHT, DANN IST DAS HALT EINMAL SCHIEF GEGANGEN. UND FÜR UNS IST ES JA, IST ES JA DAS EINZIGE KIND, JA, WO ES WIEDER SCHIEFGEHT VIELLEICHT. JA, UND DANN GEHEN WIR GANZ ANDERS DARAN“ (6:230). Hier lieÙe sich interpretieren, dass Eltern sich nicht als wertvolle Ressource wahrgenommen und ernst genommen fühlen, den Berufseinstiegsprozess ihrer Kinder zu fördern und zu stützen. Fr. F. beschreibt diesbezüglich ein Gefühl des „Alleingelassen-Seins“: „ICH HAB JETZT DIE DOPPELTE ARBEIT, WEIL JETZT BIN ICH ALLEIN. ALSO JETZT TROTZ TOLLEM NETZ, JETZT IST ES SO, JETZT MUSS ICH MICH SELBER KÜMMERN“ (6:190). Auch gewisse Erwartungshaltungen, welchen sich Eltern in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt fühlen, können belastende Wirkung haben. Fr. H. beschreibt beispielsweise hinsichtlich des empfundenen Zwangs, stets die beste Förderung für das eigene Kind anzubieten und durchzuführen: „WEIL DAS IST SO, AHM, ICH GLAUB, DAS IST GANZ, GANZ SCHRECKLICH, WIE ES BEI MIR ANGEKOMMEN IST. WEIÙ AUCH NICHT, OB DAS TATSÄCHLICH SO GESAGT WURDE, ABER ES IST BEI MIR ZUMINDEST SO ANGEKOMMEN, ALSO VON ALLEN SEITEN“ (8:22).

Als besonders interessant muss abschließend bemerkt werden, dass Eltern sich selbst bzw. ihre Kinder teilweise ebenfalls als belastend für ihre Umgebung wahrnehmen. So entsteht nach Ansicht von Fr. E. ein deutlicher Aufwand seitens des Betriebes, „WEIL DIE LEISTUNG KANN JA DER JUNGE HALT AUCH NICHT SO BRINGEN“. Hr. E. bemerkt dazu: „ICH GLAUB EHER, DASS EINFACH DER BETRIEB, DER DA UNTER ANDEREM VERPFLICHTET IST, SOLCHE LEUTE AUFZUNEHMEN, DASS DER LIEBER EINE STRAFE ZAHLT, WENN SIE KEINEN EINSTELLEN. IST

IHNEN LIEBER, ALS SICH MIT DEN LEUTEN BEMÜHEN. WEIL ES IST JA EINE ZUSÄTZLICH AUFGABE FÜR DIE LEUT“ (5:17). Und weiter: „DER CHEF SAGT NACHHER IN EINER LEHRWERKSTÄTTE ODER IN EINEM ARBEITSDING DRINNEN, MIT DEM MENSCHEN MÜSST IHR AUCH. DER [der Arbeiter; A.H.] SAGT, JA, WIR HABEN EH SO VIEL ARBEIT, EH SO VIEL ZU TUN, JETZT SOLLEN WIR UNS MIT DEM AUCH NOCH BESCHÄFTIGEN. DAS IST EIN BISSL SCHWIERIG“ (5:183). D.h. der betriebliche Mehraufwand wird als hinderlich erkannt, wobei gerade die Belastung der unmittelbaren Kollegenschaft Erwähnung findet.

**Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Beteiligung der befragten Eltern am Berufseinstieg festhalten, dass die Planung und Verfolgung von Zielen unter aktiver Einbindung in Maßnahmen und Prozesse des Übergangs und mit hohem Eigenengagement als zentrale elterliche Aufgabe empfunden wird, welche auch belastende Wirkung haben kann. Eltern wägen also vorhandene Interessen und Möglichkeiten ab, um anschließend passende Angebote zu suchen bzw. zu schaffen. Dazu holen sie wesentliche Informationen ein, organisieren die benötigten Mittel, legen Zugänge, stellen Kontakte her und greifen bei auftretenden Problemen lösungsorientiert ein. Um diese Aufgaben tatsächlich durchführen zu können, ist eine Einbeziehung in alle Prozesse des Überganges ins Erwerbsleben gewünscht und gefordert, obgleich eine Tendenz des langsamen „Hinausdrängens“ erlebt wird. Neben realen körperlichen Belastungen in Bewältigung des Mehraufwandes zur Umsetzung beruflicher Pläne (z. B. durch Zugangshindernisse) und einer umfassenden Unterstützung der Kinder (z. B. jederzeitige Abrufbereitschaft) sowie einer nicht zu unterschätzenden finanziellen Belastung (z. B. fehlende oder schwer zu organisierende Mittel aus öffentlicher Hand) werden vor allem emotionale Belastungen deutlich, welche in der Sorge um das kindliche Wohlbefinden, in dem Ausschluss aus gesetzten Maßnahmen und in einer nicht wertschätzend erlebten Begleitung gründen.**

#### 9.4.2.b Ablöseprozess

Hinsichtlich der Ablösung vom Elternhaus lassen sich in den Erzählungen der befragten Mütter und Väter fünf für diese relevante Themenfelder identifizieren, die nun im Folgenden vorgestellt werden sollen.

## *Selbständigkeit*

Die Erlangung von Selbständigkeit scheint für Eltern wesentlich mit dem Berufseinstieg verknüpft zu sein. Ausgehend von einem grundsätzlichen Wunsch nach Selbständigkeit bei ihren Kindern, ist sowohl die Absolvierung einer Ausbildung, als auch die Übernahme einer Arbeitsstelle mit der Erwartung auf selbständige Lebensführung verbunden. Die Förderung zur Selbständigkeit stellt damit ein zentrales Kriterium für Ausbildung und Arbeit dar. Dazu führt Hr. D. an: „FÜR UNS WAR WICHTIG, DASS SIE MEHR AN SELBSTÄNDIGKEIT ARBEITEN. UND DAS IST MIR EBEN DA EIN BISSL ABGEGANGEN INSGESAMT, JA“ (4:26). Und weiter: „DA HAT MAN EIGENTLICH ERWARTET, DASS MAN DA EIN BISSL MEHR AN, AUCH AN SELBSTÄNDIGKEIT DENKT, ALSO NICHT SO SEHR AUF DAS SCHULISCHE (4:29). MAN KANN SCHON ALLERWEIL WIEDER, MAN SOLL PROBIEREN, ABER MEINER MEINUNG NACH WÄR DER SCHWERPUNKT DIE SELBSTÄNDIGKEIT IN PRAKTISCHEN ERFAHRUNGEN. WÄR GLAUB ICH BESSER GEWESEN“ (4:31). Gerade in diesem Punkt sieht Fr. H. die Vorteile im Sonderschulbereich: „UND DAS HAT DANN DENK ICH EH GEPASST, WEIL SIE DANN WIRKLICH IN DER SONDERSCHULE EHER SO AUF DIE ALLTAGSPRAKTISCHEN DINGE EINGEGANGEN SIND. UND DAS IST HALT DAS, WO ICH MIR DENKE, JA, ICH LASS DEN HARTWIN, WENN ER MIT GEHT EINKAUFEN, AUCH IRGENDWAS BESTELLEN, HIE UND DA, ODER EBEN EINRÄUMEN. ALSO SOLCHE SACHEN HALT, ALSO WIRKLICH IN DER RICHTUNG, ALSO DAS IST MIR HALT AUCH WICHTIG“ (8:162). Interessanterweise beschreibt Fr. A. insbesondere den Besuch integrativer Ausbildungsformen als selbständigkeitsfördernd, da diese „SICHER DAS SELBSTBEWUSSTSEIN FÖRDERN“ (1:164) und „WEIL DIE EINFACH SELBSTÄNDIGES DENKEN EHER GELERNT HABEN“ (1:174). D. h. „SIE SIND SELBSTÄNDIGER UND SIE WOLLEN AUCH EHER IHR DING DURCHZIEHEN (1:176). Fr. A. kommt daher für sich zu dem Schluss, dass „DIE [integrativ beschulten Kinder bzw. Jugendliche; A. H.] GAR NICHT SO GERNE IN DIESE GESCHÜTZTEN WERKSTÄTTEN GENOMMEN WERDEN“ (1:173), weil es „FÜR INTEGRATIONSSCHÜLER MEISTENS ETWAS SCHWIERIGER [ist], SICH DA SO EINZUFÜGEN, WEIL SIE HALT NICHT SO GANZ, JA, DEVOT SIND UND SICH DEM GERNE BEUGEN, WAS DA EINER VORMACHT ODER SO“ (1:178). Die Förderung von Selbständigkeit wird also sowohl als Vorteil von integrativer, als auch als Vorteil von Sonderbeschulung gesehen. Der Unterschied ist jedoch klar darin zu erkennen, dass erstere die Entwicklung von selbständigem Denken und Tun fokussiert, während letztere eine praktisch-selbständige Versorgung im Alltagsleben zur Zielsetzung hat.

Neben des Trainierens selbständiger Lebensführung als Ausbildungsinhalt wird auch die Ausbildungssituation selbst von Fr. C. als diesbezüglich förderlich beschrieben: „ALSO NICHT

MEHR SO EINGEBUNDEN UND SO BEHÜTET, WIE ES DA [in der Wohngemeinde; A. H.] DER FALL WAR, SONDERN SCHON EIN BISSI MEHR IN RICHTUNG SELBSTÄNDIGKEIT, ABER NICHT SO, DASS SIE JETZT DANN HEILLOS ÜBERFORDERT GEWESEN WÄR“ (3:75). Selbständigkeit bezieht sich dabei in erster Linie also auf die Anreise zum Ausbildungsort bzw. den Aufenthalt in einer wohnortfernen Umgebung.

Auch selbständiges Wohnen soll vorbereitet werden, wie Fr. B. angibt: „JA RECHTZEITIG BISSL LERNEN, SIE KÖNNEN EH ALLWEIL HEIMKOMMEN UND SO, ABER DASS SIE DAS LERNEN, EBEN RECHTZEITIG. DAS WÄR GANZ WICHTIG“ (2:152). Der Eintritt ins Arbeitsleben als erster Schritt der Ablösung vom Elternhaus steht somit in Zusammenhang mit einer Veränderung der Wohnumstände. Fr. H. meint dazu: „ICH DENK MIR, ES IST GENAUSO WICHTIG, DASS ER DANN IRGENDWANN EINMAL DEN SPRUNG MACHT WEG VOM ELTERNHAUS. DAS IST DANN WIEDER EINE WEITERE, DAS IST EINFACH DANN EIN WEITERER SCHRITT“ (8:227). Und Fr. A. führt aus: „WENN ER SEIN LEBEN SELBST IN DIE HAND NEHMEN MÖCHTE, DANN GEHT DAS EIGENTLICH AUCH EINHER, DASS ER DIE WOHSITUATION IRGENDWIE EIN BISSCHEN MITGESTALTEN WILL (1:24). UND NICHT IMMER BEI DEN ELTERN ZU HAUSE SITZEN WILL“ (1:26).

Für den Arbeitsbereich stellt Selbständigkeit nicht nur hinsichtlich der Ermöglichung einer selbständigen Lebensführung durch Eröffnung neuer Lebensbereiche ein zentrales Kriterium dar, sondern auch als Chance auf Entwicklung von Eigenständigkeit. Selbstverantwortliche Arbeitserbringung wird daher zum zentralen Qualitätskriterium. Fr. E. erzählt dazu über die Berufsausbildung ihrer Tochter: „JETZT HABEN WIR EIN JAHR UND JA, SIE HAT IHREN BEREICH, ALSO SIE FÜHLT SICH SICHER. IHR BEREICH IST DAS SALAT WASCHEN, DAS SALAT SCHNEIDEN, ERDÄPFEL WASCHEN, ERDÄPFEL SCHNEIDEN, UND DA FÜHLT SIE SICH WOHL, DAS IST IHR BEREICH“ (5:60). Hier erkennt Fr. E. eine gute Entwicklung zur Selbständigkeit: „JA, HAT SIE ZUNÄCHST GESAGT, ACH, DIESE ERDÄPFEL SCHÄLEN, DAS IST EIN HAUFEN ARBEIT. HAB ICH ZU IHR GESAGT, JA, ELISABETH, MUSST DU DIE GANZ ALLEINE? JA SICHER, HAT SIE GESAGT, DIE SCHÄL ICH ALLE ALLEINE“ (5:194).

Diesem grundsätzlichen Wunsch nach Erreichung von Selbständigkeit steht ein deutliches Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz gegenüber, welches besonders auch in der Thematisierung räumlicher und persönlicher Trennung seinen Niederschlag findet.

### *Sicherheit/Schutz*

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Ablösung ihrer Kinder durch den Eintritt in die Berufstätigkeit äußern Eltern unterschiedlichste Sorgen, welche einerseits aus Unsicherheit über weitere Vorgehensweisen und Möglichkeiten resultieren, andererseits mit dem Empfinden einer kindlichen Schutzbedürftigkeit verknüpft sind.

Bedeutende Unsicherheit ergibt sich durch den Wegfall klarer Strukturen und schützender Abgrenzungen nach Ende der Schulzeit. Fr. E. erzählt: „IM HINTERKOPF HABEN WIR DAS ALLWEIL, NACHHER SAG ICH, EBEN SO, NACH DEN SIEBEN SCHULJAHREN HAT MAN WIEDER, UND DA KOMMT DIESE SORGE, WIE GEHT DAS WEITER UND WAS IST NACHHER“ (5:80). Und Fr. B. schildert: „DA KANN‘S JETZT ZWEI JAHR SEIN, UND NACHHER WEIß ICH NOCH NICHT (2:20). DAS IST NACHHER DIE SORGE EBEN. WAS TUT SIE NACHHER“ (2:57). Elterliche Besorgnis bezieht sich dabei nicht nur auf den Umgang mit neuen Strukturen, sondern insbesondere auf Unterbrechungen gewohnter Abläufe. Hr. D. erwähnt dazu: „DA HAT ER JA DEN ÜBERGANG AUCH, WEIßT, DA KANNST SAGEN, DAS WÄR VIELLEICHT NICHT SCHLECHT, JETZT STELL DIR VOR, DER HAT JETZT, DASS DER JETZT DANN EIN JAHR ZU HAUS IST. JETZT BRAUCH ICH JA EINE ZEIT, BIS ER SICH BISSL DA GEWÖHNT. DANN IST DER DA EIN JAHR DAHEIM, BIST DU DEM DANN WIEDER EINEN REGELMÄßIGEN, DAS IST JA WIEDER EINE PROZEDUR. DA FÄNGST JA WIEDER FAST BEI NULL AN, DEN IRGENDWIE EINZUGLIEDERN, DEN RHYTHMUS ZU FINDEN. WENN ER DA DIE ZEIT WENIGSTENS IN DIE SCHULE GEHEN KÖNNT. FIND ICH BESSER WÄR DAS, ALS WIE DU HAST IHN EIN JAHR ZU HAUSE“ (4:141). Die Wichtigkeit einer klaren Strukturierung des Alltags zeigt sich weiters darin, dass das neuerliche Vorhandensein derselben als deutlich positiv erlebt wird. Fr. F. berichtet: „UND SO WAR ES AUCH, ER HAT MONTAG, DIENSTAG IN DER A-FIRMA GEARBEITET UND ZWANZIG STUNDEN, ALSO ZWEI TAGE, MITTWOCH UND DONNERSTAG IM B-BETRIEB. HAT DANN AM FREITAG SEINEN FREIEN TAG GEHABT, HAT 20 STUNDEN GEARBEITET, HAT 550 EURO BEKOMMEN NETTO UND WAR RECHT HAPPY“ (6:29). Ähnliches erzählt Fr. G.: „SEIN LEBEN IST IN GEREGLTEN BAHNEN. DAS IST HALT WICHTIG FÜR IHN, DASS SEIN LEBEN GEREGLT, ALSO DASS ER SEINE ZEITEN HAT. UM HALB VIER HÖREN SIE AUF UND DANN KOMMT ER WIEDER“ (7:36).

Beruhigend wirkt weiters die Kenntnis um das Vorhandensein unterstützender Dienste, auch wenn diese zum aktuellen Zeitpunkt als noch nicht passend eingestuft werden. So gibt Hr. D. an: „MAN WEIß, DA GIBT ES DIESES BETREUTE WOHNEN UND DIESE EINRICHTUNG, WENN ES SOWEIT IST, DAS IST BERUHIGEND BIS ZU EINEM GEWISSEN PUNKT“ (2:181). Das Treffen von Entscheidungen hinsichtlich der Nutzung von Angeboten bedeutet jedoch wesentliche

Unsicherheit für die befragten Eltern. Fr. E. überlegt, ob eine andere Ausbildungsform Vorteile gebracht hätte: „ABER ICH SAG NUR IMMER, WER WEIß, WAS WÄRE DENN GEWORDEN, WENN WIR GESAGT HÄTTEN, SIE SOLL DA NACH A-DORF GEHEN. WÄR SIE SELBSTÄNDIGER GEWORDEN? WÄR SIE MEHR UNTER DIESEN JUGENDLICHEN“ (5:119). Besonders deutlich stellt sich die Sorge um Entscheidungsfindung in der Erzählung von Fr. G. dar: „ICH MEIN, DA MUSST DU SO AUFFASSEN, WEIL, JA, DER WIRD HALT DANN VON DER GEBIETSKRANKENKASSE, DASS ER HALT WEITERHIN MITVERSICHERT BLEIBT, UND DASS HALT DIE NICHT SAGEN, NEIN, UNERWERBSFÄHIG (7:110). ABER ICH HAB DANN EH GESAGT, DA MÜSSEN WIR VOLL AUFFASSEN, WEIL WENN ER DEN STEMPEL DANN ERST EINMAL OBEN HAT, DANN WIRD ER KEINE REELLE CHANCE AM ARBEITSMARKT HABEN. UND DESHALB SIND HALT DANN OFT SO SACHEN, DA MUSST DU SCHON VOLL AUFFASSEN, UND DA MUSST DU MIT VIEL LEUTEN REDEN DIE SICH AUSKENNEN“ (7:112).

Gerade in den Prozessen der Entscheidungsfindung lassen sich in den Darstellungen von betroffenen Eltern beschützende Tendenzen ausmachen, welche mit der Entlassung des Kindes in eine neue und noch fremde Umgebung verknüpft zu sein scheinen. Sorgen bestehen daher insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit neuen und vielfältigen Anforderungen, beispielsweise der eigenständigen Anreise zum Dienort, der Konfrontation mit veränderten Umweltbedingungen und das im höheren Maße auf „Sich-selbst-gestellt-Sein“ im Arbeitsumfeld. So drückt Fr. C. ihre Besorgnis bezüglich der neuen Ausbildungsstätte ihrer Tochter aus: „FÜR MICH JETZT, SOZUSAGEN, DER GRÖßTE UMSTIEG WAR JETZT IN DIESE HLW, WEILS LAUTER FREMDE WAREN, DIE JETZT SOZUSAGEN EIN IHNEN FREMDES KIND ÜBERNOMMEN HABEN, WEIL ALLE ANDEREN, DIE HIER WOHNEN, KENNEN SIE VON KLEIN WEG“ (3:129). Wesentlicher Faktor für Unsicherheit stellt die Anreise zum Dienort da. Fr. C. erzählt: „UND DA KOMMEN VIELE DINGE DAZU, DIE NICHT KONTROLLIERBAR SIND, FIND ICH. ERSTENS EINMAL STEHT SIE AM FALSCHEN BAHNSTEIG, WENN DER ZUG EINMAL ANDERS EINFÄHRT, WAS ÖFTERS VORKOMMT, STEIGT SIE IN FALSCHEN ZUG EIN. FRAGT SIE DIE FALSCHEN LEUTE, STEIGT SIE IN FALSCHEN ZUG EIN. DAS SIND EINFACH DINGE, DIE SIND MIR ZU UNKONTROLLIERBAR. [...] DAS IST MIR NOCH EINE NUMMER ZU GROß“ (3:173). Ausschlaggebend scheint hier die Möglichkeit des eigenen Eingreifens zu sein, wenn Fr. C. weiter berichtet: „HANDY GIBT’S HEUTZUTAGE GOTT SEI DANK, DAS HEIßT, DU BIST ABGESICHERT. DU KANNST DA, SELBST WENN SIE EINMAL VERPATZT, BIN ICH IN ZEHN MINUTEN IN B-DORF DRAUßEN, DAS LÄSST SICH REPARIEREN, IST NICHT SO SCHLIMM“ (3:171). Auch Hr. D. beschreibt seine Aufgabe, negativ bewertete Einflüsse abzuwenden und auszuschalten: „WIR TUN IHN DA NICHT ÜBERFORDERN UND

STELLEN AUCH GEWISSE DINGE AUS. ICH LASS IHN ZUM BEISPIEL NICHT AN EINEM WEIHNACHTSMARKT TEILHABEN, WEIL DA SIND DANN WIEDER WELCHE MIT VERKLEIDUNGEN UND SO UND DA HAT ER NUR EINE PANIK. DIESE DINGE, WENN MAN DIE WEIß, KANN MAN DIE SEHR GUT AUSSTELLEN“ (4:54).

Damit zusammenhängend verweisen Eltern auf die Notwendigkeit eines (be)schützenden Rahmens am Arbeitsplatz, um Überforderungen entgegenzuwirken und die weniger direkte Beteiligung von Eltern auszugleichen. Fr. B. betont: „WEIL ICH MEIN, DASS SIE AUCH WO HINKOMMT, DASS SIE EINE GERECHTEN PLATZ HAT“ (2:10). Und auch Fr. E. weist darauf hin, dass ihre Tochter „EINEN GESCHÜTZTEN, SCHON EINEN GESCHÜTZTEN PLATZ BRAUCHT“ (5:83). Gleiches gibt schließlich Fr. G. an: „ER BRAUCHT SCHON EIN WENIG EINE GESCHÜTZTE ATMOSPHERE“ (7:93)

Besonders deutlich äußert sich Fr. F. hinsichtlich der Sorge, von einer Einflussnahme ausgeschlossen zu werden: „UND NATÜRLICH WENN‘S DANN BEI MIR HEUT ZU HAUSE BRÖSELN GIBT ODER PROBLEME GIBT, KANN‘S SEHR LEICHT SEIN, DASS VIELLEICHT WIEDER EINE GESCHEITE DAME SAGT, NAJA, DIE FRAU F. KANN, ODER DIE MUTTER KANN DEN FELIX NICHT GUT ABGRENZEN, VIELLEICHT SOLLT MAN IHN IRGENDWO ANDERS, JA, VERSORGEN. ODER VIELLEICHT SOLLTE ER SELBSTBESTIMMT IN EINE WERKSTÄTTE ODER EINE WOHNUNGSGEMEINSCHAFT GEHEN, WEIL DA KÖNNT ER SELBER SEINE SACHEN ERLEDIGEN, NICHT“ (6:195).

Schließlich bringt Fr. H. bezüglich elterlicher Besorgnis gegenüber einem Arbeitseinstieg zusammenfassend auf den Punkt: „ES IST FAST, ICH MEIN, ICH WEHR MICH FAST EIN BISSL GEGEN DAS. WEIL ES IST HALT SO, DASS ER GUT UNTERGEBRACHT IST, UND DASS ER FREUDE HAT UND DASS ER HALT AUCH SO EIN BISSL WAS BEITRAGEN KANN (8:77). ALSO DA KANN ICH MIR, SAGEN SIE MIR BITTE DA EINEN LEHRHERRN ODER EINE LEHRFRAU, DIE ÜBERHAUPT DIESES WAGNIS ODER DIESE HERAUSFORDERUNG EINGEHT. DAS IST UNMÖGLICH“ (8:129).

### *Nähe/Entfernung*

Das grundsätzliche Bedürfnis, eingreifen und beschützen zu können, zeigt sich anhand der von Eltern getätigten Aussagen zu der im Zuge des Übergangsprozesses stattfindenden räumlichen und persönlichen Trennung von ihren Kindern. Der Verbleib im Elternhaus oder zumindest in der Nähe davon wird hierzu deutlich von beinahe allen Eltern thematisiert. Fr. B. meint beispielsweise bezüglich der Wahl der Ausbildungseinrichtung: „IST HALT B-DORF FÜR

SIE PRAKTISCHER, IST NICHT SO WEIT“ (2:39). Fr. C. äußert genauer: „ABER MIR IST EBEN WICHTIG, DASS SIE IN DER NÄHE BLEIBT (3:168). ICH MÖCHT SIE AUF JEDEN FALL DAHEIM BEHALTEN, WEIL DAS LÄUFT GUT UND WIR HABEN KEINE PROBLEME. UND SIE HAT VIELE GESCHWISTER UND SIE IST DA IM SOZIALLEBEN INTEGRIERT (3:35). ICH MAG DAS EIGENTLICH, WENN ICH NICHT MUSS, WENN NICHT DIE VORTEILE SO ÜBERWIEGEN, DASS ICH SAG, DAS IST DER ARBEITSPLATZ, ICH NEHM IN KAUF, DASS SIE DORT SCHLÄFT, MÖCHTE ICH DAS EIGENTLICH NICHT“ (3:169). Für Hrn. D. ist die Setzung nächster Schritte ebenfalls von der Entfernung zum Wohnort beeinflusst: „DAS HÄNGT NATÜRLICH DAVON AB, WAS IN DER NÄHE IST“ (4:149). Auch Fr. E. gibt hinsichtlich einer ursprünglich präferierten Ausbildungsstätte an: „ABER ES IST EINFACH SO WEIT WEG. UND WIR HÄTTEN DAS NICHT ZUSAMMENGEBRACHT, DAS DIRNDL SO WEIT WEGGEBEN“ (5:10). Der aktuelle Arbeitsplatz befindet sich heute in Sichtweite: „UND DA HINTEN IST DAS ALTERSHEIM, DA IST IHR ARBEITSPLATZ. ALSO SIE GEHT DURCH DEN ORT“ (5:36). Ähnliches stellt Fr. G. dar: „WEIL WEITER WEG WOLLTEN WIR IHN NICHT HERGEBEN (7:4). UND ER KOMMT HALT JEDEN TAG HEIM, DAS WAS UNS AUCH SEHR WICHTIG WAR (7:37). ICH GLAUB, SO B-STADT-GEGEND GIBT’S SICHER VIEL MEHR MÖGLICHKEITEN, WEIß ICH NICHT. HAB MICH AUCH NICHT ERKUNDIGT, WEIL WIR IHN SOWIESO NICHT HERGEBEN WOLLTEN“ (7:130).

Entfernte Ausbildungs- und Arbeitsstätten werden von Eltern problematisch eingeschätzt. Dies gründet einerseits in Anreise- bzw. Transportproblemen, andererseits in der Herauslösung aus bestehenden sozialen Netzwerken. Hr. D. meint dazu: „JA, ES GIBT DANN SCHON, ABER WENN MAN IRGENDWO ZEHN KILOMETER B-STADT ODER NACH E-STADT FAHREN MUSS, IST AUCH SCHWIERIG“ (4:135). Fr. B. spricht die Trennung vom Freundeskreis an: „JA, DIE SIND ALLE IN A-DORF, ODER DIE SIND ALLE SO WEIT WEG. UND KEINER MEHR IN DER SCHULE. DAS IST DER NACHTEIL, WENN DU WO ANDERS IN DIE SCHULE GEHST. DAS IST DER NACHTEIL“ (2:119).

### *Abnabelung/Rückzug*

Trotz der vielfältig geäußerten Präferenzen, ein räumliches und persönliches Naheverhältnis beibehalten zu wollen, setzen Eltern Schritte, welche auf Abnabelung und Rückzug bzw. auf die Entlassung in die Selbständigkeit ausgerichtet sind. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Planung und Organisation von zukünftigen Wohnmöglichkeiten außerhalb des Elternhauses. Fr. A. berichtet: „GANZ EGAL OB DAS JETZT BETREUTES WOHNEN IST, WAS LETZTENDLICH DANN IRGENDWIE HINFÜHREND FÜR DEN ARBEITSBEREICH IRGENDWIE IN EINER

HAND GEHEN SOLLTE FÜR UNS, WEIL WENN ER SEIN LEBEN SELBST IN DIE HAND NEHMEN MÖCHTE, DANN GEHT DAS EIGENTLICH AUCH EINHER, DASS ER DIE WOHNUNGSSITUATION IRGENDWIE EIN BISSCHEN MITGESTALTEN WILL UND NICHT IMMER BEI DEN ELTERN ZU HAUSE SITZEN WILL“ (1:185). Fr. B. wünscht sich, „DASS ES MEHR HÄUSER GÄBE ODER SO. ALSO FÜR NACHHER DANN. FÜRS LEBEN NACHHER, DIE WERDEN JA ALLE ÄLTER, DAS WIRD JA IMMER SCHWIERIGER. ALS KIND HAST DU ES JA NOCH LEICHT, JETZT VON DER SCHULE UND SO, ABER NACHHER FÄNGT ES AN“ (2:137). Und auch Fr. H. gibt an: „LETZTENDLICH WIRD DANN IRGENDWANN, WERDEN WIR MAL SCHAUEN, DASS ER AUCH DORT, ALSO IN DER EINRICHTUNG DORT BLEIBEN KANN. WANN HALT SO IRGENDWIE DIE NORMAL-, DIE KINDER, DIE HALT, NORMALERWEISE GEHEN SIE SO MIT ACHTZEHN, ZWANZIG AUS DEM HAUS, NICHT. UND BEIM HARTWIN WERDEN WIR HALT NOCH EIN BISSL WARTEN, ABER DAS IST SCHON UNSERE ZIELVORSTELLUNG, DASS ER DANN AUCH IN DER EINRICHTUNG FÜR, ALSO DASS DER DORT WOHNEN KANN“ (8:224). Selbständiges Wohnen ist aber auch im Elternhaus möglich, wie Fr. G. erzählt: „UND DAS TRAU ICH IHM AUCH ZU, WEIL ER IST SO AUCH, JA, ER HAT SEINEN HAUSTÜRSCHLÜSSEL, WENN NIEMAND DAHEIM IST, JA (7:88). WENN ER HUNGER HAT, RICHT ER SICH WAS ZUM ESSEN HER, ALSO DAS IST ALLES“ (7:90).

In unmittelbarem Zusammenhang mit der Übernahme einer eigenständigen Lebensführung steht für Eltern, das Treffen eigener Entscheidungen zu ermöglichen. Fr. C. führt dazu aus: „IST AUCH EIN MENSCH, DER RECHT AUF PRIVATSPHÄRE UND FREIHEIT UND AUCH ENTSCHEIDUNGEN HAT, DIE ER ANDERS TRIFFT ALS WIR. UND WENN SIE ENTSCIEDEN HAT, SIE WILL JETZT DANN NICHTS TUN, DANN HAT SIE NICHTS GEMACHT. UND WENN SIE DAS TUN WOLLTE, HAT SIE DAS GETAN. SCHAUT NICHT SO AUS, WIE WIR UNS DAS VORSTELLEN, DAS IST SCHON KLAR“ (3:105). Fr. H. erkennt als wesentlich an, „DASS MAN GEWISSERMAßEN SO ALS ELTERN, DASS IRGENDWANN EINMAL DER BEHINDERTE MENSCH EBEN VERSUCHT, ALSO MÖGLICHT INNERHALB SEINER FÄHIGKEITEN AUCH SELBER ENTSCHEIDEN SOLL UND KANN“ (8:93).

Daraus ergibt sich für Eltern eine gewisse Grundhaltung, welche sich aus einer Bereitschaft zur Offenheit, zu einem Zulassen von Entwicklungen und zum Abgeben von Aufgaben zusammensetzt. So äußert Fr. C.: „UND MAN MUSS NATÜRLICH ABER AUCH, DAS MUSS ICH AUCH SAGEN, UMGEKEHRT DEM LEHRER ODER DEM AUSBILDENDEN DAS POSITIVE ZUGESTEHEN (3:123). WEIL SONST KANN, MÜSST ICH ALLES SELBER MACHEN (3:125). ABER DANN WÜRDEN MAN SIE JA DER ERFAHRUNG BERAUBEN, MIT ANDEREN MENSCHEN KONTAKT AUFZUNEHMEN UND DORT ERFAHRUNGEN ZU SAMMELN“ (3:126). Und weiter: „DASS ER [der Lehrer; A. H.]

AUCH NICHT IMMER ALLES SO MACHT, WIE DU DIR DAS JETZT VORSTELLST, SONDERN DASS MAN VIELE DINGE EINMAL ABWARTEND PASSIEREN LÄSST UND SCHAUT, WAS HERAUSKOMMT (3:124). UND WENN MAN ES NICHT PROBIERT UND PASSIEREN LÄSST, DANN WEIß MAN VIELE DINGE NICHT, DIE MAN GUT KANN“ (3:147).

Eine offene Haltung wird dabei nicht nur von Elternseite, sondern gleichfalls von Seiten des sozialen Umfeldes als positiv eingeschätzt. Fr. C. stellt dar: „UND WENN DU EBEN DIE AUGEN OFFEN HAST UND DU TRIFFST EBEN VIELE, VIELE, VIELE. WENN DU, ICH HAB BITTE, ICH MEIN, ICH HAB ZWANZIG JAHR, FÜNFUNDZWANZIG JAHR, DREIßIG JAHR KINDER IN DER SCHULE. WIR HABEN SECHS KINDER, UND DU TRIFFST IN JEDEM JAHRGANG UND MIT JEDEM SCHULTYP, WENN DU DIE AUGEN OFFEN HAST, ANDERE SOLCHE DINGE, NICHT“ (3:202). Für Fr. F. war die offene Einstellung am Arbeitsplatz besonders beachtenswert: „DAS IST SO DIE SCHUBLADE, WAS ICH AUCH IMMER WIEDER SEHE, WAS MIR IN DER FIRMA SO GUT GELUNGEN IST, WEIL DIE DEN FELIX NICHT IN DIE SCHUBLADE GEGEBEN HABEN. ALSO SIE HABEN AUCH NICHT DIE ERFAHRUNG GEHABT, EIN JUGENDLICHER MIT DOWN-SYNDROM BRAUCHT IMMER DAS GLEICHE, SONDERN SIE HABEN SEHR VIELES IHM ANGEBOTEN“ (6:158). Hierin könnte beispielsweise die Chance liegen, „eingefahrene“ Muster sonderpädagogischer Begleitung und Förderung zu durchbrechen und neue Entwicklungen anzuregen.

### *Beziehung zum Kind*

In der eigenen Beziehung zum Kind in der Phase des Überganges beschreiben Eltern unterschiedliche Aspekte in der Gestaltung derselben. Betont wird dabei, etwa von Hrn. D.; ein besonderes Naheverhältnis: „IM GROßEN UND GANZEN, AH, WIE SOLL ICH SAGEN, EINE BINDUNG ZU SO EINEM KIND, ALSO MIR GEHT’S HALT SO, AH, ES IST EINE SEHR, SEHR INTENSIVE BEZIEHUNG. INTENSIVER ALS WIE MIT DEM DARIUS, DAS IST NICHT SO, DASS ICH IHN LIEBER MAG ODER WENIGER, ES IST EINFACH ANDERS“ (4:57). Wichtig erscheint aber auch die Vorbildwirkung, wie Fr. F. ausführte: „WO BEI MIR HALT DAS ZIEL IST, WO ICH SAG, ICH MUSS MEINE FAMILIE ERNÄHREN, ICH MUSS IRGENDWIE EINE VORBILDFUNKTION SEIN, WO ICH MIR DENK, DA IST EIN MENSCH, DER KOGNITIV BEEINTRÄCHTIGT IST, DAS HAT DER NICHT, DIESEN EHRGEIZ“ (6:193).

Das Fehlen einer entsprechenden Beziehung zwischen Eltern und Kind stellt umgekehrt einen wesentlichen Grund für misslingende Integration dar. Fr. C. berichtet diesbezüglich über Erfahrungen mit einem Mitschüler ihrer Tochter: „WENN DU PARALLEL JEMANDEN ANSCHAUST, WO DIE ELTERN SCHON AUSSTEIGER SIND UND MIT DEM SCHULSYSTEM SELBER

NICHT KLAR GEKOMMEN SIND, UND DANN HABEN DIE AUCH FÜNF KINDER, UND DIE IM SCHULSYSTEM SOZUSAGEN AUCH, AH, NICHT MANGELS INTELLIGENZ, SONDERN AUCH MANGELS ALLEM, SCHEITERN, DIE GEHEN DANN, DIE WERDEN DANN MIT ZEHN, ODER ELF IST DER EINGESCHULT WORDEN IN DIE ERSTE KLASSE VOLKSSCHULE. ALSO EIN ALPTRAUM“ (3:196).

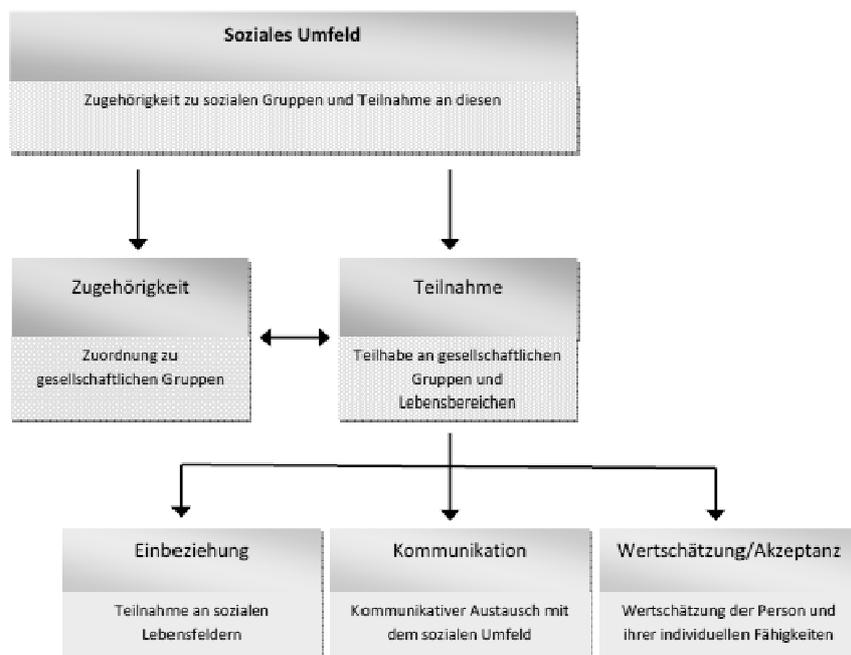
Zentral ist also, elterliche Verantwortung wahrzunehmen, aber auch kindliche Bedürfnisse zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für den Berufseinstieg, wenn es darum geht, Entscheidungen im Sinne der Kinder zu treffen und Wege in die Zukunft zu begehen. Betreuung und Begleitung orientiert sich daher an den jeweilig vorhandenen Wünschen, Interessen und Befindlichkeiten. Fr. E. gibt an: „ICH KANN NICHT DIE ELISABETH WO REINSTECKEN, NUR WEIL DAS FÜR MICH SO PASSEN WÜRD“ (5:74). Gerade in diesem Anliegen sieht Fr. H. eine Herausforderung in der Beziehung zu ihrem Kind: „DAS IST MANCHMAL, WIE SAGT MAN SO SCHÖN, EINE GROßE HERAUSFORDERUNG FÜR MICH. WEIL ER JA, ALSO IMMER WIEDER SCHAUT, DASS ER DAS BEKOMMT, WAS ER WILL. WAS NICHT IMMER SO MEINE WÜNSCHE SIND“ (8:69). Die Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse stellt sich allerdings als nicht immer einfach heraus. Fr. H. gibt an: „ALSO DAS, ICH KANN DAS JETZT AUCH NICHT IMMER WIEDER, WEIL MAN IMMER SAGT, EINE MUTTER DIE WEIß, WENN DAS KIND [...]. STIMMT, ALSO BEI MIR STIMMT DAS AUCH NICHT (8:157). ALSO MANCHMAL WEIß ICHS SCHON, UND MANCHMAL STEH ICH AUCH DA UND WEIß NICHT, JA, WAS SOLL ICH TUN“ (8:158). Die Gestaltung der Beziehung zum eigenen Kind, die Wahrnehmung und Berücksichtigung seiner Interessen und Bedürfnisse nimmt also eine zentrale Aufgabe für Eltern ein.

**Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Elternrolle im Ablöseprozess durch unterschiedliche, sich gegenseitig bedingende und beeinflussende Aspekte geprägt ist. So besteht der Wunsch, eine selbständige und eigenverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen und zu fördern. Dies zeigt sich wie dargestellt an bestehenden Erwartungshaltungen gegenüber Ausbildung und Beruf, welche sowohl die Entwicklung einer generellen persönlichen Eigenständigkeit, als auch die Gestaltung und Steuerung eigener Arbeitsbereiche zum Inhalt haben. Gleichzeitig ist dieses Entlassen in die Selbständigkeit mit Sorgen und Ängsten verbunden, da bekannte und gut strukturierte Umfeldler aufgegeben und neue, noch vage Wege beschritten werden müssen. Eltern äußern hier den deutlichen Wunsch, in der Nähe ihrer Kinder zu verbleiben, um gegebenenfalls steuernd bzw. beschützend eingreifen zu können, aber auch den Bedarf an schützenden Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz selbst. Eine besondere**

**Herausforderung für die Gestaltung des Ablöseprozesses stellt schließlich die Aufrechterhaltung einer intensiven und unterstützenden Beziehung bei gleichzeitigem Rückzug durch Abgabe ursprünglicher eigener Aufgaben an unterstützende Dienste dar.**

Problemfeld 2, welches die Rolle von Eltern in den Prozessen des Berufseinstiegs bzw. in der sich ändernden Eltern-Kind-Beziehung abbildet, verweist auf eine Vielzahl von Aufgaben, welche als klare Elternaufgaben erkannt und beschrieben werden. Dies bezieht sich insbesondere auf die Begleitung am Übergang ins Berufsleben, wo die Organisation von benötigten Mitteln und Diensten zu einem maßgeblichen Teil von Eltern übernommen wird. Die Einbindung in Prozesse und Maßnahmen der beruflichen Integration, hohes Eigenengagement in der Verwirklichung von Plänen in Orientierung an kindlichen Interessen und Bedürfnissen sowie der Umgang mit Belastung durch Mehraufwand oder emotionalen Druck charakterisieren hier die Elternrolle. Während jedoch im Berufseinstiegsprozess aktive Elemente überwiegen, verlangt der Ablöseprozess von Eltern die eher passive Haltung des „Zulassens“, um ihre Kindern schrittweise in ein weitestgehend eigenständiges und selbstbestimmtes Leben entlassen zu können, ohne die Gewährleistung des nötigen elterlichen Rückhaltes aufzugeben.

### 9.4.3 Problemfeld 3: Soziales Umfeld



**Abbildung 4: Grafische Darstellung von Problemfeld 3 (Soziales Umfeld)**

Erzählungen der befragten Eltern zum sozialen Umfeld lassen zweierlei Aspekte erkennen: (a) das Gefühl der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, sowie (b) die Teilnahmemöglichkeiten an denselben, welche im Wesentlichen von den drei Faktoren der Einbeziehung, Kommunikation und Wertschätzung bzw. Akzeptanz getragen sind.

#### 9.4.3.a Zugehörigkeit

Eltern beschreiben unterschiedliche Zugehörigkeiten zu diversen gesellschaftlichen Teilgruppen, welche sich aufgrund äußerer (z. B. lokale Zugehörigkeit, Verortung im Schulsystem) und innerer Parameter (z. B. persönliche Interessen, Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten) ergeben.

Wohnortbezogene Zugehörigkeiten (politischer Bezirk, ländliches bzw. urbanes Lebensumfeld) bringen sowohl hinderliche, als auch förderliche Faktoren mit sich. Während die Einbindung in die Strukturen kleiner Wohnortgemeinden als unterstützend und positiv erlebt wird, ergibt sich aufgrund kaum vorhandener Angebote die Notwendigkeit, das „sichere“ Wohnumfeld zu verlassen und teils umfangreiche Anfahrtswege in Kauf zu nehmen. So äußert Fr. E. zwar über Angebote in der Heimatregion, dass es „DA AM LAND NOCH VIEL WENIGER [gibt]. ICH GLAUB, DASS ES DA IN DER STADT MEHR SACHEN GIBT, WAS SO JUGENDLICHE TUN KÖNNEN“ (5:123), betont weiters aber auch deutliche Vorteile: „DIE LEUTE KENNEN DIE FAMILIE, DIE KENNEN UNS, GELL. DIE WISSEN, DASS SIE, DASS DAS NICHT SO IST, SO, JETZT DA HABT‘S DIE ELISABETH UND TUT‘S MIT IHR. DA SIND WIR SELBER JA SEHR BEMÜHT, DASS DER ABLAUF PASST ODER WENN‘S WAS GIBT, DASS DIE SICH MELDEN BEI UNS“ (5:68). Die Nutzung einer grundsätzlich besser eingeschätzten Angebotsstruktur in urbanen Regionen geht dabei jedenfalls mit einem erhöhten Aufwand aufgrund langer Anreisezeiten einher. Hierzu äußert Fr. E.: „ABER BIS WIR EINMAL RAUS SIND, SAG ICH JETZT, WENN DIE ELISABETH JETZT EINE STELLE GEKRIEGT HÄTT IN A-STADT, DAS WÄR SCHON WIEDER JETZT MIT DEM BUS FAHREN. DASS DAS ALLES PASST, DASS SIE IN DEN RICHTIGEN BUS EINSTEIGT, DANN MÜSSTE SIE MIT DEM ZUG NACH A-STADT RAUF FAHREN, ALSO“ (5:125). Ähnliches gibt Fr. A an: „JA, HAT ER HALT IM GEGENSATZ ZU VIELEN KOLLEGEN, DIE GLEICH UM DIE ECKE WOHNEN, DOCH EINE STUNDE BIS EINEINHALB TEILWEISE ANFAHRTSZEIT, WAS DIE SACHE HALT EIN BISSCHEN ERSCHWERT“ (1:147).

Hinsichtlich der Nutzung von Angeboten stellt sich besonders die bundeslandspezifische Gesetzgebungs- und Förderstruktur als hinderlich dar. So hält Fr. A. allgemein fest: „JA, IM PRINZIP KOMMT‘S SICHER DARAUF AN, IN WELCHEM BUNDESLAND MAN ZU HAUSE IST“ (1:2).

Genauer gibt sie an: „ALSO ES GIBT IN C-DORF, GEHÖRT ABER IRGENDWIE NOCH ZUM BEZIRK A-STADT, DA GIBT’S EINE AUSBILDUNG, ABER NUR FÜR A-STÄDTER. ZUM PFERDPFLEGER, ODER ALLES RUND UMS PFERD HALT HERUM, ABER DAS GIBT’S EBEN NICHT FÜR BUNDESLAND B, DAS GIBT’S NUR FÜR BUNDESLAND A“ (1:91). Daraus ergeben sich für Fr. A. unterschiedliche Überlegungen, um diesen strukturellen Hindernissen zu begegnen: „UND DA STELLT SICH DIE FRAGE, OK, SOLLEN WIR JETZT DEN ANDREAS DA DRÜBEN ANMELDEN IN BUNDESLAND A, SCHAUEN, DASS WIR IHN BEI IRGENDWEM UNTERBRINGEN? ABER ES IST HALT NICHT EINFACH, JA, EINE MÜHSAME SACHE, DA IMMER ABZUKLÄREN, WO BIN ICH BESSER AUFGEHOBEN, ODER WO SOLLTE ICH OFFIZIELL ZU HAUSE SEIN, DASS ICH DANN HALT IRGENDWIE BISSL NUTZEN ZIEHEN KANN VON ANGEBOTEN, DIE GEMACHT WERDEN. WEIL DAS HALT IMMER EINGESCHRÄNKT IST“ (1:92). Ähnliches beschreibt auch Fr. G: „WEIL FRÜHER HABEN’S AUCH IM B-HAUS VIELE JUGENDLICHE VON ANDEREN BUNDESLÄNDERN GEHABT. DA WAREN AUCH PERSONEN AUS BUNDESLAND H UND, DAS IST WIRKLICH NOCH GAR NICHT SO LANGE HER. UND JETZT HABEN’S DAS ABER SO, DASS DAS WIRKLICH NUR FÜR PERSONEN AUS BUNDESLAND B IST“ (7:141). So ergeben sich aus regionalen Zugehörigkeiten unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen hinsichtlich des Einstiegs ins Berufsleben, da grundsätzlich nur jene Angebote genutzt werden können, welche sich im entsprechenden Wohnbezirk befinden. Persönliche Eignung und individuelle Wünsche bzw. Interessen treten also gegenüber rein objektiven Kriterien in den Hintergrund.

Im Hinblick auf die Zugehörigkeit ihres Kindes zu sozialen Gruppen thematisieren die befragten Eltern vor allem den „Behinderungsstatus“, wobei vielfältige Unterscheidungen mit unterschiedlichen Bewertungen getroffen werden. Während die offizielle Feststellung des Vorhandenseins einer Beeinträchtigung für einige Eltern eine notwendige Voraussetzung für den Erhalt benötigter Unterstützung darstellt, beschreiben andere eine damit einhergehende Stigmatisierung. Eine amtlich bescheinigte Zugehörigkeit zum „Kreis der Menschen mit Beeinträchtigung“ wird also ambivalent wahrgenommen. Fr. E. betont dazu beispielsweise: „UND ZU DIESER BEHINDERUNG STEHEN, AUCH DIESE WEGE GEHEN MIT DEN BEHÖRDEN, DASS MAN DEN BEHINDERTENPASS KRIEGT. DAS SIND SO WICHTIGE SACHEN (5:86). UND ÜBER DAS TRAUEN SICH OFT VIELE LEUTE NICHT DARÜBER (5:87). WEIL SIE SAGEN, NEIN, MEIN KIND IST NICHT BEHINDERT. DAS IST, NEIN, DAS WOLLEN SIE NICHT HABEN, NICHT WAHRHABEN (5:88). UND DOCH ABER DER SCHRITT SO WICHTIG IST, WEIL SIE JA DANN IN DIE BEGÜNSTIGUNG REINFALLEN“ (5:89). Hier sieht Fr. E. auch Vorteile am Arbeitsmarkt: „WEIL SO WIE DA

DRÜBEN, DASS SIE DEN GESCHÜTZTEN PLATZ HABEN. DIE AUCH JETZT DIESE STELLE EINNEHMEN, WO DER BETRIEB AUCH EIN GELD KRIEGT FÜR DAS, DASS SIE EINEN BEHINDERTEN EINSTELLEN“ (5:90). Fr. G. äußert sich hingegen kritisch: „WEIL EINE MAL GESAGT HAT, NEIN, BEHINDERTENAUSWEIS JA NICHT AUSSTELLEN LASSEN, WEIL DANN HAST KEINE CHANCE IN DER ARBEITSWELT, DANN STEMPELN SIE DIE GLEICH AB FÜR DIE Z-EINRICHTUNG“ (7:108).

Besonders deutlich werden Zugehörigkeiten durch den Eintritt ins Schulsystem, wobei vor allem integrative und segregative Lernsettings sowie die Art der Beeinträchtigung eine Rolle spielen.

Grundsätzlich bewerten Eltern Integration im schulischen oder beruflichen Bereich als nicht für alle jungen Menschen mit Beeinträchtigung passend und möglich. Diese sei vielmehr an die individuelle Disposition des/der Einzelnen geknüpft, welche je nach vorliegender Beeinträchtigung variiert. So äußert Fr. B.: „JA, INTEGRATION IST SCHON GUT FÜR DIE KINDER. ABER ES KOMMT HALT DARAUF AN, WIE HALT DER MENSCH IST (2:88). WEIL WENN ICH KÖRPERLICH BIN, GEHT DAS BESSER (2:89), ALS WIE WENN ICH GEISTIG ODER SO“ (2:90). Ähnliches gibt auch Fr. E. an: „ICH MEIN, WENN DIE ELISABETH, SAG ICH JETZT, IN EINEM BEREICH EINE SCHWÄCHE GEHABT HÄTTE, DASS WIR GESAGT HÄTTEN, JA, DIE TUT SICH HALT IN MATHS RECHT SCHWER, HÄTTEN WIR SICHER DIE INTEGRATION GEWÄHLT. WEIL DA KANN MAN‘S, DA KANN MAN‘S LEBEN. DA IST DAS MACHBAR. ABER WENN EIN KIND IM GESAMTEN, NEIN“ (5:95).

Unterschiedliche Arten von Beeinträchtigung sind weiters mit unterschiedlichen Einstufungen in berufsvorbereitenden Bildungssystemen verbunden, die mit Bewertungen einhergehen und bedeutenden Einfluss auf den weiteren beruflichen Lebenslauf haben. Fr. G. trennt diesbezüglich „S-SCHÜLER“ [SchülerInnen, welche nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet wurden; vgl. BMUKK 2009a] und „ASO-SCHÜLER“ [SchülerInnen, welche nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurden; vgl. BMUKK 2008b] und weist auf grundlegende Unterschiede schon im Einsatz von beratenden Diensten gegen Schulende hin: „UND DA HABEN SIE UNS HALT DANN SCHON GESAGT, NEIN, SIE MACHEN‘S EHER MIT DEN ASO-SCHÜLERN (7:68). DAS IST AUCH EHER FÜR DIE, WAS VIELLEICHT EINE LEHRE MACHEN KÖNNTEN, ODER EINE TEILLEHRE. ALSO ICH SAG EINMAL MIT ASO-LEHRPLAN (7:78). DIE S-KLASSEN WERDEN EIGENTLICH ABGESTEMPELT AUF DIE SCHWERSTBEHINDERTEN. ICH MEIN, DA GIBT‘S AUCH UNTER DEN SCHWERSTBEHINDERTEN, GIBT‘S JA AUCH VERSCHIEDENE STUFEN“ (7:115). Die Zugehörigkeit zur Gruppe der „S-SchülerInnen“ schließt also von vornherein den Zugang zu bestimmten Maßnahmen der

beruflichen Integration aus. Noch viel deutlicher wird Fr. G. hinsichtlich der weiteren beruflichen Chancen für die besagte Gruppe: „DA WERDEN SIE HALT AUCH, SAG ICH MAL UNTER ANFÜHRUNGSZEICHEN, GETESTET, WEIL ES KOMMEN AUCH, WO‘S DANN HEIßT, DIE KÖNNEN NICHT EXISTIEREN IN DER ARBEITSWELT, DIE WERDEN DANN AUTOMATISCH DER Z-EINRICHTUNG IN EINE WERKSTÄTTE ZUGEWIESEN“ (7:28). Angesprochen sind hier tiefgreifende Selektionsmechanismen, welche bereits zu Beginn der Übergangsphase ins Berufsleben klare Wege ohne Alternativen vorgeben.

Weiters ergeben sich Zugehörigkeitsbestimmungen aus dem unmittelbaren Vergleich mit anderen. Dabei dienen in integrativen Settings MitschülerInnen oder ArbeitskollegInnen als Maßstab, in segregativen Settings treten Einschätzungen von Beeinträchtigungsgraden in den Vordergrund.

In der Beschreibung der integrativen Beschulung ihres Sohnes in der Regelschulklasse erkennt beispielsweise Fr. H. in Betrachtung der Gesamtgruppe bereits Zugehörigkeiten, deren Benennung jedoch schwerer fällt: „ALSO EINFACH DIESE, DIE NÄHE ZU DEN SOGENANNTEN NORMALEN MENSCHEN. WAS EH IRGENDWIE FÜRCHTERLICH IST, WENN ICH DAS JETZT SO SAG. ABER ZU ANDEREN KINDER, JA, ZU ANDEREN KINDERN, DIE NICHT BEHINDERT SIND. SAGEN WIR EINMAL SO. WEIL NORMAL, WAS IST SCHON NORMAL“ (8:169). Diese Unterscheidung gründet in einer immer größer werdenden Diskrepanz in der Erbringung von Lernleistungen trotz gemeinsamer Lernsituation, also formaler Zugehörigkeit zu einer Schulklasse, welche Zugehörigkeiten zu einer Teilgruppe mit anderen Leistungs- und Lernzielen deutlich werden lassen: „VOR ALLEM IST ES DIESES PARALLEL LERNEN, JA. ALSO DAS IST JA IMMER WIEDER SO, DASS SO, DAS GEDACHT IST, AUCH FÜR SCHWERSTBEHINDERTE KINDER, WIE EBEN SO DER HARTWIN, DASS DIE GEWISSERMAßEN WAS ANDERES LERNEN, NACH DEM SCHWERSTBEHINDERTENLEHRPLAN UNTERRICHTET WERDEN. ABER DAS, ES IST DIE DISKREPANZ WAR DANN SO, IST DANN IMMER GRÖßER UND GRÖßER GEWORDEN“ (8:163).

Im Vergleich mit MitschülerInnen spielt auch die Altersgruppe der Gleichaltrigen eine Rolle, wobei gleiche und variierende Interessen vorhanden sind. So wird die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft und der Besuch vorbereitender Maßnahmen als „FÜR ANDERE LEUTE OHNE HANDICAP GENAU DASSELBE“ (Fr. A.; 1:52) eingeschätzt. Andere Interessensfelder klaffen deutlich auseinander, wie Fr. E. angibt: „GLEICHALTRIGE, JA, WEIL SIE DENEN JA ZURÜCK IST, GELL. ALSO DIE ELISABETH IST JETZT SIEBZEHN JAHRE. GLEICHALTRIGE, DAS IST NICHT IHRE WELT. ALSO ÜBERS GEWAND REDEN, SO ÜBER BUBEN REDEN ODER

FORTGEHEN ODER, SIE IST NOCH SO DAS KIND“ (5:129). Die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigen-Gruppe ist also nicht durchgängig vorhanden.

Als besonders interessant ist anzumerken, dass integrativ beschulte Kinder und Jugendliche als eigene Gruppe erkannt und beschrieben werden. Fr. A. sieht hier die Entwicklung besonderer Fähigkeiten „DURCHS ABSCHAUEN AN DEN NORMALEN SCHÜLERN, WEIL SIE SICH DA GANZ EINFACH MIT ANDEREN MAßSTÄBEN MESSEN UND MESSEN LERNEN“ (1:175). Daraus ergeben sich nach Einschätzung von Fr. F. deutliche Abweichungen von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen, welche mit dem sozialen Status „Behinderung“ einhergehen: „DER FELIX HAT EINEN SEHR STARKEN WILLEN, ALSO ER ZEIGT, WANN ER ETWAS NICHT WILL. WAS DIE LEUTE JA NICHT GEWOHNT SIND VON BEHINDERTEN MENSCHEN. ALSO BEHINDERTE MENSCHEN SOLLEN MEINER MEINUNG NACH VON DEM GEFÜHL HER ANPASSUNGSFÄHIG SEIN, FROH SEIN, DASS SIE INTEGRIERT WURDEN, UND SO DA SIND, WO SIE SIND, JA. UND AUF EINMAL ZU SAGEN, NEIN, DAS PASST NICHT ODER ICH MÖCHTE DAS ANDERS HABEN, DAS SIND DIE LEUTE AUCH IN DER SCHULE MOMENTAN MEINER MEINUNG NACH NICHT GEWOHNT“ (6:175). Hier entsteht der Eindruck, dass jene Schüler und Schülerinnen, welche ihre Schulzeit in einem integrativen Lernumfeld absolvierten, eine Art „Zwischenposition“ einnehmen, da sowohl die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe mit erschwerten Bedingungen am Zugang zum Arbeitsmarkt, als auch die Zugehörigkeit zu einem für die Ausgliederung in den Ersatzarbeitsmarkt nicht geeigneten Personenkreis Wirkung zeigt. Fr. A. führt hinsichtlich segregativer Arbeitsstätten aus: „DAS IST HALT FÜR LEUTE, DIE SICH IN INTEGRATIONSKLASSEN BEWEGT HABEN, EHER SCHWIERIG (1:171). DAS KOMMT FÜR UNS NICHT WIRKLICH IN FRAGE“ (1:103). Und Fr. F. meint dazu: „HAB ICH IHN ZU VIEL GEFÖRDERT, DASS ER EIN RECHT HAT AUCH AUF ANDERE ARBEITEN? ICH WEIß ES NICHT“ (6:202).

Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen geht weiters mit dem Grad der Erkennbarkeit einer Beeinträchtigung einher. Fr. C. meint dazu: „ALSO DIE WENIGSTEN MENSCHEN, DIE DAS JETZT VON AUßEN SEHEN, DIE SEHEN, DASS DA WAS EIGENTLICH GANZ GROB NICHT IN ORDNUNG IST BEI IHR (3:64). UND ERST WENN DU EBEN ANFÄNGST, WEIß ICH NICHT, ZU SAGEN, JA, TEIL DEM UND DEM ODER GEH DORT UND DORT HIN ODER SUCH IRGENDWAS ODER EINE FREMDE SITUATION, DIE SIE JETZT SOZUSAGEN AUS DEM STEGREIF LÖSEN MÜSSTE, DA BRAUCHT SIE HALT DREI, VIER ANLÄUFE. DA MERKST DU DANN, NA, DIE IST SCHON SEHR GROß, DAS MÜSSTE EIGENTLICH VON SELBER GEHEN, DA PASST WAS NICHT. WENN DU AUFMERKSAM BIST“ (3:65). Soziale Zuordnungen können somit unterschiedlich ausfallen und sind nicht immer von vornherein klar.

Auch innerhalb der wahrgenommenen Gruppe von „Menschen mit Beeinträchtigung“ werden zahlreiche Abstufungen erkennbar. So berichtet Fr. E. von Teilgruppen, welche als besonders schwer integrierbar beurteilt werden: „ICH GLAUB, ES GIBT VIEL SCHWIERIGERE SITUATIONEN. ICH SAG HALT, ELTERN MIT SCHWERSTBEHINDERTEN KINDERN, WAS IST DA. JA DA IST EINE Z-EINRICHTUNG, ENTSCHEIDEST DICH, DASS DU ES DORT LÄSST, DASS SIE JEDEN TAG HEIMKOMMEN, DIE LEISTEN WAS. DIE LEISTEN WAS“ (5:150). Fr. H. verweist ebenfalls auf maßgebliche Unterschiede in der Eignung für das Arbeitsleben. Sie erzählt: „DANN HAB ICH EBEN SCHON BEI MANCHEM GESPRÄCH EBEN FESTGESTELLT, DAS SIND EINRICHTUNGEN, DIE FÜR DEN HARTWIN ÜBERHAUPT NICHT IN FRAGE KOMMEN, WEIL SCHON, DA WURDE MIR SCHON GESAGT, ALSO SIE NEHMEN GEWISSERMAßEN NUR GUTE BEHINDERTE“ (8:32). Hier drängt sich der Schluss auf, dass nur „gute Behinderte“ jener Gruppe zugehören, welche in den allgemeinen Arbeitsmarkt übertreten soll, während andere Teil jenes Personenkreises sind, der am Ersatzarbeitsmarkt aufgenommen wird. Fr. B. meint hierzu: „UND DIE WERDEN HALT ALLE IN EINEN TOPF GEWORFEN, NA, DIE SIND HALT FÜR DIE Z-EINRICHTUNG, NICHT (7:116). DIE SIND NUR GEEIGNET FÜR DIE, SO EINE WERKSTÄTTE“ (7:117). Fr. H. betont in diesem Zusammenhang besonders nachdrücklich, dass sie nicht glücklich über die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der „arbeitenden Bevölkerung“ sei (8:85). Sie führt aus: „ICH MEIN, WENN SIE SICH DAS VORSTELLEN, WIE DAS IN EINEM BETRIEB IST, WO NORMALERWEISE, DAS GEHT JA ALLES AUF EFFIZIENZ UND RATIONALISIERUNG, UND DANN HAT MAN SO EINEN MENSCHEN, DER ÜBERHAUPT NICHT IN DIESES ZEITBILD HINEINPASST, JA. DER PASST ÜBERHAUPT NICHT HINEIN, DER HARTWIN IST SO EIN RICHTIGER GEGENPOL ZU DEM, WAS HEUTE GEFORDERT IST“ (8:127).

**Rückblickend lässt sich festhalten, dass Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Gruppen erlebt werden. Strukturbedingte lokale Zuordnungen werden sowohl als einengend (z. B. eingeschränkter und umständlicher Zugang zu Angeboten), aber auch als stützend (z. B. Einbindung in Wohngemeinde) beschrieben. In Betrachtung sozialer Zugehörigkeit anhand persönlicher Eigenschaften, Fähigkeiten oder Leistungsmöglichkeiten spielt vor allem die Zuordnung zur Gruppe der „Menschen mit Beeinträchtigung“ eine Rolle. Dies bezieht sich auf den Ausbildungs- ebenso wie auf den Arbeitsbereich, wobei Eltern trotz damit einhergehender Begünstigungen (z. B. Fördermittel, geschützter Arbeitsplatz) einer Zugehörigkeit aufgrund des Risikos sozial negativer Etikettierung auch skeptisch gegenüberstehen (z. B. geringere Chancen am**

**allgemeinen Arbeitsmarkt). Eine nicht klar erkennbare Beeinträchtigung steht dabei einer vorschnellen Zuordnung entgegen.**

**Nach Art der Ausbildung und Art der Beeinträchtigung werden weitere Untergruppenzugehörigkeiten beschrieben. Für den schulischen Bereich sind dies beispielsweise „Kinder, die nicht behindert sind“ (8:169), „S-Schüler, ASO-Schüler“ (7:15; 7:78) und „Integrationschüler“ (6:176). Je nach Gruppenzuordnung erkennen Eltern unterschiedliche Chancen und Ausgangsvoraussetzungen für den Berufseinstieg, wobei für integrativ beschulte Jugendliche eine Sonderstellung beschrieben wird (fehlende Zugehörigkeit zum allgemeinen Arbeitsmarkt und zum Ersatzarbeitsmarkt). Der eingeschätzte Grad der Beeinträchtigung wirkt ebenfalls ausschlaggebend bezüglich der weiteren beruflichen Karriereverläufe betroffener Jugendlicher. Hier lassen sich Tendenzen zur Trennung von Zugehörigkeiten in „integrierbare“ und „nicht integrierbare“ Gruppen erkennen, wobei individuelle Leistungsmöglichkeiten und -grenzen richtungsweisend sind.**

#### 9.4.3.b Teilnahme

Eltern geben vielfältige Auskünfte, wie sie die Teilnahme an den jeweiligen sozialen Gruppen erleben, denen ihre Kinder selbstgewählt und fremdbestimmt zugehören. Diesbezüglich werden vor allem Art und Umfang von Einbeziehung, Kommunikation und Wertschätzung bzw. Akzeptanz relevant.

#### *Einbeziehung*

Ausgehend von der schulischen Laufbahn erleben Eltern bereits früh eingeschränkte Teilnahmemöglichkeiten. Hier wird insbesondere für die Einbeziehung in freundschaftliche Netzwerke beobachtet, dass diese in Regelschulklassen weniger ausgeprägt stattfindet. Fr. H. berichtet diesbezüglich von Erfahrungen mit Ausgrenzung: „UND DANN IMMER WIEDER AUCH SCHON SO DIE AUSGRENZUNGEN, JA. UND DAS IST HALT AUCH NICHT SO LUSTIG (8:166). UND SO FREUNDSCHAFTEN, ALSO ICH KANN JETZT AUCH NICHT SAGEN, DASS SIE IN DER VOLKSSCHULE WIRKLICH DA WAREN, ABER ZUMINDEST HABEN DIE KINDER SICH DOCH IMMER SEHR BEMÜHT UND ER SICH UM SIE AUCH“ (8:167). Über den Besuch der Hauptschule erzählt Fr. H. weiter: „UND IN DER HAUPTSCHULE IST ES DANN SO, DASS ER DANN EBEN SO ÜBER DEN, DASS ER HALT SICH SELBER ZUM KLASSENKASPERL, ODER -TROTTEL, JE NACHDEM, WIE MAN‘S HABEN WILL, GEMACHT HAT. UND DASS ER HALT DANN ALLES MÖGLICHE AUFGEFÜHRT HAT, WO ER GEWUSST HAT, DIE ANDEREN LACHEN DARÜBER. UND DAS WAR EINFACH WIRKLICH

NICHT MEHR DAS, ALSO DAS WAR NICHT DAS, WAS SICH ALLE WÜNSCHEN IN DER INTEGRATION“ (8:173). Bezüglich des Wechsels in die Sonderschule beschreibt Fr. H.: „JA, ICH DENK MIR, DAS WAR EINFACH DA, WO ER AUCH FREUNDE GEHABT HAT (8:174). ER IST EIGENTLICH DANN WIEDER MIT EINEM BURSCHEN IN DIE KLASSE GEGANGEN, WO ER SCHON DIE ERSTEN ZWEI JAHRE IN DER VOLKSSCHULE WAR. DAS WAR SO EINE SEHR, ALSO LEBHAFTE FREUNDSCHAFT. UND ER HAT SICH AUCH MIT DEN ANDEREN KLASSENKOLLEGEN UND -KOLLEGINNEN AUCH SEHR GUT VERSTANDEN“ (8:175). Auch Hr. D. berichtet von eher wenig freundschaftlichen Kontakten seines Sohnes, welche sich jedoch erst nach Anschaffung eines Therapiehundes ergaben: „DURCH DIESEN HUND IST ER AUCH SO, IN DIESER SCHULKLASSE, DASS ER VON DEN, AH, SCHULKOLLEGEN AUCH MAL BESUCHE GEKRIEGT HAT UND WO ER DANN AUCH ZU BESUCH WAR. DAS WAR OFT NICHT SO EINFACH, NICHT“ (4:35).

Fr. A. bewertet zwar die durchgängig integrative Schulkarriere ihres Sohnes als positiv, erwähnt aber auch, dass er in der berufsvorbereitenden Sonderschuleinrichtung bessere Chancen habe, partnerschaftliche Kontakte knüpfen könne: „JETZT IN DER PUBERTÄT IST ES NATÜRLICH DANN SCHWIERIG, EINE PARTNERIN ZU FINDEN, DIE DANN SEINEN ANSPRÜCHEN GENÜGT, NICHT. WEIL ES WAREN IMMER DIE HÜBSCHESTEN JUNGEN MADERL, DIE GESCHEITESTEN, DIE ER BESONDERS ATTRAKTIV GEFUNDEN HAT. ABER DA KOMMT ER HALT NICHT SO GUT RAN (1:130). JETZT HAT ER DANN DOCH GLEICHGESINNTE, WEIL DAS EINE SONDERPÄDAGOGISCHE SCHULE IST. ALSO AUSSCHLIEBLICH SONDERPÄDAGOGISCH. UND DA HAT ER HALT JETZT MÖGLICHKEITEN, ZU SCHNUPPERN UND ZU FLIRTEN IN ALLE RICHTUNGEN“ (1:131).

Eine gute Einbindung in den Klassenverband sieht Fr. C. überwiegend in der persönlichen Wesensart ihrer Tochter begründet, welche von MitschülerInnen stets gut angenommen wurde: „HAT GLEICH ANSCHLUSS GEFUNDEN, ES WAR ÜBERHAUPT NIE IRGENDWAS EIN THEMA, ES GAB KEINE MOBBEREIEN, ES GAB KEINE UNANGENEHMEN DINGE FÜR SIE (3:6). DANN IST DAS AUCH FÜR DIE GLEICHALTRIGEN SOZUSAGEN IMMER EIN POSITIVES ERLEBNIS GEWESEN, WEIL SIE HAT SICH SCHÖN FÜHREN LASSEN, AUCH VON IHNEN. UND WAR DANKBAR DAFÜR“ (3:47). Im Gegenzug erlebt sie bei schwierigeren Charakteren deutliche Ausgrenzungen: „UND DER KOMMT HALT HINUNTER, KANN DA UNTEN MIT NIEMANDEM, WIE KANN ER AUCH [...]. DER WIRD AUSGELACHT, DER WIRD VERSPOTTET, SCHUL KANN ER NICHTS, NAJA, UND DANN SEKKIEREN UND REIZEN SIE IHN, BIS HALT IRGENDWANN DIE FAUST AUSFÄHRT. ICH MEIN, LOGISCH, HILFLOS“ (3:198). Fr. B. kann gleichermaßen für den Sonderschulbereich problematische Erfahrungen mit MitschülerInnen mitteilen: „WEIL SIE IST AUCH IN DER

SCHULE NOCH RECHT SCHLIMM GEWESEN, HAT DIE ANDEREN KINDER GESTÖRT UND ALLES (2:45). WEIL SIE JA ZUGEHAUT HAT, WAS WEIß ICH, UND GESCHRIEN UND KINDER GESTÖRT EINFACH“ (2:51). Über freundschaftliche Beziehungen fügt Fr. B. an: „UND FREUNDE HABENS HALT AUCH NICHT SO VIEL WIE ANDERE ÄLTERE, DAS FÄNGT JA DA SCHON AN“ (2:118). Die Einbeziehung in den Klassenverband scheint somit vor allem im integrativen Bereich eher eingeschränkt erlebt zu werden, wobei individuellen Charakterzügen eine wesentliche Rolle beigemessen wird. Interessant ist hier, dass zwar intensivere freundschaftliche Kontakte offensichtlich in der Sonderschule stattfinden, umgekehrt aber auch hier von Ausgrenzung berichtet wird.

Wesentlichen Einfluss auf schulische Eingliederung haben nach Ansicht von Hrn. D. Eltern von MitschülerInnen. Er erzählt: „DAS GLEICHE THEATER WAR DANN AUCH BEI DER INTEGRATION SCHULE, WAS DANN AUCH NICHT SO EINFACH WAR. ALSO DA WAR SO EINE KOMISCHE SITUATION, DASS DIE LEHRER DIE ELTERN BEFRAGT HABEN, WAS MIT DEM DIETER, SAGEN WIR SO, IN DIE ERSTE KLASSE GEGANGEN WÄREN, INTEGRATIONSKLASSE. DAMALS WAREN 28 KINDER UND DA WAREN 24 ELTERN GEGEN EINE INTEGRATION. DIE WOLLTEN NICHT, DASS IHR KIND MIT DEM DIETER IN EINE INTEGRATIONSKLASSE GEHT“ (4:7). Hr. D. erkennt hierbei diese Eltern als Außenstehende und begründet die Notwendigkeit ihrer Einbeziehung: „ABER DA IST ES MEINER MEINUNG NACH SCHON DER BEDARF, DASS DA AUFKLÄRUNGSARBEIT GEMACHT WIRD. DASS MAN AUCH DAS MIT EINBEZIEHT, DIESE INSTITUTE, WO BEHINDERTE, VON DIESEN EINRICHTUNGEN ODER SO, VIELMEHR AUCH TAG DER OFFENE TÜR MACHT“ (4:118). (Ein-)Beziehung verweist also auf ein gegenseitiges „Bezogen-sein“ und erfordert daher das Moment der Beiderseitigkeit.

Neben der schulischen Einbeziehung betonen jene Eltern, welche in ländlichen Gebieten und eher kleineren Gemeinden wohnen, die Wichtigkeit der Einbeziehung in die Dorfgemeinschaft. So erzählt Hr. D.: „WAS SEHR GUT FUNKTIONIERT HAT, NACH WIE VOR, WAR DIE DORFINTEGRATION ALLGEMEIN (4:65). AM SPORTPLATZ, WENN MAN GEHT, ODER EINE DORFVERANSTALTUNG, NICHT, ALSO DA FÜHLT ER SICH AUCH WOHL. DA WIRD ER SEHR, SEHR GUT AUFGENOMMEN“ (4:72). Auch die Einbindung in Freizeitaktivitäten findet Erwähnung: „ABER DANN INTEGRATION IM SPORTVEREIN, DER DARIUS, SEIN BRUDER, DER MACH JA DA, TUT FUBBALLN. WOBEI ICH SAGEN MUSS, ES HÄNGT AUCH SEHR, SEHR VIEL VON DEN BETREUERN AB, NICHT NUR VOM VEREIN. ER IST DA STÄNDIGST, ER IST DA BEI JEDEM TRAINING DABEI (4:67). ER IST DA VOLL INTEGRIERT, DIE KINDER MÖGEN DAS AUCH GERN. DER TRAINER BINDET IHN

SEHR EIN“ (4:69). Fr. E. sieht ebenfalls die Einbindung in die Wohnortgemeinde als vorteilhaft: „UND DA, GRAD SO WIE DA, SO EINE GEMEINDE, DER EINE VORTEIL IST WIEDER, DASS JEDER JEDEN KENNT UND DASS SIE DAS WISSEN“ (5:124). Trotz dieser positiven Darstellungen der Teilnahme am Gemeindeleben weiß Hr. D. von regionalen Unterschieden diesbezüglich zu berichten: „GIBT JA AUCH REGIONALUNTERSCHIEDE, WEIL ES GIBT JA OFFENE GEMEINDEN, DIE DAS SEHR GUT MIT DEN, DIE WAS, AUCH SEHR VIELE SO GEMEINDEFINANZIERUNGSGSCHICHTLN MACHEN. ABER ES GIBT MEHR, DIE DAS EHER NOCH, ODER ALS LAST SEHEN. DA MUSS MAN HALT IM PRINZIP AUCH NOCH HERRICHTEN, DASS DIE DA AUCH INTEGRATIVE SCHULE GEHEN KÖNNEN“ (4:120). Schließlich herrscht aber grundsätzlich das Gefühl vor, an der Gemeinschaft teilnehmen zu können und auch willkommen zu sein: „DIE ZEITEN SIND JA GOTT SEI DANK VORBEIGEGANGENEN, WO MAN SICH VERSTECKEN MUSS, WO MAN SICH VERSTECKT HAT“ (4:114).

Eltern aus städtischen Wohngebieten thematisieren wohnortnahe Einbeziehung in unterschiedliche Bereiche des täglichen Lebens nicht.

Erfahrungen zur Einbeziehung ins Arbeitsleben fallen unterschiedlich aus. Dabei wird generell kritisiert, dass Betriebe zwar von Gesetzes wegen zur Einstellung benachteiligter Personengruppen verpflichtet sind, sich aber durch Entlastungszahlungen gerne aus der Verantwortung stehlen. Fr. B. drückt aus: „WENN DU EINE GEWISSE GRÖÖBE HAST, SOLLST JA GEWISSE BEHINDERTE ANSTELLEN. IN MEINEN AUGEN WÄR GESCHEITER, SIE WÜRDEN DA MEHR, [die Gebühren bei Nichteinstellung; A. H.], VIEL HÖHER MACHEN, DASS SIE DIE BEHINDERTEN ANSTELLEN (2:156). WEIL EINER FREUT SICH AUCH, WENN ER EINEN ARBEITSPLATZ HAT. UND NICHT IM VORHINEIN SCHON, NEIN, DAS MACH ICH GAR NICHT. DIE PROBIEREN DAS AUCH GAR NICHT, DAS STÖRT MICH“ (2:157). Betriebe haben also nach Ansicht von Fr. B. grundsätzlich weniger Interesse, die Aufnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Arbeitswelt zu unterstützen. Fr. E. sieht dies ähnlich, wenn sie meint: „ALSO DIE BETRIEBE SIND HAUPTSACHE NUR WEGEN DEM, WEIL SIE MÜSSEN, WEIL SIE VERPFLICHTET SIND“ (5:191).

In Betrachtung konkreter Erfahrungen mit beruflicher Teilhabe werden deutlich positive, aber auch entschieden negative Erlebnisse dargestellt. So erzählt Fr. E. von einer guten Eingliederung ihrer Tochter in das soziale Gefüge an ihrem Arbeitsplatz: „DIE DRÜBEN, DAS SIND VIER LEUTE, DAS SIND ZWEI KÖCHE UND ZWEI MITHELFERINNEN, ALSO ZWEI KÖCHINNEN, DIE SIND MORDSMOTIVIERT GEWESEN UND HABEN SICH GEDACHT, AH JA, DAS PACKEN WIR SCHON MIT DER ELISABETH (5:45). UND SIE DARF, WENN SIE DRÜBEN IST, WEIL SIE ARBEITET JA

SO BEI DER KÜCHE DA DURCH, UND DA KOMMT ALLWEIL DIE PFLEGE ZUM JAUSNEN, DA DARF SIE ALLWEIL REINGEHEN MIT IHNEN ZUM JAUSNEN, GELL. DA IST SIE ALLWEIL DABEI“ (5:186). Auch Fr. F. kann im Allgemeinen von positiven Erfahrungen mit KollegInnen ihres Sohnes berichten. Sie schildert beispielsweise Einladungen zu außerbetrieblichen Veranstaltungen: „DER FELIX IST SEHR AKTIV IM Y-VEREIN UND IN ANDEREN AKTIVITÄTEN, UND HAT EBEN AUCH DIE SEKRETÄRINNEN DORT EINGELADEN“ (6:33).

Dem gegenüber stehen Erfahrungen des Scheiterns, wie Fr. F. meint: „UND SOMIT DIE GANZE INTEGRATION NACH 19 JAHREN IST JETZT DAS RESÜMEE, DASS WIR AUF DER STRAßE SIND. ALSO AUF DER STRAßE, ALSO WIR SUCHEN JETZT EBEN“ (6:113). Fr. G. möchte gleichfalls prinzipiell „SCHON, DASS ER VIELLEICHT IN DER ARBEITSWELT BESTEHEN KANN“ (7:16), hegt aber die Befürchtung, dass sich eine Nichteignung im Zuge der beruflichen Qualifizierungsmaßnahme herausstellen könnte (vgl. 7:28; S. 143). Fr. H. schließlich geht grundsätzlich von dem Vorhandensein einer solchen Nichteignung aus und sorgt sich um ein „Überstülpen“ leistungsorientierter Parameter auf Personen mit eingeschränkten Leistungsmöglichkeiten: „WEIL WENN ICH JETZT VON, WENN ICH JETZT VON ERWERBSLEBEN SPRECHE ODER DENKE, ODER VON EBEN BERUFLICHER INTEGRATION, IST DAS NICHT DAS, WOZU DER HARTWIN ÜBERHAUPT FÄHIG IST, JA (8:2). ALSO DAS IST EINFACH IN EINEM BETRIEB, DAS IST EINE ILLUSION, DASS MAN DAS UMSETZEN KANN. DAS IST EINE ILLUSION“ (8:123). Diesbezüglich lässt sich erkennen, dass generelle Erwartungshaltungen hinsichtlich einer Einbeziehung in den Lebensbereich Arbeit somit nicht immer konform gehen mit individuellen Einschätzungen und Planungen zum Übergang. Eine gelingende Einbindung scheint aber anhand der dargestellten Erzählungen von Eltern grundsätzlich durchaus möglich und umsetzbar zu sein. Dabei wird klar, dass eine rein formal begründete Einbeziehung (z. B. aus gesetzlicher Verpflichtung) keineswegs ausreicht, sondern eine gewisse Grundhaltung bzw. Motivation unabdingbar ist.

### *Kommunikation*

Wesentlicher Moment von Einbeziehung ist ein durchgängig aufrechter und intensiver Austausch mit der sozialen Umwelt. Dies bezieht sich auf die Teilnahme an Gesprächen zur Einbringung der eigenen Persönlichkeit in die Gruppe, aber auch auf die Handhabung als Instrument zur Lösung von Konflikten. Kommunikation stellt somit sowohl eine grundlegende Ressource, als auch ein Werkzeug der Problembearbeitung dar.

Mangelnde kommunikative Einbeziehung trägt nach Einschätzung der befragten Eltern zur Entstehung vielfältiger Problemlagen bei. Hier kann in erster Linie von Fehlerwartungen gesprochen werden, die nur über kommunikative Mittel auszuräumen sind. Fr. C. gibt an, dass sämtliche erfahrenen Probleme „AUSSCHLIEBLICH KOMMUNIKATIONSSACHEN“ (3:131) waren. Hr. D. spricht diesbezüglich bestehende Vorurteile an: „DAS IST GENUG BEI UNS GELAUFEN. MIT DEM BRAUCHST DICH NICHT ABGEBEN, DAS IST EIN DEPP UND SO. DAS IST LEIDER GOTTES, IST DAS, DAS TUT OFT NOCH WEH, WEIL DAS BEGREIFEN SIE NICHT“ (4:79). Nachteilig werden in diesem Zusammenhang daher kommunikative Einschränkungen der Kinder im Alltagsleben beurteilt. Fr. H. erzählt: „DER HARTWIN IST, WIE SO VIELE DER ANDEREN DOWN-SYNDROM-KINDER, ALSO ER IST KAUM FÄHIG, SICH AUSZUDRÜCKEN, VERBAL AUSZUDRÜCKEN. ALSO SONST SCHON, ABER VERBAL, ALSO ER KANN NICHT MEHR ALS DREIWORDSÄTZE SPRECHEN (8:3). ER HAT EIN SEHR GROßES, ALSO SAGEN WIRD SO, EIN UMFASSENDEES SPRACHVERSTÄNDNIS, ABER EBEN KEIN SPRACHVERMÖGEN. UND DAS MACHT‘S EINMAL SCHON SCHWIERIG“ (8:4).

Daraus ergibt sich, dass Eltern daran interessiert sind, sich selbst in Ausbildungs- und Arbeitsprozesse kommunikativ mit einzubringen, um der Entstehung von Problemen vorzubeugen oder diese zu lösen. So ist für Hrn. D. wichtig, Fehleinschätzungen oder -erwartungen durch entsprechende Aufklärung vorzubeugen: „ICH DENK, DASS OFT EINMAL EINE AUFKLÄRUNG AN ELTERN GEMACHT WERDEN MÜSSTE, DIE WAS KEINE (*betont*) BEHINDERTEN KINDER HABEN, VON DIESER INTEGRATIONSMAßNAHME, KINDERGARTEN, SCHULE. ES WERDEN IMMER NUR DIE BETROFFENEN ELTERN AUFGEKLÄRT. DAS DA EIN BISSL, WÜRDE DA SEHR, SEHR VIEL AUFKLÄRUNGSARBEIT BRAUCHEN, DASS DIE SEHEN, NORMALBETRIEB. DAS WÄR GESCHEITER (4:74). ALSO DEN ANDEREN ELTERN DIE ANGST ZU NEHMEN, DASS WENN IHR KIND MIT EINEM KIND IN DER INTEGRATIONSKLASSE IST, GLAUBEN, DASS IHR KIND DANN BENACHTEILIGT IST, ODER ZU KURZ KOMMT, ODER SCHWERER LERNT, WO EIGENTLICH DAS GEGENTEIL DER FALL IST“ (4:77).

Ein entsprechender Aufklärungsbedarf gegenüber dem sozialen Umfeld scheint generell in sämtlichen Kontexten gegeben zu sein. Fr. C. berichtet beispielsweise über Erfahrungen mit KlassenlehrerInnen: „UND DAS GEHT HALT DANN BEI MEHREREN LEHRERN DREI-, VIERMAL. UND HIE UND DA ÄRGERST DICH, UND DU BIST ZUM ELTERNSPRECHTAG DORT UND DANN REDET MAN DAS AUS UND BIS ZU WEIHNACHTEN IST ES DANN SO, DASS ES EIGENTLICH LÄUFT“ (3:134). Für Fr. E. ist der Austausch mit dem Ausbildungsbetrieb besonders wesentlich, da Missverständnisse tiefgreifende Probleme verursachen können. Sie erzählt: „WIR HABEN

EINMAL IM ZUFALL IN EINEM GESPRÄCH ERFAHREN VON EINER KÖCHIN DRÜBEN, DASS HALT DIE ELISABETH SCHON BIS SIE EINMAL ANFÄNGT, WEIL SIE BRAUCHT JA LANG, BIS SIE JETZT IN IHRER JACKE DRINNEN IST, DIE KNÖPF ZUMACHEN, UND FÜR MICH WAR DAS SO, JA, DAS IST KLAR, DAS WEIß ICH JA, WEIL DIE ELISABETH BRAUCHT BEI ALLEM LANG (5:51). UND DAS IST MIR SO WICHTIG, DASS SIE DAS JETZT WISSEN, DASS SIE MIT DEM UMGEHEN LERNEN. NICHT JETZT, WEILS DIE ELISABETH NICHT FREUT, SONDERN WEIL SIE NICHT ANDERS KANN. WEIL SIE TUT DAS NICHT ZU FLEIß, DASS SIE LANGSAM IST“ (5:166). Und Herr E. ergänzt: „BIS MAN DANN SAGT, AH, DA MÜSSEN WIR JETZT RÜBERGEHEN, DA MÜSSEN WIR JETZT MIT IHNEN REDEN, DASS DIE LEUTE DAS WISSEN, DASS DAS NICHT SO IST. UND DASS DA NICHT MEHR GEHT. SONST KÄMST DU JA AUF DAS GAR NICHT“ (5:200). Fr. E. bringt auf den Punkt: „DER KONTAKT IST GANZ WICHTIG. DA HABEN WIR AUCH EIN GESPRÄCH GEHABT DRÜBEN, WIR ALLE, DAS GANZE KÜCHENTEAM, ICH UND MEIN MANN UND EBEN DIESE INTEGRATIONSASSISTENZ. DAS WAR GANZ WICHTIG“ (5:52). Scheitern Eingliederungen in das Arbeitsleben, so wird mangelnde Kommunikation als wesentlicher Faktor dafür erkannt. Fr. F. gibt an: „ICH DENKE MIR IM NACHHINEIN WÄRE ES BESSER GEWESEN, WIR HÄTTEN REGELMÄßIGE GESPRÄCHE GEFÜHRT“ (6:39).

Geht es nicht unmittelbar um Problemlösungen, so leistet doch eine aufrechte Kommunikation einen wesentlichen Beitrag zur Einrichtung entsprechender Qualität in Ausbildung und Beruf. So erkennt Hr. D. den Austausch mit UnterstützerInnen als Ressource an: „MAN TAUSCHT SICH STÄNDIG AUS, WIE SCHAUT‘S AUS, WAS KÖNNEN WIR TUN UND WAS TUT IHR. ODER MAN HOLT SICH AUCH IDEEN GEGENSEITIG, WIE TUT IHR. DIE MACHEN‘S AUS, DAS MACHEN SIE WIRKLICH GUT“ (4:173). Fr. E. sieht dies ebenso: „ICH MUSS SAGEN, IST MIR SO WICHTIG, DASS ICH IMMER WIEDER IN DEN BETRIEB RÜBERGEHE. ICH GEH SO IN REGELMÄßIGEN ABSTÄNDEN, SAG ICH JETZT, IM MONAT EINMAL RÜBER. DA FAHR ICH VON DER SCHULE REIN, WURSCHT, WER DORT IST. ICH WEIß NICHT, WEN ICH ERWISCH. DA FAHR ICH RÜBER UND FRAG WIE ES IHNEN GEHT. UND DANN LASS ICH DIE SAGEN“ (5:160).

Besonders wesentlich ist der kommunikative Austausch mit den unmittelbaren ArbeitskollegInnen. Hr. E. äußert seine Erfahrungen: „DAS WEIß NACHHER NICHT NUR DER CHEF ODER DIE GEMEINDE, DIE DAS [die Förderungen; A. H.] KASSIERT, SONDERN DAS MÜSSEN DIE LEUTE, MIT DENEN SIE VOR ORT ARBEITET. DER MUSS DAS HANDHABEN UND DER MUSS AUCH NOCH DAS VERSTÄNDNIS HABEN, DASS ER SAGT, JETZT HABEN WIR VIER TAGE MIT IHR, TUN WIR, JA, DA MÜSSEN WIR UND AUCH BESCHÄFTIGEN, MÜSSEN IHR AUCH EIN BISSL WAS. DAS HAT ER ZUSÄTZLICH NOCH, NICHT? DER ARBEITER AN DER FRONT“ (5:182). Dies sieht auch Fr.

H. so: „WAS GLAUB ICH NOCH, WAS FÜR MICH AUCH SEHR WICHTIG IST, ODER AUCH FÜR DEN HARTWIN, DAS IST AUCH IMMER WIEDER DIE KOMMUNIKATION MIT DEN BETREUUNGSPERSONEN, ALSO DIE MIT DEM HARTWIN DIREKT BESCHÄFTIGT SIND“ (8:90). Schließlich braucht es nach Ansicht von Fr. F. eine durchdachte Kommunikationsstrategie, um den Übergang ins Arbeitsleben gut stützen zu können: „ICH DENKE MIR, DER [Übergang; A. H.] SOLLTE LANGSAM BEGLEITET WERDEN, EINE ARBEITSSTELLE AUFGEBAUT WERDEN, MIT VIEL FEEDBACK, MIT VIEL UNTERSTÜTZUNG DER BETRIEBE UND DANN WIRKLICH MINDESTENS EINMAL IM MONAT EINE FIXBESPRECHUNG. NICHT NUR WENNS PROBLEME GIBT, SONDERN JEDEN ERSTEN MONTAG, JEDEN ERSTEN MITTWOCH IM MONAT EINE HALBE STUNDE. WAS SAGT DER COACH, ODER WAS SAGT DER UNMITTELBARE VORGESETZTE, WAS SAGT DER JUGENDLICHE. VIELLEICHT GIBT’S AUCH NOCH ANDERE MELDUNGEN. ES GIBT’S SO, DASS ANDERE MITARBEITER, NEUE MITARBEITER VIELLEICHT WAS WISSEN WOLLEN. DAS KÖNNT MAN AUCH AN DEM TAG MACHEN UND DASS DA VERNETZT WIRD. UND DANN FÜR DAS NÄCHSTE MONAT, SCHAUEN WIR UNS DAS NOCHMAL AN“ (6:168). Nur im stetigen Austausch mit anderen kann also ein tragfähiges Netzwerk entstehen, um gemeinschaftlich und zielgerichtet den Arbeits- bzw. Ausbildungsalltag bewältigen zu können.

### *Wertschätzung/Akzeptanz*

Eltern drücken weiters aus, dass eine wertschätzende und akzeptierende Grundhaltung hinsichtlich der individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Einschränkungen aller am Übergangsprozess beteiligter Personen für ein gelingendes Miteinander wesentlich sind. Somit werden Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber betroffenen Jugendlichen, ihren Eltern, LehrerInnen und anderen UnterstützerInnen thematisiert.

Für Fr. C. äußert sich eine wertschätzende Haltung gegenüber ihrer Tochter darin, „DASS MAN DAS GEFÜHL HAT, WIE JEDER MENSCH DER ARBEITET, DASS MAN WAS GELEISTET HAT UND DAS IST GANZ WICHTIG“ (3:119). Ähnliches gibt auch Fr. E. an: „KLAR BRINGT SIE SCHON EIN BISSL EINE LEISTUNG, BRINGEN SIE SCHON (5:193). ALSO DIE BRINGT SCHON WAS WEITER, DAS GLAUB ICH SCHON. SONST MÜSSTEN DAS AUCH DIE ANDEREN TUN“ (5:195). Fr. F. betont besonders einen respektvollen Umgang als Voraussetzung für zielführende Zusammenarbeit: „ALSO WENN BEI IHM EINE BEZIEHUNG HERGESTELLT WIRD, ER HAT SICHER VIELE, VIELE LEUTE IN SEINEM 19JÄHRIGEN, JA, DASEIN GEHABT, ES IST NICHT GESCHEITERT, DASS DER FELIX NICHT KONNTE, WENN WER WOHLWOLLEND WAR. ALSO WENN DER IHN RESPEKTIERT HAT UND RESPEKT GEZEIGT HAT, DASS ER AUCH GENAUSO EIN MENSCH IST, MIT BEDÜRFNISSEN, WIE

ALLE ANDEREN“ (6:64). Und Hr. E. meint dazu: „ES MUSS IMMER, DAS WICHTIGSTE, DIE BEREITSCHAFT VON DEN LEUTEN, DIE SO EIN DING ÜBERNEHMEN, DIE SAGEN, OK, WIR NEHMEN SOLCHE KINDER AUF, DASS AUCH DIE BEREITSCHAFT UND DAS VERSTÄNDNIS DA IST, DASS DAS EIN BEHIND-, EIN BEEINTRÄCHTIGTER MENSCH IST. UND MIT DEM MUSS SICH DER ANFREUNDEN“ (5:172).

Dabei scheint es in erster Linie darum zu gehen, vorhandene Grenzen zu akzeptieren. Fr. E. meint: „ES IST SCHWIERIG, UND WENN MAN NOCH NIE MIT BEHINDERTEN ZU TUN GEHABT HAT, DAS IST NICHT EINFACH, DAS ZU AKZEPTIEREN. UND DAS, JA, DIE HABEN, ACH, DIE HABEN DIE ERFAHRUNG NICHT“ (5:59). Akzeptanz geht in weiterer Folge mit dem Entgegenbringen von Verständnis und Rücksichtnahme im Hinblick auf individuelle Bedürfnisse einher. So ist beispielsweise mit eingeschränkten Leistungsmöglichkeiten umzugehen. Fr. A. gibt dazu an: „WEIL ES BRAUCHT GANZ EINFACH BEI, BEI LEUTEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG, DIE BRAUCHEN HALT EIN BISSL LÄNGER FÜR ALLES“ (1:154). Gleiches berichtet Fr. E.: „UND DA BRAUCHT SIE EINE ZEIT. UND ALLES HALT DIESE SACHEN. UND DAS IST NICHT JETZT WEIL SIE ES ZU FLEIß MACHT, SONDERN WEIL HALT DAS SO IHR WESEN IST“ (5:168). Und auch Hr. D. führt aus: „DANN KRIEGEN SIE EIN MITTAGESSEN, DANN HAT MAN NACH DEM MITTAGESSEN BIS HALB ZWEI FREIRAUM. SIE WERDEN DA NICHT ÜBERFORDERT, GELL. ALSO DAS GEFÄLLT MIR AUCH“ (4:109). Klare Worte äußert Fr. H. bezüglich des Aufbringens von Akzeptanz: „DA NIMMT ER HALT SEINE UMWELT NICHT IN DEM SINN WAHR, WIE WIR UNS DAS VORSTELLEN. ALS RATIONAL BEGABTE MENSCHEN GLAUBEN WIR HALT, DAS PASST NICHT SO, ER MUSS IRGENDWIE SO WERDEN WIE WIR. UND DAS GEHT EINFACH NICHT, JA. ALSO DAS GEHT NICHT“ (8:136). Wertschätzender Umgang erfordert daher nach Ansicht der Eltern, Zielsetzungen an den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen des Kindes auszurichten, Potenziale und Fähigkeiten zu sehen sowie Grenzen zu akzeptieren.

Eltern möchten auch selbst geschätzt und als wichtige Ressource wahrgenommen werden. Hr. D. sieht Wertschätzung in der Bereitschaft zur Unterstützung seitens der Behörden. Er führt aus: „ICH WÜNSCH MIR HALT DA AUCH, WIE MAN ZUSAMMENKOMMT, WENN MAN EINEN ANTRAG STELLT, ODER DAHIN GEHT, DASS MAN DA SCHAUT. SAGT, HABT'S DAS AUCH GEMACHT, ODER IST DAS. DA ERWARTE ICH MIR HALT EINFACH EIN BISSL MEHR ENTGEGENKOMMEN“ (4:160). Fr. F. bezieht Wertschätzung auf die Erkenntnis, „DASS DIE ELTERN DIE EXPERTEN SIND, DAS WIRKLICH ZU SEHEN“ (6:228) und die Rücksichtnahme auf

ihre Situation: „UND DIE ELTERN, WENN DIE EINFACH AUCH WIRKLICH ZU VIELLEICHT ZU NAH GEHEN, ODER VIELLEICHT EINE ÄÜBERUNG TÄTIGEN, DIE DIE PROFESSIONELLEN VIELLEICHT KRÄNKET, JA, DANN SIND DIE IN EINER AUSNAHMESITUATION“ (6:229). Wesentlich erscheint also, die Leistung von Eltern anzuerkennen und Verständnis für ihre oft nicht einfache Lage aufzubringen.

Wertschätzung wird weiters LehrerInnen und anderen UnterstützerInnen entgegengebracht. Fr. C. bemerkt hinsichtlich des Engagements von Lehrpersonen insgesamt eher wenig Wertschätzung: „DAS SIEHST AUCH BEI DEN LEHRERN, WIE VIELE DA SCHON MIT VIERZIG, ALSO SICH ZEHN JAHR DA ABGERACKERT HABEN UND WIRKLICH DIE SEELE GEBEN, WIE VIELE DANN MIT VIERZIG FERTIG SIND. UND DANN, DAS IST HALT, JA, NERVENZUSAMMENBRUCH UND DAS UND DAS. DANN GEHEN SIE AUF KUR UND DANN FINDEN SICH IMMER NOCH ELTERN, DIE SICH LUSTIG MACHEN DARÜBER UND DANN SAGEN, NA, EH KLAR, DIE MÜSSTEN EINMAL RICHTIG ARBEITEN, DA TÄTEN SIE SCHON SEHEN, WAS DAS HEIßT“ (3:211).

Aber nicht nur die Unterstützung von LehrerInnen erscheint Eltern anerkennenswert. So wird ebenfalls das Engagement von ArbeitskollegInnen, BeraterInnen und anderen UnterstützerInnen geschätzt. Fr. E. findet dazu wichtig, MitarbeiterInnen im Ausbildungsbetrieb ihre Dankbarkeit auszudrücken (5:162). Sie plant: „JETZT ZUM BEISPIEL IST DIE ELISABETH, IST DANN EIN JAHR DRÜBEN. UND ICH HAB MIR VORGENOMMEN, ICH GEH RÜBER UND BRING IHNEN EINFACH EINE BONBONNIERE UND BEDANK MICH FÜR DIESE TOLLE INTEGRATION. WEIL DAS IST NICHT SELBSTVERSTÄNDLICH. UND SIE SOLLEN AUCH WISSEN, DASS MAN DAS ZU SCHÄTZEN WEIß ALS ELTERN“ (5:163). Auch Fr. H. berichtet wertschätzend von erhaltener Unterstützung: „JEDENFALLS WAR ICH DANN DER BEDA-, ALSO DER KOORDINATORIN, DIE DAS EBEN IM INSTITUT A ORGANISIERT, SEHR DANKBAR, DASS SIE UNS EINGELADEN HAT“ (8:55).

Probleme im gemeinsamen Miteinander resultieren nach Ansicht der befragten Eltern wesentlich aus fehlender Wertschätzung. Betont wird jedoch, dass es sich dabei eher um einen Mangel handelt, der erwachsenen Personen anhaftet. Hierzu meint Hr. D.: „DIE KINDER UNTEREINANDER HABEN MIT SO EINEM GAR KEIN PROBLEM. ÜBERHAUPT NICHT. DIE KINDER SELBER NICHT. WENN, DANN MACHEN DIE ELTERN DIE PROBLEME“ (4:78). Ablehnende Einstellungen gründen nach Ansicht von Hrn. D. in fehlender Aufklärung (vgl. 4:75) und zeigen sich in vorgeschobener Freundlichkeit: „ABER DA SIEHT MAN, DASS DIE ELTERN EIGENTLICH SO, JA, ZUM TEIL EINFACH DA DAHINTER SIND UND MEISTENS SIND DAS DIE AUCH,

DIESE HEUCHLER (4:80), WAS DIR STÄNDIG SAGEN, JA, WIE GEHT'S DIR SO. IST JA EIN BLÖDSINN. IST EIN BLÖDSINN, WAS SIE NICHT EHRlich MEINEN“ (4:66).

In der Zusammenarbeit mit Behörden und Ämtern lassen sich ebenfalls wenig wertschätzende Umgangsformen nachweisen. Hr. D. berichtet diesbezüglich von einem einschneidenden Erlebnis: „ALSO DIESE DINGE, DAS WAR EINFACH ENTTÄUSCHEND. VOR ALLEM DINGE AUCH, DA HAT ES EIN SCHLÜSSELERLEBNIS GEGEBEN, WO DIE FRAU DIESE, ZU DIESER FAMILIENBEIHLFESTELLE HINGEFAHREN IST, IRGENDWAS WEGEN EINEM ANTRAG FRAGEN, WIE MAN DAS MACHT UND SO, UND DAS WAR DANN SO EINE RELATIV JUNGE FRAU, AH, MIT SO BLÖDEN ANTWORTEN, DASS DIE FRAU WEINEND WIEDER NACH HAUSE KOMMT“ (4:96). Besonders schmerzhaft wird dabei die Rolle als „Bittsteller“ erlebt. Hr. D. führt weiter aus: „ES BRAUCHT EINEM NIEMAND WAS SCHENKEN. ABER DA WILL MAN EINEN ANTRAG, WEIL MAN IRGENDWANN DA ZUFÄLLIG VON EINER ANDEREN FAMILIE ERFÄHRT, DASS MAN DAS BEANTRAGEN SOLL. WEIL DAS JA EINEM ZUSTEHT. UND DANN WIRD MAN DA SO ALS BITTGEHER, WO MAN DANN BITTE SAGEN MUSS, DARF ICH DAS, KANN ICH DAS AUCH UND SO, UND DIE SAGT MIR DANN, DAS GEHT NICHT, DA MÜSSEN SIE SCHON WARTEN“ (4:98). Fr. F. hat ähnliches in der Inanspruchnahme von unterstützenden Diensten erlebt: „DEN JOB COACH HAB ICH DANN GEBETEN, ICH MÖCHTE BEWUSST EINEN TERMIN HABEN. HAB DIESEN TERMIN GEHABT, BIN DANN HINGEFAHREN, BIN MIR GANZ SCHLECHT VORGEKOMMEN, WIE EINE BITTSTELLERIN“ (6:83). Hier gelingt es sowohl MitarbeiterInnen öffentlicher Stellen, als auch integrativer Hilfen scheinbar schlecht, eine wertschätzende Haltung einzunehmen und zu transportieren.

Eltern erkennen schließlich an, dass Wertschätzung und Akzeptanz mit einem persönlichen Entwicklungsprozess verknüpft sind. Dieser fängt letztlich bei ihnen selbst an, wie Fr. H. erzählt: „MANCHE [Eltern; A. H.] WOLLEN JA DAS GAR NICHT WISSEN, DASS ES EIN BEHINDERTES KIND IST (8:199). DAS IST, ICH WEIß, DASS IST GAR NICHT SO EINFACH. WEIL FÜR MICH IST ES KLAR GEWESEN, ALSO ICH HAB DANN RELATIV BALD DIE CHROMOSOMENANALYSE GEHABT, JA, UND DA HAB ICH GENAU GEWUSST, WAS LOS IST. ABER DAS IST JA NICHT, DAS IST BEI DOWN-SYNDROM IST DAS RELATIV EINFACH. ABER BEI ANDEREN BEHINDERUNGEN IST ES JA NICHT SO EINFACH, NICHT. DASS ES ÜBERHAUPT BEHINDERT IST UND WIE GEHEN WIR DAS AN“ (8:201). Die Entwicklung einer wertschätzenden und akzeptierenden Haltung stellt also durchaus für die betroffenen Eltern selbst eine Herausforderung dar.

Hr. D. geht weiters genauer auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen ein: „ICH BIN JA AUCH SCHON FAST EINE GENERATION, WAS MIT DENEN NICHT UMGEHEN KONNTE (4:115). ICH HAB DAS GLÜCK ODER PECH GEHABT, [...] UND HAB EINEN BEHINDERTEN COUSIN DAMALS GEHABT UND BIN MIT DEM MEHR ODER WENIGER AUFGEWACHSEN. HAB DAMIT KEIN PROBLEM GEHABT, GELL (4:116). ABER DIE GENERATION VOR UNS, DIE HABEN JA IN DIE RICHTUNG, AUCH DIE SCHULE, ÜBERHAUPT KEIN [...]. ABER DA FEHLT EIGENTLICH SCHON NOCH EINIGES. DIE GEWISSEN HEMMSCHWELLEN“ (4:117). Trotz teilweiser Unvollständigkeit der Aussagen lässt sich klar erkennen, dass Hr. D. im gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen Veränderungen wahrnimmt. Hier kann gefolgert werden, dass der Initiierung eines Prozess zur Entwicklung der Fähigkeit zu einem wertschätzenden Umgang miteinander zentrale Bedeutung beizumessen ist.

**Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Erleben von Teilnahme mit dem Grad an Einbeziehung, kommunikativem Austausch und wertschätzender Begegnung in unmittelbarer Verbindung steht. Hinsichtlich der Einbeziehung in soziale Netzwerke lässt sich feststellen, dass Eltern insbesondere den schulischen und beruflichen Kontext beschreiben. Thema sind hier insbesondere fehlende oder wenig vorhandene freundschaftliche Beziehungen in integrativen Settings, wobei eine verstärkte Einbindung und Aufklärung aller am Integrationsprozess Beteiligter als notwendig befunden wird. Im Mittelpunkt der Kritik steht eine rein formal betriebene Einbeziehung durch gemeinsame Rahmenbedingungen, aber ohne das Vorhandensein entsprechend motivierter und engagierter Grundhaltungen. Für segregative Settings kann gezeigt werden, dass grundsätzlich die Tendenz zu vielfältigeren Freundschaftsbeziehungen besteht, jedoch keine Garantie dafür vorhanden ist.**

**Die Einbeziehung in die Wohngemeinschaft, beispielsweise die Teilnahme an Freizeitaktivitäten, wird nur von jenen Eltern angesprochen, welche in kleinen Gemeinden leben. Dies mag in einem besonderen Naheverhältnis gründen, das in urbanen Regionen eher seltener empfunden und somit nicht notwendigerweise thematisiert wird.**

**Zentralen Stellenwert räumen Eltern dem kommunikativen Austausch mit dem sozialen Umfeld am Ausbildungs-, Arbeits- oder Wohnort ein. Dies stellt sowohl eine grundlegende Ressource, als auch ein Werkzeug zur Problemlösung dar, wenn es darum geht, gemeinschaftlich mit anderen (z. B. Eltern, Lehrpersonen, BetreuerInnen,**

ArbeitskollegInnen) bestmögliche Begleitung und Unterstützung zu gewährleisten. Umgekehrt wird mangelnde Kommunikation als entscheidender Faktor für das Scheitern von Übergängen erkannt.

Nicht zu Letzt ist die Bedeutung eines wertschätzenden und akzeptierenden Umgangs miteinander erwähnenswert. Hierzu lässt sich festhalten, dass Eltern um Unsicherheiten im Umgang mit Beeinträchtigungen wissen und daher Wertschätzung und Akzeptanz grundsätzlich nicht per se verlangen, sondern vielmehr eine Bereitschaft einfordern, diese zu entwickeln.

Problemfeld 3 versucht jene Aspekte abzubilden, die das soziale Umfeld am Übergang ins Erwerbsleben charakterisieren. Die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen ist dabei unmittelbar mit den Möglichkeiten zur Teilnahme verknüpft, unterscheidet sich jedoch auch davon, da keine gegenseitige Bedingtheit vorliegt (Zugehörigkeit bedeutet nicht automatisch Teilnahme und umgekehrt). Bezüglich der identifizierten Teilnahmefaktoren von Einbeziehung, Kommunikation und Wertschätzung lässt sich eine ähnliche Verwobenheit feststellen, wobei deren getrennte Betrachtung unterschiedliche Sichtweisen auf das Phänomen Teilnahme eröffnet.

#### 9.4.4 Problemfeld 4: Unterstützungsfaktoren

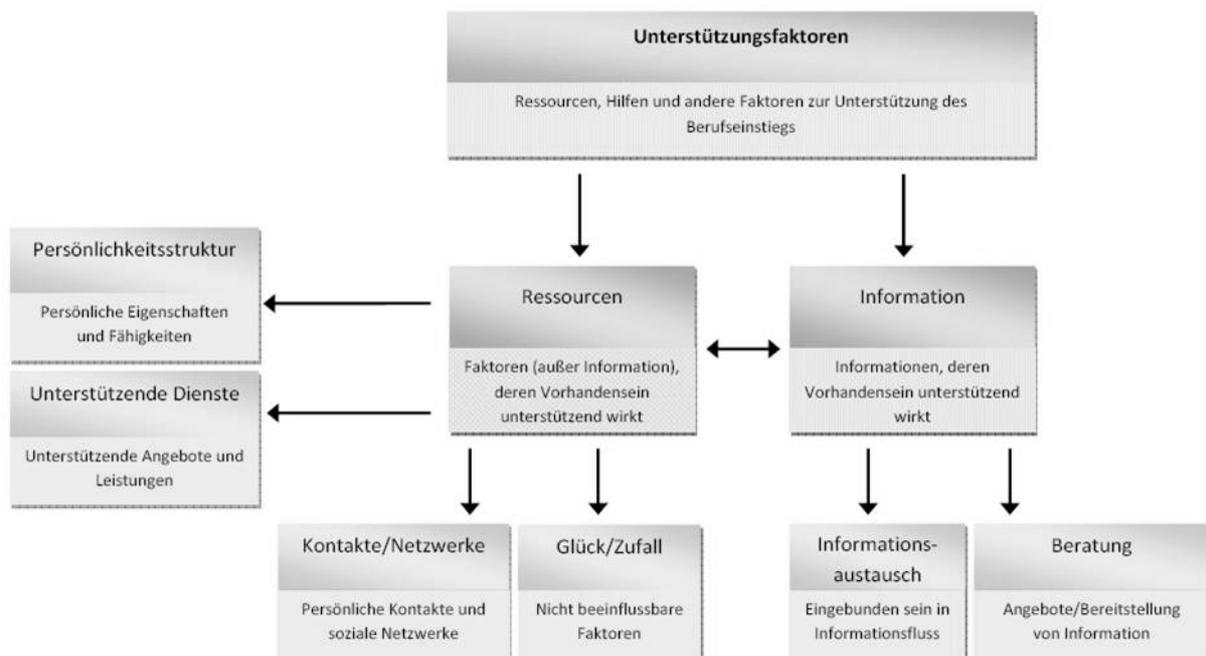


Abbildung 5: Grafische Darstellung von Problemfeld 4 (Unterstützungsfaktoren)

Problemfeld 4 zeigt das Vorhandensein oder Fehlen als wichtig erkannter Unterstützungsfaktoren für Eltern am Berufseinstieg auf. Als wesentliche Ressourcen (a) konnten dabei die jeweilige Persönlichkeitsstruktur von Eltern, Angebote und Leistungen unterstützender Dienste und persönliche Kontakte bzw. soziale Netzwerke ausgemacht werden. Zusätzlich erwähnen Eltern häufig die Bedeutung einer nicht beeinflussbaren Komponente, welche sie als „Glück“ oder „Zufall“ bezeichnen.

Informationen (b) tragen ebenfalls als Ressource zum gelingenden Übergang ins Arbeitsleben bei. Aufgrund der schwerpunktmäßigen Thematisierung durch die befragten Eltern und der Annahme, dass ohne das Vorhandensein von entsprechenden Kenntnissen beeinflussbare andere Ressourcen nur eingeschränkt genutzt werden können, stellen der Austausch und die Bereithaltung von Informationen eine eigene Unterkategorie dar.

#### 9.4.4.a Ressourcen

Ressourcen stellen wesentliche Hilfsmittel dar, deren Vorhandensein oder Fehlen grundlegenden Einfluss auf Planung, Umsetzung und Gestaltung des Übergangsverlaufes hat.

##### *Persönlichkeitsstruktur*

Eltern beschreiben individuelle persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten, welche sie als hilfreich für die Umsetzung von Plänen und Wünschen hinsichtlich des Arbeitseinstiegs ihrer Kinder bewerten. Für Fr. A. ist es wichtig, „DARAN [zu] GLAUBEN, DASS MAN IRGENDWO EINE STELLE KRIEGT, DIE HALT DA ENTSpricht“ (1:54). Fr. C. schildert ähnliches: „WEIL ICH BIN ÜBERZEUGT DAVON, DASS ES ARBEIT GIBT, DIE SIE GERN UND GUT MACHEN WIRD. UND WO DIE LEUTE IHR EBEN AUCH, AH, FROH SIND, DASS SIE DORT ARBEITET UND DASS MAN DAS GEFÜHL HAT, WIE JEDER MENSCH DER ARBEITET, DASS MAN WAS GELEISTET HAT UND DAS IST GANZ WICHTIG. UND SOWAS WERDEN WIR FINDEN UND SUCHEN“ (3:118). Und weiter: „ABER DU HAST EINFACH GLÜCK, WENN DU POSITIV BIST, AUCH ALS, AH, JEDER HAT DAS GLÜCK, WENN DU ES ALS ELTERNTEIL POSITIV SEHEN KANNST UND WENN DU ES ALS KIND POSITIV SEHEN KANNST“ (3:121). Entscheidend ist also eine positive Grundeinstellung, aus welcher Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die des Kindes geschöpft und Pläne mit Ausdauer und Zuversicht verfolgt werden können.

Auch das persönliche Bildungsniveau spielt nach Ansicht von Fr. C. eine Rolle: „DU STEHST DEN DINGEN EINFACH ANDERS GEGENÜBER UND MAN TRITT EINFACH ANDERS AUF UND ES FUNKTIONIEREN VIELE DINGE EINFACH BESSER ODER FUNKTIONIEREN ÜBERHAUPT, DIE WOANDERS NICHT GEHEN. WEIL DAS ANDERS FORMULIERT IST ODER UNGESCHICKTER

FORMULIERT IST. DAS LEBEN IST EINFACH UNGERECHT“ (3:190). Bildung birgt somit den Vorteil, einerseits über benötigte Fertigkeiten zu verfügen, eigenen Anliegen Nachdruck zu verleihen, sowie andererseits von sozialer Anerkennung und Akzeptanz profitieren zu können.

Schließlich stellen die eigenen Erfahrungen in der Begleitung des Kindes von Geburt an eine wesentliche Ressource dar, welche Fr. F. als nicht genügend gewürdigt empfindet: „ICH DENKE MIR, DA MÜSSTE ES NOCH MEHR ZUSAMMENARBEIT GEBEN UND MEHR DURCHLÄSSIGKEIT. UND DAS FIND ICH SCHADE, DA NIMMT MAN DIE RESSOURCE DER ELTERN NICHT WAHR (6:161). UND DAS WÜRD ICH JEDER MUTTER SAGEN, DAS WÜRD ICH EINEM JEDEN PÄDAGOGEN SAGEN, BITTE NEHMT DIE RESSOURCE AN, NEHMT DIESE ERFAHRUNGEN AN“ (6:188). Die Orientierung an Vorerfahrungen wird damit ebenfalls als hilfreich bewertet.

#### *Unterstützung/Dienste*

Neben den Bemühungen der Eltern kommt unterstützenden Hilfen und Dienste eine maßgebliche Bedeutung als Ressource für den Einstieg in die Arbeitswelt zu. Ein Bedarf an solcherlei Begleitung wird deutlich betont und für die Bereiche schulische bzw. berufliche Ausbildung, Arbeit und Wohnen im Speziellen, sowie einer grundlegenden finanzielle Absicherung im Allgemeinen beschrieben. Dazu ist nach Ansicht von Fr. C. vorerst nötig, dass betroffenen Personen vorhandenen Unterstützungsbedarf erkennen, um angebotene Dienste und Hilfen annehmen zu können. Sie erzählt von Erfahrungen mit Situationen, welche sich deshalb problematisch darstellen, „WEIL DA KEINE HILFE ANGENOMMEN WIRD. DA WIRD VON VORNHEREIN SO GEWETTERT, GEGEN DIE SCHULE, GEGEN DIE (*betont*) LEHRER, GEGEN DIE (*betont*) FÜRSORGE, GEGEN DIE (*betont*) WEIß ICH NICHT WEN. GEGEN DAS SYSTEM SCHLECHTHIN, DASS DIE KINDER, WENN SIE HILFE BEKOMMEN, DIESE NICHT ANNEHMEN“ (3:208). Die Wahrnehmung der Notwendigkeit von Unterstützung stellt somit den ersten Schritt für die Inanspruchnahme derselben dar.

In Betrachtung der Äußerung von Eltern über erkannten Unterstützungsbedarf lässt sich grundsätzlich die Notwendigkeit finanzieller Beihilfen identifizieren. Hr. D. führt dazu aus: „DA WILL MAN HALT ZUMINDEST DAS, DAMIT MAN DIE BELASTUNG, DIE FINANZIELLE, DIE MAN DA HAT MIT DEM KIND, DASS MAN DAS RASCH KRIEGT. ZUMINDEST EINMAL EINE AUFKLÄRUNG PASSIERT, EINE SCHNELLE AUFKLÄRUNG PASSIERT, WAS MAN TUN MUSS, WAS EINEM ZUSTEHT. ALSO DAS IST WIRKLICH EIN AUFWAND“ (4:89). Benötigte Hilfen bzw. wesentliche

Informationen darüber werden also zu spät und keineswegs automatisch angeboten, um Eltern von Beginn an zu entlasten. Vielmehr ist es Aufgabe der Eltern, diese mühevoll zu organisieren. Hr. D. kritisiert in diesem Zusammenhang besonders, dass Einforderungen von Geldern sehr wohl automatisiert von Statten gehen: „DER DIETER KRIEGT DEN MUSTERUNGSBEFEHL, DER WIRD ANGESCHRIEBEN, DASS ER KIRCHENSTEUER ZAHLT, WENN ER 18 IST. WEIßT, DA FINDET MAN DIESE KINDER ODER BEHINDERTEN LEUTE AUCH ALLE, ODER? WENN MAN WAS BRAUCHT, DANN PASSIERT WAS. ABER UMGEKEHRT, ICH MEIN, SIE SIND JA ALLE REGISTRIERT“ (4:156). Schließlich verweist Hr. D. mit Nachdruck auf die finanziell angespannte Situation betroffener Familien, welche sich aus dem Bedarf an persönlicher Unterstützung für das Kind ergibt: „STELLEN SIE SICH VOR, MAN MUSS AUCH DIE GEFAHR JETZT SEHEN. JETZT HAT MAN EIN JAHR NACHHER KEINEN JOB, WAS KRIEGT DENN DER? WIE SOLL DAS DENN GEHEN? DU KANNST DAS KIND NICHT, MUSST DAHEIM BLEIBEN. DA GEHT’S JA UM EINE FINANZIELLE GRUNDSICHERUNG, NICHT?“ (4:144).

Unterstützungsbedarf gründet sich demzufolge aber nicht nur in finanziellen Zuschüssen und Leistungen, sondern auch in der direkten Betreuung und Versorgung des Kindes. Bezogen auf die Phase des Übergangs von der Schule ins Berufsleben identifizieren Eltern unterschiedliche Bedarfsmomente, welche insbesondere die aktive Teilnahme am Arbeitsleben betreffen. Fr. C. erkennt dazu für ihre Tochter den Bedarf einer umfassenden Begleitung in der Erledigung von Arbeitsaufträgen: „WENN ES DANN ANS ARBEITEN GEHT, DASS SIE, JA, DA MERKST ES DANN. DU MUSST IHR ETWAS ANSCHAFFEN UND DU MUSST KONTROLLIEREN, WAS SIE TUT (3:27). MAN MUSS HALT, AH, AM BESTEN IST, SIE STEHT NEBEN DIR UND MACHT DIE HILFSARBEITEN, DIE DU IHR ZUORDNEST“ (3:27). Betont wird hier das Moment einer führenden Unterstützung, welche aber selbständiges Arbeiten im Rahmen einer bestimmten Bandbreite möglich machen soll. Ähnliches beschreibt auch Fr. H.: „ER BRAUCHT, ALSO ER WÜRD IN SO EINEM FALL EINE EIGENE PERSON BRAUCHEN, DIE IHN RUNDHERUM BETREUT IN SEINER ARBEIT“ (8:121).

Eltern erkennen nicht nur den konkreten Unterstützungsbedarf ihrer Kinder im Arbeitsleben, sondern auch jenen der unmittelbaren ArbeitskollegInnen im Betrieb. Fr. F. berichtet dazu über konkrete Erfahrungen mit unterstützenden Diensten am Arbeitsplatz, wobei sich eine Divergenz zwischen persönlichen Erwartungen und angebotenen Leistungen abbildet. So wurde ein vorhandener Unterstützungsbedarf nicht entsprechend wahrgenommen: „UND DIE SEKRETÄRINNEN HABEN WIRKLICH NICHT MEHR KÖNNEN. DIE KONNTEN NICHT MEHR, DIE HABEN IHRE ARBEIT EH GETAN. JA, ALSO ICH FINDE VON DENEN, VON DER SEITE HER HÄTTEN

DIE MEHR UNTERSTÜTZUNG GEBRAUCHT. WO ICH GEMEINT HÄTTE, DASS DER JOBCOACH SEHR WOHL AKTIV WERDEN HÄTTE SOLLEN“ (6:79). Weiters äußert Fr. F. ihr Empfinden, dass die ungenügende Zusammenarbeit zwischen allen am Arbeitsprozess beteiligten Personen, insbesondere das geschätzte Unvermögen des hinzugezogenen Dienstes, eine solche Zusammenführung zu erreichen, ursächlich für das Scheitern der beruflichen Eingliederung ihres Sohnes war. Sie meint: „ALSO ICH DENKE MIR, DIE FIRMA WAR SICHER BEREIT, WENN SIE GUTE UNTERSTÜTZUNG GEHABT HÄTTE. UND FRÜHER. UND FRÜHER HEIßT NICHT, HILFE SCHREIEN, SONDERN DU MUSST DIE HILFE VORHER ANBIETEN, DASS ES NICHT ZUM HILFE SCHREIEN KOMMT“ (6:187). Eine Notwendigkeit der direkten Unterstützung sieht Hr. E. ebenfalls: „ER [der Betrieb; A. H.] KRIEGT SCHON EINE FÖRDERUNG, NUR IST ES HALT MEISTENS SO, DASS EBEN DIE LEUTE ZUM BEISPIEL SAGEN, ICH BIN EIN BETRIEB, DER IST SYSTEMISIERT FÜRS ALTERSHEIM AUS, MIT DREI LEUTEN. DREI LEUTE SIND IN DER KÜCHE DRINNEN, WEIL IHR HABT 80 ESSEN, MÜSST IHR MACHEN, DAS IST SYSTEMISIERT MIT DREI LEUTEN. ALSO DER KRIEGT KEINEN ZUSÄTZLICHEN MANN DAZU, WEIL SIE JETZT DAS KIND HABEN ODER WEIL SIE DEN MENSCHEN HABEN, DER ZUSÄTZLICH EINEN FÖRDERBEDARF HAT. FÜR DIE, DER MUSS SEINE GLEICHE ARBEIT MACHEN UND ZUSÄTZLICH MUSS ER SICH MIT DEN LEUTEN BESCHÄFTIGEN“ (5:181).

Neben der Unterstützung ihrer Kinder und deren Arbeitsumfeld beschreiben Eltern weiters eigenen Unterstützungsbedarf. Fr. F. erkennt diesen insbesondere in der Organisation geeigneter Begleitung nach Arbeitsaustritt ihres Sohnes: „ICH HAB DANN NUR GEBETEN, DASS WIR MIT DEM JOBCOACH EIN GESPRÄCH HÄTTEN, DASS SIE MIR DANN SAGT, ARBEITSLOS, JA, WELCHE RECHTE, WELCHE KURSE, WELCHE ANGEBOTE SIE FÜR DEN FELIX BEFINDET (6:82). SIE HAT MIR DANN EINE MAPPE GEGEBEN, WO HALT ALLES DRINNEN WAR. VIER, FÜNF PROJEKTE AUSGEDRUCKT UND NATÜRLICH EIN A4-ZETTEL, WO ICH GLAUB, DASS MAN MIT INTEGRATIONSSEITE SEHEN KANN, WELCHE PROJEKTE ES GIBT (6:84). ICH HAB DANN DIE MAPPE IN DIE HAND GENOMMEN, HAB MICH DA BEDANKT UND WOLLTE DANN EBEN EINEN BEGLEITER HABEN, DER DEN FELIX JETZT EBEN WEITER BETREUT. SIE, NEIN, SIE IST PERSÖNLICH NICHT MEHR ZUSTÄNDIG, WEIß GOTT, OB ICH DENN NICHT WEIß, EIN JOBCOACH IST JA NUR FÜR DIE LEUTE ZUSTÄNDIG, DIE EINEN ARBEITSVERTRAG HABEN. ABER DADURCH, DASS DER FELIX JETZT KEINEN ARBEITSVERTRAG MEHR HAT, OBWOHL OFFIZIELL ER BIS ENDE SEPTEMBER JA SCHON EINEN ARBEITSVERTRAG NOCH HÄTTE, IST SIE NICHT MEHR ZUSTÄNDIG. JETZT IST EINE INTEGRATIONSBETREU-, -BEGLEITUNG, ODER BETREUERIN ODER WIE AUCH IMMER DIE DAME HEIßT, ODER MÄNNER HEIßEN, DIE WÄR JETZT ZUSTÄNDIG (6:88). HAB SO GEMEINT, WENN ICH

SCHON IN DIESER ZENTRALE JETZT BIN, SIE SOLLT MIR DIESEN VERMITTELN. NAJA, DA MÜSST ICH MIR EINEN NEUEN TERMIN AUSMACHEN, WEIL SO EINFACH GEHT DAS NICHT FÜR MICH“ (6:89). Deutlich wird hier die empfundene Enttäuschung von Fr. F., dass mangelnde Unterstützung des Kindes bzw. Betriebes nicht nur zu einem Abbruch des Arbeitsverhältnisses geführt hat, sondern nun auch sie selbst in der daraus resultierenden schwierigen Phase der Neuorientierung unzureichende Unterstützung erfährt.

Für den Wohnbereich zeigt sich, dass eine zukünftige Unterbringung der Kinder in eigenen Wohngelegenheiten von der Mehrzahl der Eltern angestrebt wird, geeignete Plätze jedoch kaum verfügbar sind.

Neben der Angabe benötigter Hilfen beschreiben und bewerten Eltern gleichermaßen bereits erhaltene unterstützende Angebote und Dienste. So werden Hilfestellungen von LehrerInnen und MentorInnen als positiv erkannt. Dies bezieht sich einerseits auf die angebotenen Ausbildungsinhalte, sowie andererseits auf Angebote zur Unterstützung des Überganges. Fr. C. betont das besondere Engagement der Volks- und HauptschullehrerInnen in der individuellen Förderung ihrer Tochter: „DIE HABEN EIN PROGRAMM GESCHRIEBEN, DIE SIND EINKAUFEN GEGANGEN, SIE HABEN LISTEN GESCHRIEBEN, DIE HABEN DORT RECHENÜBUNGEN GEMACHT, ALSO ICH FIND DAS SO LIEBEVOLL EINFACH“ (3:112). Fr. A. erzählt über eine umfassende Unterstützung seitens der LehrerInnen ihres Sohnes hinsichtlich der Verfassung von Bewerbungsunterlagen bzw. Organisation von Praktika, ebenso wie der Informationsweitergabe über vorhandene Angebote zum Brückenschlag in die Arbeitswelt: „ALSO ES GIBT NATÜRLICH, SO, WIE ES AM AMS ODER SO AUCH GIBT, DIE BEWERBUNGSUNTERLAGEN, DIE GEMEINSAM HERGESTELLT WERDEN ODER WO SIE TIPPS BEKOMMEN, WIE SIE SICH VERBESSERN KÖNNEN“ (1:73). Und weiter: „WIR HABEN DA EINE SEHR ENGAGIERTE, NETTE, EIGENTLICH JA, IN JEDER SCHULE ENGAGIERTE, NETTE LEHRER GEHABT, DIE UNS VORAB MIT EINIGEM MATERIAL VERSORGT HABEN, WO WIR UNS DANN ENTSCHIEDEN HABEN“ (1:104). Fr. E. berichtet ähnliches über den Übergang ihrer Tochter in die berufliche Ausbildung: „DIE [LehrerInnen; A. H.] MACHEN SICH AUCH GEDANKEN (5:16). JA, JETZT IST DANN IM LETZTEN SCHULJAHR, DAS WAR EIGENTLICH GANZ TOLL, EBEN VON DER SONDRERSCHULE AUS, HABEN WIR DIE MÖGLICHKEIT GEHABT, DASS SIE ALLWEIL AUCH SCHON SCHNUPPERN GEGANGEN SIND (5:31). DAS HABEN WIR MIT DER SCHULE DANN SO ABGESPROCHEN, DA HAT DIE DIREKTION DANN GESAGT, DAS IST KEINE FRAGE, SIE KANN SO OFT SCHNUPPERN, WIE SIE WILL“ (5:138). Hinsichtlich der angebotenen Unterstützung für den

Arbeitseinstieg scheinen gerade Einrichtungen zur Sonderbeschulung dazu beizutragen, die Eingliederung ihrer „Schützlinge“ ins Berufsleben in aktiver Art und Weise zu fördern. Dies gilt gleichermaßen für die Organisation geschützter Arbeitsplätze, wie Fr. H. berichtet: „DA HAT MICH DANN GOTT SEI DANK DIE LEHRERIN DARAUF AUFMERKSAM GEMACHT, ALSO DIESE ALLEINIGE BEDARFSMELDUNG AN DAS LAND C GENÜGT NICHT, SONDERN MAN MUSS EBEN DAS KONKRET AN DIE EINRICHTUNG, BEI DEN EINRICHTUNGSSTÄTTEN MACHEN“ (8:39). Das Engagement von LehrerInnen im Sonderschulbereich wird schließlich von Fr. H. generell als besonders hoch eingeschätzt: „IM SONDERSCHULBEREICH HAB ICH ALSO BIS JETZT WAHNSINNSENGAGIERTE LEHRERINNEN ERLEBT. ALSO DAS SIND ALLES MENSCHEN, DIE ALSO SICHER ÜBERDURCHSCHNITTlich MIT IHREM BERUF VERBUNDEN SIND UND SICH MIR HALT SEHR ENGAGIERT GEZEIGT HABEN UND AUCH SEHR, SO, ALSO RUNDHERUM UNTERSTÜTZEND (8:177). ALSO ÜBER IHREN EIGENTLICHEN AUFTRAG HINAUS“ (8:178).

Externe Unterstützungsmaßnahmen zur Berufsorientierung und -beratung werden insgesamt von den befragten Eltern als weniger hilfreich bewertet, obwohl ein genereller Bedarf daran außer Zweifel steht. So äußert Fr. A.: „DER ANDREAS HAT DIESES CLEARING IN ANSPRUCH GENOMMEN WÄHREND DER BERUFS-, AH, -FÖRDERUNG, POLYTECHNIKUM (1:85). ÜBERMÄßIG AUFSCHLUSSREICH WAR DIE SACHE AUCH NICHT (1:107). LETZTENDLICH, ALSO WAS DA AN INFORMATION HERAUS- ODER HERÜBERGEKOMMEN IST, JA, DAS HABEN WIR EIGENTLICH VORHER AUCH SCHON GEWUSST. WAR NICHT SO, DASS DA JETZT WIRKLICH IRGENDWIE TOLLE INFORMATIONEN HERAUSGEKOMMEN SIND ODER IRGENDWAS BRAUCHBARES“ (1:109). Allerdings entdeckt Fr. A. eine Zielgruppe für das Angebot: „DAS IST VIELLEICHT FÜR MANCHE, DIE WENIGER ZEIT HABEN, MITEINANDER ZU PLAUDERN. ODER, WEIß ICH NICHT, WENIGER ZEIT HABEN, SICH MIT DEM KIND AUSEINANDERZUSETZTEN, DASS DIESE DINGE DANN DURCH FREMDE LEUTE ERARBEITET WERDEN MÜSSEN ODER SO“ (1:113). Dies sieht Fr. C. ähnlich: „DAS WAR FÜR ANDERE KINDER, DIE IN CLAUDIAS KLASSE GEGANGEN SIND, SICHER RECHT GUT. WO VIELLEICHT AUCH KEINE ELTERN ZUHAUSE SIND, DIE SICH DAFÜR INTERESSIEREN, SAGEN WIR MAL SO. DA GAB ES AUCH ZWEI, DREI, DIE SEHR, DIE SEHR VERLASSEN WAREN, SO WÜRD ICH SAGEN, UND ALLEINGELASSEN WAREN. FÜR DIE IST DAS EIN RETTUNGSANKER, GEB ICH ZU“ (3:91). Hier ist anzumerken, dass diese Art der unterstützenden Vorbereitung grundsätzlich nicht für alle Jugendlichen zugänglich zu sein scheint. Fr. B. äußert: „DAS IST BEI DEN S-KINDERN NICHT EINGESETZT WORDEN“ (7:66).

Hinsichtlich professionell-unterstützender Angebote und Dienste im Arbeitsalltag vermitteln Eltern unterschiedliche Erfahrungen. Während Fr. E. über die Leistungen von Integrationsassistenten und Lernbegleitung nur positiv berichtet, äußert sich Fr. F. deutlich kritisch. Fr. E. erzählt: „ALSO DA IST NACHHER DIESE INTEGRATIONSASSISTENZ, DIE UNS DA BEGLEITET. DAS IST EIN GEWISSER HERR M., DAS IST GANZ EIN LIEBER MENSCH, DER BETREUT ALSO DIESE JUGENDLICHEN, DIE DANN SO IN DEN ARBEITSMARKT HINEINKOMMEN“ (5:38). Und weiter: „UND WAS DA HALT VON DEM PROJEKT GANZ TOLL IST, DASS DIE ELISABETH IN DER WOCHE ZWEI STUNDEN NACHHILFE KRIEGT. UND DAS KANN SIE, IM ORT IST DA EINE FRAU, DIE MACHT DAS. UND DAS IST GANZ TOLL (5:65). DA HILFT MIR AUCH DIESE NACHHILFE, DIE AUCH RECHT VIELE PRAKTISCHE SACHEN MIT IHR TUT. DIE IHR DAS LERNT, AUF DIE BANK ZU GEHEN, WAS IHRE EINNAHMEN SIND, IHRE AUSGABEN SIND, JA, DAS SIND ALLES DIE SACHEN“ (5:77).

Fr. F. hingegen hatte den Eindruck, dass die zu Rate gezogene Unterstützerin kaum Interesse hatte, ihre Aufgabe wirklich wahrzunehmen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Sie befindet: „WAS AUCH FÜR DIESE COACH SCHÖN GEWESEN WÄR, WENN SIE GESAGT HÄTTE, ICH HAB ES SECHS MONATE PROBIERT UND ES IST AUCH GUT GEGANGEN. ALSO FÜR DIE MUSS DAS JA, WEIß ICH NICHT, NACH ZWEIFINHALB MONATEN, DASS SIE SAGT, DAS PASST NICHT UND GEHT, WIEDERSEHEN. ALSO ICH WEIß NICHT, WELCHE ARBEITSHALTUNG VON DIESE DAME HER IST“ (6:209). Hier entsteht der Eindruck, dass die Wahrnehmung unterstützender Aspekte in direktem Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Unterstützers/der Unterstützerin steht, d. h. dass Einschätzungen zu Auswahl und Wirksamkeit von Angeboten und Maßnahmen davon getragen sind.

### *Kontakte/Netzwerke*

Neben offiziellen Unterstützerinnen im professionellen Dienst, deren Angebote generell zugänglich und nutzbar sind, spielen private Kontakte und Netzwerke von Eltern eine entscheidende Rolle für die Organisation benötigter Maßnahmen, Mittel und Hilfen. Familie, Freunde bzw. Bekannte oder andere soziale Verbindungen bilden somit eine wesentliche Ressource hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten des Überganges ins Berufsleben.

Fr. F. beschreibt beispielsweise die Vermittlung eines Arbeitsplatzes durch den persönlichen Einsatz eines guten Freundes: „ICH HABE EINEN, GANZ EINEN LIEBEN FREUND, DER IST ZUFÄLLIG LEITER DER A-FIRMA. DER HAT MEINE HILFERUFE ERHÖRT UND HAT GEMEINT, ER PROBIERTS. HAT DANN DAS PROBIERT MIT MEINEM SOHN, DORT HAT ER DÜRFEN DANN SCHNUPPERN“ (6:21). Fr. A. nutzt ebenfalls private Kontakte für die Organisation von

Praktika: „ABER DAS WAREN HALT ENTWEDER BETRIEBE, WO MAN WUSSTE, DASS DIE, AH, BEHINDERTE NEHMEN, DURCH DIE LEHRER ODER SO, DASS WIR DAS GEWUSST HABEN. TEILWEISE, ALSO DIE TIERARZTPRAXIS WAR UNSERE NACHBARIN, DIE UNS DIESES ANGEBOT GEMACHT HAT. DER ZAHNARZT WAR ANDREAS‘ ZAHNSPANGENARZT, DEN ER ANGESPROCHEN HAT UND DER IHM DIESE MÖGLICHKEIT HALT EINGERÄUMT HAT“ (1:58). Und auch für Fr. C. ist die Herstellung und Nutzung sozialer Kontakte entscheidende Ressource für die Suche eines geeigneten Ausbildungsplatzes: „DANN KENNEN WIR JETZT DANN DORT ETLICHE, DIE EBEN TEILWEISE SIE JETZT DANN SCHON VOM SCHNUPPERN HER KENNEN, DIE SEHR NETT SIND. UND MEIN MANN IST DA ZAHNARZT, DER HAT SEHR VIELE PATIENTEN AUCH DA DRAUßEN UND DANN KANN MAN ANFANGEN, WEITRÄUMIGER ZU SUCHE“ (3:180).

Besonders hilfreich zeigen sich auch Kontakte zu wichtigen EntscheidungsträgerInnen. Hr. D. führt diesbezüglich seine Rücksprache mit dem zuständigen Bürgermeister an: „ES IST DANN IRGENDWANN AUCH GEKOMMEN, DASS ICH DANN ZU DEM BÜRGERMEISTER VON DER STADT GEGANGEN BIN, OB ER MIR HELFEN KANN. ER HAT GESAGT, ICH SOLL JETZT DAS ANSUCHEN STELLEN UND WENN ICH DAS GEFÜHL HAB, ES GEHT NICHT WEITER, DANN SOLL ICH IHN NOCHMALS KONTAKTIEREN“ (4:153). Fr. E. ist ähnlich vorgegangen: „UND DA SIND WIR HALT NACHHER, UND DAS IST ALLES VON EIGENINITIATIVE GEKOMMEN, ALSO DA HABEN WIR NACHHER, SIND WIR ZUM BÜRGERMEISTER HIN (5:27). UND DANN HAT DER BÜRGERMEISTER GESAGT, SIE NEHMEN DIE ELISABETH“ (5:33). In beiden Fällen stellte der Kontakt zu leitenden Personen der Lokalpolitik einen wesentlichen Schritt zu Erreichung geplanter und gewünschter Ziele dar.

Das aus sozialen Zusammenschlüssen wie Selbsthilfegruppen entstehende Netzwerk eröffnet ebenfalls Zugänge zur Arbeitswelt. Fr. F. berichtet dazu beispielsweise: „ICH HAB GOTT SEI DANK EIN SEHR GUTES NETZWERK. ICH BIN SELBST IN DER SELBSTHILFEGRUPPE X SEHR VERNETZT (6:99). HAB SEHR VIELE KONTAKTE BEKOMMEN. ES HAT SICH DANN UNTER ANDEREM AUCH WER GEMELDET, DEN ICH ZUFÄLLIG AUCH ÜBER DAS PROJEKT KENNE, DER MIR DIE HILFE ANGEBOTEN HÄTTE. UND ES IST HALT JETZT LANGSAM INS LAUFEN GEKOMMEN“ (6:100). Und Fr. H. hebt insbesondere die Vorteile des Erfahrungsaustausches und Informationsflusses hervor: „JA, ES IST EINFACH, SAGEN WIR SO, ALSO DURCH DIE SELBSTHILFEGRUPPE, DA IST SICHER EIN GUTER INFORMATIONSFLUSS DA (8:100). FÜR MICH WAR ES HALT EHER WICHTIG, DASS ICH MÖGLICHSIT MENSCHEN KENNENLERNE, DIE IN DERSELBEN SITUATION SIND UND SO ERFAHRUNGSUSTAUSCH“ (8:197).

Umgekehrt wird das Fehlen entsprechender sozialer Kontakte und Netzwerke als bedeutend hinderlich angesehen. Fr. G. äußert: „ABER WIE DAS HALT IST IN DER HEUTIGEN ZEIT, DAS IST HALT ALLES SEHR SCHWIERIG. OHNE DIE RICHTIGEN LEUTE KOMMST EH ZU FAST NIX“ (7:52). Und Hr. D. ergänzt: „WENN MAN NICHT JEMANDEN KENNT, SAG ICH MAL, IST DAS SCHON SCHWIERIG OFT EINMAL, DASS MAN DAS BEKOMMT, WAS EINEM ZUSTEHT“ (4:162).

Persönliche Kontakte spielen für Eltern jedoch nicht nur zu Vermittlungszwecken eine Rolle, sondern tragen wesentlich zu gelingenden Eingliederungen bei, da sie helfen, Fehleinschätzungen vorzubeugen und Hemmungen abzubauen. Fr. C. schätzt ein: „AM LAND IST ES NICHT SO WIE IN DER STADT, KOMMT MIR VOR. WO DU EBEN VIELLEICHT ERST EINMAL VERSCHIEDENE ERFAHRUNGSPROZESSE HAST ODER WO VERSCHIEDENE FEHLERWARTUNGEN VORHANDEN SIND (3:69). ALSO DAS HAB ICH DA IN DER ORTSCHAFT ZUM BEISPIEL NICHT, WEIL JEDER WEIß WIE SIE IST. UND WENN DU JETZT EBEN EINEN ARBEITSPLATZ SUCHST ODER EINE LEHRSTELLE SUCHST, KENNST DU DORT WIEDER VIELE LEUTE, DIE SIE SCHON KENNEN. DAS HEIßT, DAS BILD VON IHR IST SOZUSAGEN JA BEREITS DA UND DAS IST DURCHAUS POSITIV“ (3:72). Das Zugehen auf das soziale Umfeld und das In-Kontakt-Treten mit anderen scheint demzufolge hilfreich zu sein, möglichen Vorurteilen und auf falschen Erwartungen beruhenden Enttäuschungen adäquat begegnen zu können.

### *Glück/Zufall*

In den Erzählungen der befragten Eltern lässt sich häufig die Erwähnung einer weiteren, nicht beeinflussbaren Komponente erkennen, welche als Glück oder Zufall bezeichnet wird. So ist Fr. A. davon überzeugt, dass das Auffinden einer geeigneten Arbeitsstelle Glück beinhaltet: „UND WENN SIE GLÜCK HABEN, IST DAS VIELLEICHT WIRKLICH ETWAS, DASS DANN IHREN NERV TRIFFT. UND DASS SIE SAGEN, JA, DAS KÖNNT ICH MIR VORSTELLEN ODER DIE KÖNNTEN NOCH IRGENDJEMAND BRAUCHEN“ (1:60). Ähnliches berichtet Fr. C. über die Ausbildungsplatzsuche für ihre Tochter: „DAS WAR EIGENTLICH EHER ZUFALL, SO WIE GANZ VIELES IM LEBEN ZUFALL IST. DAS MUSS ICH AUCH SAGEN. ES IST VIELES ZUFALL. UND VIELE DINGE PASSEN EINFACH, WENN MAN SIE DANN SIEHT UND MIT JEMANDEM SPRICHT, UND DANN WEIß, DAS IST DANN JETZT DAS RICHTIGE, UND DAS PASST JETZT“ (3:90). Auch an anderer Stelle führt Fr. C. an, dass für die Suche passender Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze, aber auch für das Vorliegen guter Ausgangsbedingungen Glück eine entscheidende Rolle spielt: „MAN MUSS GLÜCK HABEN, DAS GEB ICH ZU (3:108). DAZU GEHÖREN VIELE GLÜCKLICHE UMSTÄNDE AUCH“ (3:122). Hr. E. bestätigt dies, wenn er über die Arbeitsstelle seiner Tochter berichtet: „ABER GLÜCK MUSS

MAN HABEN, DASS MAN SO EINE STELLE ERWISCHT, WO SOLCHE LEUTE SIND“ (5:187). Und Fr. H. spricht bezüglich der engagierten Betreuungsperson ihres Sohnes ebenfalls von Glück: „JA, WAS WIRKLICH ALSO EIN GLÜCKSFALL GEWESEN IST FÜR IHN, DAS IST DER BETREUER IN DER COMPUTERWERKSTATT“ (8:70).

Hieraus könnte gefolgert werden, dass der Zugang zu jenen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen, welche individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechen und geeignete Arbeitsbedingungen aufweisen, derart eingeschränkt erlebt wird, dass eine Verwirklichung als Ausnahmefall zu betrachten ist. Sie ist somit nicht alleine durch aktives Bemühen und Gestalten herbeiführbar, sondern aufgrund der Vielzahl an in Einklang zu bringenden Faktoren „Glückssache“.

**Rückblickend kann also festgehalten werden, dass Ressourcen unterschiedlicher Art entscheidende Bedeutung zugemessen wird. Dies bezieht sich vorerst auf persönliche Voraussetzungen wie entsprechende Belastbarkeit und Ausdauer, das individuelle Bildungsniveau, eine positive Grundeinstellung und bereits vorhandene Erfahrungswerte. Weitere wesentliche Ressource stellen Hilfs- und Unterstützungsangebote dar. Hier wird die Unterstützung durch LehrerInnen als besonders hilfreich hervorgehoben, wobei insbesondere das Engagement von SonderschullehrerInnen Beachtung findet. Beratende außerschulische Dienste am Übergang, insbesondere jene zur Berufsorientierung beschreiben die befragten Eltern als grundsätzlich sinnvoll, jedoch für den eigenen Fall als wenig aussagekräftig und hilfreich. Unterstützende Dienste am Arbeitsplatz selbst werden sehr unterschiedlich bewertet. Hier treffen positive Erfahrungen auf entschieden negative, wobei die Art und Weise der Begleitung des Eingliederungsprozesses schließlich sowohl für das Gelingen, als auch für das Scheitern desselben ursächlich erscheint. Zusätzlich bietet die Einbindung in ein gutes soziales Netzwerk mit vielfältigen persönlichen Kontakten als Ressource die Chance, Zugänge zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen zu eröffnen und Fehlerwartungen bzw. Vorurteilen im sozialen Miteinander zu begegnen.**

**Schließlich findet das Auftreten einer nicht beeinflussbaren Komponente (Glück/Zufällen) häufige Erwähnung, welche einerseits hinsichtlich der vorhandenen Ausgangsbedingungen, andererseits im Hinblick auf die Verwirklichung von individuellen Zielsetzungen als hilfreich eingeschätzt wird.**

#### 9.4.4.b Information

Die Kenntnis von vorhandenen Angeboten und Möglichkeiten sowie den dazugehörigen Zugangsvoraussetzungen stellt grundsätzlich eine wesentliche Ressource dar, da nur so bereits angeführte andere Ressourcen (z. B. beratende und unterstützende Dienste, Kontakte, Netzwerke) zielführend eingesetzt werden können. Im Folgenden wird zwischen Informationsaustausch (Informationsquellen im sozialen Umfeld der Eltern) und Beratung (professionell-beratende Dienste und Hilfen) unterschieden.

##### *Informationsaustausch*

In Betrachtung der vorliegenden Äußerungen zu Informationsangeboten lässt sich feststellen, dass besonders grundlegende Inhalte über Unterstützungsmaßnahmen in nicht ausreichender Form zur Verfügung gestellt werden. Dies bezieht sich auf allgemeine finanzielle Unterstützungsleistungen, wie erhöhte Kinderbeihilfe, Pflegegeld und steuerliche Begünstigungen, aber auch auf konkrete Angebote zur beruflichen Integration. Hr. D. kritisiert hier, dass keine Informationspflicht seitens der zuständigen Behörden vorliegt: „NATÜRLICH KANN MAN SAGEN, NA, DA MUSS MAN SICH HALT SCHLAU MACHEN UND SO. ABER WIR WISSEN JA NICHT, JETZT HABEN DIE DIE LETZTE VOLKSSCHULE, WIE GEHT’S WEITER. WENN MAN IN DIE LETZTE KLASSE GEHT, DASS MAN DA NICHT MAL WO ANGESCHRIEBEN WIRD UND JEMAND SAGT, PASST AUF, IHR HABT DIE MÖGLICHKEITEN DA IN DEM BEZIRK, SCHAUT EUCH DAS AN (4:128). DAS TUN SIE DANN SCHON, ABER DANN BRAUCHST ERST GLEICH WAS. ZU SPÄT EIGENTLICH“ (4:131). Solcherlei Erfahrungen teilt auch Fr. H. Für sie ist wichtig, „DASS MAN EINFACH DIE ELTERN DARAUF AUFMERKSAM MACHT, DASS MAN DIE WIRKLICH FRÜH GENUG ANMELDEN MUSS“ (8:41). Aufklärung über vorhandene Möglichkeiten ist dabei Aufgabe staatlicher Institutionen: „ICH GLAUB, DASS MAN VON DER INFORMATIONSEITE HER, DASS MAN DA VIELLEICHT SCHON, VON DER INSTITUTION HER, ALSO VON BUNDES- ODER LANDESEBENE, DASS MAN DA IRGENDWIE STRUKTURIERTER VORGEHEN SOLL UND DIE LEUTE BESSER AUFKLÄREN“ (8:189). Dazu führt Fr. H. weiter aus, dass eine solche Vorgehensweise in anderen Bereichen durchaus üblich ist. Sie betont: „ES GIBT EINE ZIEMLICH GUTE BETREUUNG, ANGEFANGEN VOM MUTTER-KIND-PASS. ES GIBT, WO MAN STÄNDIG AUCH INFORMIERT WIRD, WAS JETZT ZU PASSIEREN HAT. ALSO DA IST ES HALT AUF GESUNDHEITSEBENE. ODER SCHULPFLICHT ODER WIE AUCH, DAS IST ALLES. ABER FÜR BEHINDERTE MENSCHEN MUSS MAN IMMER NOCH WAS ZUSÄTZLICH MACHEN“ (8:193).

Allerdings erkennt Fr. H. deutliche Schwierigkeiten bei der Erfassung des EmpfängerInnenkreises für benötigte Informationen: „ALSO FÜR MICH GIBT'S SCHON ZU WENIG INFORMATION, SAG ICH, DASS MAN EINFACH SAGT, OK, DA IST JETZT EIN BEHINDERTES KIND. WOBEI, DAS IST JA AUCH IMMER SO SCHWIERIG, JA, MANCHE WOLLEN JA DAS GAR NICHT WISSEN, DASS ES EIN BEHINDERTES KIND IST“ (8:198). Trotzdem ist für sie wesentlich, dass Informationen grundsätzlich für alle betroffenen Eltern in geeigneter Form bereitgehalten werden müssen. Hier bräuchte es eine zentrale staatliche Anlaufstelle, welche sich dafür verantwortlich fühlt und „DAS EINFACH AUCH KOMMUNIZIERT, AUFBEREITET, KOMMUNIZIERT. DAS WÄRE ZUMINDEST, ALSO WIE GESAGT, WO MIR BEWUSST IST, DASS DAS NICHT SO LEICHT IST, WEN MAN DA TATSÄCHLICH ANSPRECHEN WILL (8:205). ABER DAS IST, ICH GLAUB, DASS EBEN VON SELBER DIESE INFORMATION KOMMEN SOLLT, WAS MAN VERBESSERN KANN“ (8:206).

Ein Fehlen allgemeiner Informationsangebote geht umgekehrt mit einem erhöhten Bedarf an Eigeninitiative in der Organisation benötigter Informationen einher. So berichten Eltern im Gegenzug davon, dass es ihre Aufgabe wäre, Informationen einzuholen. Wesentlich erscheint dafür die Einbindung in Interessensgemeinschaften, wie beispielsweise Selbsthilfegruppen. Fr. H. bemerkt: „ICH WEIß DAS JETZT AUCH WIEDER NUR DESWEGEN, WEIL WIR EBEN DURCH DIE SELBSTHILFEGRUPPE SO EINEN INFORMATIONSABEND GEHABT HABEN. ABER WIE GESAGT, ES SIND NICHT ALLE LEUTE IN DER SELBSTHILFEGRUPPE DRINNEN, WEIL SIE VIELLEICHT IRGENDWO WOHNEN ODER VIELLEICHT SICH AUCH NOCH NICHT, AH, SO IM FRÜHEN STADIUM, SO WIRKLICH IDENTIFIZIERT HABEN MIT DER BEHINDERUNG DES KINDES, WEIL SIE DAS GAR NICHT WISSEN WOLLEN“ (8:196). Personen, welche keine Anbindung an Selbsthilfegruppen haben, gelangen also oft nicht oder nicht rechtzeitig an grundsätzliche Informationen über notwendige Schritte zum Erhalt benötigter Unterstützung.

### *Beratung*

Gerade diese mangelnde Bereitstellung von Information durch verantwortliche Institutionen und Ämter verlangt eigentlich nach konkreten und abgestimmten Beratungsangeboten. Die befragten Eltern erleben Beratung jedoch hinsichtlich Umfang, Inhalt und Geltung stark eingeschränkt. So bleiben aufgrund der deutlich voneinander abweichenden Voraussetzungen für den Berufseinstieg in den unterschiedlichen Bundesländern diesbezügliche Informationen für Eltern bundeslandbezogen. Aufgrund des eingeschränkten Angebotes im eigenen Bundesland sind Eltern jedoch häufig auf die Inanspruchnahme bundeslandfremder

Unterstützungsmaßnahmen angewiesen, wobei benötigte Informationen weitgehend fehlen. Dies ergibt sich vor allem auch daraus, dass Schulen wesentliche Beratungsaufgaben übernehmen, dabei aber standortbezogen bleiben. Fr. A. beschreibt: „ÜBER DEN BUNDESLAND B-RAUM SIND WIR DA EIGENTLICH NICHT BESONDERS GUT INFORMIERT“ (1:32). Und weiter: „WEIL ES IST SCHÖN, WENN SICH IN JEDEM BUNDESLAND IRGENDWER DEN KOPF ZERBRICHT, ABER WENN MAN DANN NIE WEIß, WIE MAN ZU DIESEN DINGEN KOMMT (1:30). WEIL DER AUSTAUSCH JA AUCH MEISTENS SOHIN GEHEND IST, DASS MAN ENTWEDER VON DER SCHULE, DIE WIR JETZT EBEN IN A-STADT BENÜTZEN, KRIEGEN WIR INFORMATIONEN, ABER WIEDER NUR ÜBER DEN BUNDESLAND A-RAUM“ (1:31). Daraus schließt Fr. A., dass eine grundsätzliche Abhängigkeit von Beratung vorhanden ist: „MAN IST HALT DANN RELATIV ABHÄNGIG, VON DEM, WAS EBEN ÜBERHAUPT EINMAL NAHEGEBRACHT WIRD VON DIVERSEN INSTITUTEN UND SCHULEN UND SO“ (1:35).

Bezüglich weiterführender Angebote wird schulische Beratung von Eltern generell sehr unterschiedlich erlebt. Während einerseits umfassende und engagierte Beratung stattfindet (vgl. z. B. Fr. A.; 1:104, S. 163), kommt es andererseits auch zu Ausschlüssen davon. Hr. D. kritisiert hier besonders das verspätete Einsetzen schulischer Informationsweitergabe: „UND VOR ALLEM DIESE MELDEN BEI DER EINRICHTUNG, DEN BEDARF. DA GIBT’S EINE WARTELISTE, NICHT? BEI UNS IST DER SOHN, HAT DIE LETZTE KLASSE GEHABT. WIR HABEN NICHT GEWUSST, DASS WIR DA BESTENFALLS, AM BESTEN WÄR GEWESEN, ZWEI, DREI JAHRE VORHER SCHON ANMELDEN MÜSSEN. DASS DA EINE AUFKLÄRUNG WÄR VON DER SONDELSCHULE, WIE ES DANN WEITERGEHT INS BERUFSLEBEN. DA GEHÖREN AUCH DIE ELTERN DARAUF AUFMERKSAM GEMACHT, DASS MAN SAGT, PASST AUF, SCHAUT EUCH DAS AN“ (4:130). Fr. G. berichtet, dass insgesamt kaum Beratungsangebote seitens der Schule gesetzt wurden: „ABER ES IST AUCH (*seufzt*) VON DER SCHULE AUCH WENIG INFORMATION, WAS WIE-, WAS FÜR MÖGLICHKEITEN ES WEITER GIBT“ (7:73). Schulische Beratung weist also eine große inhaltliche Bandbreite sowie unterschiedliche Informationszeitpunkte auf.

Wie bereits an anderer Stelle umrissen, wird auch außerschulische Beratung, wie z. B. Clearing, nicht immer als zielführend erlebt. Fr. A. führt beispielsweise dazu aus, dass keine neuen Informationen gewonnen werden konnten: „ÜBERMÄßIG AUFSCHLUSSREICH WAR DIE SACHE AUCH NICHT. DAS WAR EINE NETTE FREIZEITGESTALTUNG FÜR DEN ANDREAS“ (1:108). Fr. C. schildert ähnliches: „SIE [die Clearing-MitarbeiterInnen; A. H.] SOLLTEN DIE VERMITTLUNG SEIN ZWISCHEN SCHULE UND ARBEITSPLATZ. ABER ICH HAB MIR DA EIGENTLICH MEHR KREATIVITÄT UND IMPULSE ERWARTET. DAS WAR SEHR PAPIERMÄßIG UND SEHR

NÜCHTERN UND SEHR ‚OBEGNUDELT‘. ‚OBEGNUDELT‘ IST DAS RICHTIGE WORT (*lacht*), SO IST ES MIR VORGEKOMMEN. ALSO ICH KANN MICH NICHT BESCHWEREN, DASS DA WAS NICHT PASSIERT WÄRE, ABER NEUE IDEEN SIND DA NICHT GEKOMMEN“ (3:86). Erwartet hätte sich Fr. C. aber „IRGENDWAS, WAS ICH MIR NICHT AUCH SCHON VORHER SELBER WO RAUSGESUCHT HÄTT“ (3:87). Fr. G., deren Sohn Gerald als „S-Kind“ (d. s. Kinder und Jugendliche, welche nach dem sogenannten „Schwerstbehinderten-Lehrplan“ unterrichtet werden; vgl. BMUKK 2009a) während seiner Schulzeit vom Clearingangebot ausgenommen war, erhofft sich von einer nachträglichen Durchführung „DASS ER EINE ARBEIT KRIEGT. DASS SIE UNS UNTERSTÜTZEN, WO DU AM BESTEN SCHAUST. WEIL ALS LAIE WEIßT DU JA DAS AUCH ALLES NICHT UND AUF WAS DU AUFPASSEN MUSST“ (7:106). Trotz Kenntnis von Beratungsangeboten und Nutzung derselben werden diesbezügliche Erwartungen also eher nicht erfüllt.

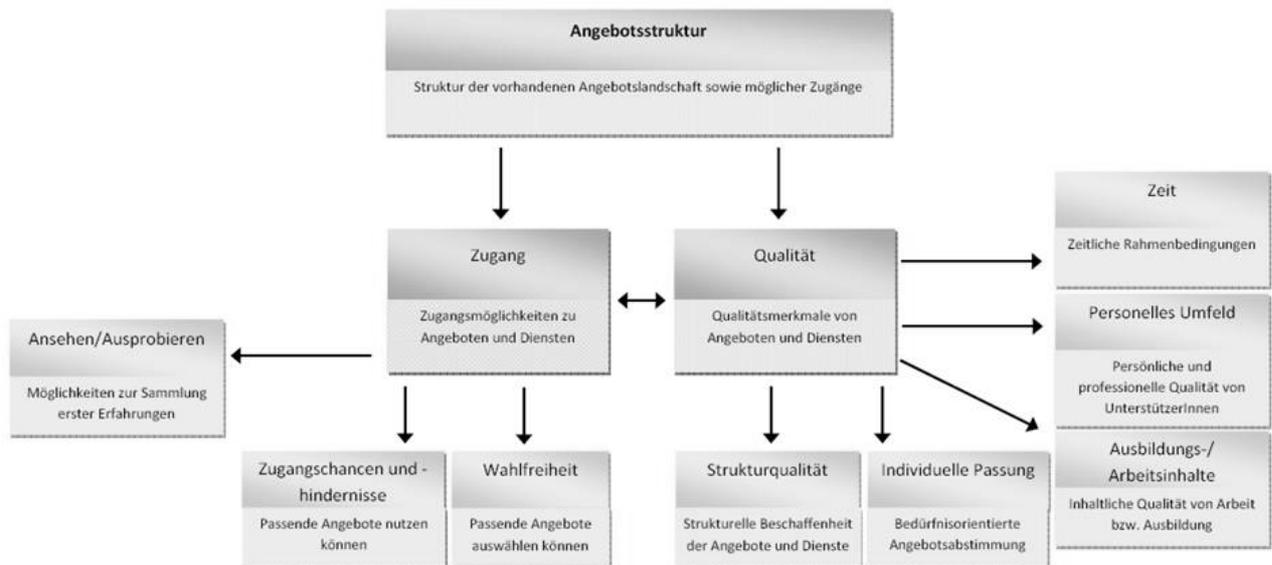
**Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Eltern sich generell zu wenig informiert fühlen. Dies beginnt bei der mangelnden Weitergabe von grundlegenden Vorgehensweisen zu Auswahl und Beantragung finanzieller und sonstiger Unterstützungsleistungen seitens der zuständigen Behörden. Auch dringend benötigte Informationen über weiterführende Möglichkeiten nach der Pflichtschule werden zu wenig, verspätet oder auch gar nicht erhalten. Hier kann ein deutlicher Wunsch der Eltern nach standardisierter, kontinuierlicher Information durch verantwortliche Institutionen identifiziert werden.**

**Vorerst bleibt Informationsbeschaffung also Elternaufgabe. Eine wesentliche Informationsquelle stellt dabei die Selbsthilfegruppe dar, welche als „Drehscheibe“ für die Weitergabe unterschiedlicher Informationen fungiert.**

**Trotz des beschriebenen Fehlens von Information fällt insgesamt auf, dass Eltern Beratung kaum thematisieren. Im Wesentlichen scheint diese auf schulische Informationen über weiterführende Angebote und die Arbeit der Clearing-MitarbeiterInnen beschränkt zu sein. Bei beiden lassen sich anhand der Erzählungen der Eltern zusätzlich zahlreiche Mängel erkennen. So bleibt schulische Beratung standortgebunden, wird teilweise zu spät und in unzureichendem Ausmaß angeboten. Außerschulische Angebote wie Clearing hingegen finden entweder gar nicht statt, oder bergen kaum neue Informationen für betroffene Eltern.**

Problemfeld 4 zeigt die von Eltern benötigten unterstützenden Faktoren für die Begleitung ihrer Kinder in der Phase des Berufseinstiegs. Persönliche, allgemeine aber auch nicht beeinflussbare Aspekte werden diesbezüglich beschrieben. Individuelle Voraussetzungen, soziale Anbindungen und vorhandene Rahmenbedingungen treffen hier aufeinander, wobei das optimale Ineinandergreifen derselben letztlich einen „Glücksfall“ darstellt.

#### 9.4.5 Problemfeld 5: Angebotsstruktur



**Abbildung 6: Grafische Darstellung von Problemfeld 5 (Angebotsstruktur)**

Problemfeld 5 umfasst die bisherigen Erfahrungen, aber auch die Wünsche und Vorstellungen der befragten Eltern hinsichtlich der Angebote von Maßnahmen, Hilfen und Diensten zur Begleitung des Übergangs ins Arbeitsleben. Die vorliegenden Aussagen konnten zwei Unterkategorien zugeordnet werden, wobei erstere (a) die Möglichkeiten des Zugangs zu vorhandenen Angeboten, letztere (b) die Qualität derselben abbildet. Für den Zugang zu Unterstützungen sind für Eltern vor allem die Chance auf Erfahrungssammlung durch ansehen und ausprobieren von Angeboten, die freie Auswahl gewünschter Dienste und die Möglichkeit, so Ausgewähltes auch wirklich nutzen zu können, bedeutsam. Hinsichtlich der Angebotsqualität spielen die vorherrschenden strukturellen Rahmenbedingungen, die individuelle Abstimmung auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes, die Ausbildungs- bzw. Arbeitsinhalte, das betreuende Umfeld und schließlich der Faktor Zeit eine wichtige Rolle.

#### 9.4.5.a Zugang

Für die Auswahl einer geeigneten Ausbildungs- oder Arbeitsstätte ist für Eltern eine gewisse Entscheidungsfreiheit wichtig. Voraussetzung dafür ist die Möglichkeit, sich die in Frage kommenden Angebote vorerst genauer anzusehen und diese auszuprobieren, um auf Basis der gesammelten Erfahrungen eigene Entscheidungen treffen zu können. Die Art und Weise des Zugangs zu den gewählten Maßnahmen und Diensten ist schließlich für die Umsetzung der getroffenen Auswahlentscheidung von entscheidender Bedeutung.

Für die Ausarbeitung der Unterkategorien Wahlfreiheit und Zugangschancen ist anzumerken, dass eine enge Verbundenheit zwischen beiden besteht. So schränken erlebte Zugangshindernisse die Auswahlmöglichkeiten ein. Trotzdem darf der Aspekt der Wahlfreiheit in Bezug auf die Mitbestimmung von Eltern bei der Angebotsauswahl nicht unberücksichtigt bleiben, da Entscheidungen auch bei erhöhtem persönlichem Aufwand verfolgt werden. D. h. Zugangshindernisse können der Nutzung eines Angebotes entgegenstehen, aber auch elterliche Aktivität zur Durchsetzung der Inanspruchnahme erhöhen. Wahlfreiheit stellt somit ein individuell-variables Merkmal dar, während Zugangschancen strukturell-stabile Gegebenheiten abbilden.

#### *Ansehen und Ausprobieren*

Möglichkeiten des Ansehens oder Ausprobierens von konkreten Berufsbildern oder auch nur grundlegender Arbeitsabläufe und -strukturen stehen nach Erzählungen der befragten Eltern nicht jedem offen. Während Fr. A. von unterschiedlichsten „Schnupperpraktika“ berichtet, kann Fr. B. nur angeben, dass dies bei ihrer Tochter nicht möglich war. Weiters lassen sich hinsichtlich der Bedeutung von Praktika Unterschiede erkennen. Für Fr. A. haben diese eher wenig ernsthaften Charakter und bergen kaum die Chance auf einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz: „OB DAS DANN LETZTENDLICH EINE MÖGLICHKEIT FÜR EINEN BEHINDERTEN BIETET, DA AUSBILDUNG ODER TEILQUALIFIKATION ZU KRIEGEN, IST WIEDER EINE ANDERE SACHE (1:39). SO WIE ICH ES EBEN AUCH BEI DEN ANDEREN, NICHT BEEINTRÄCHTIGTEN KINDERN GESEHEN HAB, ES IST HALT IMMER DER HETZ HALBER“ (1:59). Im Falle von Fr. E. wurden Praktika vom begleitenden Integrationsdienst vorgeschlagen und für die Vorbereitung auf den Arbeitseinstieg im selben Betrieb genützt: „JA, DER [der Clearer, A. H.] HAT DAS ANGEREGT. DER HAT GESAGT, DASS WIR DAS TUN KÖNNEN UND GESCHAUT, DASS DAS SO LÄUFT“ (5:140). Auch für Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes sind „Schnupperwochen“ üblich und gewünscht, wie beispielsweise Fr. F. erzählt: „ER IST HEUTE DAS ERSTE MAL IN DIE

WERKSTÄTTE SCHNUPPERN GEGANGEN. WERDEN WIR SEHEN DIESE WOCHE, BEI DER Z-EINRICHTUNG. WIR HABEN EIN GESPRÄCH BEI DER Y-EINRICHTUNG, WIR HABEN EINE WOCHE SCHNUPPERN JETZT IN DER V-EINRICHTUNG GEMACHT“ (6:116).

Zusätzlich legen Eltern Wert darauf, potentielle Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze selbst zu begutachten. Dies betont besonders Fr. C.: „EIGENTLICH MUSS MAN SAGEN, IST DAS IMMER ALLES AUF EIGENINITIATIVE PASSIERT. MAN MUSS WIRKLICH AKTIV SEIN UND SUCHEN UND OFFEN SEIN UND ES SICH ANSCHAUEN“ (3:182). Und weiter: „WIE GESAGT, ICH FIND, MAN MUSS WIRKLICH EINFACH ALLES ANSCHAUEN, WAS IHR [der Tochter; A. H.] SPAß MACHT“ (3:19).

Die so gewonnenen Erfahrungen bilden schließlich nicht nur den Ausgangspunkt für die Auswahl einer Ausbildungs- bzw. Arbeitsstätte, sondern auch die Grundlage für individuelle Abstimmungen und Anpassungen. Fr. B. berichtet dazu über die Auswahl des Fachbereichs in der Ausbildung ihrer Tochter: „AM ANFANG HAT SIE GESAGT, JA, KÜCHE. NEIN, DAS IST NACHHER NICHTS GEWORDEN. NEIN, LÄNGER AM ABEND AUCH, JA. DAS SEHEN SIE ERST NACHHER, GELL“ (2:65).

### *Wahlfreiheit*

Um solcherlei Entscheidungen auch wirklich treffen zu können, ist ein grundlegendes Maß an Wahlfreiheit Voraussetzung. Hier ist vorerst anzumerken, dass Entscheidungsfindungen als klare Elternaufgabe erkannt werden. Dies resultiert möglicherweise aus der von Eltern wahrgenommenen eingeschränkten Fähigkeit ihrer Kinder hinsichtlich des Treffens einer Auswahl. So gibt Fr. H. zu bedenken: „ICH WEIß ES GAR NICHT, OB ER ÜBERHAUPT EINE AUSWAHL TREFFEN KANN, WAS IHM GEFÄLLT. ALSO DAS AUSWÄHLEN, DAS FUNKTIONIERT NUR, WENN MAN MAL DIE AUSWAHLMÖGLICHKEITEN VOR SICH HAT, UND DANN ÜBERLEGEN KANN, WAS GEFÄLLT MIR, WAS GEFÄLLT MIR NICHT, UND DAS AUCH AUSDRÜCKEN KANN“ (8:110). Und auch für Fr. E. ist klar, dass sie Entscheidungen für ihre Tochter zu treffen hat: „DAS SCHÖNSTE WAS WIR GEMACHT HABEN, OKAY, ABER ICH HAB‘S BESTIMMT, NICHT SIE (5:207). SIE HÄTT ES NICHT BESTIMMEN KÖNNEN, ICH HAB‘S, ICH HOFF, DAS ES DAS RICHTIGE IST FÜR SIE. ICH WEIß ES NICHT. DAS IST DAS (5:118). DAS WIRD MICH MEIN GANZES LEBEN HERUM BEGLEITEN, DASS ICH BESTIMMEN MUSS, ODER MIT UNS, FÜR SIE“ (5:127).

In der Wahrnehmung dieser Aufgabe berichten die befragten Eltern über deutliche Einschränkungen von Wahlmöglichkeiten und -freiheiten. Dies ist häufig Ergebnis einer ungenügenden Angebotslage und zusätzlich vorhandener Zugangsbeschränkungen. Aber auch fehlende oder einseitige Beratungen stehen einer freien Auswahl entgegen.

In Betrachtung der Angebotssituation lässt sich feststellen, dass vor allem in ländlichen Gegenden kaum passende Angebote vorhanden sind. Fr. A. meint: „WEIL WIR DAS PROBLEM HABEN, DASS HIER HERAUBEN EHER WENIGER NOCH ANGEBOTEN WIRD“ (1:10). Und Fr. B. gibt an: „WIE WIR INS AUSBILDUNGSZENTRUM GEKOMMEN SIND? JA, SO VIEL AUSWAHL HAT MAN JA EH NICHT (2:9). ES IST UNS AUCH NICHTS ANDERES ÜBRIG GEBLIEBEN“ (2:70). Fr. E. denkt über andere Möglichkeiten außer der derzeitigen Ausbildungsform ihrer Tochter nach: „ABER AUCH, WAS BLIEBE DANN OFFEN? SAG ICH JETZT, WAS BRAUCHT‘S? DAHEIM SEIN WÄR DAS ALLERSCHLIMMSTE, WAS DU MACHEN KANNST“ (5:122). Und Fr. G. berichtet von der Ausbildungsplatzsuche folgendes: „ABER WIR SIND NICHT RECHT WAS FÜNDIG GEWORDEN, MUSS ICH EHRlich SAGEN (7:83). DAS IST JA DANN MIT DEM ARBEITSMARKT AUCH, ES IST JA BEI UNS IN DER GEGEND EHER SCHWIERIG“ (7:13). Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass Auswahlmöglichkeiten de facto stark eingeschränkt sind, wobei dies in fehlenden Angeboten und einer entsprechenden Arbeitsmarktlage gründet.

Weiters spielen auch strukturelle Hindernisse eine Rolle, da Entscheidungen für die Inanspruchnahme von Angeboten oftmals mit gerade freien Betreuungsplätzen einhergehen. Dazu erwähnt Fr. G.: „DANN HAT ES EBEN UNTER DEM JAHR EINEN PLATZ ERGEBEN, AM ERSTEN APRIL VORIGES JAHR, UND DA HABEN WIR IHN DANN, ICH MEIN, DAS TÄT ICH ZWAR NICHT MEHR, AUS DER SCHULE RAUSGENOMMEN“ (7:55). Und Fr. H. führt aus: „SO DER IDEALFALL, DASS MAN SICH EINE EINRICHTUNG ANSCHAUT, DASS MAN SCHNUPPERN KOMMT UND DANN SAGT MAN JA ODER NEIN, WENN DAS PASST FÜR DAS KIND, ALSO DAS IST ILLUSORISCH (8:35). ALSO DIESE WAHLMÖGLICHKEITEN, DAS GIBT‘S EINFACH NICHT. DU MUSST DAS NEHMEN, WAS DU KRIEGST. UND HOFFEN, DASS ES PASST. UND WENN ES NICHT PASST, DANN MUSS MAN SICH WAS ANDERES ÜBERLEGEN“ (8:219). Hier ist eine starke Einschränkung der persönlichen Wahlfreiheit durch Reduktion derselben auf pragmatisch-punktuellen Lösungen spürbar.

Zusätzlich beeinflussen erhaltene Beratungen die Entscheidungsfindung von Eltern mit. Fr. B. meint dazu: „ALSO DIE SCHULE SELBER HAT AUCH, AUßER Z-EINRICHTUNG GIBT‘S BEI UNS IN DER NÄHE NICHTS“ (7:74). Und Fr. H. äußert bezüglich integrativer Ausbildungs- und Arbeitsangebote: „DAS WURDE MIR AUCH VON DER LEHRERIN NICHT IRGENDWIE GERATEN, DASS ICH DAS IN BETRACHT ZIEHEN SOLL“ (8:116). Ähnliches berichtet Fr. A. über die Verfolgung der Berufswünsche ihres Sohnes: „ES WIRD AUCH VON DER SCHULE EHER ALS UNREALISTISCH EINGESTUFT“ (1:49). Und Fr. B. gibt bezüglich schulischer Empfehlungen zu

Ausbildungsmöglichkeiten nach der Schule an: „NEIN, ES IST EIGENTLICH NUR C-DORF UND B-DORF IST UNS VORGESCHLAGEN WORDEN FÜR SIE, DASS DAS FÜR SIE PASST“ (2:79).

Innerhalb von Ausbildungs- oder Arbeitsstätten können zusätzliche EntscheidungsträgerInnen für die Wahl von Schwerpunkten und Richtungen ausgemacht werden. Fr. B. erzählt dazu: „DANN HABEN SIE [die MitarbeiterInnen des Ausbildungszentrums; A. H.] AUSGESUCHT, WO SIE BESSER IST. VIEL BESSER HAT SIE BEI DER WÄSCHEREI DANN ABGESCHNITTEN. DA IST SIE HALT BEURTEILT WORDEN, WIE SIE ARBEITET UND WIE DAS ALLES, WIE SIE MITTUT UND WIE NICHT. UND DANN IST SIE DIREKT, JA, DANN IST SIE BEI DER WÄSCHEREI GEBLIEBEN“ (2:138). Auch Hr. D. meint: „MAN SCHAUT DA EIN BISSL, HABEN DIE SEHR GUT GEMACHT. AM ANFANG WIRD DA ABGECHECKT, WO FÜHLT ER SICH AM WOHLSTEN, WAS IST AM EHESTEN SEINS, WO ER SICH WOHLFÜHLT, WO ER FREUDE HAT AN DER ARBEIT“ (4:107). Der jeweilige Einsatzbereich ist also in beiden Fällen aufgrund vorgenommener Beurteilungen von anderen Personen wesentlich mitbestimmt.

Individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten ihrer Kinder schließen für Eltern ebenfalls umfassende Wahlmöglichkeiten aus. Für Fr. E. ist die Einrichtung eines geschützten Arbeitsplatzes wesentlich, wobei sie dies aber zugleich tief emotional berührt: „WAS FÜR MICH SELBER SCHWIERIG IST, AH, ICH, WIR HABEN DAS AKZEPTIERT. DAS SCHWIERIGE IST FÜR MICH OFT, DAS ABZULEGEN (*Stimme wird brüchig*), WEIL MIR DIE ELISABETH OFT, DENK ICH MIR, SIE GEHT DEN ANDEREN WEG. UND DA SEH ICH OFT SO, FÜR SIE DAS, DASS SIE MIR DERBARMT. DASS ICH MIR DENK, ALSO IHR STEHT DAS ALLES NICHT SO OFFEN, WIE UNS. UND MIT DEM HADERE ICH. ABER ES IST SO, ICH KANNS EH NICHT ÄNDERN. ES IST AUCH SO“ (5:116). Fr. H. äußert sich deutlicher: „MAN MUSS EINFACH AUCH SCHON SEHEN DIE GRENZEN, ALSO WIRKLICH DIE GRENZEN. UND DESWEGEN GIBT'S NICHT ALLE MÖGLICHKEITEN FÜR ALLE BEHINDERTEN MENSCHEN“ (8:138). So ist für sie klar, dass beispielsweise eine integrative Berufsausbildung nicht in Frage kommen kann: „EINE INTEGRATIVE LEHRE IST, DAS WÄR SOWIESO VÖLLIG ILLUSORISCH“ (8:119).

Trotzdem erkennen Eltern, dass Wahlmöglichkeiten generell betrachtet durchaus vorhanden sind. So ist Fr. C. davon überzeugt, dass es „UNZÄHLIG VIELE DINGE [gibt], DIE PASSEN“ (3:92) und Fr. F. sieht von Arbeitsmarktseite her ein Vorhandensein entsprechender Ressourcen für die Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen (6:215).

### *Zugangschancen und -hindernisse*

Möglichkeiten zur Auswahl von Angeboten sind unmittelbar mit den jeweiligen Zugangsbedingungen zu diesen verknüpft. Eltern erkennen unterschiedliche Faktoren, welche Zugänge zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen behindern oder verwehren. So erwähnen sie neben generellen Aspekten, wie der Lage am allgemeinen Arbeitsmarkt und den vorgegebenen Angebotsstrukturen, auch individuelle Zugangshindernisse, welche vorzugsweise in der geringen persönlichen Eignung für eine Inanspruchnahme gründen.

Wesentliche Einschränkungen resultieren nach Ansicht der befragten Eltern aus der angespannten Arbeitsmarktlage. Fr. A. führt dazu aus: „DAS IST IRGENDWIE DIE EINSCHRÄNKUNG, DIE ICH JETZT EINMAL SO SEHE, WAS ARBEITSMARKT ANBELANGT. DASS DIE AUSBILDUNGSPLÄTZE JA OHNEHIN FÜR JUGENDLICHE SCHON EINMAL SEHR SCHWIERIG ZU KRIEGEN SIND UND DIESE KATEGORIE DANN NOCH EXTRA EINGESCHRÄNKT IST“ (1:100). Ähnliches beobachtet auch Fr. F.: „WENN MAN DENKT, LEUTE, DIE AKADEMIKER, AKADEMISCHE AUSBILDUNG HABEN, DIE MATURA HABEN, AUF DIE WARTEN SIE NICHT. WENN MAN DIE AUSTRIA STATISTIK SIEHT, DIE ARBEITSLOS SIND. UND ALLE HAUPTSCHULABSCHLÜSSER, DIE ABGESCHLOSSEN HABEN, TEILLEISTUNGSPROBLEME HABEN, LAUFEN JA AUCH OFT IN DIE PROJEKTE UND SIND OFT NICHT, SIND ARBEITSLOS“ (6:214). Und Fr. G. erkennt die schwierige Lage an den geringen Vermittlungszahlen integrativer Dienste: „ICH MEIN, DIE [MitarbeiterInnen der Ausbildungseinrichtung; A. H.] HABEN AUCH GESAGT, IN DER JETZIGEN ZEIT, ALSO ZURZEIT IST ES VOLL SCHWIERIG. SIE HABEN JETZT SCHON VOLL LANG NIEMAND MEHR UNTERGEBRACHT“ (7:99). Fr. B. stellt dazu eine Verbindung mit einer von ihr generell beobachteten mangelnden Bereitschaft der Wirtschaftsbetriebe zur Einstellung von Menschen mit Beeinträchtigung her: „DAS FIND ICH AUCH GEMEIN IRGENDWO, VON DEN FIRMEN, DASS SIE KEINEN BEZAHLEN MÜSSEN. DASS SIE KEINEN BEHINDERTEN ANSTELLEN, NICHT. DA ZAHLEN SIE LIEBER, DASS SIE KEINEN BEHINDERTEN ANSTELLEN BRAUCHEN. DAS SOLLTE JA AUCH SO HOCH SEIN, IN MEINEN AUGEN, DASS SIE DAS GAR NICHT MEHR ZAHLEN KÖNNEN“ (2:155). Neben dieser tendenziell problematisch eingeschätzten Ausgangslage für betroffene Jugendliche, am ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können, beurteilt beispielsweise Fr. C. die Situation als weniger schwierig. Sie äußert bezüglich der Ausbildungsplatzsuche für ihre Tochter: „ICH KANN MIR NICHT VORSTELLEN, DASS DAS JETZT SO, SO SCHWIERIG WIRD“ (3:84). Trotz erschwelter Ausgangslage ist Fr. C. also zuversichtlich, eine passende Arbeitsstelle zu finden.

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die derzeitige Ausgangslage für den Arbeitseinstieg generell als ungünstig, für die spezielle Gruppe der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung aber als zusätzlich verhindert erlebt wird. So seien kaum auf Ausbildungsangebote vorhanden, welche eine Abstimmung auf individuelle Bedürfnisse und Eignungen erlauben. Fr. A. führt bezüglich des Berufswunsches ihres Sohnes an: „DIESEN BERUF GIBT ES IN ÖSTERREICH NICHT, DEN GIBT'S IN DER SCHWEIZ UND IN DEUTSCHLAND“ (1:43). Hinsichtlich der vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten kritisiert sie weiters vor allem die Beschränkung auf einige wenige Berufsfelder: „WENN MAN SICH EBEN NICHT GERADE ALS GÄRTNER QUALIFIZIERT, WAS BEIM ANDREAS SICHER NICHT DER FALL IST, ALSO ALTENPFLEGE KÖNNT ICH MIR NOCH EHER VORSTELLEN, ABER ES IST HALT, JA, AUCH SEHR EINGESCHRÄNKT, DIESES ANGEBOT“ (1:96). Dies bemerkt auch Fr. F. und erzählt: „DANN HAT ER KEINE WEITEREN SCHULEN, AUSBILDUNGSMÖGLICHKEITEN GEHABT, WEIL DIE FÜR BEHINDERTE SCHÜLER JA, EINE WEITERE BERUFSAUSBILDUNG, BESONDERS GEISTIG BEHINDERTE, JA KEINE MÖGLICHKEIT MEHR GIBT“ (6:3). Die „Angebotslandschaft“ für die genannte Zielgruppe am Übergang in die Arbeitswelt kann also als „ausgedünnt“ und einseitig beschrieben werden.

Werden trotzdem passende Angebote gefunden, gestaltet sich der Zugang zu denselben letztlich für viele Eltern als schwierig. Ursächlich dafür sind bestehende Zugangsvoraussetzungen für Ausbildungsmaßnahmen, deren oftmals weit entfernte Lage vom Wohnort, ein Mangel an verfügbaren Plätzen sowie komplizierte Aufnahmeverfahren.

Eltern berichten beispielsweise, dass die persönliche Eignung ihrer Kinder im Sinne persönlicher Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten für die Inanspruchnahme von Maßnahmen zum Berufseinstieg als nicht ausreichend beurteilt wird. So berichtet Fr. G. folgendes: „DEN GERALD HÄTTEN SIE IN C-DORF JA AUCH NICHT GENOMMEN, WEIL ER ZU SCHWACH WAR“ (7:76). Und Fr. C. erzählt über die Eignung für eine Teilausbildung: „DAS IST JETZT SO, SIE KOMMEN JETZT HIN UND WERDEN GETESTET, ANGESCHAUT. UND WENN DU SOZUSAGEN IMSTANDE BIST, EINE TEILLEHRE ZU ABSOLVIEREN, WOBEI DAS AUCH EIN BESTIMMTES, NUR EINEN BESTIMMTEN PROZENTSATZ ABSCHLÄGE HABEN DARF (3:152). JEDENFALLS MUSST DU SCHON EINEN GEWISSEN PROZENTSATZ ERLEDIGEN KÖNNEN. ES IST NICHT SO, DASS DU MIT GAR NICHTS DORT DIE LEHRE MACHEN KANNST“ (3:153). Eine gewisse Leistungsfähigkeit wird demnach für eine Teilnahme an integrativen Projekten vorausgesetzt. Fr. H. führt dazu deutlich aus: „WEIL FÜR MICH DAS EINFACH NUR FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN IST, DIE HALT SCHON GEWISSE FÄHIGKEITEN HABEN“ (8:117).

Daneben spielen auch strukturelle Hindernisse eine Rolle. Die Zugehörigkeit zu einem anderen politischen Bezirk und die Inkaufnahme langer Anreisewege stellen dabei die wesentlichsten dar. So meint Fr. A: „WIR HABEN DANN ÖFTER SCHON DAS PROBLEM GEHABT, BEI DIVERSEN VEREINEN ODER SO, DASS DIE, HABEN SIE GESAGT, NAJA, SIE KÖNNEN JETZT FÜR UNS EIGENTLICH WENIG TUN, WEIL WIR AUS BUNDESLAND B KOMMEN UND ZUM BEISPIEL TEILNEHMER AUS BUNDESLAND B DA GAR NICHT VERMITTELT WERDEN KÖNNEN“ (1:28). Könnten wohnortferne Angebote grundsätzlich genutzt werden, so gestaltet sich die Anreise dahin oft als Ausschlussgrund. Fr. B. berichtet über ihre diesbezüglichen Sorgen: „WEIL UMSTEIGEN, DAS IST JA DIE GESCHICHTE. BEI DEM BAHNHOF, DA MUSS MAN JA WISSEN, WO ES HINGEHT. SIND NICHT SO OHNE DIE LEUTE DORT, DA KÖNNT EINEM JA SCHIACH WERDEN. SIE WÄR NACHHER RECHT VERTRAUENSSELIG UND WEIß AUCH DAS NICHT“ (2:130). Auch Fr. G. schätzt ein, dass die „ENTFERNUNG HALT SCHWIERIG [ist]“ (7:49). Dies wird von Eltern insbesondere problematisch erlebt, wenn eine Fremdunterbringung damit verbunden ist. Fr. E. gibt an: „DA FÄHRT MAN, ALSO MIT DEM AUTO FÄHRT MAN CIRCA ANDERTHALB STUNDEN. UND SIE HÄTTE DORTBLEIBEN MÜSSEN, DAS WÄR MIT INTERNAT GEWESEN“ (5:11). In allen beschriebenen Fällen wurde auf eine Teilnahme an den Angeboten aus Entfernungsgründen verzichtet.

Weiters thematisieren Eltern einen generellen Mangel an Plätzen, wodurch der Zugang zu Angeboten durch komplizierte Aufnahmeprozedere (frühzeitige Anmeldung, kontinuierliche Nachfragen, Einreichfristen für Formulare, unterschiedliche Zuständigkeiten von EntscheidungsträgerInnen) und lange Wartezeiten erschwert ist. Fr. H. beschreibt hierzu beispielsweise die Durchführung von Bedarfsmeldungen, Anfragen bei unterschiedlichsten Trägerorganisationen über mehrere Jahre hinweg und Probleme bei der Finanzierung. Schließlich wurde der erste angebotene Platz in Anspruch genommen: „IRGENDWIE HAB ICH MIR GEDACHT, NAJA, JETZT HABEN WIR DIE CHANCE, DASS ER IM INSTITUT A IST. WER WEIß, WANN KOMMT DIE NÄCHSTE, WIR WISSEN ES NICHT, WANN WIEDER PLÄTZE FREI WERDEN IN DER TAGESSTRUKTUR, ALSO ERGREIFEN WIR DIESE CHANCE“ (8:180). Diese Sorge gründet sehr wahrscheinlich in den Aussagen der Trägerinstitutionen, mit welchen Fr. H. bei der Organisation eines Betreuungsplatzes laufend konfrontiert war. Sie erzählt: „DAS HABEN MIR EIGENTLICH SCHON ALLE GESAGT. JA, DAS IST SO, DASS WIR ZU WENIGE PLÄTZE HABEN. WIR HABEN EIN GROßES, ALSO WIR HABEN IMMER WIEDER VIEL MEHR ANFRAGEN, ALS WIR TATSÄCHLICH BEWÄLTIGEN KÖNNEN. DAS WAR SO DAS, MEISTENS SO DAS EINLEITENDE“ (8:36). Hinsichtlich der Orientierung an freien Plätzen für die Wahl der Ausbildungsstätte

stellt auch Fr. G. klar, dass sie die laufende Schulausbildung ihres Sohnes zugunsten des Platzes in der Ausbildungseinrichtung vorzeitig abgebrochen habe: „ABER VOR LAUTER ANGST, WEIL DIE HABEN AUCH SO EINEN ANDRANG IM B-HAUS. DA HAST DU JA AUCH TOTALE WARTEZEITEN“ (7:57). Die Sorge, keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu bekommen, bestimmt also die Wahl des Berufsfeldes und der Betätigungsstätte wesentlich mit.

**Zusammenfassend lässt sich für den Zugang zu Arbeitsplätzen und Maßnahmen, welche den Berufseinstieg initiieren, stützen und begleiten sollen, für die identifizierten Teilbereiche folgendes festhalten: Möglichkeiten des Ansehens und Ausprobierens von potentiellen Arbeitsstätten werden von den befragten Eltern als wesentliche Mittel zur Entscheidungsfindung klar befürwortet, obwohl diese für die konkrete Übernahme einer Arbeitsstelle wenig hilfreich erscheinen.**

**Freiheiten in der Auswahl von Angeboten erkennen Eltern kaum. Diese stellt sich vielmehr durch einseitige Beratung und ein geringe Zahl an geeigneten Arbeits-, Ausbildungs- und Betreuungsplätzen stark eingeschränkt dar. Zusätzlich sehen sich Eltern mit einer Mehrzahl an Zugangshindernissen zu Angeboten konfrontiert. Dabei thematisieren sie grundsätzlich die angespannte Arbeitsmarktlage, welche für Menschen mit Beeinträchtigungen kaum Chancen zur Verwirklichung von Berufswünschen birgt. Ebenso ist der persönliche Wohnort für den Einstieg ins Arbeitsleben von entscheidender Bedeutung, da sich daraus Zugangshindernisse in dreierlei Hinsicht ableiten: (1) Fehlende Angebote in Wohnortnähe, insbesondere in ländlichen Regionen, sowie (2) der Ausschluss von außerregionalen Angeboten und (3) umständlichen bzw. anspruchsvollen Anfahrtswegen verbunden mit Fremdunterbringung stehen einem Zugang zu gewünschten Arbeits- und Ausbildungsplätzen deutlich entgegen.**

**Weitere Kriterien, welche einen Zugang zu Angeboten behindern, sind Vorgaben von Leistungsfähigkeit bzw. Eignung zur Leistungserbringung, komplizierte Aufnahmeverfahren und ein Mangel an freien Betreuungsplätzen insbesondere am Ersatzarbeitsmarkt. D. h. das Fehlen passender Angebote sowie hohe Anforderungen für eine Aufnahme stehen der Inanspruchnahme integrativer Dienste entgegen, wobei gleichzeitig der Zugang zu betreuten Plätzen in arbeitsmarktfernen Einrichtungen durch zeitaufwändige und schwierige Organisationsabläufe als verhindert erlebt wird.**

#### 9.4.5.b Qualität

In Betrachtung der Aussagen der befragten Eltern hinsichtlich der vorgefundenen Zugangsbedingungen zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen lässt sich also feststellen, dass geeignete Angebote eher schwierig auffindbar und nutzbar eingeschätzt werden. Eine grundsätzliche Eignung von Angeboten geht dabei für Eltern mit einer gewissen qualitativen Beschaffenheit einher, welche sich vor allem aus fünf Aspekten zusammensetzt: (1) Den jeweiligen strukturellen Gegebenheiten, (2) einer individuellen Abstimmung und Passung, (3) einem entsprechenden zeitlichen Rahmen, (4) der Gestaltung der Ausbildungs- bzw. Arbeitsinhalte und (5) dem personellen Umfeld am Arbeitsort.

##### *Strukturqualität*

Überlegungen von Eltern hinsichtlich notwendiger struktureller Gegebenheiten am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz beruhen zu einem großen Teil auf bisherigen Erfahrungen im Schulalltag. Darauf aufbauend betonen Eltern die Bedeutung einer passenden Zusammensetzung und kleinen Größe der sozialen Gruppierungen im Arbeitsumfeld, regelmäßige und gut strukturierte Abläufe und Prozesse, ein ausreichendes Maß an Unterstützung und Begleitung, eine von den Grundsätzen des wettbewerbsorientierten freien Wirtschaftssystems abgekoppelte Leistungserbringung sowie klare und allgemein gültige gesetzliche Grundlagen.

Im Hinblick auf die Strukturierung des sozialen Umfeldes berichten Eltern unterschiedliches. So ist für Fr. C. eine heterogene Gruppenzusammensetzung für Lernfortschritte von Wichtigkeit: „UND ALLES, WAS EIGENTLICH AN LERNPROGRAMM WAR, IST SO GELAUFEN. SIE HAT ALSO VON DEN GESUNDEN KINDERN GESEHEN, WAS DIE GERADE TUN. UND DIE ABERWITZIGSTEN DINGE FUNKTIONIEREN“ (3:55). Ähnliches betont auch Hr. D., welcher besonders eine altermäßige Durchmischung als positiv beschreibt: „DAS IST AUCH TOLL IN DER SONDERSCHULE, WEIL DA VON ACHT, NEUN JAHREN BIS FÜNFZEHN JAHREN, DA MÜSSEN SICH ALLE ANPASSEN. DIE GRÖßEREN AN DIE KLEINEREN UND UMGEKEHRT“ (4:187). Integrative Lernsettings bergen aber gleichermaßen Risiken. Fr. H. erzählt von problematischen Erlebnissen in der Hauptschule: „DIE KINDER, DIE DEN HARTWIN NICHT GEKANNT HABEN, WEIL EIN TEIL IST JA VON DER VOLKSSCHULE MITGEGANGEN, DAS WAREN DANN UNHEIMLICHE HÄNSELEIEN DA“ (8:145). Diese individuell unterschiedlichen Erfahrungen scheinen in weiterer Folge Auswirkungen auf elterliche Wünsche für das zukünftige Arbeitsumfeld ihrer Kinder zu haben. So präferiert Fr. C. deutlich eine Ausbildungsstelle am allgemeinen

Arbeitsmarkt, während Fr. H. und Hr. D. bereits einen Arbeitsplatz in einer betreuten Werkstätte organisiert haben.

Vorzugsweise jene Eltern, deren Kinder eine Sonderbeschulung genossen haben, betonen weiters die Bedeutung einer kleinen Gruppengröße mit ausreichender unterstützender Betreuung. Fr. E. erkennt hierin einen schützenden, „familiären“ Rahmen: „IN DEN SONDERSCHULEN SIND SIE IN DIESEM FAMILIÄREN BEREICH DRINNEN. NACHHER JETZT, VON DEM HERAUS, DAS IST EIN GROßER SCHRITT“ (5:102). Daraus resultieren entsprechende Wünsche hinsichtlich einer beruflichen Betätigung. Kleine Arbeitsgemeinschaften, umfassende Begleitung und das Fehlen eines streng leistungsorientierten Arbeitsklimas spielen somit eine wichtige Rolle. Als Arbeitgeberinnen besonders geeignet erscheinen Eltern daher Institutionen der öffentlichen Hand. Fr. E. gibt bezüglich der integrativen Berufsausbildung ihrer Tochter an: „DAS GEHT ALLES IN EINEM SO EINEM BEREICH, IN EINER ÖFFENTLICHEN INSTITUTION. IN EINEM PRIVATEN IST ES GLAUB ICH SCHWIERIG“ (5:66). Und weiter: „SO WIE ES DA IST, WEIL DA IST JA, DIE GEMEINDE STELLT DIE ELISABETH AN. GENAUSO WIE DIE EINEN SIND AUCH ALLE VON DER GEMEINDE ANGESTELLT. DAS IST NIEMANDEN SEIN BETRIEB“ (5:67). Auch Fr. G. sieht einen möglichen Arbeitsplatz im beschriebenen Bereich: „SO IN EINEM KRANKENHAUS KÖNNT ICH MIRS AUCH VORSTELLEN. SO WIE HAUSMEISTERTÄTIGKEITEN, SO ALS HANDLANGER, ZUSAMMENKEHREN ODER SOWAS (7:97). ODER ICH MEIN, GEMEINDE SUCHT AUCH ZUM SCHNEE SCHEREN, ODER SOWAS“ (7:23).

Weiters schätzen Eltern klar strukturierte Abläufe und Prozesse als hilfreich ein. Fr. H. meint dazu: „DER HARTWIN BRAUCHT EINFACH FESTE STRUKTUREN, WO ER SICH ANHALTEN KANN (8:106). MIT ZU WEITEM RAHMEN [...] DAS WAR FÜR UNS, ODER WIR HABEN EINFACH GEMEINSAM EHER DIESE ÜBERFORDERUNG ERLEBT. UND DAS HAT IN EINEM FIASKO GEENDET“ (8:188).

Schließlich wird die Notwendigkeit allgemein gültiger gesetzlicher Regelungen betont, welche klare Vorgaben für einstellende Betriebe, unterstützende Dienste und die Bereitstellung von Finanzierungs- bzw. Fördermöglichkeiten enthalten.

### *Individuelle Passung*

Für die befragten Eltern stellt die individuelle Abstimmung des Arbeits- bzw. Ausbildungsplatzes sowie der begleitenden Betreuung auf die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Kinder ein zentrales Qualitätskriterium dar.

Die Orientierung an den persönlichen Interessen bildet als „Motivator“ von Beginn an die Grundlage für das benötigte Engagement, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Fr. A. führt aus: „DAS MÜSSTE DANN VORAUSGESETZT HALT WIRKLICH ETWAS SEIN, WAS IHN INTERESSIERT. WEIL WENN ES IHN NICHT INTERESSIERT, DANN WIRD AUCH NICHTS GELERNT“ (1:158). Fr. C. beschreibt deutlicher: „UND SOLCHE GIBT’S UNZÄHLIG VIELE BEISPIELE, WO EBEN EINFACH GEFORDERT WAR [...], DASS MAN SICH DAS KIND ANSCHAUT, DASS MAN SIEHT, WAS SIE JETZT GERADE WIEDER GIERIG IST DARAUF ZU LERNEN, DAS TUT MAN“ (3:57). Zukünftige Ausbildungs- oder Betätigungsfelder sind also grundsätzlich nach persönlichen Interessen auszuwählen, wie Fr. H. äußert: „ICH NEHME DAS, WAS MEINEM KIND GANZ TOLL GEFÄLLT (8:109). ALSO DAS IST HALT DAS, WAS IHM LIEGT, WAS ER HALT GERN TUT“ (8:135). Des Weiteren sehen Eltern eine Notwendigkeit der Anpassung von Ausbildungsinhalt und Arbeitsumfang an persönliche Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten. Die Orientierung an individuellen Lern- bzw. Leistungszielen erscheint daher sinnvoll. Fr. A. drückt dies so aus: „WENN SICH EINER NICHT GESCHEIT BÜCKEN KANN AUS IRGENDWELCHEN GRÜNDEN, DANN NUTZT ES AUCH NICHTS, WENN ER EINE GUTE AUSBILDUNG ALS GÄRTNER HÄTTE“ (1:99). Und Fr. E. meint: „ALSO ES IST SEHR WICHTIG, DASS MAN SICH WIRKLICH GEDANKEN MACHT, WAS IST FÜR DAS KIND DAS BESTE. WAS KANN DAS KIND ERREICHEN. NICHT GROßARTIG JETZT ZIELE, ALSO, DIE MUSS DAS UND DAS. WAS IST FÜR DAS KIND MACHBAR. DAS IST DAS UM UND AUF“ (5:145). Daraus ergibt sich eine gewisse Flexibilität in der Gestaltung des Arbeits- und Ausbildungsalltags. Lernziele sind dabei nur vorläufige und bedürfen einer laufenden Anpassung an individuelle Leistungsmöglichkeiten. Fr. G. gibt dazu an: „ICH MEIN, WENN ER ES NICHT PACKT ODER WENN ES NICHT GEHT, JA, DANN STEIGT MAN EH AUF EINEN SCHRITT ZURÜCK“ (7:18). Dies hat nach Ansicht von Fr. H. nicht nur für die Aneignung von neuen Inhalten im Rahmen einer Ausbildung, sondern gleichermaßen für die tatsächliche Erbringung von Arbeitsleistung Bedeutung. Sie betont: „DASS DAS DANN DOCH NICHT SO GESEHEN WIRD LETZTENDLICH, DASS SIE WIRKLICH [Arbeitsleistung erbringen; A. H.] MÜSSEN, JA. SIE SOLLEN, ABER MÜSSEN NICHT. UND WENN SIE EINFACH NICHT KÖNNEN, DANN KÖNNEN SIE NICHT. UND DAS IST MIR SCHON AUCH SEHR WICHTIG“ (8:89). Wesentlich ist für sie daher, dass „DIE ARBEITSLEISTUNG IMMER IN RELATION ZU DEM ZUSTAND DES KLIENTEN ODER DER KLIENTIN GESEHEN“ (8:58) wird. Dies erwähnt auch Hr. D. lobend bezüglich der derzeitigen Arbeitsstelle seines Sohnes: „DIE HALTEN DAS AUCH SO, SOLANG DIE KONZENTRATION DA IST, SO LANG DER WILLEN DAZU DA IST. DASS MAN DANN SAGT, NA GUT, JETZT GEHEN WIR DORT EINMAL HIN ODER GEHEN WIR MIT IHM SPAZIEREN [...]. UND SO SOLLTE ES AUCH SEIN. AUCH

DASS MAN EIN BISSL EINGEHT AUF DIE VERFASSUNG VON DEMJENIGEN“ (4:175). Damit einhergehend werden Anpassungen der Arbeitszeit notwendig. Fr. E. berichtet: „DIE ELISABETH ARBEITET JA DREIßIG STUNDEN IN DER WOCHE. WEIL SIE KANN NICHT DAS VOLLE [...], DAS WÜRDE SIE GAR NICHT SCHAFFEN“ (5:65). Und Fr. H. erwähnt: „ES IST KEIN ARBEITSPENSUM, DASS ES ABZUARBEITEN GILT, SONDERN ES WIRD EBEN RÜCKSICHT GENOMMEN, DASS EBEN DER HARTWIN HALT NUR EINE GEWISSE ZEIT DAS MACHEN KANN. UND DANN HAT ER EINFACH SEINE RUHEPAUSE“ (8:59). Der individuellen Abstimmung von Ausbildungs- bzw. Arbeitsinhalten und konkreten Bedingungen für die Erbringung von Arbeitsleistung auf die Leistungsmöglichkeiten und -fähigkeiten des/der Einzelnen kommt also eine zentrale Rolle zu.

Daraus folgt, dass individuelle Bedürfnisse wie Förder- oder Ruhebedarf maßgeblich sind. So berichtet Fr. A. über die Fördermaßnahmen im Berufsvorbereitungskurs: „DIE SCHÜLER WERDEN HALT DORT ABGEHOLT, SOWEIT ES GEHT, WO SIE STEHEN UND WELCHE UNTERSTÜTZUNG SIE BENÖTIGEN“ (1:81). Dementsprechend sehen Eltern es nicht als erforderlich an, Ausbildungen in allen Teilbereichen eines Berufsfeldes zu absolvieren. Fr. C. meint dazu: „DIE DINGE, DIE NICHT GEHEN, DIE GEBEN WIR DANN AUF DIE SEITE UND DIE WERDEN IRGENDWANN WIEDER EINMAL PROBIERT ODER AUCH NICHT. MAN MUSS JA NICHT ALLES KÖNNEN, DENK ICH MIR“ (3:149). Und für Fr. H. ist wesentlich, dass „MAN TATSÄCHLICH AUF DIE FÄHIGKEITEN EINGEHT. ALSO WIRKLICH AUF DAS INDIVIDUELLE PROFIL DES EINZELNEN ODER DER EINZELNEN“ (8:187).

Dazu bedarf es in weitere Folge einer entsprechenden Einstellung seitens der begleitenden und unterstützenden Personen. Fr. C. berichtet diesbezüglich über die LehrerInnen ihrer Tochter: „SIE WAREN IRRSINNIC BEMÜHT, SIE WAREN ENTZÜCKEND. DIE WAREN DERMAßEN INDIVIDUELL EINGESTELLT AUF SIE UND HABEN SIE WIRKLICH GEFÖRDERT, DA, WO SIE DAS GEBRAUCHT HAT. DER STUNDENPLAN WAR ZUGESCHNITTEN AUF SIE. SIE HABEN SIE DA, WO SIE IHRE SCHWÄCHEN GEHABT HAT SOZUSAGEN, ZUERST EINMAL KOMMEN LASSEN UND DANN HABEN SIE DORT WEITERGEMACHT, SOWEIT SIE EBEN KONNTE“ (3:9). Und Fr. F. wünscht sich von begleitenden Diensten, dass „SIE EINFACH WIRKLICH DEN AUFTRAG SEHEN, DIE JUGENDLICHEN DORT ABZUHOLEN, WO SIE SIND. UND ZU SEHEN, WO KÖNNTEN WIR EINEN SCHRITT WEITERGEHEN“ (6:233).

Die Erreichung individueller Anpassung von Arbeit und Ausbildung an persönliche Bedürfnisse und Fähigkeiten wird von Eltern schließlich auch als eigene Aufgabe gesehen. Passende Lösungen können demnach aufgrund unterschiedlichster Voraussetzungen nicht

einfach „aufgefunden“ werden, sondern sind aktiv zu schaffen. Fr. C. führt aus: „ES GIBT DA KEINE LÖSUNG, WO DU SAGST, DAS IST FÜR SIE GUT UND FÜR ALLE ANDEREN. DAS GIBT’S GANZ BESTIMMT NICHT. DU MUSST JETZT SICHER SUCHE (3:183). UND ES GIBT SEHR VIELE INDIVIDUELLE LÖSUNGEN, DIE PERFEKT SIND. UND MANCHMAL FÜHREN VORGEWEBENE LÖSUNGEN ZU DEN INDIVIDUELLEN LÖSUNGEN, DAS IST SCHON RICHTIG“ (3:94). Daraus folgt schließlich, dass individuelle Abstimmungen und Anpassungen eine zwingende Notwendigkeit darstellen, da ein „passender“ Arbeits- oder Ausbildungsplatz per se nicht existiert.

### *Zeit*

Ein weiteres Kriterium für einen gelungenen Übergang ins Arbeitsleben ist ein dafür ausreichend bemessener zeitlicher Rahmen. Dieser wird nach Ansicht der befragten Eltern benötigt, um Reifung und Entwicklung zu ermöglichen, eine wohlüberlegte Berufswahl treffen zu können und die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu erlernen.

Insgesamt lässt sich anhand der vorliegenden Aussagen feststellen, dass Eltern generell den Berufseinstieg als zu früh angesetzt einschätzen. Dementsprechend liegt es ihrem Bestreben, den tatsächlichen Eintritt ins Arbeitsleben aufzuschieben und den Übergangsprozess zu verlangsamen. Fr. A. führt dazu aus: „WEIL ICH BIN DER MEINUNG, DASS EIN 18JÄHRIGER JUGENDLICHER NOCH IMMER ALT GENUG IST, DANN ZU BEGINNEN, SICH DEN KOPF ZU ZERBRECHEN, WOHIN ER EIGENTLICH MÖCHTE. WEIL MIT FÜNFZEHN IST MEINES ERACHTENS VIEL ZU FRÜH“ (1:118). Fr. C. bestätigt diese Annahme, wenn sie sich klar für eine Verlängerung der Schulzeit ausspricht: „SIE GEHT AUCH NOCH EIN WEITERES JAHR SCHULE, WEIL WIR DAS NACH HINTEN VERSCHOBEN HABEN SOZUSAGEN, DEN ARBEITSBEGINN (3:1). DAS IST EINE ZWISCHENSTUFE, DIE SOZUSAGEN JETZT EINGESCHALTET IST, DAMIT WIR EINFACH ZEIT HABEN, DIE WIR UND SIE BRAUCHEN. SIE HAT MIT VIERZEHN UND FÜNFZEHN AUCH NOCH NICHT GEWUSST WAS SIE WILL“ (3:96).

Diese Notwendigkeit des Aufschiebens des tatsächlichen Übergangs ins Erwerbsleben sehen Eltern in der Eröffnung von Entwicklungschancen. Dabei spielt vor allem die Möglichkeit zur persönlichen Reifung sowie zur besseren Vorbereitung auf das Arbeitsleben durch die Erweiterung bzw. Festigung von persönlichen Kenntnissen und Fertigkeiten eine wesentliche Rolle. Fr. C. erzählt dazu, dass der erste Versuch eines Ausbildungsbeginns zu früh angesetzt war: „DA WAR SIE NOCH SEHR, SEHR JUNG LAUT BESCHREIBUNGSBOGEN DAFÜR. ALSO DA WÄR, DA HÄTTE NOCH ETLICHES GEFEHLT, DASS SIE DAS SOZUSAGEN GESCHAFFT HÄTTE (3:13). UND

DANN HABEN WIR BESCHLOSSEN, DASS WIR DAS SOZUSAGEN NOCH EINMAL HINAUSSCHIEBEN, WEIL SIE EBEN, ICH FIND, DAS KANN NICHT SCHADEN, WENN MAN SIE ÄLTER WERDEN LÄSST GANZ EINFACH“ (3:15). Einen Bedarf an Zeit für die weitere Entwicklung ihres Sohnes erkennt auch Fr. A. Sie spricht sich dabei ebenfalls für eine verlängerte Schulzeit aus, damit „ER EINFACH EIN BISSCHEN LÄNGER ZEIT HAT, ALL DIESE DINGE IRGENDWIE NOCH NACHZUHOLEN, AUFZUARBEITEN“ (1:117).

Aussagen zu bereits vorhandenen Erfahrungen mit frühzeitigem Übergang in die Arbeitswelt bestätigen, dass Eltern also deutlich spätere Zeitpunkte als den Pflichtschulaustritt für den Arbeitseinstieg als geeignet erachten. Insbesondere Fr. F. erkennt in dem zu rasch absolvierten Eintritt die Berufstätigkeit eine wesentliche Ursache für das Scheitern desselben. Sie erzählt: „ES SOLLTE SO EIN ÜBERGANGSVERHÄLTNIS GESTARTET WERDEN UND WENN DAS GUT GEHT, DANN SOLLTE ER EINEN FIXEN PLATZ DA BEKOMMEN (6:22). DAS HABEN WIR ÜBERSPRUNGEN (6:23). JETZT NACH EINEINHALB JAHREN ODER NACH ZWEI JAHREN GLAUB ICH, WAR ES NICHT SO GUT“ (6:24). Und weiter: „VON DER ZIELFORMULIERUNG, VON PROJEKTEN ODER SO, STEHT DAS AUCH SO, DASS MAN ES LANGSAM MACHEN SOLL. ABER DA HABEN WIR DEN FEHLER GEMACHT, DASS WIR DAS ZU SCHNELL GEMACHT HABEN. DIE EUPHORIE WAR GROß, IN DER FIRMA WAREN SIE WOHLWOLLEND, ALSO JA, MAN HAT SICH HALT GEDACHT, ES HAT GEPASST“ (6:184). Fr. F. kommt schließlich zu folgender Erkenntnis: „ICH DENKE MIR, JEDER MUTTER, DIE MICH FRAGT, WERDE ICH SAGEN: LANGSAM, LANGSAM EINGEHEN“ (6:183). Diese Notwendigkeit beschreibt auch Hr. für seinen Sohn: „MAN MUSS IHN EINFACH LANGSAM AN DINGE HERANFÜHREN, ABER WENN ER DANN DAS GEWOHNTE UMFELD HAT, DAS VERTRAUEN IN DAS UMFELD HAT, IST DER DIETER SEHR GUT ZU HABEN“ (4:51). Dafür möchte sich Hr. D. die Zeit nehmen, die gebraucht wird: „IST EGAL, OB DAS JETZT EIN JAHR DAUERT ODER EINEINHALB JAHR, WIR HABEN ALLE ZEIT DER WELT. MAN MUSS IHM EINFACH DIE ZEIT LASSEN, IHN DA NICHT HINEINPRESSEN“ (4:166). Und Fr. H. gibt an: „BEIM HARTWIN MUSS ALLES NUR GANZ LANGSAM GEHEN UND SCHRITT FÜR SCHRITT“ (8:125).

Hinsichtlich des Ausbildungsbeginns ihrer Tochter beurteilt Fr. E. ein langsames Heranführen an die zukünftige berufliche Tätigkeit für einen gelungenen Übergang ebenfalls als wesentlich. Sie berichtet: „DANN HABEN WIR NACHHER GESCHAUT, SO IN GEWISSEN ABSTÄNDEN. ANGEFANGEN HABEN WIR IM HERBST, ALSO WEIHNACHTEN IST SIE DAS ERSTE MAL SCHNUPPERN GEGANGEN. WEIHNACHTEN, UND DANN FRÜHJAHR, ALSO JEDES ZWEITE MONAT EIN PAAR TAGE. WAR SCHON GANZ SUPER. DASS ES NICHT ABRUPT IST. SIE HAT DRÜBEN DIE LEUTE SCHON KENNENGELERNT UND SIE SELBER HAT SICH SCHON IN DAS GEBÄUDE

HINEIN GETRAUT UND DA HAT ES AUCH NIE WAS GEGEBEN“ (5:142). Erfahrungsberichte zeigen damit, dass ein etappenweise gestalteter und gut begleiteter Einstieg ins Arbeitsleben für den weiteren Verlauf der beruflichen Karriere von entscheidender Bedeutung ist. Dabei scheint ein später gewählter Startzeitpunkt günstigere Ausgangsbedingungen zu ermöglichen. Fr. C. gibt dazu an: „MENSCHEN ÄNDERN SICH UND JUGENDLICHE SOWIESO. UND ICH HAB JETZT DANN NICHTS DAVON, SIE FRÜHER IRGENDWO FIX DRIN ZU HABEN UND DAS IST DANN FALSCH“ (3:160).

Eltern sehen jedoch nicht nur in einem frühen und zu schnell vollzogenen Übergang Gründe zu Besorgnis, sondern auch in kurzen Ausbildungszeiten. Diese sind einerseits generell zu kurz bemessen oder können andererseits aufgrund des höheren Berufseinstiegsalters nicht zu Gänze genutzt werden. So meint Fr. B.: „NACH DEN DREI JAHREN AUSBILDUNG STEH ICH WIEDER DA“ (2:113). Möglichkeiten des Ausdehnens von Ausbildungszeiten werden somit wiederum relevant. Fr. C. überlegt dazu: „UND DA GIBT’S ABER AUCH WIEDER DIE MÖGLICHKEIT, DASS MAN SIE ZWEI JAHRE SOZUSAGEN IM VORLAUF LÄSST, NOCH KEINE LEHRE AUSBILDET, SONDERN SIE EINFACH EINMAL MITARBEITEN LÄSST UND ERST NACH ZWEI JAHREN SOZUSAGEN MIT DER LEHRE BEGINNT. ALSO DIESE MÖGLICHKEIT HAT MAN IMMER NOCH“ (3:23). In Betrachtung der vorliegenden Aussagen lässt sich schließlich insgesamt der deutliche Wunsch nach längeren Schul- bzw. Ausbildungszeiten und langsamen Übergangsverläufen identifizieren.

### *Ausbildungs- und Arbeitsinhalte*

Hinsichtlich der Qualität von Ausbildungs- oder Arbeitsinhalten äußern Eltern konkrete Anforderungen, welche im Wesentlichen die Kriterien von inhaltlicher Fundiertheit, Zukunfts- und Entwicklungsorientierung, Realitätsbezogenheit sowie von Sinnhaftigkeit umfassen.

So ist es für Fr. A. wichtig, dass ihr Sohn eine fundierte Ausbildung erhält. Sie äußert: „WENN MAN EINE AUSBILDUNG HAT, DANN KANN MAN HALT IN DIESER RICHTUNG MEHR ALS DIE ANDEREN UND AUCH DAS IST IHM WICHTIG (1:163). ES IST HEUTZUTAGE AUCH NOTWENDIG, DASS MAN IRGENDWO EINIGERMAßEN SATTELFEST IST“ (1:165). Wie Fr. A. weiter über eine mögliche Ausbildung zum Pferdemasseur ausführt, kann es daher nicht reichen, bloße Hilfsdienste zu verrichten: „HILFSARBEITER, DIE NICHTS AUSFÜHREN ODER MIT DEM PFERD SELBER GAR NICHT SO VIEL ZU TUN HABEN, SONDERN EHER MIT DEN STALLUNGEN UND DIESEM RUNDHERUM, WAS JA IN ORDNUNG IST, WENN MAN DAS BEGLEITEND MACHT. ABER WENN DER

KONTAKT ZUM PFERD, DER EBEN SO WICHTIG IST, VÖLLIG NEBENHERLÄUFT UND DASS KEINE ZEIT DAZU ÜBRIG BLEIBT, DANN IST ES DER FALSCHER BERUF EBEN“ (1:135). Für Fr. E. war ähnliches erst nach Inanspruchnahme von Beratung erkennbar: „WEIL WIR HÄTTEN ZUERST GEMEINT, SIE SOLL HALT ÜBERALL SO EIN BISSL MITHELFEN, WO ES GEHT. UND DA HAT UNS DIESER HR. V. GESAGT, SCHAUT, DASS IHR EINEN BEREICH HABT. UND FÜR DAS BIN ICH HEUTE DANKBAR, WEIL DAS IST WICHTIG (5:154). SO MACHT SIE EINMAL DEN BEREICH KÜCHE UND DA BLEIBT SIE UND DA LERNEN SIE IHR DAS“ (1:155). Ausbildung bedeutet somit eine Spezialisierung in einem bestimmten Aufgabenfeld, die über allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten diesbezüglich hinausgeht.

Während Arbeit also Entwicklung ermöglichen soll, stellen Eltern umgekehrt eine Verbindung zwischen dem Fehlen einer entsprechenden Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle und möglichen Entwicklungsrückschritten her. Fr. F. meint: „ICH DENKE MIR ABER, DASS FÜR DAS SOZIALE GANZ WESENTLICH IST, DASS ER AUCH EINE ARBEITSHALTUNG JETZT SO LERNT. UND NATÜRLICH ZU HAUSE TUT ER ES EH, ABER WENN ICH NICHT DAHEIM BIN, KANN ICH NICHT PERMANENT SAGEN, DAS UND DAS MUSS ER MACHEN. DA DENK ICH MIR, DA IST ER WIE EIN ANDERER JUGENDLICHER, WENN ER EBEN NICHT GEFORDERT WIRD, DASS ER EBEN IRGENDWIE NACHLÄSST UND SEINE GEISTIGE FÄHIGKEIT AUCH SICHTBAR ABNIMMT“ (6:121).

Die elterliche Erwartung von Weiterentwicklung durch Eingliederung in Arbeitsstrukturen steht in besonderer Weise bei Angeboten des Ersatzarbeitsmarktes im Vordergrund, wobei diese wesentlich auf den Ausbau alltagspraktischer Fähigkeiten und persönlicher Selbständigkeit ausgerichtet zu sein scheint. Fr. G. beschreibt diesbezüglich das von ihrem Sohn genutzte Angebot: „SIE MACHEN SCHON VERSCHIEDENSTE, ALSO MIT VERSCHIEDENSTEN MATERIALIEN UND SACHEN, DASS DIE AUCH EINE FERTIGKEIT KRIEGEN. WEIL ER IST AUCH FEINMOTORISCH EIGENTLICH EHER SCHWACH. ABER DAS MACHEN SIE IM B-HAUS EIGENTLICH RECHT GUT“ (7:41). Und Fr. H. erwartet, „DASS DIE FÄHIGKEITEN, DIE ER HAT, AUSGEBAUT WERDEN, BEZIEHUNGSWEISE SCHON, DASS ER SCHON WAS DAZULERNT, ABER DAS SICHER NICHT SPEZIELL IM KOGNITIVEN BEREICH. WEIL DA SIND SEINE, DA SIND DIE GRENZEN BEI IHM WIRKLICH SEHR ENG“ (8:10).

Für den Bereich des Ersatzarbeitsmarktes beschreiben Eltern weiters das Moment der Realitätsbezogenheit der angebotenen Arbeitstätigkeit, welche in diesem Zusammenhang eine Nähe zu Arbeitsbedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes meint. Fr. H. gibt dazu an, dass eine Beschäftigungsmaßnahme etwas sei, dass „MAN VIELLEICHT SCHON MIT ARBEITS-, MIT ERWERBSLEBEN BEZEICHNEN KANN, WO HALT EIN BISSL AUSDAUER GEFORDERT IST ODER

DURCHHALTEVERMÖGEN ODER KONZENTRATION. ABER ES IST NICHT SO, DASS MAN JETZT SAGEN KANN, ES IST JETZT WIRKLICH, AH, SO DIE ERNSTHAFTIGKEIT, JA“ (8:73). Auch Fr. B. betont entsprechende Arbeitsstrukturen: „SIE ARBEITEN VON ACHT BIS FÜNF. MÜSSEN SIE. WIE EIN NORMALES BERUFSLEBEN EINFACH“ (1:69). Hr. D. sieht ebenfalls eher arbeitsmarktähnliche Bedingungen vorherrschen: „DAS IST KEINE SCHULE, SONDERN EIN ARBEITSPLATZ UNTER ANFÜHRUNG. EINE ARBEITSSTÄTTE, WO SIE DANN SELBER IN IHREM BEREICH EIN BISSL TUN“ (4:106). Für Fr. A. spielt die Nähe zum Arbeitsmarkt schon bei der Berufsvorbereitung eine wesentliche Rolle. Sie erzählt: „SIE VERSUCHEN DA AUCH ALSO AUF UMSÄTZE ZU KOMMEN, IN DEM SIE DANN IMMER WIEDER VERKAUFEN ZU DIVERSEN EVENTS, DIE IN DER SCHULE SIND, ODER DIE HALT IRGENDWIE VON MITARBEITENDEN FIRMEN IHNEN EINGERÄUMT WIRD, DA EINE VERKAUFSMÖGLICHKEIT“ (1:68). Eine grundlegende Orientierung an realen Arbeitsbedingungen scheint also für die befragten Eltern ein wesentliches Qualitätskriterium für Arbeits- und Ausbildungsangebote des Ersatzarbeitsmarktes, aber auch für berufsvorbereitende Maßnahmen darzustellen. Dies zeigt sich gleichermaßen darin, dass arbeitsmarktferne Gestaltungen von Angeboten Kritik erfahren. Fr. F. gibt an: „MAN MUSS SICH DAS VORSTELLEN, DAS IST EINE BERUFSVORBEREITUNGSSCHULE, WO DER FELIX FÜR EINEN BERUF VORBEREITET WIRD. ER HATTE ZWEIMAL BIS HALB ZWEI, DREIMAL BIS DREIVIERTEL ZWÖLF UND EINMAL NACHMITTAGSUNTERRICHT (6:140). ALSO FÜR EINE BERUFSVORBEREITUNG FIND ICH DAS EBEN FÜR DIESE STUNDENANZAHL NICHT SO IDEAL“ (6:149).

Ein zentrales Qualitätsmerkmal ist für die befragten Eltern die Sinnhaftigkeit der beruflichen Betätigung, womit grundsätzlich zielgerichtete, berufsspezifische und -typische Tätigkeiten gemeint sind. D. h. monotone Hilfsdienste ohne wechselnde Herausforderungen und gewissen Anspruch werden eher skeptisch betrachtet. So erzählt Fr. F.: „DER FELIX HAT AUCH ÖFTERS ERZÄHLT, ER MUSS NUR MEHR GESCHIRRSPÜLER EINRÄUMEN. ER MACHT BÜROHILFE, SO SCANNER-ARBEITEN UND KOPIERARBEITEN SCHON, ABER EHER MEHR HILFSMÄDCHEN. UND DAS HAT IHM NICHT SO GETAUGT, WEIL ER EIGENTLICH, ER MEINT, ER IST JA FÜR WAS BESSERES ZUSTÄNDIG“ (6:38). Für Fr. A. ergibt sich aus dem formulierten Anspruch, dass für ihren Sohn eine Beschäftigung auf dem Ersatzarbeitsmarkt nicht geeignet wäre: „AUßERDEM MUSS ICH SAGEN, WÄRE UNSER SOHN AUCH NICHT ZUFRIEDEN DAMIT, FÜR, WEIß ICH NICHT, DEN ADVENTBAZAR IRGENDWAS ZU BASTELN UND DANN VIELLEICHT FÜR DEN VALENTINSTAG ODER SO (1:179). ALSO JA, ER ERKENNT SCHON, WANN IRGENDWAS HAND UND FUß HAT UND DAS SOLL AUCH WAS BRINGEN (1:180). ALSO DER BRÄUCHTE SCHON IRGENDEINE BETÄTIGUNG, DIE

SEINES ERACHTENS SINNVOLL IST“ (1:181). Im Gegensatz dazu erkennt Fr. G. diesbezüglich jedoch durchaus sinnvolle Betätigungsfelder: „SIE HABEN ZUM BEISPIEL, MEIN SESSEL IST NICHT DA, DEN HAB ICH IHNEN GEBRACHT. DEN SCHLEIFEN SIE AB UND LACKIEREN IHN NEU. ODER DIESEN TISCH HABEN SIE MIR KREATIV, AH, DAS HAT AUCH ER GEMACHT“ (7:39).

Insgesamt betrachtet beschreibt Fr. C. für die Erfüllung des Kriteriums der Sinnhaftigkeit zusammenfassend, dass „MAN DAS GEFÜHL HAT, WIE JEDER MENSCH, DER ARBEITET, DASS MAN WAS GELEISTET HAT UND DAS IST GANZ WICHTIG“ (3:119). Und Fr. G. ergänzt: „WIE ES FÜR IHN PASST, ABER DASS ER HALT BESCHÄFTIGT IST DEN GANZEN TAG UND SEIN GELD HAT UND DAS GEFÜHL HAT, ICH BIN WAS WERT UND ICH MACH MEINE ARBEIT“ (7:148).

Hier ist abschließend zu bemerken, dass die Sinnhaftigkeit von Betätigungen am Ersatzarbeitsmarkt teilweise in Frage gestellt wird. Eltern bezeichnen diese Betätigungsform oftmals nicht als Arbeit im eigentlichen Sinne. So spricht Hr. D. beispielsweise von einem „ARBEITSPLATZ UNTER ANFÜHRUNG“ (4:106). Und Fr. H. äußert genauer: „ES IST EINFACH SO, DASS MAN JETZT NICHT SAGEN KANN, DER HARTWIN GEHT JETZT WIRKLICH TATSÄCHLICH ARBEITEN“ (8:76). Wie wichtig für Fr. H. eine deutliche Abgrenzung von der Erwerbsarbeit ist, zeigt sie selbst auf: „DA HAB ICH IHM SCHON GESAGT, HARTWIN, JETZT GEHST DU DANN ARBEITEN. SAG ICH SOGAR ARBEITEN, WEIL ICH KANN JETZT NICHT SAGEN, HARTWIN, DU WIRST JETZT DREI TAGE MIT FÄHIGKEITSORIENTIERTER BESCHÄFTIGUNG VERBRINGEN (LACHT). ALSO ARBEITEN. MAN KOMMT JA LETZTENDLICH AUCH AUS DER GANZEN NOMENKLATUR NICHT RAUS, OBWOHL MAN ES EIGENTLICH GAR NICHT SO WILL“ (8:216).

Anhand der dargestellten Äußerungen zu Arbeits- und Ausbildungsinhalten lässt sich beobachten, dass generelle Anforderungen und Erwartungen an berufliche Tätigkeiten im Vordergrund stehen. Arbeit soll somit in Erbringung einer anspruchsvollen und tatsächlich benötigten Arbeitsleistung eine persönliche Herausforderung darstellen, welche mit Wertschätzung und Anerkennung einhergeht. Vereinfachte Zugänge werden dabei eher als eingeschränkt und wenig vorteilhaft erlebt. Obwohl Eltern eine Abgrenzung von allgemeinem und Ersatzarbeitsmarkt betonen und wünschen, lassen sich interessanterweise hinsichtlich der Ansprüche an die Qualität der Arbeitsinhalte jedoch kaum Unterschiede feststellen.

### *Personelles Umfeld*

Besondere Bedeutung hinsichtlich der Qualität eines Angebotes messen Eltern der personellen Strukturierung desselben bei. Gelingende berufliche Integration ist dabei sowohl von professionell unterstützenden Diensten, also auch vom sozialen Umfeld am Arbeits- bzw.

Ausbildungsplatz selbst getragen. UnterstützerInnen bedürfen neben einer entsprechenden beruflichen Qualifikation insbesondere einer persönlichen Eignung, welche vor allem in einer offenen Grundhaltung und einer erhöhten Einsatzbereitschaft gründet.

Die zentrale Rolle professioneller Begleitung im Eingliederungsprozess spricht Fr. H. klar an: „ALSO ICH GLAUB, DASS ES GANZ WICHTIG IST, DIE BETREUUNGSPERSON, DIE ER DA HAT. ICH GLAUB DAS IST ÜBERHAUPT, MIT DEM STEHT ODER FÄLLT ALLES, ODER MIT DER“ (8:63). Ähnliches gibt auch Hr. D. an: „ES HÄNGT SEHR, SEHR VIEL VON DEN BETREUERN AB, NICHT NUR VOM VEREIN (4:68). DAS HÄNGT AUCH VON DEM MENSCHEN AB, DER PERSON AB, DIE DAS MACHT“ (4:71).

Von begleitenden Diensten und Maßnahmen erwarten Eltern daher grundsätzlich, dass MitarbeiterInnen über eine geeignete Ausbildung verfügen, welche um ein gewisses Maß an beruflicher Erfahrung ergänzt ist. Hierzu bemerkt Fr. F.: „MEIN EINDRUCK IST HALT, LEUTE, DIE EINE AUSBILDUNG HABEN, HABEN SICHER EINE TOLLE AUSBILDUNG UND HABEN VIEL GELERNT UND KENNEN AUCH SICHER IHR METIER. DAS PROBLEM, GLAUB ICH, IST ABER DOCH DIE ERFAHRUNG, WIE SCHAUT ES IN EINEM BETRIEB AUS“ (6:217). Weitaus entscheidender stellt sich für Eltern jedoch die Bereitschaft dar, auf Basis einer wertschätzenden Arbeitsbeziehung gemeinsam mit allen am Ausbildungsprozess Beteiligten engagierte und kreative Strategien zur erfolgreichen Etablierung in der Arbeitswelt zu entwickeln. Professionelle BegleiterInnen müssen demzufolge in erster Linie daran interessiert sein, eine geeignete Beziehung zu den von ihnen betreuten Personen aufzubauen. Hierzu ist nach Ansicht von Fr. C. eine persönliche Eignung erforderlich: „ES GIBT IMMER WELCHE, DIE SIND SOZIAL KOMPETENTER, EGAL, WIE ALT SIE SIND, ALS ANDERE, DIE DAS EBEN NICHT MITKRIEGEN, DASS DA WAS SCHIEF LÄUFT. ODER EBEN AUCH KEINE LÖSUNG WISSEN UND ÜBERFORDERT SIND“ (3:140). Gelingt der Beziehungsaufbau nicht, erleben Eltern die gesetzten unterstützenden Maßnahmen als wenig hilfreich. Fr. F. berichtet dazu über ihre konkreten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit einem Dienst zur Arbeitsmarktintegration, welcher aufgrund aufgetretener Probleme am Arbeitsplatz zur Erhaltung desselben hinzugezogen wurde: „DIESE PROFESSIONELLE WAR DANN EBEN EINE DAME UND DIESE PROFESSIONELLE WAR EIN ARBEITSCOACH (6:44). VON DEM FREUND HAB ICH NUR GEHÖRT, IRGENDWIE FUNKTIONIERT ES NICHT WIRKLICH GUT. VOM FELIX HAB ICH GEHÖRT, DASS DIE DAME WIRKLICH EINE IST, DIE STÖRT IM BETRIEB. EIGENTLICH NUR FÜR DIE SEKRETÄRINNEN ZUSTÄNDIG IST UND BEI IHM NUR ALLES AUSBESSERT (6:49). ALSO ICH HAB NICHT VON IHM GEHÖRT, DASS DIE EIGENTLICH EINE BEZIEHUNG AUFGEBAUT HAT, DASS DIE EIGENTLICH IHN

UNTERSTÜTZT HÄTTE (6:50). DER CHEF HAT GEMEINT, ES ESKALIERT, ALSO WIR MÜSSEN IRGENDWAS LÖSEN. UND DIE EINZIGE LÖSUNG WAR, DASS DER FELIX VIELLEICHT JA NICHT DA PASST“ (6:73). Hier wird deutlich, dass die fehlende Bereitschaft zur Einbeziehung aller Beteiligten und das Bemühen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung den vorschnellen Abbruch eines Dienstverhältnisses zur Folge hatte, dessen Aufrechterhaltung eigentlich im Sinne des Jugendlichen, seiner Eltern und auch des Betriebes gewesen wäre. Fr. H. erzählt von ähnlichen Erfahrungen, welche schließlich für einen Wechsel der Ausbildungseinrichtung grundlegend waren: „ER HAT ZWAR DANN SCHON EINE BEGLEITPERSON GEHABT, ABER DAS HAT AUCH NICHT WIRKLICH, ES, DIE HABEN AUCH NICHT WIRKLICH ZUEINANDER GEFUNDEN“ (8:154).

Voraussetzung für einen Beziehungsaufbau ist ein kontinuierlicher persönlicher Kontakt. Gerade hier wird von Eltern eine „Schwachstelle“ in der Begleitung erkannt. Fr. E. beschreibt diesbezüglich einen starken Wechsel von Betreuungspersonen: „DIE IST DANN WEGEGANGEN. DA IST RECHT EIN GROBER WECHSEL DRINNEN (5:133). UND DANN IST DIESER HERR V. GEKOMMEN [...] UND JETZT IST ES MITTLERWEILE WIEDER EIN ANDERER“ (5:134). Und Fr. F. gibt an: „SCHWIERIG, ALSO DAS [...], VON EINEM COACH ODER VON EINEM BEGLEITER, DER EBEN ZU FRÜH AUFGEHÖRT HAT BEIM FELIX UND DER FALSCHER, DER HALT DANN ZU SPÄT EINGESETZT WURDE“ (6:167).

Besondere Betonung erfährt das persönliche Engagement von UnterstützerInnen. Diesbezügliche Erwartungen von Eltern betreffen aber nicht nur professionell begleitende Dienste, sondern auch AusbilderInnen und KollegInnen am Arbeitsplatz. So wünscht sich Fr. A. für die Ausbildung ihres Sohnes zwar grundsätzlich fachlich geschulte Kräfte: „NICHT, DASS DAS EINFACH IRGENDWO HILFSARBEITERMÄßIG EINMAL GEZEIGT WIRD UND JETZT MACH HALT, DA WIRD DIE QUALITÄT DANN EINFACH SICHER NICHT ERREICHT“ (1:156). Die Gesamtqualifikation eines passenden Ausbildners/einer passenden Ausbilderin geht jedoch über diesen Bereich hinaus: „WENN MAN DIE MÖGLICHKEIT HÄTTE, JEMANDEN ZU FINDEN, DER SICH DA BERUFEN FÜHLT, KÖNNT ER VON DEM SICHER AUCH VIEL LERNEN“ (1:159). Ein persönliches Interesse zur Wissensvermittlung in Zusammenarbeit mit dem/der jeweiligen Jugendlichen im Sinne einer persönlichen „Berufung“ dazu steht für Fr. A. im Mittelpunkt. Fr. C. ergänzt dazu: „DAS WICHTIGSTE DARAN, WENN MAN MIT SOLCHEN MENSCHEN UMGANG HAT, IST DIE LIEBE DAZU UND DIE BEGEISTERUNG UND DAS MITEINANDER ZEIT VERBRINGEN WOLLEN. UND DAS BRINGT WIRKLICH MEILENSTEINE“ (3:116). Und weiter: „DAS EINZIGE,

WAS NIEMALS VERLOREN GEHEN DARF, FÜR DEN, DER IN DER SCHULE IST, IST WIRKLICH DER IDEALISMUS. ODER HALT SCHULE, ODER WIE AUCH IMMER, WAS AUCH IMMER“ (3:210).

Schließlich steht für Fr. E. außer Zweifel, dass das Vorhandensein einer entsprechenden Grundeinstellung das gesamte Arbeitsumfeld betrifft. Sie gibt an: „DAS ALLERWICHTIGSTE IST, DASS MAN SCHAUT, MIT WELCHEN LEUTEN DIE ELISABETH ZU ARBEITEN HAT. DAS IST DAS UM UND AUF (5:41). WEIL WAS TU ICH MIT DEM DIRNDL, WENN DIE JETZT. ICH BRING ES WOHL DA UNTER, NACHHER ABER HAST DU WELCHE, DAS IST FÜR SIE SCHON GAR NICHT DAS“ (5:109). Dabei geht Fr. E. davon aus, dass diese Grundeinstellungen Ergebnis eines persönlichen Reifungsprozesses sind und somit älteren MitarbeiterInnen eher der Vorzug zu geben ist: „GUT IST, DASS DAS EIN BISSL GESETZTERE LEUTE SIND. ICH SAG JETZT GESETZTER, MIT EINEM ALTER VON DREIßIG AUFWÄRTS. DIE HABEN ALLE SCHON IHRE FAMILIE AUCH (5:169). ICH BIN DER ÜBERZEUGUNG, DASS DAS GUT IST, WENN DAS SCHON ALLES SO ERFAHRENE LEUTE SIND. ALSO SO JETZT KEINE JUGENDLICHEN SIND, WEIL DIE DAS VERSTÄNDNIS NICHT HABEN“ (5:42). Insgesamt betrachtet wünschen sich Eltern also für die Begleitung des Überganges in Arbeitsleben professionell und vor allem sozial kompetente UnterstützerInnen. Von MitarbeiterInnen unterstützender Dienste ebenso wie von AusbilderInnen wird daher fachliche Qualifikation (z. B. entsprechende Ausbildung, professionelle Arbeitshaltung) und persönliches Engagement (z. B. Bereitschaft zur Erarbeitung kreativer Lösungen und Beschreitung neuer Wege) erwartet. Zusätzlich scheint eine geeignete wohlwollende und engagierte Grundeinstellung des sozialen Umfeldes am Arbeitsplatz zwingend erforderlich zu sein.

**Rückblickend lässt sich bezüglich der Qualität aufgefundener Angebote festhalten, dass insbesondere die Kriterien einer geeigneten strukturellen Beschaffenheit, einer bedürfnisorientierten Angebotsabstimmung, eines angemessenen zeitlichen Rahmens, passender und ansprechender Ausbildungsinhalte und engagierter, professionell und sozial kompetenter Unterstützung erfüllt sein sollten. Hinsichtlich der erwarteten strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz konnte eine Verbindung zu bisherigen schulischen Erfahrungen der Eltern aufgezeigt werden. So erachten Eltern von SonderschulabgängerInnen ein geschütztes und „familiär“ strukturiertes Arbeitsumfeld für nötig, während sich Eltern integrativ beschulter Kinder insbesondere für eine heterogene Zusammensetzung desselben und eine angemessene Begleitung aussprechen. Die individuelle Anpassung von Rahmenbedingungen, Ausbildungsinhalten und**

**Betreuungsbedarf ist jedoch nach Ansicht aller befragten Eltern eine Notwendigkeit, die letztendlich nicht zu umgehen ist. Geeignete Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze sind demnach nicht per se vorhanden und auffindbar, sondern müssen für jede zu integrierende Person erst geschaffen werden.**

**Besonders problematisch beschreiben Eltern den frühzeitigen Übergangsbeginn, welcher den benötigten zeitlichen Rahmen für Reifung und Entwicklung entscheidend verkürzt. Demnach ist ein deutlich späterer Übertritt ins Berufsleben zu befürworten, wobei entsprechende Vorbereitungs- und Ausbildungszeiten einzuplanen sind. Ein gelingender Einstieg in die Arbeitswelt zeichnet sich daher durch einen späten Einstiegszeitpunkt, einen etappenweise gestalteten und gut begleiteten Übergang sowie eine lange Ausbildungszeit aus.**

**Verlängerte zeitliche Rahmenbedingungen gehen auch mit dem Wunsch nach fundierter Ausbildung im Sinne einer über allgemeine Kenntnisse hinausgehenden Spezialisierung in einem Arbeitsfeld einher, welche als Notwendigkeit für ein „Fußfassen“ am Arbeitsmarkt erkannt wird. Obwohl für den Ersatzarbeitsmarkt eher die Förderung persönlicher Fähigkeiten (z. B. selbständige Arbeitshaltung) gegenüber beruflicher Spezialisierung im Vordergrund stehen, haben auch hier allgemeine Ansprüche an Arbeit und Beruf für Eltern ihre Gültigkeit.**

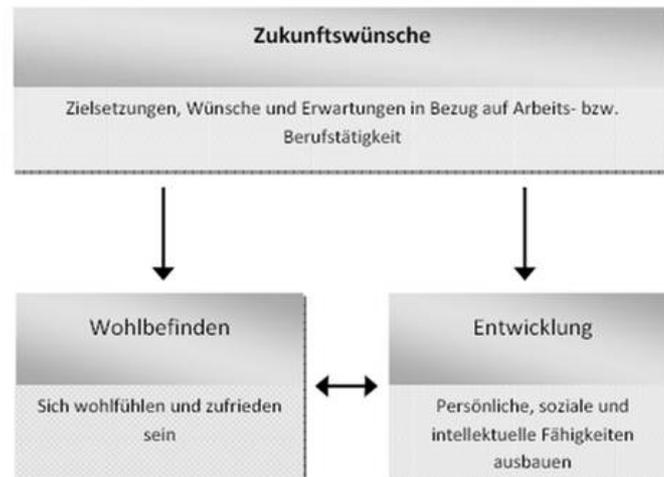
**Schließlich sind eine passende professionelle Begleitung sowie ein entsprechend strukturiertes soziales Umfeld für einen gelingenden Übergang ausschlaggebend, wobei insbesondere persönliche Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung und zu einem wertschätzenden Miteinander betont werden.**

Problemfeld 5 zeigt die von Eltern wahrgenommene, aber auch gewünschte Struktur der derzeit vorhandenen Angebotslandschaft hinsichtlich der Aspekte des Zugangs und der qualitativen Beschaffenheit auf. Die Abbildung des Zugangsprozesses umfasst dabei unterschiedliche Ebenen. So spielen vorerst Möglichkeiten des Sammelns erster Erfahrungen im persönlichen Ausprobieren und Kennenlernen von Arbeits- und Berufsfeldern, sowie Chancen auf freies Wählen von geeignet erscheinenden Angeboten eine Rolle. In weiterer Folge stellen tatsächliche Nutzungsmöglichkeiten von ausgewählten Angeboten den dritten Teilbereich der Kategorie „Zugang“ dar.

Die Qualität von Angeboten wird als Ergebnis des Zusammenspiels mehrerer Faktoren beschrieben (strukturelle und zeitliche Rahmenbedingungen, Ausbildungsinhalte und

Betätigungsfelder, Betreuungsbedarf), wobei wesentlich ist, dass eine individuelle Anpassung von grundsätzlich Gegebenem für jeden Einzelfall in allen Bereichen unbedingt erforderlich wird.

#### 9.4.6 Problemfeld 6: Zukunftswünsche



**Abbildung 7: Grafische Darstellung von Problemfeld 6 (Zukunftswünsche)**

In Zusammenhang mit den bereits dargestellten allgemeinen Vorstellungen und Erwartungshaltungen hinsichtlich Arbeit und Berufstätigkeit (vgl. Kapitel 9.4.1.a, S. 112) wünschen Eltern, den Blick in die Zukunft richtend, für ihre Kinder von einem Übertritt in die Arbeitswelt vor allem (a) gesteigertes Wohlbefinden und (b) die Eröffnung neuer Entwicklungsmöglichkeiten.

##### 9.4.6.a Wohlbefinden

In Betrachtung der formulierten Wünsche von Eltern bezüglich der beruflichen Zukunft ihrer Kinder lässt sich individuelles Wohlbefinden als zentrales Moment identifizieren. Dieses ergibt sich in erster Linie aus einer interessenorientierten Beschäftigungsmöglichkeit in einem angenehmen Umfeld, welches ein Erleben von Wertschätzung und Anerkennung bietet. Hinsichtlich der Bedeutung von Wohlbefinden meint beispielsweise Fr. A.: „ES LIEGT IN JEDERMANN'S INTERESSE, DASS ER DAS MACHT, WAS IHM SPAß MACHT (1:97). IN DEM SOLLT MAN SICH HALT WOHLFÜHLEN“ (1:168). Fr. B. erzählt dazu: „DAS TAUGT IHR AUCH, DASS SIE EINE BESCHÄFTIGUNG HAT“ (2:121). Fr. E. berichtet über die Ausbildungssituation ihrer Tochter: „SIE IST IN IHRER WELT GLÜCKLICH UND SIE KOMMT GUT AUFGELEGT HEIM UND SIE GEHT GERN RAUS“ (5:70). Fr. G. äußert ähnliches: „WEIL ER AUCH SO GERN HINGEHT UND

HINAUFFÄHRT. DAS IST DAS UM UND AUF (7:43). UND VOR ALLEM DAS PASST FÜR IHN UND DANN PASST ES FÜR UNS AUCH“ (7:147). Und Fr. H. gibt bezüglich der Beschäftigung ihres Sohnes an: „DA IST ER GANZ STOLZ DARAUF, DASS ER DAS KANN (8:62). JA, ER SOLL EINFACH EINE SCHÖNE ZEIT HABEN“ (8:118). Dieser Wunsch nach Wohlbefinden für ihre Kinder ist in weiterer Folge auch an das persönliche Wohlbefinden der Eltern gekoppelt. Hr. D. beschreibt: „DAS WICHTIGE IST, DASS ER DEN PLATZ DA DRÜBEN HAT UND DASS ES IHM DA GUT GEHT. WENN ICH WEIß, DASS ER DORT GUT AUFGEHOBEN IST UND DASS ES IHM GEFÄLLT, DANN GEHT ES JA EINEM SELBER AUCH GUT. WENN ICH WEIß, DER BURSCHE, DER MAG DA NICHT SEIN ODER WEINT DA, DA GEHT ES JA EINEM SELBER AUCH NICHT GUT“ (4:172).

**Die Erwartung, durch berufliche Verwirklichung persönliches Wohlbefinden zu erhöhen, kann somit als zentrales Leitmotiv elterlicher Bemühungen um Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung bezeichnet werden.**

#### 9.4.6.b Entwicklung

Damit einhergehend sollen Ausbildung und Arbeit dazu beitragen, auch in anderen Lebensbereichen erhöhtes Wohlbefinden durch die Erweiterung persönlicher Kompetenzen und Fähigkeiten zu erreichen. Fr. A. sieht diesbezüglich beispielsweise die Chance auf die Entwicklung eines gesteigerten Selbstbewusstseins (vgl. 1:164). Auch die Förderung der Selbständigkeit in unterschiedlichen Bereichen wird betont. Fr. C. gibt bezüglich des berufsvorbereitenden Schulbesuchs ihrer Tochter an: „HAT IHR SEHR, SEHR GUT GETAN, DA WAR DIE BINDUNG NICHT MEHR SO ENG WIE ES DA IM BEREICH A-DORF WAR [...], SONDERN SCHON EIN BISSL MEHR IN RICHTUNG SELBSTÄNDIGKEIT, ABER NICHT SO, DASS SIE JETZT HEILLOS ÜBERFORDERT GEWESEN WÄRE“ (3:17). Und Hr. D. führt aus: „ES WAR AUCH NICHT DAS ZIEL, DAS WAR NICHT SO WICHTIG FÜR UNS, OB JETZT DER DIETER MEHR SCHREIBEN KANN ODER WENIGER ODER OB ER DIE ZWANZIG ZETTELN KANN ODER FÜNFZEHN HAT [...]. FÜR UNS WAR WICHTIG, DASS SIE MEHR AN SELBSTÄNDIGKEIT ARBEITEN“ (4:25). Für Fr. E. stellt schließlich das Erreichen einer gewissen beruflichen Selbständigkeit eine wesentliche Grundlage für individuelles Wohlbefinden dar: „SIE HAT IHREN BEREICH, ALSO SIE FÜHLT SICH SICHER. IHR BEREICH IST DAS SALAT WASCHEN, DAS SALAT SCHNEIDEN, DAS ERDÄPFEL WASCHEN, ERDÄPFEL SCHNEIDEN. UND DA FÜHLT SIE SICH WOHL, DAS IST IHR BEREICH“ (5:60). Die erworbene Selbständigkeit wirkt in Folge in anderen Bereichen weiter. Fr. E. berichtet: „NATÜRLICH, ALSO ES KOMMEN JA AUCH DIE SACHEN DAHER, WIE SAG ICH JETZT, AH, SIE HAT IHREN LOHN. DASS SIE LERNT, MIT GELD UMZUGEHEN“ (5:76).

Obwohl zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten durch Ausbildung und Arbeit generell weder einschätz- noch absehbar sind, lassen sich diesbezügliche Erwartungshaltungen bei Eltern erkennen, obwohl eine Absenz derselben grundsätzlich betont wird. Hier wäre ein möglicher Zusammenhang mit Erfahrungen von bereits stattgefundenen Entwicklungen herzustellen. So erzählt Fr. H.: „JA, ABER NICHTS DESTO TROTZ MUSS MAN SAGEN, DER HARTWIN HAT DANN TROTZDEM IN INSTITUT A EINEN ENTWICKLUNGSSPRUNG GEMACHT, WAS DANN GANZ WITZIG WAR [...]. ER HAT SO EIN BISSL DAS KINDHAFTE VERLOREN. DAS WAR INTERESSANT (8:179). ER HAT EINEN SPRUNG GEMACHT, EINEN ENTWICKLUNGSSCHUB, DURCH SEINEN EINTRITT INS INSTITUT A, WIDER ERWARTEN. ODER NICHT WIDER ERWARTEN, WEIL DAS WÄRE DAVON AUSGEGANGEN, DASS ICH EINE ERWARTUNGSHALTUNG GEHABT HÄTTE. ICH HAB KEINE GEHABT, ICH HAB ES ÜBERRASCHT FESTGESTELLT“ (8:226). Und Hr. D. meint: „ABER ER HAT EIGENTLICH EINE TOLLE ENTWICKLUNG GEMACHT. SO EIGENTLICH, ES WAR SO NICHT ZU ERWARTEN, DASS ER SOWEIT KOMMT“ (4:39).

Wesentliches Moment für die Initiierung von Entwicklung ist die Teilhabe an sozialen Lern- und Arbeitsfeldern. Diesbezüglich vorhandene Erfahrungen aus dem Schulalltag werden dabei auch für das berufliche Umfeld relevant. Fr. C. betont hierzu die besondere Motivation ihrer Tochter, von anderen lernen zu wollen: „SIE HAT ALSO VON DEN GESUNDEN KINDERN GESEHEN, WAS DIE GERADE TUN. UND DIE ABERWITZIGSTEN DINGE FUNKTIONIEREN“ (3:55). Isolation hingegen birgt nach Ansicht von Fr. F. die Gefahr von Entwicklungsrückschritten: „WENN EIN JUGENDLICHER, AUCH WENN EIN BEHINDERTER JUGENDLICHER ZUHAUSE SITZT, WO DIE MUTTER ARBEITEN GEHT UND DER KÜHLSCHRANK VOLL IST, DER COMPUTER DA IST, DER PC DA IST, DER FERNSEHER DA IST, WIRD ER NOCH LASCHER, WIRD ER NOCH MÜDER“ (6:192).

Eine Voraussetzung für die Eröffnung neuer Entwicklungsmöglichkeiten ist der kontinuierliche Rückzug von Eltern im Laufe des Arbeitseinstiegsprozesses. So geht Fr. C. davon aus, dass Entwicklung erst möglich ist, wenn man diese zulässt: „ALSO ICH WEIß, DASS DAS GUT FUNKTIONIERT. MAN MUSS HALT EINFACH MANCHE DINGE PASSIEREN LASSEN (3:136). ALSO DAS LEBEN IST VOLLER ÜBERRASCHUNGEN. UND WENN MAN ES NICHT PROBIERT UND PASSIEREN LÄSST, DANN WEIß MAN VIELE DINGE NICHT, DIE MAN GUT KANN“ (3:147).

Schließlich sehen Eltern in der beruflichen Integration ihrer Kinder die Chance auf grundsätzliche gesellschaftliche Entwicklungen, die eine generelle Veränderung der sozialen Bereitschaft zur Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigung in gesellschaftliche Lebensbereiche mit sich bringen. Ausgangspunkt dafür stellt eine integrative Beschulung dar. Fr. F. erläutert: „LEUTE, DIE IN EINER INTEGRATIONSSCHULE WAREN, DIE HABEN EINEN

ANDEREN ZUGANG ZU BEHINDERTEN. ALSO DAS IST NICHT SO EINE GROÙE HEMMSCHWELLE. UND ICH DENK MIR, DAS IST EIN GUTER BEGINN (6:221). ALSO WENN DIE JETZT IN EINEN BETRIEB INTEGRIERT WERDEN, DASS DIE SAGEN, JA, ICH WAR MIT EINEM BEHINDERTEN IN DER SCHULE, DER HAT DAS UND DAS GEMACHT (6:222). WENN DAS GUT GELAUFEN IST, KANN ICH MIR DURCHAUS VORSTELLEN, DASS DAS VORTEILE HAT. ALSO DASS DAS FÜR DIE GESELLSCHAFT UND VIELLEICHT FÜR DIE ARBEIT AUCH EINMAL DA IST“ (6:224).

**Berufliche Betätigung birgt zusammenfassend für Eltern das Potenzial, Entwicklungen ihrer Kinder anzustoßen und zu stützen. Wesentliches Moment dafür stellt neben ausbildenden und fördernden Maßnahmen ein integratives Arbeitsumfeld dar. Entwicklung soll hier in zweierlei Hinsicht initiiert werden: Gemeinsames Tun eröffnet individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für die beteiligten Personen, sowie gleichzeitig die Chance auf eine generelle Veränderung gesellschaftlicher Zugänge und Wertigkeiten im Hinblick auf die berufliche Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigung.**

Problemfeld 6 bildet jene Wünsche ab, die für Eltern mit dem Übergang in eine berufliche Beschäftigung verknüpft sind. Arbeit und Ausbildung sollen somit dazu beitragen, das individuelle Wohlbefinden des/der Einzelnen durch berufliche Verwirklichung und Einbindung in eine Arbeitsgemeinschaft zu erhöhen. Eng damit verbunden ist das Moment der Entwicklung, welches sowohl eine Chance auf berufliche und persönliche Kompetenzerweiterungen sowie auf eine gesellschaftliche Etablierung integrativer Arbeitssettings beinhaltet.

## 10 Zusammenfassung und Diskussion der dargestellten Ergebnisse

Insgesamt kann also für die Phase des Überganges von der Schule ins Erwerbsleben anhand der erhobenen Interviewdaten von sechs Problemfeldern beruflicher Integration (Persönliche Ausgangslage, Elternrolle, Soziales Umfeld, Unterstützungsfaktoren, Angebotsstruktur, Zukunftswünsche) für jugendliche PflichtschulabgängerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung gesprochen werden:

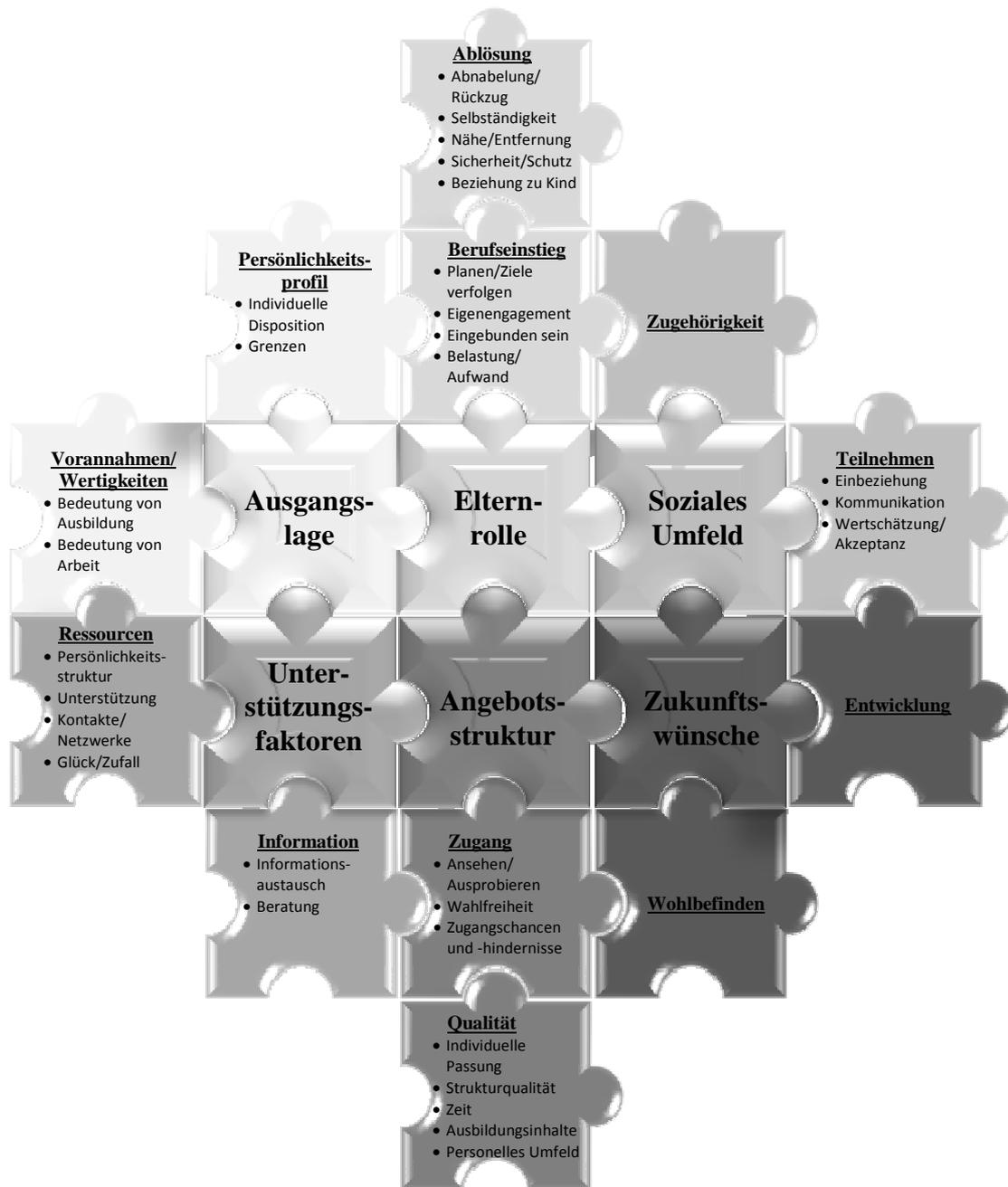


Abbildung 8: Problemfelder beruflicher Integration

Jedes dieser Problemfelder ergibt sich dabei aus dem Zusammenwirken unterschiedliche Aspekte, welche wiederum in jeweils zwei Themenbereiche gefasst sind. Unter Zuhilfenahme ausgewählter Zitate aus Elternerzählungen wurde im Rahmen des vorhergehenden Kapitels versucht, relevante Inhalte darzustellen und auszuarbeiten, sowie in Beziehung zueinander zu setzen. Vorliegende Grafik hält einen Gesamtüberblick über die beschriebenen Themenfelder bereit, wobei die gewählte Darstellungsvariante einerseits auf das Ineinandergreifen und „Aufeinander-bezogen-sein“ (d. h. Problemfelder gehen ineinander über und bedingen einander) der einzelnen Bereiche, andererseits auf eine mögliche Unvollständigkeit durch freie „Andockstellen“ hinweisen soll.

In Ausarbeitung der einzelnen Problemfelder und der sie konstituierenden Aspekte konnten für die Beschreibung der Situation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang ins Erwerbsleben vielfältige Erkenntnisse gewonnen werden. Die zusammenfassende Darstellung und Diskussion derselben bildet nun den vorläufigen Abschluss der Datenauswertung im Rahmen dieser Arbeit.

### 10.1 Persönliche Ausgangslage für den Übergangsprozess

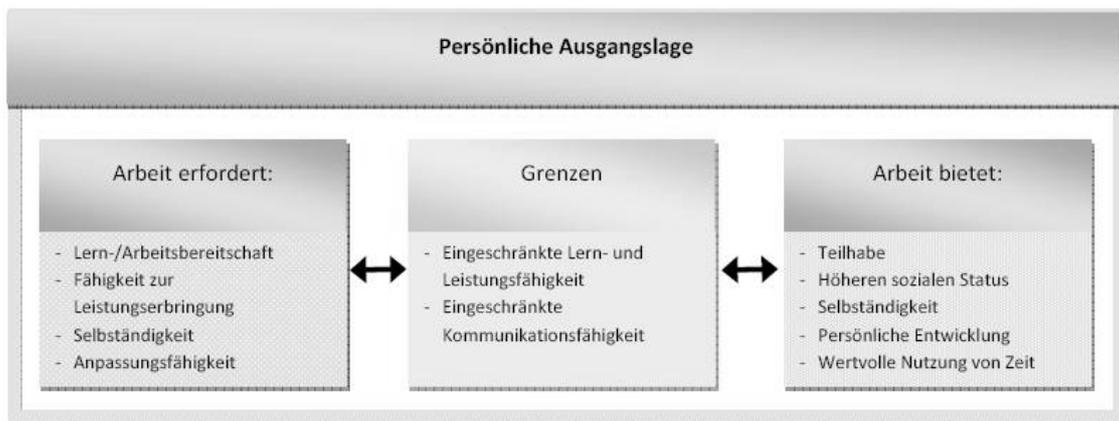


Abbildung 9: Ergebnisübersicht Problemfeld 1 (Persönliche Ausgangslage)

In Betrachtung der Ausgangslage für den Übergangsprozess konnte festgestellt werden, dass Eltern mit der Absolvierung einer Ausbildung bzw. der Übernahme einer Arbeitsstelle Chancen aber auch Gefahren verbinden. So erhoffen sie im Allgemeinen von beiden die Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe und die Aufwertung des sozialen Status. Im Konkreten soll berufliche Betätigung weiters die Möglichkeit für persönliche Entwicklung und Entfaltung beinhalten, sowie eine wertvolle Nutzung von Zeit und die Basis für eine gewisse zukünftige Selbständigkeit darstellen. Ein Übergang ins Arbeitsleben wird von Eltern

daher grundsätzlich befürwortet. Allerdings verbinden sie mit einem Arbeitseinstieg auch Voraussetzungen, welche nicht durchgängig bei ihren Kindern als vorhanden eingestuft werden. So erkennen Eltern zwar Eignungen im Vorhandensein einer grundlegenden Lern- bzw. Arbeitsbereitschaft, einer Fähigkeit zur Leistungserbringung, eines gewissen Grades an Selbständigkeit mit gleichzeitiger Bereitschaft, sich leiten zu lassen, eines freundlichen Wesens und eines entsprechenden Auftretens. Gleichzeitig gehen sie aber auch von deutlichen Grenzen für einen Arbeitseinstieg aus. Die Feststellung dieser Grenzen basiert dabei auf eigenen Annahmen und Vorstellungen bezüglich Arbeitsprozessen bzw. -erfordernissen, sowie dem Vergleich mit anderen (z. B. Gleichaltrigen). Inhaltlich beschreiben Eltern diesbezüglich Grenzen im Lern- und Leistungsbereich sowie eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten. Die Wahrnehmung und Akzeptanz dieser Grenzen stellt für Eltern ein zentrales Moment im Umgang mit denselben dar. Daraus resultierend erleben Eltern es als ihre Aufgabe, auf vorhandene Einschränkungen des individuellen Leistungsspektrums ihrer Kinder aufmerksam zu machen, um Überforderungen vorzubeugen. Besonders betont wird dabei die Sorge des „Überstülpens“ generell vorhandener gesellschaftlicher Erwartungshaltungen (Arbeit als rationelle und effiziente Leistungserbringung) auf Menschen, welche nur in beschränktem Maße Leistungen erbringen können. Diese Sorge darf m. E. nicht unberücksichtigt bleiben, da gerade in dieser leistungsfokussierten Zugangsweise zu Arbeit und Beschäftigung der Ausgangspunkt für die Bestätigung und Fortführung eines stigmatisierenden Sonderstatus liegt.

## 10.2 Rolle der Eltern im Übergangsprozess

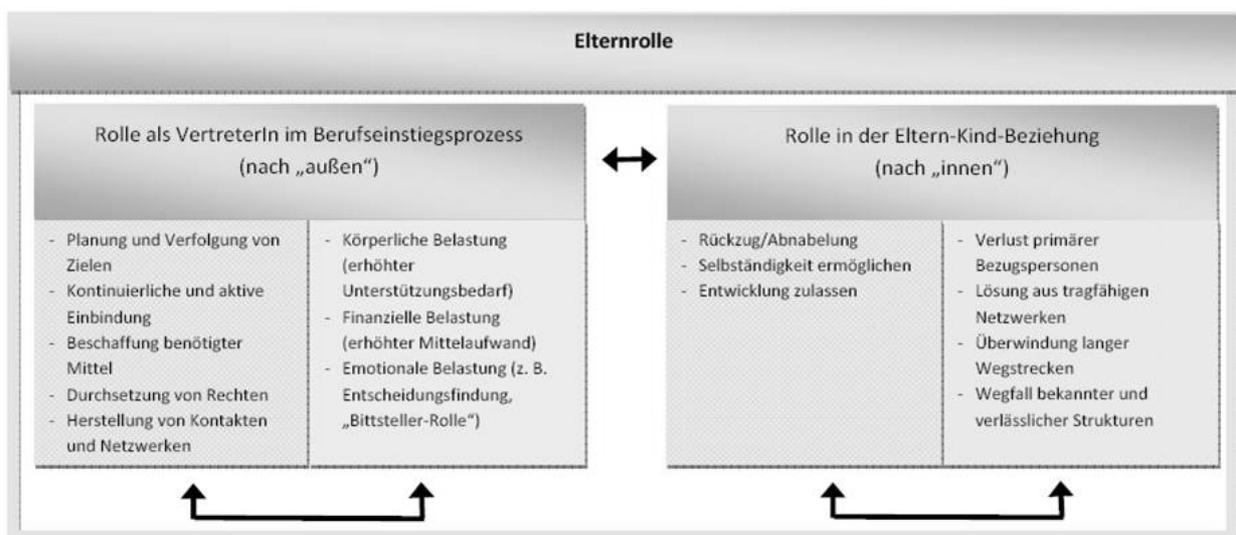


Abbildung 10: Ergebnisübersicht Problemfeld 2 (Elternrolle)

Auf Basis dieser Grundannahmen sehen Eltern ihre Aufgabe in der Organisation einer geeigneten Beschäftigung und der Begleitung des Überganges dorthin. Dabei übernehmen sie einerseits die aktive Rolle des Vertreters/der Vertreterin der Interessen ihrer Kinder im Berufseinstiegsprozess. So widmen sie sich der Planung und Verfolgung von Zielen und wollen kontinuierlich und aktiv in begleitende Maßnahmen eingebunden bleiben. Mit hohem persönlichem Engagement sehen sie sich für die Beschaffung benötigter Informationen und finanzieller Mittel, die Durchsetzung von Rechten, die Überwindung von Zugangshindernissen, die Herstellung von Kontakten und Netzwerken sowie die Lösung allfällig auftretender Probleme zuständig. An dieser Stelle kann im Zusammenhang mit den gewonnen Erkenntnissen hinsichtlich des Zuganges und der Qualität von Unterstützungsangeboten (vgl. Problemfeld 5) berechtigt die Sorge geäußert werden, dass ohne ein entsprechendes elterliches Engagement kaum Chancen für einen gelungenen Übergang zu bestehen scheinen. Der Berufseinstiegsprozess ist somit in erster Linie von Eltern getragen. Dementsprechend stellt ihre mangelnde Einbeziehung die Hauptursache für ein Scheitern desselben dar.

Korrespondierend zu dieser Aufgabenfülle zeigen sich deutliche Belastungen betroffener Eltern. Diese ergeben sich durch die Bewältigung eines Mehraufwandes zur Umsetzung beruflicher Pläne (z. B. Überwindung von Zugangshindernissen) und einem umfassenden Unterstützungsbedarf ihrer Kinder (z. B. jederzeitige Abrufbereitschaft). Zusätzlich zu einer nicht zu unterschätzenden finanziellen Belastungen (Fehlen von Mitteln aus öffentlicher Hand, Einsatz von Privatmitteln) werden aber vor allem emotionale Belastungen spürbar, welche vorrangig in der Sorge um das kindliche Wohlbefinden gründen. Besonders belastend wird dabei das Treffen von bestmöglichen Entscheidungen im Sinne des Kindes und die umfassende Bereitstellung von Förderangeboten erlebt. Zusätzlich haben eine fehlende Einbeziehung in Maßnahmen zur Übergangsgestaltung und die Erfahrung von Geringschätzung und Abhängigkeit in der Begegnung mit Behörden bzw. Diensten belastende Auswirkungen.

Andererseits sind Eltern gefordert, ihre Kinder mit dem Einstieg ins Berufsleben ein Stück weit in ihr eigenes Leben zu „entlassen“. In diesem Ablöseprozess stellt die Erreichung von Selbständigkeit für Eltern besonders im Hinblick auf Ausbildungsinhalte und -ziele ein zentrales Anliegen dar. Interessanterweise ist es gerade dieses Kriterium, dass sowohl die Wahl einer integrativen, wie auch einer segregativen Ausbildungsform begründet. So betonen Eltern für die Ausbildung in Regeleinrichtungen den Vorteil der Förderung selbständigen

Denkens und Agierens, während der Vorteil der Sondereinrichtungen in der Förderung selbständiger Alltagsbewältigung liegt. Obwohl ein elterlicher Rückzug grundsätzlich als notwendig und wichtig erachtet wird, um kindliche Entwicklung in Richtung Selbständigkeit zu ermöglichen (z. B. Treffen eigener Entscheidungen, Selbstgestaltung der Wohnsituation), fällt es schließlich schwer, diese tatsächlich zuzulassen. Die Betonung einer besonders nahen Beziehung zum eigenen Kind kann hier in Zusammenhang mit der Schwierigkeit gesehen werden, beispielsweise räumliche Trennungen einzugehen. Das Herauslösen aus bestehenden Netzwerken, die Unterbringung an einem entfernten Wohnort und die Überwindung langer Wegstrecken sind gerade die ausschlaggebenden Gründe, präferierte Ausbildungs- oder Arbeitsangebote zugunsten weniger geeigneten in Wohnortnähe aufzugeben. Damit einhergehend bleibt ein erhöhtes Schutzbedürfnis aufrecht, welches wiederum mit dem Wunsch nach Einbeziehung in Verbindung gesetzt werden kann. So möchten Eltern in „Notfällen“ eingreifen und Unangenehmes beseitigen. Besondere Unsicherheit erzeugt der Wegfall klarer und verlässlicher Strukturen einer „behüteten“ Schulzeit. Eltern sind daher bemüht, ähnliche Strukturen auf zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen zu suchen bzw. zu schaffen. Sind solche schließlich vorhanden, fällt es Eltern leichter, ihre Kinder ins Arbeitsleben zu entlassen.

### 10.3 Soziales Umfeld am Übergang

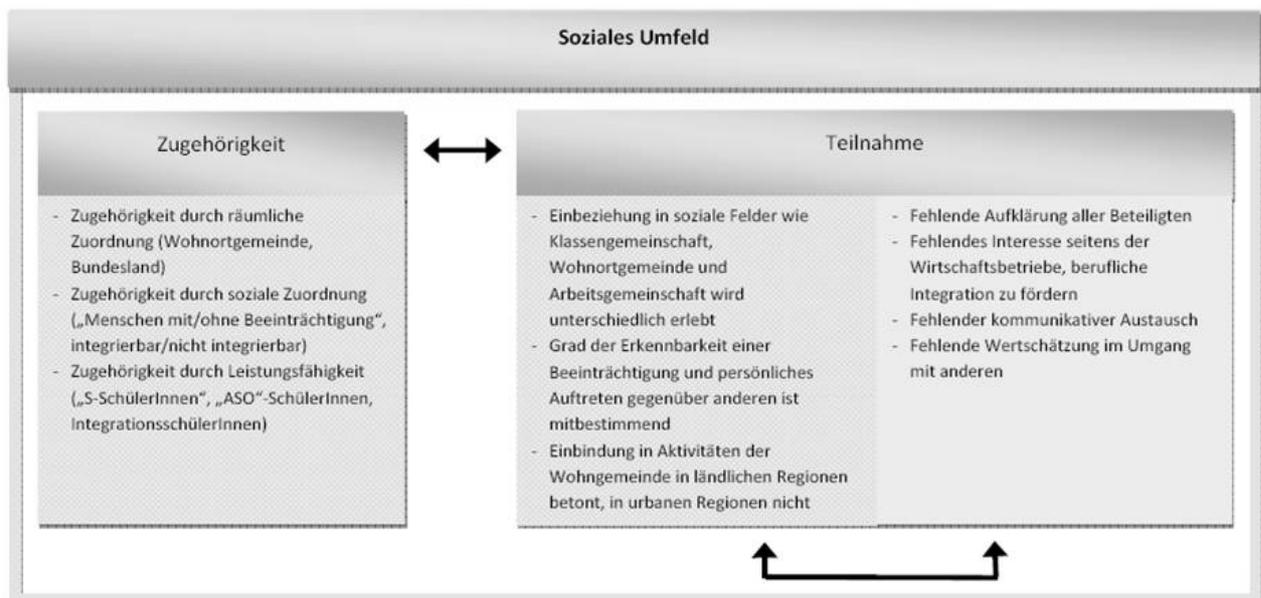


Abbildung 11: Ergebnisübersicht Problemfeld 3 (Soziales Umfeld)

Einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgangslage und die Gestaltung des Übergangsprozesses hat die Art und Weise der Einbeziehung in das soziale Umfeld. Dabei spielt die gewählte oder bestimmte Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppierungen eine Rolle. So erleben Eltern für sich bzw. für ihre Kinder regional-strukturell Zuordnungen, welche sowohl Vorteile als auch Nachteile beinhalten. Die Zugehörigkeit zur Wohnortgemeinde wird generell durchaus positiv bewertet, während umgekehrt dadurch Ausschlussgründe für regionfremde Ausbildungs- oder Arbeitsangebote entstehen. Zentralen Stellenwert nehmen jedoch soziale Zuordnungen ein, die aufgrund persönlicher Eigenschaften oder Fähigkeiten eine Zugehörigkeit zur Gruppe der „Menschen mit Beeinträchtigung“ sowie Teilgruppen davon bestimmen. Hier lässt sich in Anknüpfung an Flieger (1999) eine zirkuläre Problematik feststellen, da einerseits für die Inanspruchnahme von Maßnahmen der beruflichen Integration eine sogar amtlich bescheinigte Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erforderlich ist, andererseits die damit einhergehende Stigmatisierung der tatsächlichen Integration entgegensteht. Weiters muss festgehalten werden, dass Zuordnungen dieser Art in jenen Einstufungen wurzeln, die mit Eintritt in das Bildungssystem vorgenommen werden. Einstufungen dieser Art sind ausschlaggebend dafür, welche Maßnahmen schließlich in Anspruch genommen werden können und legen so in wesentlicher Weise den Grundstein für eine integrative oder segregative Berufskarriere. Insgesamt lassen sich vielfältige Einteilungen identifizieren, welche jeweils mit unterschiedlichen Chancen für einen gelungenen Arbeitseinstieg verknüpft sind. Eltern sprechen hier z. B. von „S-Schülern“, „ASO-Schülern“, „Integrationsschülern“ und „Kindern, die nicht behindert sind“, aber auch von „integrierbaren“ und „nicht integrierbaren“ Jugendlichen. Hier ist zu bemerken, dass jene Schüler und Schülerinnen, welche in integrativen Settings unterrichtet wurden, scheinbar eine „Zwischenposition“ einnehmen, da weder eine klare Zugehörigkeit für eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt, noch für jene am Ersatzarbeitsmarkt vorzuliegen scheint.

Die Einbeziehung in soziale Gruppen wie die Klassengemeinschaft, die Arbeitsgemeinschaft oder die Dorfgemeinschaft gestalten sich ebenfalls unterschiedlich. Der Aufbau von Freundschaften und Partnerschaften wird insgesamt in speziellen Ausbildungseinrichtungen als leichter beschrieben, obwohl auch hier Ausgrenzungen stattfinden. Für die Einbeziehung in Lern- oder Arbeitsgemeinschaften allgemein zugänglicher Einrichtungen (Regelschule, Betrieb) scheinen das Maß an Erkennbarkeit einer vorliegenden Beeinträchtigung sowie ein entsprechendes Auftreten gegenüber anderen ausschlaggebend zu sein.

Fehlende Einbeziehung gründet nach Ansicht der befragten Eltern oftmals in einer nicht stattgefundenen Aufklärung aller am Integrationsprozess beteiligten Personen. Hier wird kritisiert, dass ausschließlich betroffene Eltern (d. s. Eltern von Kindern/Jugendlichen mit Beeinträchtigung) Informationen erhalten, andere Eltern aber nicht informiert werden. Da Integration einen gemeinsamen Prozess darstellt, könnte hierin eine mögliche Ursache für das Scheitern vieler diesbezüglicher Bemühungen liegen.

Vor allem in kleineren Wohnortgemeinden berichten Eltern von einer guten und funktionierenden Einbindung ihrer Kinder in die örtlichen Aktivitäten. Dem gegenüber thematisieren Eltern aus urbanen Regionen wohnortnahe Einbindungen überhaupt nicht.

Hinsichtlich der Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigung in die Arbeitswelt bemerken Eltern kein wesentliches Interesse bei Wirtschaftsbetrieben. Vielmehr nehmen diese finanzielle Ersatzleistungen in Kauf, um eine Einstellung zu umgehen. Ob hier ebenfalls ein Mangel an Information und Beratung ursächlich ist, muss vorerst dahingestellt bleiben.

Der kommunikative Austausch mit anderen stellt also ein wesentliches Werkzeug von Einbeziehung dar. Das Zusammentragen von Erfahrungen bildet als wesentliche Ressource die Basis für die individuelle Abstimmung von Angeboten und Schaffung eines verständnisvollen Klimas. Gleichzeitig können Kommunikationswege für die Lösung von Problemen genutzt werden. Dementsprechend beurteilen Eltern Kommunikation als zentrales Kriterium für funktionierende Integration bzw. ihr Fehlen als Hauptursache für ein Scheitern derselben. In Anknüpfung an vorige Ausführungen zu Beratung und Informationsweitergabe liegt in der Einrichtung klarer Kommunikationsstrukturen also die Chance, ein tragfähiges Netzwerk zu schaffen, welches Konflikten vorbeugen, aber auch zu ihrer Lösung beitragen kann.

Einbeziehung wird weiters von gegenseitiger Wertschätzung getragen. So wünschen Eltern eine Wertschätzung der Person sowie ihrer Fähigkeiten und Leistungen für ihre Kinder ebenso, wie für sich selbst. Gerade in ihrer Beziehung zu Ämtern und Behörden erleben Eltern jedoch häufig wenig wertschätzenden Umgang, der sie in eine „Bittstellerposition“ versetzt. Umgekehrt bringen Eltern UnterstützerInnen wie LehrerInnen oder ArbeitskollegInnen deutliche Wertschätzung in ihren Bemühungen um gelingende Integration entgegen. Besonders interessant ist hier die Erkenntnis, dass Eltern keineswegs das Vorhandensein von Wertschätzung und Akzeptanz voraussetzen, sondern vielmehr die Bereitschaft zur Entwicklung einer solchen Haltung wünschen.

## 10.4 Faktoren zur Unterstützung des Übergangs

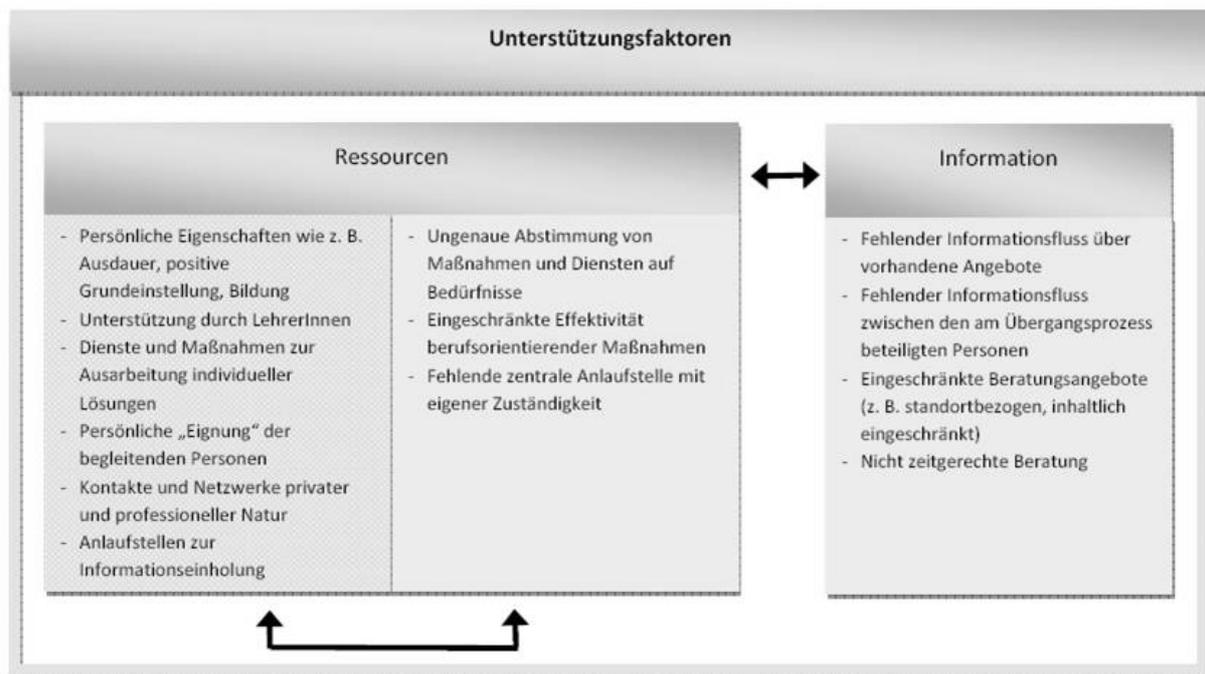


Abbildung 12: Ergebnisübersicht Problemfeld 4 (Unterstützungsfaktoren)

Unter Rückbezug auf bereits getätigte Ausführungen zum elterlichen Aufgabenbereich im Hinblick auf die Organisation, Gestaltung und Begleitung des Übergangsprozesses spielen Unterstützungsfaktoren eine wesentliche Rolle. Die individuelle Einsatzfähigkeit von Eltern beruht dabei vorerst auf dem Vorhandensein einer entsprechend belastbaren Persönlichkeitsstruktur, welche sich durch charakterliche Eigenschaften wie Ausdauer und eine positive Grundeinstellung, sowie entsprechende Vorbildung und Erfahrungen auszeichnet.

Entlastung erfahren Eltern durch unterstützende Maßnahmen und Dienste, wobei das Erfassen des eigentlichen Unterstützungsbedarfs als Schwierigkeit erkannt wird. Dies gründet oftmals in fehlenden Informationen über vorhandene Angebote, sodass Unterstützung und Begleitung alleinige Elternaufgabe bleiben. Als besonders hilfreich erleben Eltern die Unterstützung durch LehrerInnen, wobei insbesondere das Engagement von SonderschullehrerInnen Betonung findet. Berufsorientierende Maßnahmen an der ersten Schwelle ins Arbeitsleben werden grundsätzlich in Anspruch genommen und als sinnvoll bewertet. Allerdings ist hierbei für Eltern keine wirklich entlastende Funktion erkennbar, da sich keine zusätzlichen Informationen oder noch nicht bekannte Wege eröffnen. Weiters ist zu bemerken, dass bestimmte Personengruppen (z. B. „S-Schüler“) von der Teilnahme ausgeschlossen bleiben.

Für den Arbeitsbereich wird Unterstützung grundsätzlich dann als gelungen betrachtet, wenn sie unter Einbeziehung aller am Ausbildungs- bzw. Arbeitsprozess Beteiligter konstruktiv-kreative und individuell abgestimmte Lösungsansätze bereithält. Trotz dieser allgemein gehaltenen Erwartungen gegenüber Beratung beurteilen Eltern die charakterlichen Eigenschaften der begleitenden Person als für eine gelingende Begleitung ausschlaggebend. Dies erscheint insofern problematisch, da somit der Erhalt geeigneter Unterstützung von einem nicht beeinflussbaren Faktor abhängig und daher zur „Glückssache“ wird. Gerade dieser Faktor scheint für Eltern aber für die Erreichung gesetzter Ziele nicht wegzudenken zu sein.

Persönliche Kontakte (z. B. private Kontakte zu Freunden, Verwandten, Firmeninhabern, Mitgliedern der Wohnortgemeinde) und Netzwerke (z. B. Selbsthilfegruppen) nehmen als Ressourcen für den Arbeitseinstieg besonderen Stellenwert ein. Die Knüpfung und Pflege von Kontakten erkennen Eltern als eigene Aufgabe, welche sich für die Organisation passender Angebote als lohnend darstellt. Wesentlicher Gewinn liegt dabei im Erhalt benötigter Informationen zur Weiterentwicklung und -verfolgung beruflicher Werdegänge. Obwohl durchaus von direkten Vorteilen durch Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzangeboten im Zusammenhang mit persönlichen Kontakten die Rede ist, muss auch hier angemerkt werden, dass diese Form der Unterstützung letztlich von anderen abhängig und somit nicht beeinflussbar bleibt.

Der Aufbau von Netzwerken zum Zwecke des Informationsaustausches spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn eine grundsätzliche Verteilung derselben lückenhaft ist. So berichten Eltern, dass sie kaum über finanzielle und sonstige Unterstützungsleistung informiert wurden. Gleiches betrifft die Versorgung mit Material zu Möglichkeiten, Maßnahmen und Diensten im Anschluss an die Pflichtschule. Als Ursache erkennen Eltern hier das Fehlen einer zentralen Anlaufstelle, welche mit der Informationsweitergabe in standardisierter und kontinuierlicher Form betraut ist.

Überraschenderweise thematisieren Eltern trotz dieses bestehenden Mangels an Information die Inanspruchnahme von Beratung kaum. Erst auf Nachfragen werden Informationsweitergaben von LehrerInnen und Clearing-MitarbeiterInnen beschrieben, welche jedoch deutliche Einschränkungen aufweisen. So bleibt schulische Beratung standortgebunden, inhaltlich eingeschränkt und setzt häufig zu spät ein. Beratungen durch Clearing-MitarbeiterInnen sind wiederum nicht für jedermann zugänglich und bringen nach

Einschätzung der befragten Eltern kaum neue Informationen. Hinsichtlich des scheinbaren Widerspruchs zwischen dem elterlichen Wunsch nach umfassender Informationsweitergabe und der stark beschränkten Nutzung von Beratungsangeboten kann nur gemutmaßt werden, dass passende Beratungsangebote möglicherweise nicht existieren oder schwer auffindbar sind. Gerade im Hinblick auf die Ermittlung benötigter Unterstützung am Übergang ins Arbeitsleben sollte Beratung daher für weitere Forschungsvorhaben ins Zentrum der Betrachtung rücken.

### 10.5 Angebotsstruktur am Übergang

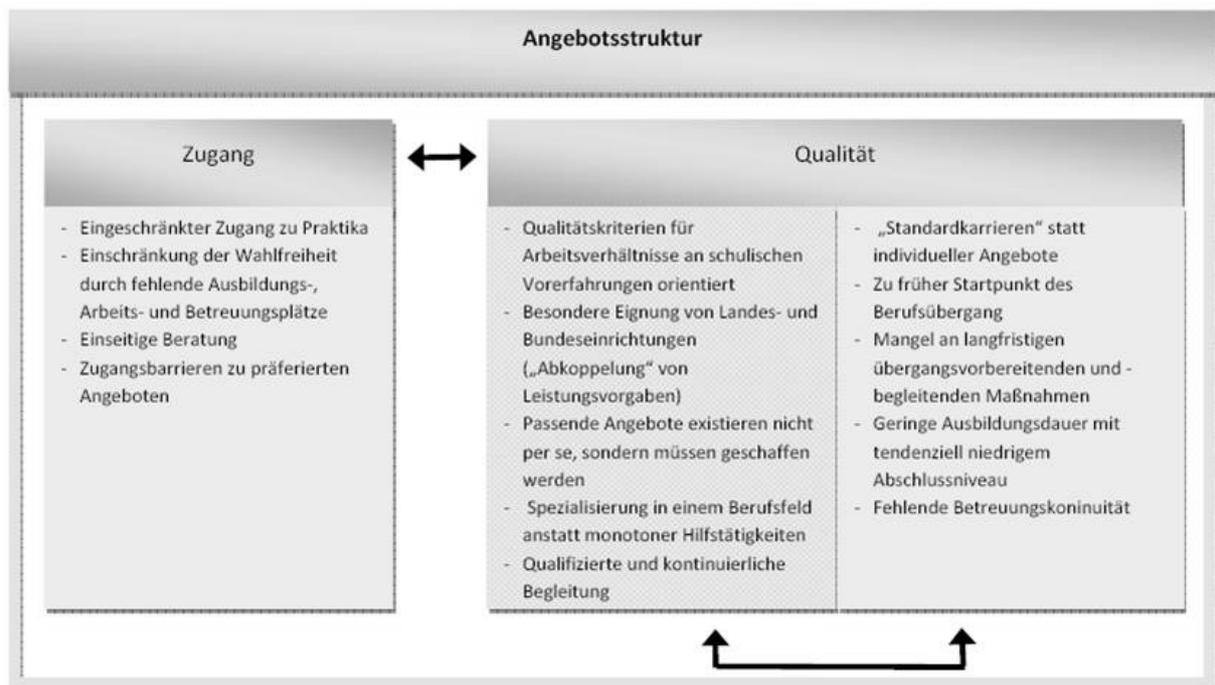


Abbildung 13: Ergebnisübersicht Problemfeld 5 (Angebotsstruktur)

Die Umsetzung konkreter Berufswünsche und -ziele ist bestimmt von der vorherrschenden Angebotsstruktur. Die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz ist dabei vorerst getragen von den jeweiligen Auswahl- und Zugangsmöglichkeiten. Gerade hinsichtlich der Wahlfreiheit von Angeboten lassen sich deutliche Einschränkungen feststellen. Dies beginnt bereits bei der für die Entscheidungsfindung als wesentlich beurteilten Sammlung persönlicher Erfahrungen im Berufsfeld, da eine Absolvierung von Praktika nicht allen Jugendlichen offen steht. Der wesentliche Gewinn besteht hier aber grundsätzlich ausschließlich in der Orientierung hinsichtlich angestrebter Ausbildungsziele, da tatsächliche Übernahmen in ein Dienstverhältnis im Anschluss an Praktika eher unwahrscheinlich bleiben. Die freie Entscheidung für einen bestimmten beruflichen

Tätigkeitsbereich geht also nicht mit einer entsprechend freien Auswahl von Angeboten einher. Diesbezügliche Beschränkungen resultieren im Wesentlichen aus einseitigen Beratungen und einer geringen Zahl an geeigneten Ausbildungs-, Arbeits- und Betreuungsplätzen. Hier lässt sich eine gegenseitige Bedingtheit aufzeigen, welche die Entstehung von verfestigten „Standardkarrieren“ begünstigt, da Beratungen nur auf einige wenige, tatsächlich zugängliche Angebote beschränkt bleiben und Wege von SchulabgängerInnen so auch vermehrt in diese münden. Möglichkeiten und Notwendigkeiten eines Ausbaues von Angeboten werden dabei aus dem Blickfeld gedrängt.

Zugänge zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen erleben Eltern in mehrfacher Hinsicht als verhindert. Eine bedeutende Rolle spielt dabei der persönliche Wohnort, welcher vor allem durch das Fehlen passender Angebote in ländlichen Regionen Zugangshindernisse begründen kann. Ein Ausweichen auf entferntere Ausbildungs- und Arbeitsplätze stellt sich jedoch aufgrund bestehender lokaler Zugehörigkeiten oder langer und komplizierter Anfahrtswege oftmals als unmöglich dar. Gerade für die Inanspruchnahme integrativer Dienste werden für Eltern deutliche Zugangsbeschränkungen durch Vorgaben anspruchsvoller Eignungsvoraussetzungen spürbar. Der Eindruck, dass diese nur für „gute Behinderte“ (vgl. 8:32) geeignet seien, begründet in weiterer Folge Entscheidungen zugunsten einer Nutzung von Angeboten des Ersatzarbeitsmarktes, wobei sich auch hier deutliche Zugangshindernisse durch Mangel an freien Betreuungsplätzen und komplizierte Aufnahmeverfahren abzeichnen.

Die Qualität von angebotenen Betätigungsmöglichkeiten ergibt sich für Eltern aus einem Zusammenspiel mehrerer Kriterien, welchen unterschiedliche Bedeutung zukommt. Für grundsätzliche Erwartungen hinsichtlich der strukturellen Beschaffenheit lassen sich deutliche Parallelen zu vorangegangenen schulischen Erfahrungen erkennen. So werden unterschiedlich homogene und heterogene Gruppenzusammensetzungen, ausreichende Begleitung und Unterstützung, kleine Gruppengrößen und klare bzw. beschützende Strukturen präferiert. Einen wesentlichen Punkt stellt jedoch die Abkoppelung von Leistungszwängen nach den Grundsätzen des wettbewerbsorientierten freien Wirtschaftssystems dar. Solchermaßen gestaltete Arbeitsbedingungen scheinen am ehesten in Einrichtungen und Institutionen der öffentlichen Hand aufzufinden zu sein, wodurch Eltern vorzugsweise diese Beschäftigungsform in Betracht ziehen.

Wesentliches Qualitätskriterium stellt für Eltern die Möglichkeit einer individuell passenden Angebotsabstimmung dar. Diese Anpassung an die persönlichen Bedürfnisse ihrer Kinder

wird von Eltern als ExpertInnen im Wesentlichen als eigene Aufgabe begriffen. Ausschlaggebend dafür ist die Annahme, dass passende Angebote nicht per se existieren, sondern für jeden Einzelfall neu zu schaffen sind. Dies gilt insbesondere auch für die Ausbildungsinhalte, welche darauf ausgerichtet sein sollen, eine über allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgehende Spezialisierung in einem Berufsfeld zu erreichen, ohne durch generelle Rahmenbedingungen und Richtlinien Überforderungen oder Ausschlüsse zu initiieren. So ist eine Ausbildung in allen Teilbereichen eines Berufsfeldes für Eltern nicht zwingend erforderlich, monotone Hilfstätigkeiten ohne wechselnde Herausforderung und gewissen Anspruch werden jedoch skeptisch betrachtet. Für eine Beschäftigung auf dem Ersatzarbeitsmarkt betonen Eltern zwar den Wunsch nach „arbeitsähnlichen“, also realitätsnahen Strukturen, die Förderung der individuellen Entwicklung steht dabei aber klar im Vordergrund.

Deutliche Kritik erfahren zeitliche Rahmenbedingungen für die Absolvierung des Übergangs ins Erwerbsleben. Dies betrifft vor allem einen zu früh angesetzten Startpunkt, einen zu schnellen Übertrittsvollzug und zu kurz bemessene Ausbildungszeiten. Darauf beruhend arbeiten Eltern an einer Ausdehnung der Übergangszeit durch längere Schulbesuche und Inanspruchnahme vorgeschalteter Maßnahmen. Dabei wird gerade das langsame und gut begleitete Heranführen an die Berufstätigkeit mit etappenweise gestalteten Übergängen als besonders hilfreich erlebt bzw. umgekehrt ein zu schnell vorgenommener Einstieg in die Arbeitswelt als Hauptursache für ein Scheitern desselben erkannt. Insgesamt erscheint hier sinnvoll, durch Rückversetzung der Übergangszeit und Verlängerung der Ausbildungsdauer in Kombination mit kontinuierlicher Begleitung der Entwicklung sogenannter „Maßnahmenkarrieren“ (vgl. Spelitz 2010, 66; Flieger 1999, 6) vorzubeugen und so qualitativ hochwertigere Übergangsabschlüsse zu ermöglichen.

In Betonung einer notwendigen, individuell abgestimmten Begleitung verweisen Eltern wiederum auf die persönlichen Eignungen von UnterstützerInnen. Dies bezieht sich zwar grundsätzlich auf eine fundierte Ausbildung und umfassende Erfahrung derselben, ausschlaggebend stellen sich für Eltern aber individuelle Charaktereigenschaften wie Einsatzbereitschaft, eine kreative, offene Grundhaltung und Fähigkeiten zum Aufbau einer wertschätzenden, unterstützenden Beziehung dar. Letztere wird von Eltern als besonders wesentlich angesehen, da ohne eine solche tragfähige Basis gesetzte Maßnahmen nicht als hilfreich empfunden werden. In Betrachtung dieser Schwerpunktsetzung lässt sich aber eine weitere „Schwachstelle“ in der Unterstützung von Übergangsprozessen identifizieren, da der

Aufbau einer angemessenen Arbeitsbeziehungsarbeit eine kontinuierliche und verlässliche Begleitung erfordert. Diesbezüglich sprechen Eltern aber einen häufigen BetreuerInnen- bzw. Zuständigkeitswechsel an, der diesem zentralen Element von Begleitung eigentlich klar entgegensteht.

## 10.6 Zukunftswünsche



**Abbildung 14: Ergebnisübersicht Problemfeld 6 (Zukunftswünsche)**

Für die Zukunft ihrer Kinder wünschen sich Eltern schließlich von einem Fußfassen in Arbeit und Beruf ein gesteigertes persönliches Wohlbefinden durch eine aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Lebensbereichen in Erweiterung persönlicher und sozialer Kompetenzen und in Ausübung einer anspruchsvollen, geschätzten und interessanten Tätigkeit. Obwohl gerade für den Bereich des Ersatzarbeitsmarktes die individuelle Förderung des Einzelnen maßgeblich zu sein scheint, eröffnet ein integratives Arbeitsumfeld Entwicklungsmöglichkeiten in zweierlei Hinsicht: So werden im gemeinsamen Tun sowohl persönliche Entwicklungen angeregt, als auch generelle Veränderungen gesellschaftlicher Zugänge und Wertigkeiten im Hinblick auf die berufliche Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigung angestoßen und mitgetragen.

## 11 Resümee, offene Fragen und Ausblick

Ausgehend von der Frage nach den Problemlagen, mit welchen sich Eltern von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Lebensphase des Überganges von der Schule ins Berufsleben konfrontiert sehen und wie sie diesen begegnen, widmete sich die vorliegende Arbeit der Identifizierung und Darstellung von Problemfeldern beruflicher Integration. Dazu erschien in einem ersten Schritt die theoretische Aufarbeitung relevanter Begrifflichkeiten und thematischer Hintergründe als notwendig. In Abbildung der derzeitigen Situation anhand vorliegender Literatur und vorangegangener Studien konnte die nachfolgende empirische Untersuchung in die vorhandenen Rahmenbedingungen des gewählten Forschungsfeldes eingebettet und verwendete Bezeichnungen zentraler Kategorien konnten klar abgegrenzt werden.

Während für die Durchführung der qualitativ-empirischen Erhebung die Methodenwahl klar auf der Hand lag und auch in der Umsetzung kaum Schwierigkeiten bereitete, stellte die Wahl und Ausführung der Auswertungsmethode eine besondere Herausforderung dar. Die Entscheidung, eine vorstrukturierte Herangehensweise zugunsten einer offenen aufzugeben, ging mit stark erhöhtem Arbeitsaufwand und langsamen Erkenntnisfortschritten einher. Insbesondere die fehlende Zirkularität in der Datenerhebung ließ die gewählte Auswertungsmethode streckenweise als schlechter geeignet erscheinen, da deutliche Lücken hinsichtlich der identifizierten Themenkreise erkennbar wurden, die nach weiteren Befragungen geradezu verlangten. Trotz des so entstandenen vorläufigen Ergebnisses bestätigte der erreichte „Tiefgang“ in der Ausarbeitung von Problemfeldern die Auswahl der methodischen Vorgehensweise. Deutliche Grenzen stellten sich jedoch in der Verwendung der Auswertungssoftware ein. Nach ersten wesentlichen Erleichterungen in der Strukturierung des doch sehr umfangreichen Textmaterials konnte mangels einer geeigneten Bildschirmdarstellung für die Gewinnung der benötigten Datenübersicht auf die Verwendung von Plakaten und Ausdrucken nicht verzichtet werden.

In Anknüpfung an die Darstellung der Erkenntnisse bezüglich der einzelnen Problemfelder stehen für eine weitere Beschäftigung im Rahmen zukünftiger Erhebungen zur Verbesserung der Gestaltung von Maßnahmen, Diensten und Angeboten der beruflichen Integration vor allem folgende zentralen Momente hervor:

- Trotz vielfältiger Entwicklungen von Unterstützungsmaßnahmen liegt die Hauptlast für die Begleitung des Überganges ins Arbeitsleben nach wie vor bei betroffenen Eltern. Ursächlich dafür ist neben einer zu geringen Zahl an Angeboten und mangelnder finanzieller Unterstützung in wesentlichem Ausmaß eine nicht ausreichend stattfindende Beratung bzw. Informationsweitergabe sowie das Fehlen einer zentralen, dafür verantwortlichen Anlaufstelle. Hier zeigt sich eine deutliche Notwendigkeit, das Augenmerk auf passende, aber vor allem allen zugängliche Beratungsangebote zu lenken. Dabei darf Beratung keinesfalls nur auf sogenannte „betroffene“ Eltern ausgerichtet bleiben, sondern muss das gesamte soziale Umfeld ansprechen. Besonders die Aufklärung von BetriebsinhaberInnen und deren MitarbeiterInnen darf angesichts bestehender Vorurteile und damit verbundener mangelnder Bereitschaft zur Kooperation nicht außer Acht gelassen werden.
- Die Übergangsgestaltung wird derzeit von drei wesentlichen Faktoren geprägt, welche in direktem Zusammenhang mit dem Scheitern von Berufseinstiegen in Verbindung gebracht werden. (1) Zu kurze und zu früh angesetzte Übergangsfristen lassen keinen Raum für die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und langfristiger Planungen auf Basis wohlüberlegter Entscheidungen. (2) Übergänge vollziehen sich rasch und oft abrupt, wodurch kein langsames Umstellen und „Hineinwachsen“ möglich ist. Schließlich fehlt es (3) an kontinuierlicher unterstützender Begleitung in Zusammenarbeit aller am Übergangsprozess beteiligten Personen. Daraus ergibt sich in Konsequenz eine Notwendigkeit der Ausdehnung und etappenweisen Gestaltung der Übergangsphase mit gleichzeitiger Implementierung dauerhafter Begleitpersonen als AnsprechpartnerInnen für Jugendliche, Eltern, Betriebe, Ausbildungseinrichtungen und andere unterstützende Dienste. Gleichzeitig könnte durch eine Verlängerung von Ausbildungszeiten die Chance auf bessere berufliche Qualifikation eröffnet und der Entstehung sogenannter „Maßnahmenkarrieren“ (vgl. Spelitz 2010, 66; Flieger 1999, 6) vorgebeugt werden.
- In Betrachtung der Gesamtsituation für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang ins Berufsleben muss auch die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung thematisiert werden. Dies gilt insbesondere für Aufgabe allgemein gültiger Leistungsmaßstäbe zugunsten einer Neuorientierung an individuellen Leistungsbeiträgen. D. h. die Zusammenführung der persönlichen

Leistungspotenziale aller Gesellschaftsmitglieder bietet für diese die Chance, sich selbst und ihre persönliche Leistung einzubringen, ohne im Gesamten Leistungsabfälle bzw. -ausfälle befürchten zu müssen. Damit einhergehend können durch Abkehr von Leistungsnormen und in Wertschätzung jeder individuellen Leistungseinbringung derzeit benötigte Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen aufweichen und obsolet werden, da Unterstützungsbedarf nicht länger an Leistungserfordernissen ausgerichtet sein muss. Auf dem Weg zu Chancengleichheit für alle Gesellschaftsmitglieder würde das Vorhandensein von „Glück“ oder „Zufall“ letztlich schrittweise keine Einflussgröße mehr darstellen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die gesellschaftliche Entwicklung sowie jene von Maßnahmen der beruflichen Eingliederung hinsichtlich der Verbesserung der Lage von Menschen mit Beeinträchtigung für eine Einbeziehung in den Lebensbereich Arbeit noch in den „Kinderschuhen“ befindet. Die eher geringe Zahl an gut verlaufenden Übergängen in integrative Beschäftigungsverhältnisse verweist dabei jedoch keinesfalls auf die Notwendigkeit der Erhaltung eines Ersatzarbeitsmarktes, sondern vielmehr auf die Tatsache, dass bestehende Problematiken, welche bis dato durch die geteilte Ausbildungs- und Arbeitsgestaltung verschleiert blieben, erst in der gemeinsamen Gestaltung von gesellschaftlichen Bereichen sichtbar und bearbeitbar werden (vgl. Ytterhus 2012).

## 12 Literaturverzeichnis

- Albert, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. [Hrsg.](2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alwell, M.; Cobb, B. (2009a): Social and Communicative Interventions and Transition Outcomes for Youth With Disabilities. A Systematic Review. – In: Career Development for Exceptional 2009, Vol. 32 (1), S. 94 - 107.
- Alwell, M.; Cobb, B. (2009b): Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. – In: Career Development for Exceptional 2009, Vol. 32 (1), S. 82 - 93.
- Arbeitsgruppe TSW (2005): Transition from School to Work – Übergang Schule-Beruf. Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen am Übergang Schule-Beruf in vier EU-Ländern. Endbericht. – Online im WWW unter URL: [http://www.tsw-equal.info/pdf/AG\\_Curricula-Bericht-D.pdf](http://www.tsw-equal.info/pdf/AG_Curricula-Bericht-D.pdf) [Download: 04.02.2010]
- AMS – Arbeitsmarktservice Österreich (2011): Arbeitslose nach Personenmerkmalen – Bestand arbeitsloser Personen zum Stichtag 8/2011. – Online im WWW unter URL: <http://iambweb.ams.or.at/ambweb/AmbwebServlet?trn=start> [Download: 01.09.2011]
- Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. – Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Baethge, M.; Hantsche, B.; Pelull, W.; Voskamp U. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Eine Studie d. Soziolog. Forschungsinst. Göttingen. – Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Beherens, J.; Voges, W. [Hrsg.](1996): Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung. – Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Beresford, B. (2004): On the road to nowhere? Young disabled people and transition. – In: Child: Care, Health & Development 2004, Vol. 30 (6), 581 – 587.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Biewer, G.; Fasching, H.; Koenig, O. (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. – In: SWS-Rundschau 2009, Jg. 49 (3), S. 391 – 403.

Birks, M.; Mills, J. (2011): Grounded Theory. A Practical Guide. – London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapur: Sage Publications.

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1920): Gesetz über die Einstellung und Beschäftigung Kriegsbeschädigter (Invalidenbeschäftigungsgesetz), BGBl. 459/1920. – Online im WWW unter URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=sgb&datum=19200004&seite=00001822> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1946): Bundesgesetz über die Einstellung und Beschäftigung Invaliden (Invalideneinstellungsgesetz), BGBl. 163/1946. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1946\\_163\\_0/1946\\_163\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1946_163_0/1946_163_0.pdf) [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1956): Die Satzung der Vereinten Nationen, BGBl. 120/1956; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000276/UNO-Charta%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1969a): Bundesgesetz betreffend die Arbeitsmarktförderung (Arbeitsmarktförderungsgesetz - AMFG), BGBl. 31/1969; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008239/AMFG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1969b): Bundesgesetz über die Berufsausbildung von Lehrlingen (Berufsausbildungsgesetz - BAG), BGBl. 142/1969; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10006276/BAG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1970): Behinderteneinstellungsgesetz, BGBl. 22/1970; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008253/BEinstG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1985): Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985), BGBl. 76/1985; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009576/Schulpflichtgesetz%201985%2c%20Fassung%20vom%2002.10.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1990): Bundesgesetz über die Beratung, Betreuung und besondere Hilfe für behinderte Menschen (Bundesbehindertengesetz – BBG), BGBl. 283/1990; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008713/BBG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1994): Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (Arbeitsmarktservicegesetz – AMSG); Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008905/AMSG%2c%20Fassung%20vom%2008.10.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](1997): Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes, BGBl. 87/1997. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997\\_87\\_1/1997\\_87\\_1.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_87_1/1997_87_1.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2001): Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, BGBl. 290/2001. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001\\_290\\_2/2001\\_290\\_2.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001_290_2/2001_290_2.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2002): Bundessozialämterreformgesetz (BSRG), BGBl. 150/2002. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002\\_150\\_1/2002\\_150\\_1.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002_150_1/2002_150_1.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2003): Novelle zum Berufsausbildungsgesetz 1969, BGBl. 79/2003. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003\\_79\\_1/2003\\_79\\_1.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003_79_1/2003_79_1.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2004): Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz - GIBG), BGBl. 66/2004; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20003395/GIBG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2005): Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG), BGBl. 82/2005; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20004228/BGStG%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, BGBl. 155/2008; Fassung 2011. – Online im WWW unter URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20006062/%C3%9Cbereinkommen%20C3%BCber%20die%20Rechte%20von%20Menschen%20mit%20Behinderung%2c%20Fassung%20vom%2030.09.2011.pdf> [Download: 01.09.2011]

BKA – Bundeskanzleramt Österreich [Hrsg.](2010): Novelle zum Berufsausbildungsgesetz 1969, BGBl. 40/2010. – Online im WWW unter URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2010\\_I\\_40/BGBLA\\_2010\\_I\\_40.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_I_40/BGBLA_2010_I_40.pdf) [Download: 01.09.2011]

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [Hrsg.](2006): Einblick: Orientierungshilfe zum Thema Behinderungen. Nr.1: Kindheit und Jugend. – Wien: BMASK, 5. Aufl. 2010.

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [Hrsg.](2008): Europäischer Sozialfonds. OP Beschäftigung Österreich 2007-2013: Durchführungsbericht 2008. – Online im WWW unter URL: <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/4.-ESF-Jahresbericht-2008.pdf> [Download: 01.09.2011]

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [Hrsg.](2009a): Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008. – Online im WWW unter URL: [http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0092/CMS1237382655079/behinder\\_tenbericht\\_09-03-17.pdf](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0092/CMS1237382655079/behinder_tenbericht_09-03-17.pdf) [Download: 01.09.2011]

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [Hrsg.](2009b): Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm (BABE) 2010/2011. – Online im WWW unter URL: [http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/2/6/3/CH0012/CMS1238432107784/babe\\_2010.pdf](http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/2/6/3/CH0012/CMS1238432107784/babe_2010.pdf) [Download: 01.09.2011]

BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [Hrsg.](2010): Basisinformationsbericht Österreich. Berichtsjahr 2009: Institutionen, Verfahren, Maßnahmen. – Online im WWW unter URL: [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH0690/CMS1249975678352/bir\\_basisinformationsbericht\\_oesterreich\\_101006.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH0690/CMS1249975678352/bir_basisinformationsbericht_oesterreich_101006.pdf) [Download: 01.09.2011]

- BMSG - Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [Hrsg.](2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Jugendradar 2003. – Wien: Hausdruckerei BMSG.
- BMSG - Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [Hrsg.](2004): Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. – Wien: Hausdruckerei BMSG.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.](2008a): Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen. – Online im WWW unter URL: [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BVJ\\_6-Juni-2008.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BVJ_6-Juni-2008.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.](2008b): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. – Online im WWW unter URL: [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl\\_II\\_Nr\\_137\\_Anlage\\_C\\_1.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II_Nr_137_Anlage_C_1.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.](2009a): Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. – Online im WWW unter URL: [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage\\_C4\\_SS\\_LP\\_15-Sept-2009.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_LP_15-Sept-2009.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Hrsg.](2009b): Rundschreiben 17/2009: Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung und Orientierung der 7. und 8. Schulstufe. – Online im WWW unter URL: [http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS\\_17\\_verb\\_Massnahmen\\_im\\_Bereich\\_B\\_O.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_17_verb_Massnahmen_im_Bereich_B_O.pdf) [Download: 01.09.2011]
- BMWA – Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit [Hrsg.](2008): Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA), Endbericht. – Online im WWW unter URL: [http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht\\_IBA.pdf](http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_IBA.pdf) [Download: 01.09.2011]
- Böhm, A. (2008): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. – In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 475 – 485.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Kröner Verlag.
- Bonifer-Dörr, G.; Vock, R. [Hrsg.](2003): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. – Darmstadt: Hiba-Verlag.

- Caton S.; Kagan, C. (2007): Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. – In: *Disability & Society* 2007, Vol. 22 (5), S. 473 – 488.
- Chambers, D.; Rabren, K.; Dunn, C. (2008): A Comparison of Transition From High School to Adult Life of Students With and Without Disabilities. – In: *Career Development for Exceptional* 2009, Vol. 32 (1), S. 42 – 52.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* – London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung.* – Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cloerkes, G. [Hrsg.](2003): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation.* – Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cobb, B.; Alwell, M. (2009): Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. – In: *Career Development for Exceptional* 2009, Vol. 32 (1), S. 70 - 81.
- Corbin, J.; Strauss, A. (2008): *Basics of Qualitative Research 3e.* – Thousand Oaks, New Delhi, London, Singapur: Sage Publications.
- Cramm, J.; Finkenflügel, H.; Kuijsten, R.; Exel, N.v.(2009): How employment support and social integration programmes are viewed by the intellectually disabled. – In: *Journal of Intellectual Disability Research* 2009, Vol. 53 (6), S. 512 – 520.
- Diem-Wille, G. (2007): *Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion.* – Stuttgart: Kohlhammer.
- Docherty J.; Reid, K. (2009): „What’s the Next Stage?“ Mothers of Young Adults with Down Syndrome Explore the Path to Independence: A Qualitative Investigation. – In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2009, Vol. 22, S. 458 – 467.
- Dt. Bundesverband „Lernen Fördern“ [Hrsg.](2009): *Teilhabe ist Zukunft. Berufliche Integration junger Menschen mit Behinderung. Tagungsdokumentation 2008.* – Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Eisenhower, A.; Blacher, J. (2006): Mothers of young adults with intellectual disability: multiple roles, ethnicity and well-being. – In: *Journal of Intellectual Disability Research* 2006, Vol. 50 (12), S. 905 – 916.
- Engelbert, A. (2003): *Behinderung im Hilffsystem: Zur Situation von Familien mit behinderten Kindern.* – In: Cloerkes, G. [Hrsg.](2003): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation,* S. 209 – 223.

- EU – Europäische Union (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union; überarbeitete Fassung 2010. – Online im WWW unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:DE:PDF> [Download: 01.09.2011]
- Europäische Kommission (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 30. Oktober 2003 – Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Ein Europäischer Aktionsplan. – Online im WWW unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0650:FIN:DE:PDF> [Download: 01.09.2011]
- Europäischer Rat (2000): Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. – Online im WWW unter URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:DE:PDF> [Download: 01.09.2011]
- Fasching, H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. – In: Sasse, A.; Vitková, M.; Störmer, N. [Hrsg.](2004): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven, S. 359 – 372.
- Fasching, H.; Felkendorff, K. (2007): Länderbericht – In: Hollenweger, J.; Hübner, P.; Hasemann, K. [Hrsg.](2007): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern, S. 67 - 102.
- Fasching, H.; Koenig, O. (2010): Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Trägerbefragung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. – Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft.
- Fasching, H.; Mursec, D. (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. – Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft.
- Fass, A. T. (1992): Möglichkeiten und Grenzen der beruflichen Integration geistig und lernbehinderter Menschen. Eine Befragung von Betrieben der freien Wirtschaft. – Universität Wien: Diplomarbeit.
- Felkendorff, K. (2007): Länderbericht Deutschland. – In: Hollenweger, J.; Hübner, P.; Hasemann, K. [Hrsg.](2007): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern, S. 19 – 66.

- Ferguson, T.; Kerr, A. W. (1960): Handicapped youth: a report on the employment problems of handicapped young people in Glasgow. – London [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Finn, J.; Kohler, P. (2008): A Compliance Evaluation of the Transition Outcomes Project. – In: Career Development for Exceptional 2009, Vol. 32 (1), S. 17 – 29.
- Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 6. durchg. und aktualisierte Aufl.
- Flieger, P. (1999): „Dann mach‘ ich halt die nächste Maßnahme.“ Eine kritische Analyse von Projekten zur Integration am Arbeitsmarkt. – Online im WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-massnahme.html> [Download: 01.09.2011]
- Froschauer, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. – Wien: WUV Facultas/UTB.
- FSW – Fonds Soziales Wien (2011): Arbeit für Menschen mit Behinderung. Das Angebot im Überblick. – Online im WWW unter URL: <http://www.fsw.at/downloads/broschueren/behinderung/ArbeitMmB.pdf> [Download: 01.09.2011]
- Gebhart, B. (2007): Berufliche Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im internationalen Vergleich. – Universität Wien: Diplomarbeit.
- Gebhardt, M. (2009): Der Zusammenhang von Resilienz und protektiven Faktoren bei der Berufswahl von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen. Eine empirische Untersuchung in München und Umgebung. – In: VHN, 78. Jg./2009, Reinhardt Verlag, S. 227 – 235.
- Gillian, D; Coughlan, B. (2010): Transition from Special Education into Postschool Services for Young Adults With Intellectual Disability: Irish Parents‘ Experience. – In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 2010, Vol. 7 (3), S. 196 – 203.
- Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Göppel, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. – Stuttgart: Kohlhammer.
- Gosling, V.; Cotterill, L. (2000): An Employment Project as a Route to Social Inclusion for People with Learning Difficulties? - In: Disability & Society 2000, Vol. 15 (7), S. 1001 - 1018.
- Großegger, B. (2003): Die Generation der Werte-Sampler. – In: BMSG – Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [Hrsg.](2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Jugendradar 2003, S. 153 – 171.

- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Haasz, I. (2000): Die Berufliche Integration geistig behinderter Jugendlicher. – Universität Wien: Diplomarbeit.
- Haeberlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. – Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Heitmeyer, W.; Olk, T. [Hrsg.](1990): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. – Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Heslop, T.; Abbott, D. (2007): School's Out: pathways for young people with intellectual disabilities from out-of-area residential schools or colleges. – In: Journal of Intellectual Disability Research 2007, Vol. 51 (7), S. 489 – 496.
- Hildenbrand, B. (2008): Anselm Strauss. – In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 32 – 42.
- Hirsch, S. (2009): Werkstätten für behinderte Menschen. – In: Stein, R.; Orthmann Bless, D. [Hrsg.](2009): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, S. 31 – 57.
- Hirsch, S.; Lindmeier, C. [Hrsg.](2006): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. – Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Hollenweger, J.; Hübner, P.; Hasemann, K. [Hrsg.](2007): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. – Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hopf, C. (2008): Qualitative Interviews - Ein Überblick. – In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 349 – 360.
- Hurrelmann, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, 10. Aufl. 2010.
- ILO – Internationale Arbeitsorganisation (1983a): Übereinkommen Nr. 159 über die berufliche Rehabilitation und die Beschäftigung der Behinderten. – Online im WWW unter URL: <http://www.ilo.org/ilolex/german/docs/gc159.htm> [Download: 01.09.2011]
- ILO – Internationale Arbeitsorganisation (1983b): Empfehlungen Nr. 168 betreffend die berufliche Rehabilitation und die Beschäftigung der Behinderten. – Online im WWW unter URL: <http://www.ilo.org/ilolex/german/docs/rec168.htm> [Download: 01.09.2011]
- Integration Österreich [Hrsg.](2004): Weissbuch ungehindert behindert. – Innsbruck: Alpina Druck.

- Jodl, K. M.; Michael, A.; Malanchuk, O.; Eccles, J. S.; Sameroff, A. (2001): Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. – In: Child Development 2001, Vol. 72 (4), S. 1247 – 1265.
- Koenig, O. (2008): Report on the Employment of Disabled People in European Countries. – Online im WWW unter URL: <http://www.disability-europe.net/content/aned/media/AT%20Employment%20report.pdf> [Download: 01.09.2011]
- Koenig, O. (2010): Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilungen zu Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstättenträger und Standorte im Zeitraum 2008 – 2009. – Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften [Hrsg.](2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. – Online im WWW unter URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Download: 01.09.2011]
- Krafeld, F. J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. – Opladen: Leske & Budrich.
- Krög, W. (2004): Die Betroffenheit der Eltern und der Ablösungsprozess der Jugendlichen mit Behinderung. – In: Integration Österreich [Hrsg.](2004): Weissbuch ungehindert behindert, S. 73 – 76.
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. [Hrsg.](2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Wiesbaden: VS Verlag, 2. überarb. u. aktual. Aufl.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. – Wiesbaden: VS Verlag, 3. aktual. Aufl.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. – Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 4. vollst. überarb. Aufl.
- Langner, A. (2009): Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legewie, H. (1996): Vorwort zur deutschen Ausgabe. – In: Strauss, A.; Corbin, J. (1990/1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, S. VII - VIII.
- Lindmeier, C. (2006): Entwicklungslinien der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen. – In: Hirsch, S.; Lindmeier, C. [Hrsg.](2006): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben, S. 15 – 41.

- Mansel, J.; Kahlert, H. [Hrsg.](2007): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf die Sozialisation. – Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Mansel, J.; Klocke, A. [Hrsg.](1996): Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. – Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Marotzki W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. – In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. [Hrsg.](2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, S. 111 – 135.
- May, D. (2000): Becoming Adult. School leaving, Jobs and the Transition to Adult Life. – In: May, D. [Hrsg.](2000): Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities. Research Highlights in Social Work 38, S. 75 – 95.
- May, D. [Hrsg.](2000): Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities. Research Highlights in Social Work 38. – London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Mitchell, W. (1999): Leaving Special School: The Next Step and Future Aspirations. – In: Disability & Society 1999, Vol. 14 (6), S. 753 – 769.
- Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- Olk, T.; Strikker F. (1990): Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. – In: Heitmeyer, W.; Olk, T. [Hrsg.](1990): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, S. 159 – 193.
- Ortner, W. P. (1994): Ausbildungssituation lern- und geistigbehinderter Menschen nach Beenden der Schulpflicht in Österreich. – Universität Wien: Diplomarbeit.
- Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. – In: Spies, A.; Tredop, D. [Hrsg.](2006): “Risikobiographien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, S. 141 – 156.
- Pfriem, P.; Moosecker, J. (2004): Du hast (k)eine Chance – nutze sie! Berufswahlvorbereitung für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Eine Pilot-Studie zu beruflichen Vorstellungen der Schüler unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes. – In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2004, S. 470 – 481.
- Powers, K.; Geenen, S.; Powers, L. (2009): Similarities and Differences in the Transition Expectations of Youth and Parents. – In: Career Development for Exceptional 2009, Vol. 32 (1), S. 132 - 144.

- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl. 2006.
- Priestley, M. (2003): Disability. A Life Course Approach. – Cambridge: Wiley-Blackwell.
- Prischl, A. (2004): Integrative Berufsausbildung – gleiche Rechte, neue Chancen. – In: Verzetnitsch, F.; Schlögl, P.; Prischl, A.; Wieser, R. [Hrsg.](2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen, S. 193 – 197.
- Rosenkranz, T. (2004): Teilqualifizierungslehre – Integrative Berufsausbildung. Drei Erfahrungsberichte zu einer neuen Integrations- und Qualifikationsmöglichkeit für Jugendliche mit Behinderung. Integration und Qualifikation von Jugendlichen mit Behinderung/Beeinträchtigung. – In: Verzetnitsch, F.; Schlögl, P.; Prischl, A.; Wieser, R. [Hrsg.](2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen, S. 205 – 209.
- Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 3. aktual. u. ergänz. Aufl.
- Russel, P. (2003): „Access and Achievement or Social Exclusion?“ Are the Government’s Policies Working for Disabled Children and Their Families? – In: Children & Society 2003, Vol. 17, S. 215 – 225.
- Sasse, A.; Vitková, M.; Störmer, N. [Hrsg.](2004): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schartmann, D. (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. – In: Gemeinsam Leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 8/2000, Nr. 1, S. 9 – 14.
- Schaub, H.; Zenke, K. G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. – München: Dt. Taschenbuch Verlag, 6. Aufl. 2004.
- Schendenwein, W. (2007): Berufs- und Wirtschaftpädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? – Online im WWW unter URL: [http://www.bwpat.de/ATspezial/schwendenwein\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/schwendenwein_atspezial.pdf) [Download: 01.09.2011]
- Schöler, J. [Hrsg.]; Ginnold, A.(2000): Schulende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. – Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchtermann Verlag.
- Schulze-Krüdener, J. (2009): Lebensalter Jugend und Soziale Arbeit. Bedingungen des Aufwachsens in der Jugendphase und ihre Konsequenzen für Jugendliche, Jugendforschung und Soziale Arbeit. – In: Schulze-Krüdener, J. [Hrsg.](2009): Lebensalter und Soziale Arbeit 3: Jugend, S. 1 – 42.

- Schulze-Krüdener, J. [Hrsg.](2009): Lebensalter und Soziale Arbeit 3: Jugend. – Hohengehren: Schneider Verlag.
- Seitner, U. (2009): Berufliche Integration Jugendlicher mit Lernbehinderung. Chancen, Risiken, Modelle, Ansätze und Strategien. – Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Shell Deutschland Holding [Hrsg.](2010): 16. Shell Jugendstudie: Jugend 2010. – Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Smyth, M.; McConkey, R. (2003): Future Aspirations of Students with severe Learning Disabilities and of their Parents on leaving special schooling. – In: British Journal of Learning Disabilities 2001, Vol. 31, S. 54 – 59.
- Specht, W. (2001): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. – In: Specht, W.; Wetzel, G.; Wetzel, P.; Rutte, V. (2001): Jugendliche mit Behinderung zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung; Forschungsbericht 29, S. 7 – 76.
- Specht, W.; Wetzel, G.; Wetzel, P.; Rutte, V. (2001): Jugendliche mit Behinderung zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung; Forschungsbericht 29. – Graz: Dorrong.
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. – München: Reinhardt Verlag.
- Spelitz, S. (2010): Eine quantitative Erhebung zum Unterstützungsbedarf von Menschen mit geistiger Behinderung aus Sicht der Träger arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen in der beruflichen Integration in Österreich. – Universität Wien: Diplomarbeit.
- Spies, A. [Hrsg.](2003): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stein, R. (2009): Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. – In: Stein, R.; Orthmann Bless, D.(2009)[Hrsg.]: Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, S. 16 – 30.
- Stein, R.; Orthmann Bless, D.(2009)[Hrsg.]: Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen. – Hohengehren; Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. – In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 319 – 331.

- Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. – Wien: Literas Universitätsverlag.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990/1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, dt. Übersetzung 1996.
- Thimm, W. (1979): Das Normalisierungsprinzip – eine Einführung. – In: Thimm, W. [Hrsg.](2005): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts, S. 12 – 31.
- Thimm, W. [Hrsg.](2005): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. – Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- UN - Vereinte Nationen (1948): Universal Declaration of Human Rights. – Online im WWW unter URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/IMG/NR004388.pdf?OpenElement> [Download: 01.09.2011]
- UN - Vereinte Nationen (1959): Declaration on the Rights of the Child. – Online im WWW unter URL: <http://www.undemocracy.com/A-RES-1386%28XIV%29.pdf> [Download: 01.09.2011]
- UN - Vereinte Nationen (1971): Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons. – Online im WWW unter URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/328/72/IMG/NR032872.pdf?OpenElement> [Download: 01.09.2011]
- UN - Vereinte Nationen (1982): World Programme of Action Concerning Disabled Persons. – Online im WWW unter URL: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23> [Download: 01.09.2011]
- UN - Vereinte Nationen (1993): The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. – Online im WWW unter URL: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> [Download: 01.09.2011]
- UN - Vereinte Nationen (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Download: 01.09.2011]
- Universität Wien (2002): Studienplan Pädagogik. – Online im WWW unter URL: [http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/SSC/SSC\\_PhilBild/StudplanPaed\\_2002\\_1\\_AENDERUNG.pdf](http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002_1_AENDERUNG.pdf) [Download: 01.09.2011]
- U.S. Department of Education [Hrsg.](2004): Building the Legacy: IDEA 2004. – Online im WWW unter URL: <http://idea.ed.gov/explore/home> [Download: 01.09.2011]

- U.S. Department of Labour (1994): School-to-Work Opportunities Act. – Online im WWW unter URL: <http://www.dol.gov/elaws/esa/flsa/scope/ee15astw.asp> [Download: 01.09.2011]
- Verzetnitsch, F.; Schlögl, P.; Prischl, A.; Wieser, R. [Hrsg.](2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. – Wien: ÖGB-Verlag.
- Volmerg, U. (1978): Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption zu einer Sozialpsychologie der Arbeit. – Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Weber, A. (2002): Behinderte und chronisch kranke Menschen – „Problemgruppen“ auf dem Arbeitsmarkt? – Münster: LIT-Verlag.
- Wetzel, G.; Wetzel, P. (2001): Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. – In: Specht, W.; Wetzel, G.; Wetzel, P.; Rutte, V. (2001): Jugendliche mit Behinderung zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“, S. 77 – 146.
- Wetzel, G. (2006): Unterstützung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Schule ins Berufsleben – Österreich im internationalen Vergleich. – In: Albert, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. [Hrsg.](2006): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen, S. 177 – 187.
- WHO - World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.-Online im WWW unter URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [Download: 01.09.2011]
- Wilhelm-Reiss, M. (1980): Psychische Veränderungen bei Jugendlichen ohne Arbeit. Eine empirische Studie zu den Folgewirkungen der Arbeitslosigkeit. – Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Williams, V.; Robinson, C. (2001): More than one Wavelength: Identifying, Understanding and Resolving Conflicts of Interest between People with Intellectual Disabilities and their Family Carers. – In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2001, Vol. 14, S. 30 – 46.
- Ytterhus, B. (2012): 4<sup>th</sup> Quali-TYDES Project Meeting. - Universität Wien: April 2012.
- Zöchinger, P. (2008): Maßnahmen und Angebote für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen am Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung zur Situation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Eltern. – Universität Wien: Diplomarbeit.

### **13 Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Forschungsprozess, Grounded Theory (Birks/Mills 2011, 13).....	91
Abbildung 2: Grafische Darstellung von Problemfeld 1 (Persönliche Ausgangslage).....	114
Abbildung 3: Grafische Darstellung von Problemfeld 2 (Elternrolle).....	123
Abbildung 4: Grafische Darstellung von Problemfeld 3 (Soziales Umfeld).....	142
Abbildung 5: Grafische Darstellung von Problemfeld 4 (Unterstützungsfaktoren).....	161
Abbildung 6: Grafische Darstellung von Problemfeld 5 (Angebotsstruktur) .....	176
Abbildung 7: Grafische Darstellung von Problemfeld 6 (Zukunftswünsche).....	199
Abbildung 8: Problemfelder beruflicher Integration.....	203
Abbildung 9: Ergebnisübersicht Problemfeld 1 (Persönliche Ausgangslage) .....	204
Abbildung 10: Ergebnisübersicht Problemfeld 2 (Elternrolle) .....	205
Abbildung 11: Ergebnisübersicht Problemfeld 3 (Soziales Umfeld).....	207
Abbildung 12: Ergebnisübersicht Problemfeld 4 (Unterstützungsfaktoren).....	210
Abbildung 13: Ergebnisübersicht Problemfeld 5 (Angebotsstruktur).....	212
Abbildung 14: Ergebnisübersicht Problemfeld 6 (Zukunftswünsche).....	215

## 14 Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AMFG	Arbeitsmarktförderungsgesetz
AMS	Arbeitsmarktservice
AMSG	Arbeitsmarktservicegesetz
Anm.	Anmerkung
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
BAG	Berufsausbildungsgesetz
BAS	Berufsausbildungsassistenz
BBG	Bundesbehindertengesetz
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BGStG	Behindertengleichstellungsgesetz
BKA	Bundeskanzleramt
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMSG	Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWA	Bundeministerium für Wirtschaft und Arbeit
BSB	Bundessozialamt
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
d. s.	das sind
ebd.	ebenda
EG	Europäische Gemeinschaft
ehem.	ehemals
ESF	Europäischer Sozialfonds
et al.	et alii
etc.	et cetera
EU	Europäische Union

FWF	Österreichischer Wissenschaftsfond (Austrian Science Fund)
Hft.	Heft
Hvh. i. O.	Hervorhebung im Original
IBA	Integrative Berufsausbildung
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
ILO	International Labour Organization
LBehG	Landesbehindertengesetz
lt.	laut
m. E.	meines Erachtens
Nr.	Nummer
o. ä.	oder ähnliches
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
u. a.	und anderes
u. ä.	und ähnliches
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
USA	United States of America
usw.	und so weiter
uvm.	und vieles mehr
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

## Anhang I: Altersverteilung der Jugendlichen

### Statistiken

#### 2. Geburtsjahr des Kindes

N	Gültig	407
	Fehlend	10
Mittelwert		1992,95

#### 2. Geburtsjahr des Kindes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1990	11	2,6	2,7	2,7
	1991	46	11,0	11,3	14,0
	1992	54	12,9	13,3	27,3
	1993	147	35,3	36,1	63,4
	1994	140	33,6	34,4	97,8
	1995	9	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	407	97,6	100,0	
Fehlend	System	10	2,4		
Gesamt		417	100,0		

## Anhang II: Lehrplanverteilung vor Schulaustritt

### Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
9. Lehrplan im letzten Schuljahr * 3. Bundesland * III. Kontaktdaten angegeben?	396	95,0%	21	5,0%	417	100,0%

### 9. Lehrplan im letzten Schuljahr \* 3. Bundesland \* III. Kontaktdaten angegeben? Kreuztabelle

Anzahl

III. Kontaktdaten angegeben?		3. Bundesland									Gesamt
		Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien	
nein 9. Lehrplan im letzten Schuljahr	Allgemeine Sonderschule (ASO)	1	17	19	11	4	20	22	8	30	132
	schwerstbehinderte Kinder (erhöhter Förderbedarf)	0	1	9	5	2	10	6	5	7	45
	Mischformen	0	2	5	10	4	14	2	6	4	47
	weiß ich nicht	0	2	0	1	0	2	1	0	1	7
	Gesamt	1	22	33	27	10	46	31	19	42	231
ja 9. Lehrplan im letzten Schuljahr	Allgemeine Sonderschule (ASO)	1	11	12	22	2	12	13	3	15	91
	schwerstbehinderte Kinder (erhöhter Förderbedarf)	0	1	5	8	4	7	1	1	4	31
	Mischformen	0	1	11	11	4	6	1	0	4	38
	weiß ich nicht	0	0	1	0	0	0	1	2	1	5
	Gesamt	1	13	29	41	10	25	16	6	24	165

## Anhang III: Transkriptionsregeln

### Regeln für die Transkription

Wortwörtliche Transkription, Zeilennummerierung, Zeitmarke bei Absatz

I: Interviewerin

G: Anonymisierte Bezeichnung der IP, bei mehreren Personen mit Nummerierung  
(G1, G2)

(0 sec) Pause in Sekunden

[...] unverständlich

[?] unklar, ob richtig verstanden

(*lacht*) nonverbale Ausdrucksweisen (*lacht*, *seufzt*, etc.)

(betont) Anmerkungen zur Ausdrucksweise

gleichzeitig Überlappungen und Überschneidungen

## Anhang IV: Lebenslauf

# Lebenslauf

### Persönliche Daten

Geburtsdaten: 21. 07. 1977, St. Pölten  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: verheiratet (seit 2000)  
2 Kinder (Florens und Annalena)

### Ausbildung

1983 – 1991 Volksschule/Hauptschule Böheimkirchen  
1991 – 1996 Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe, St. Pölten  
1996 – 1999 Studium Rechtswissenschaften, Universität Wien  
seit 2005 Studium Bildungswissenschaft (Schwerpunkt Heil- und Integrative Pädagogik/Psychoanalytische Pädagogik), Universität Wien  
2006 – 2010 Gebärdensprachkurs, Universität Wien

### Ausbildungsbezogene Berufserfahrung

2007 – 2009 Ehrenamtliche Tätigkeit in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen,  
Integrative Spielothek, St. Christophen  
2008 – 2009 Tätigkeit als Stadtführerin für Kinder und Jugendliche,  
Aktion Landeshauptstadt, St. Pölten  
Seit 2009 Berufsausbildungsassistentin,  
Chance plus, St. Pölten  
2010; 2011 Studienassistentin am Institut für Bildungswissenschaft,  
Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik

## **Anhang V: Abstract**

Ausgehend von den Annahmen, dass Arbeit in modernen westlichen Gesellschaften eine tragende Rolle für die persönlichen Möglichkeiten der gesamten Lebensführung und -gestaltung spielt und demnach der Zugang zu Erwerbstätigkeit prinzipiell allen Mitgliedern einer Gemeinschaft offenzustehen hat, ist es Anliegen dieser Diplomarbeit, Problemlagen der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung nach Abschluss der Pflichtschule aufzuzeigen. Auf Basis des in acht qualitativ-narrativen Elterninterviews gewonnenen Datenmaterials konnten unter Anwendung der methodischen Verfahren der Grounded Theory sechs Problemfelder identifiziert werden, welche geeignet erscheinen, die Situation betroffener Jugendlicher an der „Einstiegsstelle Berufsleben“ abzubilden. Zusammenfassend scheinen schließlich für die künftige Gestaltung von Übergangsverläufen vor allem drei wesentliche Veränderungen von Nöten zu sein: (1) Die Abkehr von generalisierten Leistungsanforderungen und -normen, (2) der Ausbau von beratenden und unterstützenden Angeboten für alle am Ausbildungsprozess beteiligten Personen und Personengruppen, sowie (3) die Fokussierung auf eine langfristige Planung und kontinuierliche Begleitung von Übergangsverläufen.

Labour and employment are of important value in modern industrialized societies. Social roles and appraisal seem to be directly connected to the ability to gain ground in professional life. Therefore access to work should be available similarly for all society members. This diploma thesis concerns with the situation of youth with intellectual disabilities during the transition phase from school to vocation. Based on Grounded Theory procedures of analysis six different problem areas appeared in the data set of eight qualitative interviews with parents. In summary, the need for three essential changes in transition arrangements were identified: (1) the abandoning of generally accepted standards for job performances, (2) the implementation of counseling and support measures for all participants in rehabilitation processes and (3) the focusing on long-term planning and constant attendance of transition courses.