



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Bedeutung von Unterstützungsbeziehungen
für die (Weiter-)Entwicklung selbstbestimmter beruflicher Ziele
aus der Perspektive junger Erwachsener mit erhöhtem Unterstützungsbedarf

- Eine qualitative Untersuchung mit TeilnehmerInnen im Projekt
„P.I.L.O.T.“ des Vereins Integration Wien -

verfasst von / submitted by

Anna-Katharina Haid

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Oliver Koenig

Ich versichere:

- (1) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- (2) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Das Verfassen meiner Masterarbeit war mit intensiven Bemühungen verbunden. Insgesamt war es für mich ein Lernprozess mit Höhen und Tiefen, der nicht nur herausfordernd, sondern rückblickend auch sehr horizontenerweiternd war – wie das gesamte Masterstudium.

In erster Linie möchte ich mich bei meiner *Familie* - meinen Eltern und Brüdern - für ihre vielseitige Unterstützung bedanken. Insbesondere durch ihren Zuspruch konnte ich die Arbeit „little by little“ beenden.

Wichtig waren für mich in dieser Zeit auch *Freunde* und vor allem jene, die ebenfalls ihre Masterarbeit geschrieben haben. Allen voran geht ein großer Dank an *Sarah* und *Eva*, meinem Arbeitsteam. Ohne ihre große Unterstützung wäre vieles schwerer und weniger erheiternd gewesen. An dieser Stelle ist auch *Christiane* zu danken, mit der ich mich immer über meine vielen Fragen und Überlegungen austauschen konnte.

Ein besonderer Dank gilt meinem Mitbetreuer *Dr. Oliver Koenig* sowohl für die meiner Arbeit entgegengebrachten Wertschätzung als auch konstruktiven Kritik. Durch dieses Feedback konnte ich meine Masterarbeit stets weiterentwickeln.

Last but not least möchte ich meinen *ForschungsteilnehmerInnen* danken, die durch ihre von Bereitschaft und Offenheit geprägten Erzählungen diese Arbeit erst ermöglicht haben. Ihnen wünsche ich für ihre (berufliche) Zukunft alles Gute.

Allen ein herzliches Dankeschön!

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung.....	11
1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz	13
1.2 Forschungsstand und Forschungsinteresse	14
1.3 Thematische Verortung.....	18
1.3.1 Disability Studies.....	18
1.3.2 Zur rechtlichen und arbeitsmarktpolitischen Lage im beruflichen Übergang	20
1.3.3 Praxisansätze in der beruflichen Integration	21
1.3.3.1 Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützungskreisen	21
1.3.3.2 Sozialraumorientierung.....	23
1.3.3.3 Unterstützte Beschäftigung	24
II Theoretischer Bezugsrahmen.....	26
2.1 Perspektiven der Selbstbestimmung	26
2.2 Individuelle Verwirklichungsräume	28
2.2.1 „Capability Approach“	28
2.2.2 „Enabling und Disabling Spaces“	30
2.3 Identität in der Adoleszenz	31
2.3.1 Identität im Kontext Erwerbsarbeit.....	32
2.3.2 Identität im Kontext Sozialer Netzwerke	32
2.4 Unterstützungsbeziehungen	33
2.4.1 Soziale Unterstützung.....	33
2.4.2 Soziale Netzwerke	36
2.4.3 „Einbindende Kulturen“	37
2.4.4 „Gatekeeping“	40
III Methodischer Bezugsrahmen	44
3.1 Gewinnung der ForschungsteilnehmerInnen	44
3.2 Erhebungsmethoden.....	46

3.3 Auswertungsmethoden.....	47
3.3.1 Grounded Theory nach dem konstruktivistischen Ansatz (Charmaz)	47
3.3.2 Grounded Theory nach dem Postmodern Turn (Clarke)	48
3.3.3 Konversationsanalyse	49
3.4 Forschungsethische Überlegungen	50
3.5 Auswertungsprozess	51
3.6 Zur Verwendung der Begriffe „Erleben“ und „Erfahren“	55
IV Empirischer Teil	57
4.1 Gesamtmodell – eine Hinführung.....	57
4.2 Darstellung der Ergebnisse	62
4.2.1 Tom	62
4.2.2 Simon	72
4.2.3 Miriam.....	81
4.2.4 Klara.....	90
4.2.5 Judith.....	100
4.3 Zusammenführung der Ergebnisse zu den Kernkategorien	109
4.3.1 Kategorie: Selbstständigkeit	109
4.3.2 Kategorie: Selbstbestimmung	110
4.3.3 Kategorie: Unterstützung.....	111
4.3.4 Kategorie: Lernprozesse	113
Konklusion und Ausblick	114
Literaturverzeichnis.....	120
Anhang	130
Fotobefragung	130
Kurzfassung	133
Abstract.....	134
Lebenslauf.....	135

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1:	„Inhaltliche Typologie Sozialer Unterstützung" (Diewald 1999, 71).....	34
Abb. 2:	Der Fotoauftrag	46
Abb. 3:	„Schematik des Forschungsprozesses nach Charmaz“ (Hohage 2016, 113)	52
Abb. 4:	Analyseskizze auf Grundlage der „initial codes“	53
Abb. 5:	Repräsentation der Kategorie ‚Selbstbestimmung‘ mittels „focused codes“	54
Abb. 6:	Grundmodell der vier Kernkategorien	58
Abb. 7:	Modell Kernkategorien - Tom	71
Abb. 8:	Modell Kernkategorien - Simon	80
Abb. 9:	Modell Kernkategorien - Miriam.....	89
Abb. 10:	Modell Kernkategorien - Klara.....	99
Abb. 11:	Modell Kernkategorien - Judith.....	108
Abb. 12:	Graphische Darstellung der Ergebnisse zur Bedeutung der Unterstützungsbeziehungen	117

Tabellenverzeichnis:

Tab. 1:	„Entscheiden im Capability-Approach“ (Leßmann 2011, 61)	29
Tab. 2:	Angaben zu den UntersuchungsteilnehmerInnen	45
Tab. 3:	Auszug aus „Objektivistische Grounded-Theory-Methodologie vs. Konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie. Vergleiche und Gegenüberstellungen“ (Charmaz 2011, 196).....	48

Abkürzungsverzeichnis:

AMS	=	Arbeitsmarktservice
KMK	=	Kultusministerkonferenz
UK	=	Unterstützungskreis
UN-BRK	=	UN-Behindertenrechtskonvention

I Einleitung

Die Masterarbeit wurde im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „P.I.L.O.T.“ des Vereins Integration Wien verfasst. Die Studie fokussiert die Perspektive junger Erwachsener mit Unterstützungsbedarf, den TeilnehmerInnen des Projekts. Im Rahmen zweier weiterer Masterarbeiten wurden die Sichtweise ihrer Eltern sowie die der MitarbeiterInnen des Projekts untersucht. Die wissenschaftliche Leitung hat Dr. Oliver Koenig. Das Pilotprojekt orientiert sich am Vorarlberger Programm „ifs Spagat“, das seit 1997 Menschen mit schweren Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Berufsleben begleitet (vgl. Weißenbach 2015, 130f.). Primäres Ziel des Projekts ist es, einen Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt in der Region zu finden. Der Verein verfolgt dabei in seiner Arbeits- und Denkweise „das Prinzip der Selbstbestimmung und Partizipation in allen Belangen“ im Sinne einer „unterstützte[n] Entscheidungsfindung“ (Engl 2016a, 3) im beruflichen Übergang. Die Teilhabe am Arbeitsleben stellt vor allem „für Menschen mit Behinderungen eine wichtige Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft“ (Rauch 2005, 25) dar. Hingegen zeigte die von Fasching und Koenig (2010) quantitativ angelegte Untersuchung der Übergangsverläufe und Unterstützungssysteme von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich, dass die Personengruppe nach der Schulzeit häufig keinem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis nachgeht. Als Ergebnis der Studie halten die Autoren fest, dass mehr als die Hälfte der Personen, die nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte SchülerInnen unterrichtet wurden, „keinerlei Unterstützung durch eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme erhalten haben und größtenteils direkt in eine Werkstätte eingemündet sind“ (Fasching, Koenig 2010, 98). Doose (2007, 67) verweist auf die gesellschaftlich verbreitete Auffassung, dass Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf nur in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sein können.

Menschen mit Beeinträchtigung sind häufig auf Unterstützungspersonen angewiesen, um berufliche Ziele realisieren zu können (vgl. Koenig 2014, 372, 397f.). Koenig (2014, 417) betont, dass „die Fähigkeit zur Beurteilung qualitativ unterschiedlicher Formen von Unterstützung und somit eine Definition, was ‚gute Unterstützung‘ bedeutet“ verschiedener Erfahrungen bedarf, um Hilfsangebote als geeignet erachten zu können. Es geht um die zentrale Frage, wie Unterstützungsformen wirken und zu gestalten sind, damit Menschen mit Behinderung „eigene Bedürfnisse ausdrücken und so ein Stück Selbstbestimmung verwirklichen können“ (Osbah 2003, 155). Der individuelle Hilfebedarf kann jedoch auch vom objektiv eingestuften Bedarf und den mit verbundenen erbrachten Dienstleistungen abweichen

(vgl. Wansing 2005, 139ff.). Diese Diskrepanz zwischen selbstbestimmten Interessen der Betroffenen und fremdbestimmten, arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben deutet auf ein Spannungsverhältnis hin. Das heißt, individuelle und autonome¹ Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten können durch unterschiedlich wahrgenommene Unterstützungssysteme beeinflusst werden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich demnach auf die Bedeutung verschiedener Unterstützungsbeziehungen für die Entwicklung und Konkretisierung selbstbestimmter Ziele von jungen Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf im Erwerbskontext.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Der *erste Teil* dient als thematische Hinführung mit der Skizzierung der bildungswissenschaftlichen Relevanz und des aktuellen Forschungsstands. Zudem wird die Lage der beruflichen Integration von Menschen mit (schwerer) Beeinträchtigung beleuchtet, auch anhand der Anführung verschiedener Praxiskonzepte. Es folgt im *zweiten Teil* die Darstellung der theoretischen Grundlagen. Selbstbestimmungsmöglichkeiten und (berufliche) Identitätskonstruktionen stehen auf individueller Ebene im Vordergrund. Ein weiterer Schwerpunkt umfasst Unterstützungsformen in Sozialen Netzwerken und ihren Einfluss auf die Eröffnung autonomer Bildungsentscheidungen im beruflichen Übergangsprozess. Im *dritten Teil* werden Methodik und Methodologie beleuchtet. Die Deskription und Interpretation der Erzählungen der jungen ForschungsteilnehmerInnen sind Kernstück der personenbezogenen Kapitel im *vierten Teil*. Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse schließt sich ein Abschlusskapitel mit resümierendem und ausblickendem Charakter an.

¹ Die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Autonomie“ werden synonym verwendet.

1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Menschen mit (schwerer) Behinderung gehen in hohem Maße keiner regulären Erwerbsarbeit nach, sondern sind am Ersatzarbeitsmarkt beschäftigt oder arbeitslos (vgl. Doose 2007, 15). In diesem Zusammenhang konstatiert Doose (2007, 16): „Der derzeitige Prozess der Herstellung der beruflichen Teilhabe lässt sich [...] zurzeit nur als Prozess der beruflichen Integration beschreiben, da er auf einer Ressourcenzuschreibung über die Klassifizierung als ‚behindert‘ oder gar ‚schwerbehindert‘ basiert.“ Wenn ‚Integration‘ als ein am sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtetes, kategorisierendes und selektives System verstanden wird, ist es deutlich vom inklusiven Ansatz abzugrenzen. Kennzeichen der Inklusion sind die Anerkennung von Heterogenität und Vielfalt in der Gesellschaft (vgl. Hinz 2008, 41). O' Brien (2013, 1) versteht unter Inklusion: „as people filling a variety of valued social roles in typical settings that allow them [...] to build a more extensive and diverse network of friends, allies, memberships and contacts“. Zentral ist das Gemeinwesen bzw. der Aufbau neuer (unterstützender) Beziehungen, verschiedene Formen der Zusammenarbeit und „participation in the community“ (United Nations 2006). Zudem richtet sich der inklusive Gedanke gegen Diskriminierung und Ausgrenzung bestimmter Gruppierungen aufgrund dichotomer Kategorisierungen wie beispielsweise ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Problematisierung und Dekonstruktion solcher binären Vorstellungen und Zuschreibungen und damit verbundenen (verdeckten) Barrieren, welche den Übergang und die berufliche Teilhabe erschweren können. (vgl. Hinz 2008, 33f.; Raab 2007, 128)

Vor diesem Hintergrund geht es um die Frage, wie sich jene Transitionsprozesse von jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigung vollziehen (vgl. Fasching 2012a, 2012b; Fasching, Pinetz 2008). Die skizzierte prekäre Arbeitsmarktsituation lässt auf einen schwierigen Wechsel von der Schule oder Werkstatt ins Berufsleben schließen. Solche Übergänge beinhalten das „Potential krisenhafter Entwicklungen“ (Boban, Hinz 1999, 14). Aus diesem Grund plädiert Stein (2010, 266f.) für eine Lebensorientierung: „Da diese Schwierigkeiten und die zur Orientierung notwendigen Kompetenzen oft mit Anforderungen an die Lebensführung als solche verbunden sind, ist in den letzten Jahren verstärkt von der sonderpädagogischen Aufgabe einer Berufs- und Lebensorientierung die Rede, wobei es sich eigentlich um eine Arbeits-, Berufs- und Lebensorientierung handeln muss, denn Arbeit ist auch ohne Beruf denkbar.“

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf den (Weiter-) Entwicklungsprozess beruflicher Ziele vor dem Hintergrund einer personenzentrierten Sichtweise sowie dem Selbstbestimmt Leben-Prinzip (vgl. Loeken, Windisch 2013, 33ff.; vgl.

2.1). Dieser Perspektive wird ein bildungswissenschaftliches Verständnis zugrunde gelegt, „das Bildung als Möglichkeit zur selbst bestimmten Lebensführung“ (Beck et al. 2012, 5) betrachtet, um „die eigene Identität nicht nur schicksalhaft oder einzig von außen determiniert zu erleben, sondern auch über Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten zu verfügen“ (ebd., 6). Einerseits bedeutet Selbstbestimmung, die Fähigkeit zu besitzen und andererseits die Möglichkeit zu haben, eigene Wünsche und Interessen in und zwischen verschiedenen Lebensbereichen und -formen äußern zu können (vgl. Dworschak 2004, 60; Osbahr 2003, 152ff.). Erziehungs- und Bildungsprozesse können helfen, Menschen mit Behinderung zu autonomen Subjekten zu befähigen und sie bei der (Weiter-)Entwicklung von individuellen Perspektiven und Aktivierung ihrer Ressourcen zu unterstützen (vgl. Osbahr 2003, 21). Die subjektiven Wünsche der Betroffenen „als Ausdruck dieser Autonomie“ (Lindemann, Vossler 1999, 154) bilden den Orientierungspunkt pädagogischer Überlegungen. Die Aufgabe professioneller Unterstützungssysteme ist es, notwendige Bedingungen für die Ermöglichung beruflicher Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt bereitzustellen.

Bildungswissenschaftlich relevant erscheint demnach die Frage, wie Menschen mit Beeinträchtigung dahingehend gefördert und unterstützt werden können, berufliche Wünsche *selbstbestimmt* zu konkretisieren. Ziel ist die Herausarbeitung und Offenlegung förderlicher sowie hinderlicher Faktoren, die beim Übergang von der Schule oder Werkstatt in das Erwerbsleben bzw. bei der Planung und Realisierung der individuellen Berufswünsche in möglicherweise unterschiedlichen Dimensionen zutage treten und die Zugangsmöglichkeiten zum allgemeinen Arbeitsmarkt von jungen Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf wesentlich beeinflussen.

1.2 Forschungsstand und Forschungsinteresse

Zur Erfassung des aktuellen Forschungsstands wurde in Bibliothekskatalogen, verschiedenen wissenschaftlichen (Meta-)Datenbanken (u. a. „FIS Bildung“, „ERIC“ und „IBZ“) und mit Hilfe von Querverweisen nach (neuen) themenbezogenen Werken und Online-Publikationen recherchiert, die vor allem aus den Bereichen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik herangezogen wurden. Der Fokus lag auf subjektiv erfahrenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Wahrnehmungen unterschiedlicher Unterstützungsnetzwerke aus Sicht der ForschungsteilnehmerInnen. Der berufliche Übergangsprozess von der Schule oder Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderung grenzte den Kontext der

Untersuchungen ein. Diese thematischen Schwerpunkte wurden nach einer Einstiegsrecherche ermittelt und waren als Schlagwörter bei der weiteren Suche und Sichtung einschlägiger Literatur leitend.

Quantitative Untersuchungen (vgl. Fasching, Koenig 2010; Doose 2007) erfassen im Kontext der beruflichen Integration u. a. Übergangsverläufe sowie Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen von (jungen) Menschen mit Behinderung. Für die Darlegung des Forschungsstands wurden ausschließlich Studien ausgewählt, in denen Menschen mit Beeinträchtigung als „*ExpertInnen in eigener Sache*“ (Osborn 2013, 140; Hervorh. i. O.) selbst zu Wort kommen. Der Fokus der im Folgenden vorgestellten qualitativen Erhebungen liegt auf individuellen Erfahrungen zu Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen in der beruflichen Übergangsphase. Neben Möglichkeiten und Grenzen selbstbestimmter Handlungen der Befragten wird auch die hohe Bedeutung von Unterstützungspersonen ersichtlich.

Im Rahmen einer qualitativ angelegten Studie befragte Friedrich (2006, 10) mittels Interviews „Werkstattbeschäftigte zum Erleben ihres eigenen Entscheidungsprozesses im Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“. Dieser Fokus stellt seiner Ansicht nach bislang ein Forschungsdesiderat dar, weil vorhandene Daten vor allem objektive Einschätzungen und Bewertungen institutioneller Fachdienste hinsichtlich erfolgreicher Qualifizierung oder Vermittlung wiedergeben. Deutlich wurde, dass der Übergang für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung „für alle am Integrationsprozess Beteiligten eine besondere Chance, aber auch eine komplexe, das gesamte Beziehungssystem involvierende Bewährungsprobe darstellen“ (ebd., 307). Die Mehrheit der Befragten betrachtete sich als entscheidungsfreudig und -fähig. Aufgrund emotionaler Belastungen, Unsicherheiten und erforderlichen Veränderungen, erlebten sie den Orientierungsprozess aber auch als schwierig (vgl. ebd., 305). Die Entscheidungsfähigkeit stellte sich „als das entscheidende Bindeglied zwischen sozialer Orientierungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit“ (ebd., 265) heraus. In diesem Zusammenhang bedeutet Selbstbestimmung zwischen verschiedenen Erwerbs- sowie Unterstützungsoptionen wählen zu können (vgl. ebd., 309). Im vorliegenden Forschungsvorhaben steht die Phase vor dem Eintritt ins Erwerbsleben mit der Frage im Mittelpunkt, welche Selbstbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten die Betroffenen im Entwicklungsprozess ihrer beruflichen Ziele erhalten und aushandeln.

Auf diesen prozesshaften Charakter verweist Spiess (2004, 10f.) in ihrer Studie zu den beruflichen Entwicklungsperspektiven von Personen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung, die durch leitfadengestützte Interviews befragt wurden. Berufliche Wünsche und Ziele „wollen erarbeitet sein“ (ebd., 201). Die Autorin betont, dass sich die Erreichung dieser Interessen mit verschiedenen Unterstützungsressourcen realisieren lassen, die sowohl durch eine professionelle Begleitung als auch durch Personen des sozialen Umfelds zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd., 201, 207, 291). Den kontextuellen Rahmen beschreibt sie als „Dialektik zwischen Selbstbestimmung und Abhängigkeit“ (ebd., 193), den Schallenkammer (2016, 29) in gleicher Weise als Fazit ihrer Studie formuliert.

Schallenkammer (2016) nimmt in ihrer Untersuchung das Verhältnis bzw. implizierte Antinomien zwischen Selbstbestimmung und Professionalisierung im Kontext Betreutes Wohnen in den Blick. Sie „setzt sich demgemäß mit der Wirkung des Leitbildes *Selbstbestimmung* auf die (sonder-) pädagogische Praxis und hier besonders auf Menschen mit so genannter geistiger Behinderung auseinander“ (ebd., 10f.; Hervorh. i. O.). Mit leitfadengestützten Interviews wurden Entscheidungen und Erwartungen der KlientInnen erhoben, beispielsweise in Bezug auf die Kooperation mit ihren Betreuungspersonen. Der Fokus lag auf „Möglichkeiten und Grenzen des Wahrnehmens und Entwickelns von Selbstbestimmung“ (ebd., 12). In den prozessbegleitenden Einzelfallanalysen spiegelten sich diese vor allem in den Begriffen „Bewährung und Autonomie“ wider. Die KlientInnen als Bewährungssuchende befinden sich in einer Übergangssituation, die ebenso zur Bewährungsprobe wird. Ein auf Selbstbestimmung angelegtes Leitbild hat sich nicht nur im Bereich Wohnen zu erweisen (vgl. ebd., 247), sondern auch im Kontext der beruflichen Integration. Diese Möglichkeiten und Grenzen autonomer beruflicher Entscheidungen werden anhand der Aussagen und Erfahrungen der ForschungsteilnehmerInnen deutlich. Die erhobenen Daten geben Aufschluss über jenen Rahmen, indem junge Erwachsene mit Behinderung selbstbestimmt Handlungen vollziehen und Entscheidungen treffen können.

Katja Döling (2014, 111ff.) fokussiert in ihrer Studie den Übergang von der Schule in den Beruf von jungen Menschen mit Beeinträchtigung, die ein vom Verein „Lüneburger Assistenz gGmbH“ angebotenes Arbeitsvorbereitungsjahr absolvieren bzw. absolviert haben. Die Untersuchung geht der Frage nach, „inwiefern das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung tatsächlich geeignet ist, Menschen mit geistiger Behinderung zu mehr Selbstbestimmung und Integration zu verhelfen“ (ebd., 99). Mit problemzentrierten Interviews wurden acht SchülerInnen zu ihrer beruflichen Situation, Planung beruflicher Ziele sowie persönlichen

Erfahrungen hinsichtlich ihrer Zukunftsplanungen und Unterstützungskreise befragt. Bei der Rekonstruktion ihrer Berufsbiographie wurde ersichtlich, dass sich alle TeilnehmerInnen eine Arbeitsstelle am allgemeinen Arbeitsmarkt wünschen, häufig aber nicht konkretisieren konnten, wie ihre berufliche Zukunft aussehen soll (vgl. ebd., 168f.). Zwar konnten sich nur wenige Personen an ihre Persönliche Zukunftsplanung erinnern, jene äußerten sich jedoch positiv zur Hilfe, die sie durch die TeilnehmerInnen des Unterstützungskreises erhielten (vgl. ebd., 141f.). Laut Döling (2014, 169) sind mit den Ergebnissen keine Aussagen über die Wirkungen der genannten positiven Aspekte auf langfristige Sicht möglich und ob diesbezügliche Erfahrungen Verhaltensveränderungen der SchülerInnen nach sich ziehen. Aus diesem Grund resümiert die Autorin, „dass die Durchführung von persönlichen Zukunftsplanungen nicht unbedingt zu mehr Selbstbestimmung und Integration von Menschen mit Behinderung führt“ (ebd., 171). Deutlich wurde der zentrale Stellenwert der personenbezogenen Planung, die die Artikulierung und Erarbeitung beruflicher Wünsche von SchülerInnen mit Behinderung unterstützt. Auch die ForschungsteilnehmerInnen sind zu ihrem Unterstützungskreis interviewt worden, das als zentrales Schlüsselement im Projekt „P.I.L.O.T.“ verankert ist (vgl. Engl 2016a, 6). Dieses Planungsinstrument ist insofern von Interesse, als es sich als Rahmen für positive Veränderungsprozesse bezüglich der Entwicklung beruflicher Ziele eignet, indem selbstbestimmtes Handeln erfahrbar werden kann.

Die Studien verdeutlichen, dass Menschen mit Beeinträchtigung bei der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt auf Unterstützungspersonen sowie bestimmte Bedingungen angewiesen sind. Vor dem Hintergrund eines Leitbildes der Selbstbestimmung (vgl. 2.1) ist der berufliche Entscheidungsprozess nicht isoliert von verschiedenen Unterstützungsnetzwerken zu betrachten, sondern in seinen Interdependenzen. Nach derzeitigem Forschungsstand wird die Phase der Entwicklung und Weiterentwicklung beruflicher Ziele und damit verbundenen Lernprozessen kaum in den Blick genommen. Dieser Orientierungsprozess steht im vorliegenden Forschungsvorhaben im Fokus, der vor allem für jene Personen eine große Rolle spielt, die noch keine (konkreten) Perspektiven von Beschäftigungsmöglichkeiten haben oder auf berufliche Erfahrungen zurückgreifen können. Inwieweit können professionelle oder informelle Netzwerke - auch in ihrer Vernetzung - zur Unterstützung wirksam werden? Zur Herausarbeitung verschiedener Faktoren in diesem Entscheidungsprozess, die maßgeblich den weiteren beruflichen Weg beeinflussen, liegt diesem Forschungsvorhaben folgende Hauptfragestellung zugrunde, die zuerst theoretisch und dann anhand der empirischen Daten beleuchtet wird:

„Wie erfahren junge Erwachsene mit erhöhtem Unterstützungsbedarf informelle und professionelle Unterstützungsbeziehungen bei der (Weiter-)Entwicklung selbstbestimmter beruflicher Perspektiven und Ziele im Kontext der Persönlichen Zukunftsplanung?“

Die folgenden Teilforschungsfragen stellen weitere zentrale Schwerpunktthemen dar:

- Wie entwickeln sich selbstbestimmte berufliche Ziele?
- Welchen Beitrag leistet die Persönliche Zukunftsplanung im beruflichen Orientierungsprozess?

1.3 Thematische Verortung

1.3.1 Disability Studies

Die vorliegende Arbeit lässt sich im Bereich der Disability Studies verorten, die seit der Jahrtausendwende zunehmend im deutschsprachigen Raum diskutiert und rezipiert werden (vgl. Köbsell 2007, 39). Dieses junge Forschungsfeld nahm durch verschiedene Behindertenbewegungen in den frühen 70er Jahren fast zeitgleich in den USA und Großbritannien seine Anfänge und etablierte 1982 mit der Gründung der „Society for Disability Studies“ seinen eigenständigen, wissenschaftlichen Status. Menschen mit Behinderung aus verschiedenen Gruppierungen und Strömungen forderten eine „Politik der Anerkennung“, indem sie sich gegen Chancenungleichheit und für die Selbst- und Mitbestimmung in der Behindertenpolitik einsetzten. (vgl. Dederich 2007, 21) Goodley (2011, 3) beschreibt ihren Einfluss als progressiv: „The Disabled People's Movement has revolutionised global understandings of disability.“ Aus diesem Grund sollen nach dem Verständnis der VertreterInnen der Disability Studies auch „wissenschaftliches und gesellschaftlich-politisches Engagement [...] eine untrennbare Einheit bilden“ (Dederich 2007, 18). Aus einer inter- und transdisziplinären Perspektive gehen die Disability Studies der Frage nach: „Wie und warum wird - historisch, sozial und kulturell - eine Randgruppe wie >die Behinderten< überhaupt hergestellt?“ (Waldschmidt 2010, 16) Das heißt, es geht zum einem um die Rekonstruktion verschiedener, auch miteinander verwobener Kontexte sowie Modelle, durch die sich die Zuschreibung ‚behindert‘ formiert. Zum anderen stehen die Konstruktion und Implementierung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen im Fokus der Analyse. (vgl. Dederich 2007, 28) Waldschmidt (2010, 15) stellt dar, dass diese Forschungsrichtung insofern von der Sonderpädagogik und den Rehabilitationswissenschaften zu unterscheiden ist, als sie sich nicht

als angewandte Wissenschaft verstehen, die auf Interventionen - wie Erziehung und Bildung von sowie Umgang mit Menschen mit Behinderung - abzielen. Vielmehr wollen sie gegenüber Disziplinen wie der Medizin, Pädagogik oder Psychologie „als Instanz der Reflexion und Kritik sowie Korrektiv“ (Dederich 2007, 52) fungieren.

Die Kritik der Disability Studies richtet sich gegen das *individuelle Modell* von Behinderung. Diese medizinische und zugleich defizitorientierte Sichtweise „setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und deutet sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist. Als geeigneter Lösungsansatz gilt die medizinisch-therapeutische Behandlung.“ (Waldschmidt 2005, 17) Demnach wird Behinderung als Merkmal des Individuums erfasst, hingegen gesellschaftliche Einflüsse unberücksichtigt bleiben (vgl. Köbsell 2007, 39). Vor dem Hintergrund des in den westlichen Industriestaaten ausgedehnten Rehabilitationssystems wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1980 die „*Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*“ und im Jahre 2001 als Erweiterung die „*International Classification of Functioning, Disability and Health*“ als medizinisches Klassifikationssystem von Behinderung erstellt (vgl. Waldschmidt 2005, 15f.; Hervorh. i. O.). Als Gegenentwurf gilt das von den AnhängerInnen der Disability Studies entwickelte soziale und kulturelle Modell von Behinderung. Grundlegend wird zwischen ‚impairment‘ und ‚disability‘ unterschieden. Auf der einen Seite wird Behinderung als physische und/ oder psychische Beeinträchtigung angenommen (‚impairment‘), auf der anderen Seite wird unter ‚disability‘ die Einschränkung oder Verhinderung von Teilhabechancen verstanden. (vgl. Köbsell 2007, 39) Nach dem *sozialen Modell* werden laut Waldschmidt (2010, 17) Menschen „nicht aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen behindert, sondern durch das soziale System, das ihnen eine marginalisierte Position zuweist und Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet“. Folglich ist das Phänomen Behinderung als soziales, kulturelles und politisches Konstrukt zu verstehen. VertreterInnen aus den eigenen Reihen kritisieren jedoch, dass mit dieser Betrachtungsweise ‚Schädigungen‘ nicht als „kontingente, d. h. zu historisierende Phänomene begriffen werden“ (ebd., 18). Demgegenüber stellt das *kulturelle Modell* eine Ergänzung bzw. zweite Heuristik - neben dem sozialen Modell - innerhalb der Disability Studies dar. Dichotome Vorstellungen wie ‚normal‘/ ‚anormal‘ oder ‚behindert‘/ ‚nicht behindert‘ werden durch eine dekonstruktivistische Sichtweise fokussiert, woraus auch die Schreibweise ‚Dis/ability Studies‘ resultiert. Mit geistes- und kulturwissenschaftlichen Einflüssen aus den „feminism, queer und critical race studies“ (Goodley 2011, 14) geht es „um die Verschränkungen und

Verknüpfungen, das Wechselspiel von >normal< und >behindert<, kurz, um das Transversale und Intersektionale, das zum eigentlichen Forschungsgegenstand wird“ (Waldschmidt 2010, 20). Behinderung ist dadurch zentrale Differenzkategorie in der Intersektionalitätsforschung. Mit den ausgeführten Modellen von Behinderung wird weniger eine Einordnung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Begriffs von Behinderung intendiert. Es geht vielmehr darum, wie die ForschungsteilnehmerInnen selbst ihre Beeinträchtigung und damit zusammenhängende Möglichkeiten und Schwierigkeiten im beruflichen Übergang wahrnehmen.

1.3.2 Zur rechtlichen und arbeitsmarktpolitischen Lage im beruflichen Übergang

Die Teilhabe am Arbeitsleben stellt für alle jungen Erwachsenen einen zentralen Lebensbereich dar. Rauch (2005, 25) betont, dass die berufliche Partizipation vor allem „für Menschen mit Behinderungen eine wichtige Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft“ ist. Auf der einen Seite zeigt sich eine sukzessive Vermittlung von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in Werkstätten (vgl. Koenig 2010, 151). Auf der anderen Seite stehen Forderungen nach beruflicher Chancengleichheit beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Demnach sollen die Vertragsstaaten sicherstellen, „dass Diskriminierung aufgrund von Behinderung in allen Angelegenheiten im Zusammenhang mit einer Beschäftigung gleich welcher Art“ (UN-BRK 2008, Art. 27 (1a)) verboten wird. Der Artikel 27 mit dem Titel „Arbeit und Beschäftigung“ verweist mit Absatz 1d auf das Arbeitsrecht und die Möglichkeit eines Zugangs zu einer gleichberechtigten Beschäftigung unter gleichen Bedingungen. Jedoch werden durch empirische Erkenntnisse strukturelle Benachteiligung sowie begrenzte Wahlmöglichkeiten deutlich. Fasching (2013, 57) konnte nachweisen, dass SchulabsolventInnen mit intellektueller Beeinträchtigung häufig direkt in eine Tagesstruktur (Werkstatt etc.) wechseln, ohne an entsprechenden Berufsqualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen. Daraus leitet sie den Auftrag ab, positive Übergangsverläufe durch geeignete Unterstützungsleistungen zu ermöglichen. Laut Niedermair (2005, 65) sind diese Übergänge als komplexe Bewältigungsprozesse zu betrachten, die nicht ausschließlich den Wechsel in ein Arbeitsverhältnis einschließen. Einfluss nehmen auch „die Ablösung vom Elternhaus oder Entwicklungsaufgaben im personalen Bereich, beim Aufbau eines Selbstkonzepts beziehungsweise einer Ich-Identität“ (ebd.). In diese Phase fällt auch die Berufswahl junger Erwachsener, die von bestimmten Entscheidungen sowie Bedingungen abhängt. Fend (2000, 372) führt diesbezüglich folgende Schritte bzw. „Schleifen“ im Orientierungsprozess an:

- (1) Um Berufswünsche realisieren zu können, stellen berufliche Ziele die Grundlage dar. Wenn diesbezüglich noch keine Vorstellungen vorhanden sind, bedarf es zuerst einer Entwicklung von Präferenzen.
- (2) Einzubeziehen sind dabei auch die eigenen Ressourcen, die es zur Ausübung des Wunschberufes braucht. Das heißt, persönliche Voraussetzungen sind zu beurteilen, neue Ressourcen zu schaffen und ggf. die beruflichen Wünsche zu modifizieren.
- (3) In einem nächsten Schritt werden Arbeitsmarktangebote geprüft, um der möglichen Diskrepanz zwischen Berufswunsch und Berufschance entgegenzuwirken und weitere realistische Schritte zu setzen. Für diesen beruflichen Entwicklungs- und Entscheidungsprozess sind vielfache Unterstützungssysteme nötig, wie „Arbeitsämter, lokale Betriebe, örtliche Presse, Eltern, Lehrer, Berufswahlberater – sie alle sind an dieser Gelenkstelle des Lebenslaufs gefordert“ (ebd., 377; vgl. 2.4.4).

Bei jungen Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf kann von einem größeren Unterstützungsausmaß bei der Entwicklung beruflicher Ziele sowie der Jobvermittlung ausgegangen werden. Um diese berufliche Integrationsphase möglichst effizient zu gestalten, gibt es eine Reihe von Unterstützungsleistungen und praktischen Konzepten, von denen ausgewählte angeführt werden.²

1.3.3 Praxisansätze in der beruflichen Integration

Im Folgenden werden jene Ansätze im Kontext der beruflichen Integration beleuchtet, die zentrale Schwerpunkte des Projekts „P.I.L.O.T.“ darstellen: „Die BegleiterInnen greifen methodisch auf verschiedene Elemente der *Persönlichen Zukunftsplanung* [...] sowie der *Sozialraumorientierung* zurück, um gemeinsam mit den jungen Menschen ihre Räume, und die damit verbundenen Ressourcen zu erkunden“ (Engl 2016b, 7; Hervorh. A.-K.H.). Zudem ist die „Unterstützte Beschäftigung“ von Relevanz, da dieses Praxiskonzept eine Begleitung von Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf bei der Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgt.

1.3.3.1 Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützungskreisen

Partizipative und inklusive Bemühungen sind auch Kernanliegen der Persönlichen Zukunftsplanung, die seit den 90er Jahren Einzug im deutschsprachigen Raum hält. Der

² Einen Überblick über arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung in Österreich geben u. a. Norz (2006) und Presslauer (2007).

Ursprung der „person-centered planning“ lässt sich Mitte der 70er Jahre in Nordamerika verorten. (vgl. Hinz, Kruschel 2015, 35f.) Dieser Oberbegriff „umfasst eine Vielzahl methodischer Planungsansätze um mit Menschen mit und ohne Behinderung über ihre Zukunft nachzudenken, eine Vorstellung von einer erstrebenswerten Zukunft zu entwickeln, Ziele zu setzen und diese mit Hilfe eines Unterstützungskreises Schritt für Schritt umzusetzen“ (Doose 2011, 3). Dadurch wird die Gestaltung verschiedener Lebensbereiche wie Bildung, Arbeit, Freizeit, Familie, Wohnen oder Selbstvertretung intendiert (vgl. ebd., 14). Ausgangspunkt sind persönliche Interessen und Stärken der planenden Person sowie eine Einstellung, etwas verändern zu wollen. Grundannahme ist „learning through shared action“ (O' Brien, Lovett 1992, 6), um eine Verbesserung der gegenwärtigen Situation zu erreichen oder eine Übergangsphase zu planen. Hinz und Kruschel (2015, 50) warnen bei einer zunehmenden Etablierung der Persönlichen Zukunftsplanung jedoch vor der potentiellen Gefahr, dass durch „Forderungen nach engeren Strukturen [...] ein klassisches ‚Downloading‘muster“ entstehen kann. Anstatt die Ziele ‚einfach‘ zügig umzusetzen, sind vielmehr individuelle Entwicklungen als zentrale Voraussetzungen zu betrachten, die auch kritische Reflexionen des Prozesses erfordern (vgl. ebd.).

Die Grundprinzipien und Methodenfülle der Persönlichen Zukunftsplanung (vgl. Doose 1999, 2011; Lindmeier, Meyer 2005) zeigen Möglichkeiten auf, „Menschen mit Behinderung in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und ihnen somit selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen“ (Michels 2012, 66). Ein zentrales Element ist der bereits angeführte Unterstützungskreis, der u. a. die Ermutigung der Hauptperson zur Aufgabe hat. Dieser kann zudem „für alle Beteiligten eine enorme Hilfe darstellen, da in ihm professionelle und nichtprofessionelle Unterstützungspotenziale zusammen gebracht, gemeinsam Möglichkeiten erkundet, Probleme gelöst und Unterstützung koordiniert werden kann“. (Doose 2011, 43) Lindmeier und Meyer (2005, 13) heben die Bedeutsamkeit solcher Sozialen Netzwerke als ‚tragfähige Basis‘ für eine erfolgreiche Planung und Realisierung der Ziele hervor (vgl. Aktionsplan) - vorausgesetzt die Teilnahme und das Engagement der UnterstützerInnen beruhen auf Freiwilligkeit. Dahinter steht die Annahme, dass im Sinne einer am Gemeinwesen orientierten Unterstützung unterschiedliche Ressourcen der am Prozess Beteiligten eingebracht und entsprechende Aktivitäten geplant werden können (vgl. Boban, Hinz 1999, 14ff.).

1.3.3.2 Sozialraumorientierung

Einige Aspekte der Persönlichen Zukunftsplanung lassen sich auch bei der Sozialraumorientierung wiedererkennen. Dieses Fachkonzept der Sozialen Arbeit wird u. a. in der Behindertenarbeit eingesetzt (vgl. Hinte 2014, 17). Zwar ist es dort noch als Randerscheinung zu beobachten, jedoch erweisen sich die Grundprinzipien für die Behindertenhilfe als fruchtbar (vgl. Krammer 2014, 175). Der Ansatz der Sozialraumorientierung lässt sich auf folgenden vier Ebenen ansiedeln: „(1) Sozialstrukturelle-sozialpolitische Ebene (2) Organisationsebene (3) Netzwerkebene (4) Individuelle Ebene“ (Doose 2011, 12ff.). Durch die politische Ebene wird deutlich, dass bestimmte strukturelle und rechtliche Bedingungen Grundvoraussetzung dafür sind, Gemeinwesenarbeit gestalten und ausweiten zu können. Auf Organisations- und Netzwerkebene geht es um den Einbezug der sozialen und physischen (Gegebenheit der Ressourcen) Umgebung. Die Nutzung sozialräumlicher Ressourcen zielt auf die Integration informeller sowie professioneller Netzwerke und Strukturen ab, wie beispielsweise Angebote von Vereinen oder Stadtteilen (vgl. Hinte 2014, 18). Krammer (2014, 184) konstatiert, dass dadurch nicht nur bestehende Ressourcen personensorientierter eingesetzt werden können, sondern diese teilweise auch „professionelle Leistungen ersetzen und dabei den Inklusionsgrad für die betreffende Person erhöhen“. Mit der individuellen Ebene rücken Wille und Eigenaktivität der Person als Ausgangspunkt der Gestaltung einer entsprechenden Unterstützung für spezifische Problemlagen in den Fokus. Dabei werden individuelle Potentiale und Ressourcen erkundet sowie selbstbestimmte Ziele fixiert. (vgl. ebd., 181ff.) Festzuhalten ist, dass die Soziale Arbeit „ihre Zielgruppe nicht aus Merkmalen der Person [definiert], sondern aus dem Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt“ (Krammer 2014, 178; vgl. 2.3.2).

In diesem Zusammenhang ist auch die Mobilitätsbildung anzuführen, auch bekannt unter den Begriffen ‚Verkehrserziehung‘ oder ‚Mobilitätserziehung‘. Mit der defizitorientierten Bezeichnung ‚mobilitätsbehindert‘ (Spitta 2010, 192) werden Menschen mit Beeinträchtigung mobile Fähigkeiten abgesprochen. Eine andere Perspektive betrachtet die Verkehrssysteme und -wege sowie auch die VerkehrsteilnehmerInnen als maßgebliche Faktoren, die ein freies und sicheres Unterwegssein im öffentlichen Raum sowie mit öffentlichen Verkehrsmitteln beeinflussen. (vgl. ebd., 193) Menschen mit Behinderung bleiben aber nicht ausschließlich durch physische Barrieren im öffentlichen Raum Möglichkeiten zur Teilhabe verwehrt. Wansing (2005, 95) konstatiert diesbezüglich: „Da sich ihre Mobilitätserfahrungen häufig auf passive Mobilität durch Fahr- und Begleitdienste von Angehörigen und Institutionen [...]“

beschränken, wird die Entwicklung von Kompetenzen selbständiger Mobilität häufig bereits im Vorfeld verhindert.“ Um solchen Mobilitätsgewohnheiten entgegenzuwirken, stehen professionelle und informelle Netzwerke in der Verantwortung, eine Mobilitätsbildung inklusive Befähigung zur Verkehrsteilnahme zu ermöglichen. Die Mobilitätserziehung hat zwar Einzug in die KMK-Empfehlungen (1994) bzw. schulischen Lehrpläne gehalten, fand aber bisher sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht kaum Berücksichtigung im sonderpädagogischen Bereich. (vgl. Spitta 2010, 194ff.)

1.3.3.3 Unterstützte Beschäftigung

Bieker (2005, 21) betrachtet „besondere Vorkehrungen“ als Zugangsvoraussetzung für die berufliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung. Ein integratives Konzept, das gezielte Unterstützungselemente bei der Berufs- und Arbeitsintegration von der Suche bis zur Begleitung beinhaltet, ist der in den 70er Jahren in Amerika entwickelte methodische Ansatz „Supported employment“ (vgl. Doose 2007, 16). Mit der gesetzlichen Verankerung und einem flächendeckendem Ausbau von Integrationsfachdiensten in Deutschland (2000) und der Arbeitsassistenten in Österreich (1999) ist die „Unterstützte Beschäftigung“ fester Arbeitsansatz im beruflichen Rehabilitationssystem (vgl. Hohmeier 2007, 144). Es handelt sich hierbei um ein ganzheitliches Konzept, das eine direkte, flexible und vor allem individuelle Unterstützung anbietet und sich an vorhandenen Ressourcen orientiert (vgl. Doose 2007, 114ff.). Zwei zentrale Prinzipien bei der Berufsintegration sind das Job Coaching sowie die Vorgehensweise „first place, then train“. Anstatt eine berufsvorbereitende Ausbildung vor dem Arbeitseinstieg zu absolvieren, findet die Einarbeitung direkt im Job vor Ort statt. Das heißt, die Berufsqualifikation folgt dem Grundsatz „training on the job“. Ermöglicht wird dies durch einen die Arbeitsintegration begleitenden Job Coach, bevor die Unterstützung bei zunehmender Selbstständigkeit und Selbstsicherheit der KlientIn minimiert werden kann. Dieser Arbeitsansatz stellt insbesondere für Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf eine Chance dar, einer Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen zu können. (vgl. Hohmeier 2007, 145ff.) Schaufelberger (2013, 24) hebt zudem die inklusive Grundhaltung der Unterstützten Beschäftigung hervor, „Verschiedenheit als Normalität zu sehen, eigenständige und selbstbestimmte Entscheidungen zu fördern und [den] Diskriminierungen von Menschen mit Behinderung im Arbeitsmarkt entgegenzutreten“.

Neben den positiven Aspekten der Unterstützten Beschäftigung ist auch auf einige „Problembereiche“ hinzuweisen, die u. a. aus einer vielfachen Ausdifferenzierung des Konzepts und Ausweitung des Angebotes mit gleichzeitig fehlenden einheitlichen

Qualitätsstandards resultieren. Zudem führt „eine starke quantitative Ausrichtung auf Vermittlungszahlen [...] häufig zu einer Zielgruppenverschiebung, bei der Zielgruppen mit einem umfangreicheren Unterstützungsbedarf herausfallen“. (Doose 2003, 15f.)

Die angeführten Praxiskonzepte bieten eine Vielzahl an (methodischen) Unterstützungselementen an, die sowohl zur Planung des beruflichen Übergangs dienen als auch direkt am Arbeitsplatz Anwendung finden. Diese Ansätze zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie jungen Menschen mit Beeinträchtigung eine individuelle Begleitung, Selbstbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten sowie die Erkundung von Potentialen und Ressourcen ermöglichen. Zur Erschließung solcher Angebote sind sie jedoch häufig auf Unterstützungsbeziehungen angewiesen, auf die in der Darlegung der theoretischen Grundlagen näher eingegangen wird.

II Theoretischer Bezugsrahmen

Mit der Frage nach der Realisierung individueller Berufswünsche von Menschen mit Beeinträchtigung sind Möglichkeiten der ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbstständigkeit‘ auch im Kontext sozialer Eingebundenheit in den Blick zu nehmen. Soziale Netzwerke bieten vielfältige Potentiale der Anerkennung und Unterstützung an, die zentral für die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Identitätsentwürfe sind. Zudem können Personen aus dem professionellen (und informellen) Umfeld als sogenannte „Gatekeeper“ bezeichnet werden, da sie maßgeblichen Einfluss auf Übergangsprozesse und Bildungsentscheidungen der jungen Erwachsenen haben.

2.1 Perspektiven der Selbstbestimmung

In Abgrenzung zu einer defizitorientierten Sichtweise von Menschen mit Behinderung und deren Bevormundung ist das Paradigma der ‚Selbstbestimmung‘ von signifikanter Bedeutung. Loeken und Windisch (2013, 23) betonen, dass sich an dieser Leitperspektive „sowohl Behindertenpolitik als auch Behindertenhilfe und insbesondere das professionelle Handeln messen lassen soll“. Das Konzept basiert auf einer veränderten Grundannahme, das Autonomie als Einflussnahme individueller Lebensführung von Menschen mit Beeinträchtigung anerkennt (vgl. Baudisch 2002, 15f; Rohrmann 2007, 97). Die Forderungen nach Selbstbestimmung als Bürgerrecht und den damit verbundenen Zielen sind auf die „Independent Living“ und „People First“ Bewegung seit den 60ern in den USA und später auch in Deutschland zurückzuführen (vgl. Loeken, Windisch 2013, 23f.; Osbahr 2013, 139).

Selbstbestimmtes Handeln kann als Kompetenz des Auswählens verstanden werden. Das Potential dieser Fähigkeit ist vor dem Hintergrund neurobiologischer Theorien in jedem Menschen grundlegend vorhanden, aber in Abhängigkeit zu Kontextbedingungen zu betrachten. Erst mit dem Verständnis von Selbstbestimmung als Möglichkeit kann der Begriff konkreter definiert werden: „Selbstbestimmung ist dann auf die äußeren Bedingungen des Individuums bezogen, d.h. auf die Möglichkeitsräume eines Individuums bei der Auswahl und Gestaltung seiner Randbedingungen.“ (Bartuschat 2002, 4) Wenn durch äußere, fremdbestimmte Bedingungen (beispielsweise institutioneller Art) keine Möglichkeitsräume vorhanden sind oder Unterstützungsoptionen gewählt werden können, bleiben Erfahrungen selbstbestimmten Handelns und eigener Wirksamkeit aus (vgl. ebd., 6). Unter dem Konzept der Selbstwirksamkeitserfahrung nach Bandura (1977) wird die Überzeugung verstanden, dass das ausgeführte Verhalten und Verhaltensergebnis auf die eigenen Fähigkeiten zurückzuführen ist (vgl. Mielke 1984, 75). Das heißt, „Wissen und Erfahrung um die Beeinflussbarkeit der eigenen

Lebenswelt [...] (Selbstwirksamkeit)“ (Koenig 2014, 70) werden vorausgesetzt. Solche Kompetenzen müssen häufig erst erlernt werden. Selbstbestimmung ist deshalb auch als Prozess zu verstehen, indem das Individuum für sich das ‚Wichtigste‘ zu identifizieren und sich daran zu orientieren versucht (vgl. Klauß 2008, 94f.). Der Begriff ‚Selbstständigkeit‘ als Ausdruck für eigenständige Handlungsausführungen ist eng mit der Bezeichnung ‚Selbstbestimmung‘ verbunden, jedoch nicht gleichzusetzen. Laut Wagner (2007, 25) schließt eine hohe Unterstützungsbedürftigkeit zwar in gewissem Maße selbstständiges, nicht aber selbstbestimmtes Handeln aus. Selbstständigkeit geht aber auch nicht per se mit Selbstbestimmung einher, im Falle die Ausübung selbstständiger Tätigkeiten durch fremdbestimmte Interessen geleitet ist. Demnach schlussfolgert Klauß (2008, 100): „Selbstständigkeit ist eine günstige, aber keine hinreichende und auch keine notwendige Voraussetzung von Selbstbestimmung.“

Wenn in diesen Ausführungen von Selbstbestimmung die Rede ist, kann diese aus folgenden Gründen nicht als absolut angenommen werden. Zum einen ist das Ausmaß selbstbestimmter Möglichkeiten vom jeweiligen Kontext abhängig. Je nach Lebensbereich kann vorübergehend oder dauerhaft sowie ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ Selbstbestimmung ausgeübt werden. Zum anderen ist Selbstbestimmung als soziale Kategorie in den Blick zu nehmen, denn solche Handlungen sind stets in Interaktionssituationen zwischen Individuum und Gesellschaft eingebunden. Aus diesem Grund wird Autonomie auch durch „das selbstbestimmte Handeln der anderen relativiert“. (Weingärtner 2013, 35) Laut Katzenbach (2004, 137) liegt für Menschen mit Beeinträchtigung „die identitätsschädigende Wirkung der Missachtung des Rechts auf Selbstbestimmung“ vor allem in „der demütigenden und beschämenden Erfahrung, nicht als gleichwertiger Interaktionspartner ernstgenommen zu werden“.

Die Selbstbestimmung von Menschen mit Beeinträchtigung ist auch als zentrale Leitidee bzw. Voraussetzungsbedingung in der Entwicklungs- und Planungsphase beruflicher Ziele zu betrachten. Die Realisierung selbstbestimmten Handelns hat sich insbesondere vor dem Hintergrund des Einflusses von informellen sowie professionellen Unterstützungspersonen zu bewähren. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen die Erfahrungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf wahrgenommene gegebene und nicht gegebene Möglichkeitsräume von Selbstbestimmung und Mitbestimmung, die vor allem in Interaktionsprozessen mit den MitarbeiterInnen des Projekts sichtbar wurden.

2.2 Individuelle Verwirklichungsräume

2.2.1 „Capability Approach“

Für die Durchsetzung selbstbestimmter Ziele sind individuelle Verwirklichungschancen notwendig, die im „Capability Approach“ fokussiert werden. Der in den 80ern von Amartya Sen und Martha Nussbaum im Kontext der Entwicklungspolitik entworfene gerechtigkeits-theoretische Ansatz liegt durch vielfache Rezeptionen in mehreren Konzeptionen vor (vgl. Graf 2011, 11f.). Im Kern geht es um „eine umfassende *Befähigung* der Mitglieder einer Gesellschaft zu einem gelingenden Leben, und damit einhergehend ihre individuellen Voraussetzungen, dieses zu realisieren“ (Lange 2014, 12; Hervorh. i. O.). Grundlegend wird zwischen Verwirklichungschancen (*capabilities*) und Funktionsweisen (*functionings*) unterschieden. Während sich Letztere darauf beziehen, „ob Menschen tatsächlich etwas Bestimmtes sind oder tun“, „richtet sich die Perspektive der *Capabilities* auf die *objektive Menge* an Möglichkeiten, *unterschiedliche Kombinationen* bestimmter Qualitäten von Funktionsweisen zu verwirklichen“ (Otto, Ziegler 2010, 11; Hervorh. i. O.). Die ‚*Capabilities*‘ sind einerseits gesellschaftlich bedingt, andererseits gehen sie aus eigenen Fähigkeiten hervor. In Bezug auf die Funktionsweisen ist neben der tatsächlichen Nutzung des Potentials auch das Ausschöpfungsausmaß von Bedeutung. (vgl. Lange 2014, 20,23ff.)

Nach dem „Capability Approach“ sind AkteurInnen als handelnde Subjekte zu befähigen, ein ‚gutes Leben‘ anzustreben, die keinen objektiven, sondern eigenen Bestimmungen des Guten unterliegen (vgl. Graf 2011, 14; Otto, Ziegler 2010, 9ff.). Laut Leßmann (2011, 60) bleibt jedoch eine Erklärung des Entscheidungsfindungsprozesses weitgehend aus, also „wie Menschen entscheiden, wie sie leben wollen, und wie sie lernen, diese Entscheidung zu fällen“. Während für Nussbaum die Auswahlentscheidung einen Entwicklungsaspekt impliziert, ist für Sen die Quantität der Verwirklichungschancen zentral. Beide Ansätze umfassen zum einen innere und zum anderen äußere Bedingungen als beeinflussende Faktoren in einer Entscheidungssituation. (vgl. ebd., 60f.) Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die unterschiedlichen Auffassungen:

	Nussbaum: praktische Vernunft	Sen: Wahlfreiheit
Innere Bedingungen	Interne Fähigkeiten	Menge an persönlichen Technologien
Äußere Bedingungen	Kombinierte Fähigkeiten (äußere Bedingungen)	Budgetmenge Menge an persönlichen Technologien (äußere Konversionsfaktoren)
Intertemporaler Zusammenhang?	Ja, durch Bildung und Training	Nein, nur Wahl einer Lebensweise aus der Menge an Verwirklichungschancen

Tab. 1: „Entscheiden im Capability-Approach“ (Leßmann 2011, 61)

Otto und Ziegler (2010, 12) betrachten es als Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die individuellen Entscheidungs- und Steuerungsoptionen auf die objektiven Realfreiheiten zu beziehen, die in ihren Wechselwirkungen die Chance auf ein gelingendes Leben der AkteurInnen determinieren. Die Frage nach der Herstellung der individuellen Verwirklichungschancen als reale Entscheidungsfreiheiten steht im Zusammenhang mit den schwer zu erfassenden strukturell gegebenen Möglichkeiten für Handlungen und Entscheidungen. Aus diesem Grund versucht die Capabilities-Forschung,

„die programmatische Idee des Capabilities-Ansatzes an eine empirisch fassbare soziale Wirklichkeit zurückzubinden, um einerseits die Verwirklichungspotenziale wertgeschätzter Handlungsziele substantiell zu begründen und andererseits auch aufzeigen zu können, dass diese unter bestimmten Rahmenbedingungen eben nicht gegeben sind, mitunter also sozialpolitische Programme erforderlich machen, die eine Verwirklichung erst ermöglichen können“ (Grundmann et al. 2013, 127).

Der Ansatz wird auch im beruflichen Kontext unter der Bezeichnung „capability for work“ diskutiert und umfasst nach Bonvin und Galster (2010, 72) „opportunity freedom [...] and process freedom“. Einerseits geht es um die realen Wahlmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und andererseits um die Ermächtigung und Handlungsbefähigung für berufliche Entscheidungen (vgl. Orton 2011, 356). Das bedeutet im Rahmen verschiedener (institutionalisierter) Unterstützungsleistungen und arbeitsbezogener Hilfen größtmögliche Kontrolle und Möglichkeiten zu besitzen, autonome Zukunftsentscheidungen treffen und realisieren zu können. Wehmeyer (2004, 25) betont diesbezüglich: „it is important that efforts to promote skills such as career and job goal setting, decision making, problem solving and self-management be done within a context in which the consumer is in charge of the process“.

2.2.2 „Enabling und Disabling Spaces“

Koenig (2014) konzipiert in seiner Dissertation „Erwerbsarbeit als Identitätsziel“ ein analytisches Modell von „Enabling und Disabling Spaces“, die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der Aushandlung ihrer individuellen Lebensentwürfe erfahren. Zentral ist die Qualität der sozialen Räume bzw. Verschiebungen von beschränkenden zu ermöglichenden Strukturen in sozialen Systemen, die „das Ausmaß an Freiheit und Gestaltungsspielraum“ (ebd., 363) der AkteurInnen widerspiegeln. Die in diesen sozialen Räumen vorhandenen gesellschaftlichen Ansprüche und Erwartungshaltungen entscheiden über Entwicklungsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Handlungsbefähigungen von Menschen mit Behinderung sowie über deren soziale Position innerhalb der Systeme. Zudem hängen entsprechende berufliche Verwirklichungschancen vom Zugang zu unterschiedlichen, verfügbaren Ressourcen ab (vgl. ebd., 419f.). Ressourcen sind nach Keupp (1999, 198) wie folgt zu verstehen - „als biographisch und lebensweltlich erworbenes Verhandlungskapital [...], das sowohl die qualitative Ausgestaltung von identitären Vorstellungen [...] beeinflusst, als auch von der Person in einem bestimmten situativen (Interaktions-)Kontext mobilisiert werden kann“ (Koenig 2014, 380). Dazu gehören u. a. der Zugang zu Bildungs- und Informationsangeboten, positiv erlebte Erfahrungen von professionellen Unterstützungsleistungen sowie emotional wahrgenommene Räume, in denen die individuelle Handlungsfähigkeit zugetraut und deren Wirksamkeit anerkannt werden (vgl. ebd., 382). Das soziale Umfeld ermöglicht die Zugehörigkeit zu und den Zuspruch von Netzwerkmitgliedern (vgl. ebd., 426). Diese theoretische Skizze verdeutlicht, dass die Realisierung individueller (beruflicher) Lebensentwürfe von „Möglichkeiten der eigenen Gestaltbarkeit von Räumen als Enabling Spaces und der darin eingenommenen (neuen) sozialen Position(en) und der Erfahrung von Anerkennung“ (ebd., 420) beeinflusst wird.

Wirksame Kräfte umfassen neben den eigenen Stärken vor allem informelle und professionelle Hilfsarrangements, deren Vorhandensein den Befragten insbesondere durch ihren Unterstützungskreis bewusst geworden ist. Vielfältige Unterstützungsressourcen sind von hoher Signifikanz, da „sich Arbeit aus reiner Eigeninitiative und Aktivität heraus, als der am schwersten beeinflussbare Lebensbereich darstellt“ (ebd., 432). Dieses Modell sowie der „Capability Approach“ verdeutlichen, dass es um die individuelle Befähigung von Menschen mit Behinderung geht, ihre (beruflichen) Identitätsprojekte realisieren zu können, die von internen und/ oder externen Faktoren abhängen und innerhalb der Systeme von ermöglichenden und/ oder beschränkenden Strukturen determiniert sind.

2.3 Identität in der Adoleszenz

Die in den Verwirklichungs- und Möglichkeitsräumen stattfindenden Aushandlungsprozesse lassen Identitätskonstruktionen in den Blick rücken. Identität vollzieht „sich in der dialogischen Erfahrung in sozialen Netzwerken“ (Keupp et al. 2008, 99). Demnach ist Identität als soziales Produkt zu erfassen, das kontinuierlich in Interaktionssituationen und durch den kommunikativen Austausch mit anderen sozialen Einheiten konstituiert wird. Durch die soziale Integration des Individuums in unterschiedliche Lebens- und Erfahrungswelten werden Teilidentitäten - wie berufliche Identität - angenommen, die zusammen als „Metaidentität“ (ebd., 100) gelten.

Die Adoleszenz gilt als äußerst „identitätskritische Lebensphase“ (Stange 1993, 91), in der auch erstmalig die Auseinandersetzung mit der Frage nach der beruflichen Zukunft fällt. Diese Zeit ist von vielen Übergängen, Umbrüchen, Diskontinuitäten sowie (Neu-)Orientierungs- und Abgrenzungsversuchen in verschiedenen Lebensbereichen geprägt. Laut Stange (1993, 92) sind die damit (teils auch mit Risikopotential) einhergehenden Erfahrungen notwendig, um ein neues Selbstkonzept konzipieren zu können, „neue Identität(en) zu finden und die in der Adoleszenz angelegten Widersprüche zu lösen“. Zentral ist vor allem die Synthetisierungsarbeit des (neuen) ‚Ichs‘, die aufgrund der Konfrontation mit veränderten Anforderungen in unterschiedlichen Kontexten (Familie, Arbeit, Freizeit etc.) provoziert wird (vgl. ebd.). Keupp et al. (2008, 109f.) konnte in einer Längsschnittstudie über die Identitätsentwicklung junger Erwachsener nachweisen, dass sich sowohl Handlungsaufgaben und Ressourcenausstattung als auch Identitätsstrategien und -ziele je nach untersuchtem Lebensraum anders darbieten und sehr komplex erscheinen. Inwiefern die Adoleszenz bzw. Übergangsphase als subjektiv belastend wahrgenommen wird, ist vom Gleichgewicht identitätsbedrohender und identitätssichernder Erfahrungen sowie individuellen Bewältigungsstrategien (vgl. Resilienz) abhängig (vgl. Stange 1993, 93f.). In Anlehnung an Grösch (1987) führt Stange (1993, 94ff.) verschiedene Erfahrungsbereiche junger Berufstätiger sowie Sozialisationsbedingungen an, die den signifikanten Einfluss des Umfelds auf Identitätskonstruktionen verdeutlichen. Als identitätsgefährdend gilt beispielsweise die fehlende Autonomie. Determiniert wird diese durch fremdbestimmte Handlungen des Elternhaus, der Schule oder Betriebe, die Selbstbestimmungsmöglichkeiten begrenzen und Zukunftsentscheidungen treffen: „Der Prozeß des Erwachsen- und des Selbständigwerdens wird im Erleben der Jugendlichen insbesondere von den eigenen Eltern behindert“ (Grösch 1987, 234 zit. n. Stange 1993, 95). Es kann davon ausgegangen werden, dass es vor allem Jugendliche und junge Erwachsene mit

Beeinträchtigung schwerer haben, eigenverantwortlich(er) und unabhängig(er) von Sozialisationsinstanzen zu werden, weil sie auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Soziale Anerkennung, Stärkung durch vorhandene soziale Beziehungen und Reflexionskompetenzen sind auf der Seite identitätserhaltender Erfahrungen zu verorten (vgl. Stange 1993, 95f.).

2.3.1 Identität im Kontext Erwerbsarbeit

Eine Beschäftigung am (allgemeinen) Arbeitsmarkt schafft den Raum für identitätssichernde Erfahrungen: „Das für Menschen mit schweren Behinderungen hohe Risiko sozialer Isolation wird durch Erwerbstätigkeit reduziert, soziale Integration entsprechend gefördert“ (Bieker 2005, 16). Durch berufliche Settings als Orte des Erhalts sozialer Anerkennung (u. a. von Leistungsbereitschaft und -fähigkeit) erlebt sich das Individuum als partizipierender und zugehöriger Teil der Gesellschaft - kurz als sinnstiftend (vgl. Keupp et al. 2008, 129). Bieker (2005, 16) führt analoge Aspekte als individuelle Erfahrungspotentiale an, mit denen er die „latenten Funktionen von Erwerbsarbeit“ nach Jahoda³ (1983, 70), die sich positiv auf die psychische Gesundheit und Integration auswirken, ergänzt: gesellschaftliche Partizipation, Sinnerfüllung, soziale Anerkennung der eigenen Kompetenzen und das Gefühl von (finanzieller) Sicherheit. Da die Erwerbsarbeit als zentraler Träger der Identitätsarbeit gilt, ist es die Aufgabe der Individuen, „Arbeitsverhältnisse in eine Richtung zu gestalten, die ihre Möglichkeiten von Selbstverwirklichung und Handlungsfähigkeit erweitert“ (Keupp et al. 2008, 129). An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit die selbstbestimmten Einflussmöglichkeiten der jungen Erwachsenen tatsächlich reichen, wenn sie aufgrund einer Beeinträchtigung auf Unterstützung angewiesen sind.

2.3.2 Identität im Kontext Sozialer Netzwerke

Vor dem Hintergrund einer sozialen Einbindung aller Individuen steht in Bezug auf die Identitätsarbeit die Wechselwirkung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ im Vordergrund. Ziel ist ein adäquates Passungsverhältnis beider (vgl. Keupp et al. 2008, 170). Demnach sind „Subjekte im Prozeß ihres <<In-Beziehung-Tretens>> mit ihrer Umwelt zu beschreiben“ (ebd., 111). Auf der einen Seite werden in Sozialen Netzwerken (vgl. 2.4.2) individuelle Lebensentwürfe generiert, auf der anderen Seite aber auch Soziale Netzwerke durch Identitätsarbeiten geformt.

³ Nach Jahodas Modell wird zwischen manifesten und latenten Funktionen der Erwerbsarbeit differenziert. Während die Einkommenssicherung als manifeste Funktion gilt, führt die Sozialpsychologin fünf verschiedene latente Funktionen an. Dazu gehören zusammengefasst die Schaffung einer temporären Struktur, die Ermöglichung von Sozialkontakten sowie einer regelmäßigen Tätigkeit, Teilhabe an kollektiven Zielen sowie die Vermittlung eines sozialen Status (vgl. Jahoda 1983, 70 zit. n. Bieker 2005, 15f.).

Bereits die Aufnahme von Beziehungen und schließlich die eigene Position und Positionierung in Sozialen Netzwerken entscheiden über Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Inwieweit nimmt sich dabei das Subjekt als AkteurIn und GestalterIn in verschiedenen Settings wahr? Die persönliche Bewertung hängt davon ab, ob der eigene Einfluss als positiv erlebt wird und zugesprochene Anerkennung findet oder diesbezügliche Erwartungen nicht erfüllt wurden. Voraussetzung für identitätsstiftende Konstruktionsprozesse sind Soziale Netzwerke, „da diese materielle, emotionale und soziale Ressourcen zur Verfügung stellen, Optionen für Identitätsprojekte eröffnen und die Komplexität der sozialen Welt durch die Vermittlung von Relevanzstrukturen reduzieren“. (ebd., 169f.) Wenn durch mangelnde Unterstützung kein Passungsverhältnis möglich scheint, können Soziale Netzwerke (mit Einschränkung tatsächlicher Mobilitätsoptionen) auch gewechselt werden, hingegen kann man sich nie gänzlich aus sozialen Kontexten lösen (vgl. ebd., 170). Mit Keupp et al. (2008, 196f.) ist darauf hinzuweisen, dass es nicht um die vollständige Aufhebung der daraus resultierenden Differenzen geht, sondern der Spannungszustand vielmehr konstitutiv für das ist, „was man erreicht hat, und dem, was man noch erreichen möchte“.

Die Befragten befinden sich aktuell in einer beruflichen Umbruchs- und Orientierungsphase, die sie mit neuen Anforderungen sowie Herausforderungen konfrontiert und das Erlernen neuer Fähigkeiten erfordert. Ein positiver Entwicklungs- und Planungsverlauf hängt maßgeblich davon ab, in welchem Ausmaß die jungen Erwachsenen bereits vor dem Erwerbseintritt identitätserhaltende Erfahrungen - von Teilhabe, Autonomie, Handlungsfähigkeit und sozialer Anerkennung - sammeln können. In Bezug auf die Sozialen Netzwerke stellt sich folglich die Frage, inwieweit Unterstützungsbeziehungen berufliche Identitätsentwürfe ermöglichen und bestärken oder auch ‚gefährden‘.

2.4 Unterstützungsbeziehungen

2.4.1 Soziale Unterstützung

Da alle Menschen in sozialen Bindungen und Beziehungsgefügen leben, werden auch im Leitbild der Selbstbestimmung keine Unterstützungsformen negiert. Für junge Menschen mit Unterstützungsbedarf bedeutet es vielmehr, ihre „benötigten Hilfen selbst auswählen und sie nach eigenem Bedarf formen und in Anspruch nehmen zu können“ (Spiess 2004, 42). Sie sind in stärkerem Maße von entsprechenden Unterstützungsleistungen abhängig, um den Übergangsprozess erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Döling 2014, 168). Das aus der

Netzwerkforschung stammende Konzept der Sozialen Unterstützung („social support“) hebt diesen unterstützenden Aspekt sozialer Beziehungen hervor, die wesentlich zur Verbesserung der Zufriedenheit in mehreren Lebensbereichen beitragen können (vgl. Dworschak 2004, 61). Dabei erscheinen die sozialen Ressourcen und der Austausch von Unterstützungsleistungen als zentral, die eine Person durch persönliche Kontakte zu anderen erhält. Im Fokus stehen hier „Verfügbarkeit, Erhalt und Wahrnehmung sozialer Güter“ (Pittius 2011, 47). Diewald (1991, 70) klassifiziert die verschiedenen Bedeutungsdimensionen der Sozialen Unterstützung in einem von ihm konzipierten mehrdimensionalen Konzept mit 16 Typologien. Grundlegend differenziert er zwischen der Vermittlung von Emotionen sowie Kognitionen und den konkreten Interaktionen. Der zuletzt genannte Verhaltensaspekt umfasst dabei Elemente, die der objektiven Unterstützung zuzurechnen sind. Die nachfolgende Graphik präsentiert das Modell der Sozialen Unterstützung:

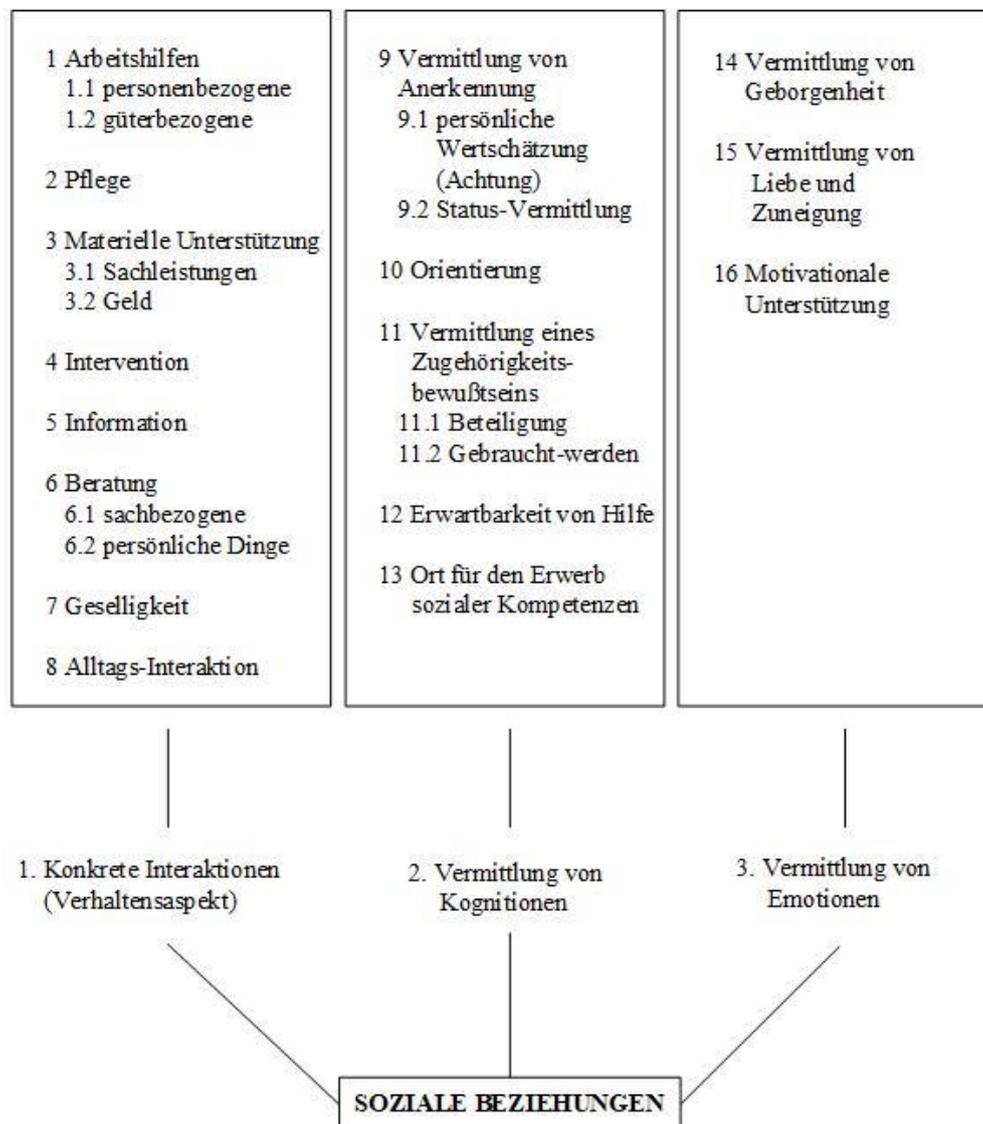


Abb. 1: „Inhaltliche Typologie Sozialer Unterstützung“ (Diewald 1999, 71)

Diewald (1991, 77) betont, dass Soziale Unterstützung mehr ist als die Auswirkung vielfältiger Maßnahmen oder eine wahrgenommene Hilfeleistung. Soziale Unterstützung ist - wie auch die Selbstbestimmung - als sozialer Interaktionsprozess zu erfassen. Dieser Annahme zufolge sind bestimmte Kernaspekte von Relevanz:

- (1) Die Soziale Unterstützung wird als zwischenmenschlicher Austauschprozess verstanden, da die Umwelt des Individuums „selbst (aktiv) handelndes soziales System“ (Pfaff 1989, 150 zit. n. Diewald 1991, 77) ist.
- (2) Diese Konzeption inkludiert neben dem Verhaltensaspekt auch die persönlichen Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Beurteilungen der handelnden Personen.
- (3) Die Soziale Unterstützung kann durch die AkteurInnen unterschiedlich bewertet werden, auch in konträrer Weise. Demnach werden nicht nur die positiven Auswirkungen, sondern auch die „Kosten“ - d. h. Konflikte, An- und Überforderungen oder Belastungen - in den Blick genommen. (vgl. ebd., 77f.)
- (4) Als letzten Punkt führt Diewald (1991, 78) an, dass „der Wirkungszusammenhang sozialer Unterstützung nicht auf bestimmte Kontexte oder Situationen - zum Beispiel die Bewältigung bestimmter Belastungen - eingeschränkt wird“.

In Bezug auf die Effizienz Sozialer Unterstützung wird vor allem die Frage der Beurteilung diskutiert: Inwiefern ist die Soziale Unterstützung subjektiv oder objektiv zu bewerten? Die zuvor skizzierte soziale Einbindung stellt für Wehner (2006, 221f.) die erste Konzeptualisierung der Sozialen Unterstützung dar: Angenommen wird, „dass allein die Zugehörigkeit zu einem Beziehungssystem positive Auswirkungen auf die Gesundheit von Menschen hat“ (ebd., 222). Des Weiteren ist zwischen der wahrgenommenen und erhaltenen Unterstützung zu differenzieren. Unter der wahrgenommenen Unterstützung wird die subjektive Einschätzung und Überzeugung der Person mit Hilfebedarf verstanden, sich durch entsprechende Beziehungen und Ressourcen unterstützt zu fühlen bzw. in Zukunft unterstützt zu werden (vgl. Dworschak 2004, 68). Laut Klauß (2008, 106) basiert selbstbestimmtes Handeln auf solchen Erfahrungen und damit verbundenen (emotionalen) Bewertungen. Die erhaltene Unterstützung bezieht sich hingegen auf die objektiv empfangenen Unterstützungsleistungen, die im interaktionalen Austausch sichtbar werden (vgl. Wehner 2006, 222). In der Retrospektive wird diese nicht ausschließlich von der zu unterstützenden Person betrachtet, sondern auch durch UnterstützerInnen sowie ‚Dritte‘, die außerhalb der Unterstützungsbeziehung zu verorten sind. Je nach Sichtweise können die Auswirkungen der

sonst häufig positiv konnotierten Sozialen Unterstützung auch als negativ bzw. belastend bewertet werden. (vgl. Dworschak 2004, 68f.)

2.4.2 Soziale Netzwerke

Zentrale Voraussetzung für den Austausch Sozialer Unterstützung ist das Vorhandensein Sozialer Netzwerke, in denen „die Produktion und die Verteilung verschiedener Unterstützungsleistungen“ (Diewald 1991, 59) stattfindet. Während bei der Sozialen Unterstützung funktionale Merkmale der Beziehungen im Vordergrund stehen, werden beim Konzept der Sozialen Netzwerke die Interaktionsbeziehungen und Verbindungen von Personen, Gruppen und Institutionen beschrieben und in Netzwerken analysiert. Es kann zwischen primären und sekundären Netzwerken unterschieden werden.⁴ Unter primären Netzwerken werden informelle Relationen familiärer, freundschaftlicher oder nachbarschaftlicher Art verstanden. Diese Beziehungen beruhen überwiegend auf eigener Wahl, Freiwilligkeit und Reziprozität. Formelle Netzwerke werden als sekundäre Netzwerke bezeichnet und umfassen „professionelle und öffentliche Beziehungen, bei denen Merkmale der Freiwilligkeit und Gegenseitigkeit nicht konstitutiv sind“. (Dworschak 2004, 62)

In Bezug auf die Bestimmung verschiedener Merkmale von Sozialen Netzwerken überwiegen die Differenzierungsmöglichkeiten dem Konsens. In Anlehnung an Dworschak (2004, 62f.) werden nachfolgend zentrale Aspekte angeführt, wodurch jedoch keine Aussagen über die Qualität der Beziehungen getroffen werden können:

- (1) Die Anzahl der Personen, die sich als Beteiligte im Netzwerk des Individuums befinden, bestimmt die *Größe* eines Netzwerks. Bei der Analyse partieller Netzwerke liegt der Fokus auf einem oder mehreren ausgewählten Beziehungstypen, währenddessen in totalen Netzwerken „alle vorhandenen Beziehungen zwischen sozialen Einheiten erhoben“ (Pittius 2011, 42) werden.
- (2) Um die *Erreichbarkeit*, *Streuung* bzw. *geographische Distanz* zu erfassen, werden die räumlichen Standpunkte der Netzwerkpersonen ermittelt, auch untereinander und zum Individuum.

⁴ In der Fachliteratur lassen sich weitere Klassifikationen Sozialer Netzwerke finden. Beispielsweise differenziert Pittius (2011, 56ff.) zwischen primären (Familien- und Freundeskreis), sekundären (Nachbarschaft, soziale Gruppen und Organisationen) sowie tertiären (administrative Einrichtungen und Professionelle) Netzwerken.

- (3) Des Weiteren werden *Rolle, Herkunftskontext und Homogenität* dieser Netzwerkpersonen analysiert, die folglich mit dem Individuum in Beziehung gesetzt werden, wodurch sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede abzeichnen.
- (4) Die *Dichte und Kontaktfrequenz* „beschreibt das Verhältnis der tatsächlich bestehenden Kontakte zu den potenziell möglichen Verbindungen“. (Dworschak 2004, 63) Beispielsweise ist in dichten Netzwerken die Koordination und Bereitstellung von Unterstützung von Vorteil, jedoch kann die daraus resultierende hohe soziale Kontrolle auch negativ bewertet werden (vgl. Diewald 1991, 104).⁵
- (5) Der zeitliche Faktor entscheidet über die *Dauer bzw. Dauerhaftigkeit* der Beziehungen. Während manifeste Kontakte als temporär stabil charakterisiert werden, implizieren latente Beziehungen Brüche und Wiederaufnahmen sozialer Kontakte.
- (6) Wenn von *Gerichtetheit bzw. Reziprozität* die Rede ist, werden Beziehungen in Bezug auf ihre Einseitigkeit sowie Gegenseitigkeit untersucht. (vgl. Dworschak 2004, 63)

Es lässt sich festhalten, dass die Soziale Unterstützung und Sozialen Netzwerke in verschiedenen Funktionen und Dimensionen analysiert werden können und sich je nach Fokus anders formieren. Primär geht es um die Aktivierung und Nutzung solcher Ressourcen. Dadurch dass Menschen mit Behinderung in der beruflichen Übergangsphase auf erhöhte Unterstützung angewiesen sind, gewinnen einflussreiche „Andere“ an Bedeutung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.4.3 „Einbindende Kulturen“

Neben der Darstellung von informellen und professionellen Netzwerken inklusive ihrer Potentiale werden durch eine weitere Perspektive die Unterstützungsbeziehungen als „einbindende Kulturen“⁶ beleuchtet. Das Konzept der „cultures of embeddedness“ geht auf den amerikanischen Psychologen Robert Kegan mit seinem Grundwerk „Die Entwicklungsstufen des Selbst“ (1982) zurück. Darin entfaltet Kegan (1991, 36) zum einen die Entwicklung als spiralförmigen Prozess und zum anderen eine „Metapsychologie“ mit der Intention, „verschiedene Konflikte im Bereich der Persönlichkeitstheorie zu klären“, die neben Annahmen psychoanalytischer und kognitiver Entwicklungstheorien auch biologische und philosophische Aspekte einschließt.

⁵ Weitere Konfliktpotentiale und Belastungen, die sich aus den strukturellen Eigenschaften Sozialer Netzwerke ergeben können, führen Laireiter und Lettner (1993) an.

⁶ Kegan verwendet die „einbindenden Kulturen“ synonym mit Winnicotts Bezeichnung „haltende Kulturen oder Umgebung“.

Ziel ist an dieser Stelle nicht die Darlegung der verschiedenen Entwicklungsphasen. Vielmehr geht es um die Frage, welche Bedeutung die einbindenden Kulturen für die gesamte Entwicklung des Individuums haben, wodurch dieses Modell auch bei der beruflichen Identität von Relevanz ist. Bevor die drei Funktionen der Kulturen - (1) Festhalten („holding on“), (2) Loslassen („letting go“) und (3) In-der-Nähe-bleiben („staying put“) - skizziert werden, sind zwei zentrale Leitgedanken aufzugreifen. Das Kegans Ausführungen zugrunde gelegte Menschenbild bezieht sich auf die Idee des Konstruktivismus und der Entwicklung. Unter Konstruktion wird die Wirklichkeits- und Bedeutungsgestaltung durch Personen oder Systeme verstanden: „Damit wird weniger gesagt, daß der Mensch Bedeutung bilde, sondern eher, daß Menschsein eine Aktivität ist, und daß diese Aktivität Bedeutungsbildung⁷ ist.“ (ebd., 31) Diese der Konstruktion zugeschriebene dynamische Gegebenheit ist auch für die Entwicklung charakteristisch. In Anlehnung an Piaget verweist Kegan (1991, 70) auf das Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt, sodass weder das eine noch das andere ausschließlich als Antriebsfaktor für Entwicklungsprozesse anzunehmen ist. Kegan (1991, 106) definiert Entwicklung als Ablösungsprozess mit der Erlangung einer neuen Entwicklungsstufe, wodurch das Subjekt-Objekt-Gleichgewicht wieder neu herzustellen ist, das schließlich das Individuum hält: „Es ist ein Vorgang, bei dem ich mich über die eigene Kultur hinwegsetzen und einen Unterschied machen kann zwischen dem, wie die Kultur mich definiert, und dem, wie >ich wirklich bin<“ (ebd., 333). Dieser Prozess lässt sich demnach im Spannungsfeld zwischen „Selbst-Erhaltung und Selbst-Veränderung“ (ebd., 72) verorten, wodurch das Individuum an Wissen (Erfahrung) dazugewinnt. Durch die soziale Einbindung ist es in seiner gesamten Entwicklung in einer - im besten Fall haltenden - Umgebung eingebettet, in der seine Identität entsteht. Die Funktionen der einbindenden Kulturen sind im Kontext einer Mutter-Kleinkind-Beziehung dargestellt, jedoch gelten diese identitätsbeeinflussenden Systeme (als einzelne oder kollektive Einheiten) bzw. die Arten der Unterstützung als altersübergreifend (vgl. ebd., 333f.).

(1) *Bestätigung - Festhalten*

Die erste Funktion der Umwelt ist die Person zu halten, schützen und Sicherheit zu vermitteln. Dazu gehört auch Anerkennung und Bestätigung zu geben - „ohne dabei die Bindung zu verstärken und eine Abhängigkeit vom Gastgeber zu schaffen, durch die die Erfahrung des Ungleichgewichts beseitigt oder überwunden werden soll“ (ebd., 170f.). Das heißt, es ist auch die vom Individuum verspürte Angst wahrzunehmen und zu akzeptieren, anstatt diese Angst

⁷ Beim Vorgang der Bedeutungsbildung differenziert Kegan (1991, 41) zwischen körperlicher, sozialer und lebenserhaltender Aktivität.

sofort unterbinden zu wollen oder ihr selbst zu verfallen. In beiden Fällen könnte die Loslösung, die daraus resultierende Unabhängigkeit sowie die Erlangung einer nächsten Entwicklungsstufe be- oder auch verhindert werden. Das Individuum ist dabei selbst als Prozess zu verstehen, der Erfahrungen von „Gleichgewicht und Ungleichgewicht“ (ebd., 170) inkludiert. Beide Umstände stellen sich für die Entwicklung als signifikant heraus. Kegan (1991, 170) formuliert diesbezüglich: „Wenn wir auf den Menschen als jemanden, der Leid erfährt, reagieren, anstatt uns die Beseitigung seines Leidens zu [sic!] Aufgabe zu machen, so bringen wir damit unser Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Entwicklungsprozesses zum Ausdruck.“ Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es nicht nur um die Frage geht, ob jemand gehalten wird, sondern inwiefern (vgl. ebd., 168).

(2) Widerspruch - Loslassen

Die zweite Aufgabe einer einbindenden Kultur umfasst die Unterstützung einer entwicklungsgemäßen Ablösung aus dem Eingebundensein des Individuums in eine Kultur. Dieser Prozess ist gleichzeitig der Weg zu respektive Erwerb von (mehr) Autonomie, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Laut Kegan (1991, 172) steht das Loslassen nicht im Widerspruch zur ersten Aufgabe - dem Festhalten. Vielmehr wird der Ablösungsprozess mit einem guten Maß an haltgebender Umgebung begünstigt und gefördert, durch ein zu intensives Festhalten aber auch erschwert. An dieser Stelle treten auch stärker die Reaktionen des ‚Gastgebers‘ in Erscheinung, wenn die Loslösung für ihn mit Angst behaftet ist oder aus anderen Gründen ein Problem darstellt. Durch solche Umstände wird das Loslassen (des Kindes) „unvermeidlich zum Prüfstein der Fähigkeit des Gastgebers, Widerspruch und Anderssein zu ertragen“. (ebd.)

(3) Fortdauer - zur Reintegration in der Nähe bleiben

Das Loslassen impliziert kein ‚Verschwinden‘ der sogenannten Gastgeber, sondern sich in Reichweite aufhaltende haltgebende Systeme, zu denen eine neue Art der Beziehung aufzubauen ist. Demnach kommt der einbindenden Kultur als dritte Aufgabe zu, „während der Phase des Übergangs und der Neuorganisation des Gleichgewichts in der Nähe zu bleiben, damit das, was Teil von mir war und allmählich zum Nicht-Ich wird, wieder als Objekt oder als anderes in mein neues Gleichgewicht eingegliedert werden kann“ (ebd., 174). Zu diesem Entwicklungsprozess gehören zum einen Trennung und Verlust und zum anderen auch Versöhnung und Wiedererkennung (vgl. ebd.). Laut Kegan (1991, 176) entsteht in der Übergangsphase eine neue Konstruktion des Selbst, wodurch die Trennlinien zwischen Subjekt

und Objekt neu gezogen werden, während Letzteres in Griffweite zur Reintegration bleibt. Die Verantwortung trägt dafür die einbindende Kultur:

„Intakte, stützende Gemeinschaften haben immer Wege gefunden, Wachstum und Veränderungen des Menschen anzuerkennen, zu sehen, daß dieser Prozeß Opfer kostet und daß sie als Gemeinschaft fähig sein müssen, diesen Menschen >wieder-zuerkennen<, wenn sie ihn nicht als Mitglied verlieren möchten“ (ebd., 338).

Die folgenden haltgebenden Kulturen bewertet Kegan (1991, 334-337) als identitätsbestimmende und zugleich natürlich therapeutische Systeme: mütterliche Kultur, elterliche Kultur, rollenankennende Kultur (Institutionen wie Schule, Familie- und Freundeskreis), Kultur der Wechselseitigkeit (Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen), Kultur der Selbstgestaltung (Streben nach Leistungen etc.) und Kultur der Intimität (Liebes- oder Arbeitsbeziehungen). Diese Umgebungen und ihre Art der Unterstützung sind nicht getrennt oder in sich geschlossen zu verstehen, sondern „gehen auseinander hervor, wobei jede Kultur die vorangehende, zumindest potentiell, einschließt“ (ebd., 338). Dadurch wird zum einen das prozesshafte Charakteristikum der Funktionen Festhalten, Loslassen und In-der-Nähe-bleiben deutlich sowie zum anderen deren komplexe Verbindungen.

2.4.4 „Gatekeeping“

Bildungsentscheidungen sind nicht ausschließlich Wahloptionen des autonomen Individuums, sondern werden durch rechtliche Voraussetzungen, institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken in großem Maße beeinflusst und begrenzt (vgl. Struck 2001, 41f.). In der Bildungsforschung rückt mit dem Fokus auf „Schwellen“ in Übergangsprozessen⁸ - beispielsweise zwischen Schule und Ausbildung/ Beruf - das „gatekeeping“- Konzept aus den Sozialwissenschaften in den Blick (vgl. Dausien 2014, 42f.). Laut Struck (2001, 30) ist Gatekeeping „mithin die Gestaltung, Beurteilung, Gewährung und Nicht-Gewährung von Statuskontinuität und Übergang“. Dadurch sind jene Settings von Interesse, in denen sich die Statusposition(en) und Ressourcenausstattung des Individuums verändern (vgl. Hollstein 2007, 56). Gatekeeper besitzen entscheidungsmächtigen Einfluss bei Übergängen im Lebens- und

⁸ In der Analyse von Übergängen im Lebensverlauf wird ein begrenzter Systembereich fokussiert, „der jedoch immer noch durch eine Vielzahl von zum Teil parallel verlaufenden und sich gegenseitig beeinflussenden Übergängen gekennzeichnet ist“ (Struck 2001, 31). Dadurch sind je nach forschungsperspektivischer Sicht - „auf Individuen, auf Sozialstrukturen, auf Institutionen oder auf Organisationen und Gatekeeper“ (ebd.) - unterschiedliche temporäre und strukturelle Rahmenbedingungen einzubeziehen.

Bildungsverlauf, denn sie vermitteln zwischen Individuum und Institution. Durch ihre Schlüsselposition sind sie Mittler „zwischen Wünschen, Zielen, Einstellungen und Fähigkeiten der Individuen einerseits und Anforderungen, Zielen, Werten und/oder funktionalen Zwängen von Organisationen sowie auf sie wirkende sozialstrukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen andererseits“ (Struck 2001, 49). Das heißt, ihr Entscheidungs- und Handlungsspielraum bewegt sich zwischen Ansprüchen unterschiedlicher AkteurInnen. Im Gegensatz zu solchen institutionellen Gatekeepern differenzieren beispielsweise Behrens und Rabe-Kleberg (1992) zwischen:

- a) ‚Professional Experts‘ ohne Entscheidungsmöglichkeiten,
- b) ‚Representatives‘, welche die Interessen von Organisationen repräsentieren müssen, die wiederum von den Entscheidungen ihrer Repräsentanten abhängen,
- c) ‚Superiors/Co-workers‘ und
- d) ‚Primary Groups‘, die beide dem Einzelnen mit Rat und Tat zur Seite stehen“ (Behrens, Rabe-Kleberg 1992, 241ff. zit. n. Struck 2001, 37)

Nach dieser weiter gefassten Definition kann jede/r Gatekeeper sein. Dadurch dass von Personen die Rede ist, die die Sozialisation (Entwicklungs- und Lernprozesse) des Individuums unterstützen und begleiten (vgl. Struck 2001, 36), werden auch Personen des informellen Netzwerks (wie Familienmitglieder und Freunde) als Gatekeeper erfasst. Abgesehen von der Zuordnung nehmen Personen aus dem informellen Kreis als Netzwerkmitglieder direkten Einfluss auf die Aktivierung von Sozialkapital⁹. Aus diesem Grund kann auch von einem „three-way-process“ (Heinz 1992) gesprochen werden, weil neben dem Individuum und den institutionellen Gatekeepern auch informelle ‚Zugangswärter‘ durch Interventionen beteiligt sind. (vgl. Hollstein 2007, 78)

Die Frage nach der Bedeutung von Gatekeepern kann vor allem mit zwei Faktoren beantwortet werden. Auf der einen Seite geht es um den Umstand, der sich aus der Knappheit der zu erwerbenden Güter im Übergangsprozess ergibt, welcher sich wiederum insbesondere bei Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf darbietet. Auf der anderen Seite spielt auch der zeitliche Faktor eine zentrale Rolle, da die AspirantInnen auf gewisse Leistungen (Zertifikate, Gehalt etc.) zu bestimmten Zeitpunkten dringend angewiesen sind, deren Erhalt und Zuteilung

⁹ Mit Bourdieu ist Sozialkapital zu definieren als: „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983, 190f. zit. n. Hollstein 2007, 53).

von Entscheidungen der Gatekeeper abhängen. Werden diese Güter nicht gewährt, so geht damit auch ein Verlust von „unversorgt bleibenden Arbeits-, Bildungs-, Gesundheitspotentialen etc.“ einher. (Struck 2001, 41) Daraus resultiert eine zu berücksichtigende Machtdifferenz. Diese besteht zum einen zwischen Individuum und Organisation (mit dem institutionellen Gatekeeper als Vermittler) und zum anderen zwischen Individuum und Gatekeeper selbst. Hollstein (2007, 57) betont diesbezüglich, „dass bei institutionellen Gatekeepern die Verknüpfung des Handelns von Gatekeepern mit Ungleichheitsstrukturen besonders eng ist“.

Während die strukturellen Merkmale der Sozialen Netzwerke neutral gefärbt sind, wird der Sozialen Unterstützung durchaus eine positive Wirkung zugesprochen (vgl. Dworschak 2004, 60). Mit dem „gatekeeping“-Konzept wird die Rolle der Personen im Kontext von Bildungsverläufen und diesbezüglichen Entscheidungsprozessen untersucht, die sowohl durch Begleitung und Unterstützung Partizipation ermöglichen als auch Zugänge verhindern können. Dausien et al. (2016, 52) weisen jedoch kritisch darauf hin, dass es in der Biographieforschung zu kurz greift, den Einfluss von Gatekeepern als situativ zu erfassen: „Die Bedeutung signifikanter Anderer für die Gestaltung von Bildungswegen zeigt sich in biographieanalytischer Perspektive oft eher als ein widersprüchlicher und mehrdeutiger Prozess der Begleitung und »Moderation«.“ Diese „signifikanten Anderen“¹⁰ sind nach Schütze (1984, 84) symbolische Interaktionspartner des Biographieträgers. Im engeren Sinne sind das neben Sachobjekten (Materielles) insbesondere singuläre (z. B. ein Freund oder Konkurrent) sowie kollektive soziale Einheiten (z. B. soziale Gruppen wie Familie) (vgl. ebd.). Sie können Mitverursacher biographischer Ereignisse sein, wodurch sich das Subjekt „von ihnen bestimmt, prozessiert, beeinflusst, eingeschränkt, gehindert, orientiert, verglichen und/oder mit neuen Aktivitätspotentialen versehen fühlen“ (ebd., 85) kann.

Eine Definition von ‚guter Unterstützung‘ im Kontext des beruflichen Übergangs ist das Resultat positiv sowie negativ wahrgenommener und bewerteter Hilfeleistungen. Die TeilnehmerInnen des Projekts äußerten konkrete Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf UnterstützerInnen und Unterstützungsformen. Dabei wurde ersichtlich, dass die Befragten

¹⁰ Die Bezeichnung der „signifikante Andere“ stammt aus dem Symbolischen Interaktionismus, der vom amerikanischen Soziologen und Psychologen George Herbert Mead (mit-)begründet wurde. Annahme ist, dass sich Identität über die „Übernahme der Rolle anderer“ (Mead 1968, 300 zit. n. Preglau 2015, 65) bildet. Das heißt, „der verallgemeinerte Andere“ („generalized other“) stellt die Gesellschaft bzw. Gemeinschaft dar, von dem das Individuum Verhaltensnormen und -werte übernimmt. „Dieser ‚verallgemeinerte Andere‘ ist zu unterscheiden von den konkreten Bezugspersonen, die dem Individuum die Haltungen der Gruppe vermitteln (und den verallgemeinerten Anderen repräsentieren): den ‚signifikanten Anderen‘.“ (Preglau 2015, 66)

zwischen den Unterstützungspersonen - die ‚objektiv‘ in ein informelles und professionelles Netzwerk eingeteilt werden und als „Gatekeeper“ fungieren - nicht in gleichem Maße differenzieren, sondern der Erhalt der Unterstützung im Vordergrund steht. Zudem kristallisierte sich in der Analyse der Interviews auch die Intensität der Unterstützung (vgl. „einbindende Kulturen“) als entscheidend heraus, die sowohl durch die eigene Überzeugung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit als auch Einschätzung ‚signifikanter Anderer‘ in Unterstützungsbeziehungen ausgehandelt wird. Dadurch dass die Unterstützungsleistungen je nach individuellem Hilfebedarf erhöht sowie wieder reduziert werden können, wird der interaktionale und dynamische Charakter von Unterstützung deutlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Menschen mit Unterstützungsbedarf in unterschiedlichem Maße Möglichkeiten zur eigenen Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und daraus resultierender Selbstwirksamkeit erfahren. Katzenbach und Uphoff (2008, 80) weisen explizit darauf hin, dass sie „über viele alltagspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, diese aber ohne die Unterstützung durch nicht behinderte Partner nicht einzusetzen vermögen“. Durch diese Abhängigkeit scheint ein gewisses Maß an Fremdbestimmung obligat, da erst durch Interventionen (informeller und professioneller Personen) selbstbestimmtes und selbstständiges Handeln möglich bzw. herausgefordert wird. Weingärtner (2013, 66) stellt dar, dass der Grad der Fremdbestimmung erst in Relation zum Ausmaß der Selbstbestimmung formiert wird: „Das heißt, die pädagogische Legitimität der Förderung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Selbstbestimmungspotentialen bei Menschen mit schwerer geistiger Behinderung begründet sich durch das ‚Insgesamt‘ der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und nicht aus einzelnen fremdbestimmten Situationen.“ Es steht die Frage im Vordergrund, wie es jungen Menschen mit Beeinträchtigung durch die soziale Einbindung ermöglicht werden kann, selbstbestimmte berufliche Identitätsentwürfe zu konstituieren und zu realisieren, vor allem in kritischen entwicklungsbedingten Übergängen. Vor diesem Hintergrund sind Lern- und Entscheidungsprozesse im (Spannungs-)Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zu betrachten (vgl. Loeken, Windisch 2013, 41).

III Methodischer Bezugsrahmen

Für dieses Forschungsvorhaben wurde ein qualitativer Zugang gewählt, da die subjektiven Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen der jungen Erwachsenen im Fokus stehen. Mit Bude (2003, 569) wird deutlich, dass es in der Forschungspraxis nicht ausschließlich um die Verifikation oder Falsifikation von Annahmen geht: „Zur sozialwissenschaftlichen Theoriebildung trägt empirische Forschung bei, wenn sie uns Ideen, Kategorien und Formeln für unbeachtete soziale Sachverhalte und unbedachte gesellschaftliche Zusammenhänge liefert“ (ebd., 570). Folgende Hauptfragestellung wurde dem Forschungsvorhaben zugrunde gelegt:

„Wie erfahren junge Erwachsene mit erhöhtem Unterstützungsbedarf informelle und professionelle Unterstützungsbeziehungen bei der (Weiter-)Entwicklung selbstbestimmter beruflicher Perspektiven und Ziele im Kontext der Persönlichen Zukunftsplanung?“

In diesem Kapitel stehen die methodischen Grundlagen im Vordergrund. Das Forschungsdesign wird durch ausgewählte Erhebungsinstrumente (3.2) sowie Auswertungsmethoden (3.3) beschrieben. Zudem werden forschungsethische Überlegungen (3.4) angeführt, die den gesamten Arbeitsprozess (3.5) begleitet haben.

3.1 Gewinnung der ForschungsteilnehmerInnen

Da die Erhebungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „P.I.L.O.T.“ durchgeführt wurden, sind die ProjektteilnehmerInnen gleichzeitig die ForschungsteilnehmerInnen. Die formalen Teilnahmevoraussetzungen vom Verein Integration Wien lauten wie folgt: „Sämtliche Personen sind bzw. wären (bei Antragstellung) Kunden oder Kundinnen des FSW (befinden sich in Tagesstruktur, §10 Maßnahme, Schule, Mobiler Betreuung)“ (Engl 2016a, 4). Zu den TeilnehmerInnen gehören fünf junge Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, die zum Zeitpunkt des ersten Interviews zwischen sechzehn und sechsundzwanzig Jahre alt waren. Die drei Frauen und zwei Männer wurden über ihre Eltern für das Projekt gewonnen. Dazu heißt es vom Projekt: „Auch wenn die erste Initiative von den Eltern kommt, ist die Person selbst die Auftraggeberin“ (ebd., 5). Die Eltern sind überwiegend Mitglieder der Initiativgruppe, die sich für die Etablierung des Pilotprojekts in Anlehnung an das Vorarlberger Modell „ifs Spagat“ eingesetzt haben.

Der Untersuchungszeitraum von ca. einem halben Jahr orientiert sich am Projektverlauf. Zwei Erhebungen in einem zeitlichen Abstand von ca. vier Monaten erschienen insofern sinnvoll, als dadurch Veränderungsprozesse und Fortschritte erfasst werden konnten. Die erste Erhebungsphase konnte bis auf eine Ausnahme im August abgeschlossen werden. Die zweite (bzw. dritte) Interviewphase wurde Ende des Jahres 2016 sowie im Januar 2017 durchgeführt. Die Kontaktaufnahme zu den ForschungsteilnehmerInnen entstand über eine Mitarbeiterin des Projekts (vgl. 3.4). Nach informellen Kennenlertreffen folgten zeitnah die Interviews, die überwiegend zu Hause bei den befragten Personen stattfanden. Diese dauerten zwischen ~ 45 Minuten und ~ 120 Minuten. Die nachfolgende Tabelle listet die personenbezogenen und formalen Angaben auf:

TeilnehmerIn	Name (Pseudonym)	Anzahl der Interviews	Zeitpunkt der Interviews	Anmerkungen
TN 1	Tom	2	Anfang August/ Anfang Dezember 2016	
TN 2	Simon	2	Mitte Juli/ Mitte Dezember 2016	
TN 3	Miriam	3	Anfang August/ Mitte Dezember 2016/ Ende Januar 2017	Da beim 2. Interview die Lernmappe und Fotos des Unterstützungskreises nicht zur Verfügung standen, bat Miriam um ein weiteres Interview.
TN 4	Klara	2	Mitte Juli 2016/ Anfang Januar 2017	Klara hat sich gegen die Fotobefragung entschieden.
TN 5	Judith	2	Anfang Oktober/ Mitte Dezember 2016	Eine Assistentin der Mobilen Begleitung war bei beiden Interviews anwesend. Beim 2. Interview war zweitweise [01:31:41-01:55:45] ihre Mutter dabei, deren Anwesenheit und Unterstützung Judith zustimmte.

Tab. 2: Angaben zu den UntersuchungsteilnehmerInnen

3.2 Erhebungsmethoden

Ziel der Verwendung verschiedener Methoden war kein objektiveres Bild der sozialen Phänomene zu erhalten, sondern ein reichhaltigeres: „with the intention of adding breadth or depth to our analysis“ (Fielding, Fielding 1986, 33 zit. n. Flick 2011, 18). Zur Entdeckung und Rekonstruktion von (neuen) Phänomenen und Entwicklungen fungieren Interviews als ein Erhebungsinstrument (vgl. Friebertshäuser, Langer 2013, 437). Die individuellen Erfahrungen und Intentionen der Zielgruppe wurden in erster Linie mit Leitfadeninterviews erhoben. Es handelt sich um ein mündlich durchgeführtes, teilstandardisiertes Verfahren. Die am Forschungsinteresse orientierten Fragen dienen der Strukturierung des Interviews, „wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“ (ebd., 439).

Mit der Fotobefragung („photovoice“) wurde ein weiteres qualitatives Verfahren herangezogen, das laut Fuhs (2003, 39f.) mittlerweile auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext angewendet wird. Grund dafür waren die Erfahrungen der ersten Erhebung, in der die TeilnehmerInnen zum Teil Schwierigkeiten hatten, ausschließlich durch verbale Äußerungen Erinnerungen mitzuteilen (vgl. ebd. 2010, 626). In der Fachliteratur lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen finden, je nachdem ob eine Einzel- oder Gruppenbefragung stattfindet und in welchem Ausmaß die Beteiligten in den Forschungsprozess eingebunden sind. Es wurde den Arbeitsschritten von Kolb (2008, 2ff.) gefolgt, die auf je *eine* TeilnehmerIn ausgerichtet sind. Die „Eröffnungsphase“ beinhaltet die Einladung durch eigene Fotografien aktiv mitzuwirken. Demnach wurde vor dem zweiten Interview ein Fotoauftrag in Leichter Sprache mit Unterstützung einer Mitarbeiterin erläutert und im Zeitraum von ~ zwei Wochen durchgeführt:

Ich würde dich bitten Situationen, Dinge und Personen aus deinem Leben zu fotografieren, die für diese Fragen wichtig sind:

1. Kannst du mir etwas über dich, deine Familie und Freunde erzählen?
2. Wie sieht ein Tag bei dir aus? Was machst du gerne? Wo bist du gerne?
3. Wie sehen gemeinsame Treffen mit dem/ der MITARBEITER/ IN aus?
Was kannst du mir über das Projekt erzählen?
4. Welche beruflichen Träume und Wünsche hast du?
Was kannst du mir zum Thema *Arbeit* erzählen?

Abb. 2: Der Fotoauftrag

Dieser Prozess der Datenerhebung („shooting phase“) findet ohne die ForscherIn statt, da die Befragten autonom ihre Lebenswelt in Form von Fotos zu einer konkreten Aufgabenstellung festhalten sollen. In einem weiteren Schritt folgt die Befragung, bei dem jene Fotos zur Unterstützung des Leitfadeninterviews herangezogen werden, die die Beteiligten selbst auswählen. Laut Booth und Booth (2003, 432) hilft diese Verbindung „to include people who lack verbal fluency“. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, die Fotografien und ihre Entstehungskontexte zu beschreiben. Die Fotos bieten Gesprächsanlass, um auch darüber hinaus Fragen zu spezifischen Themen zu generieren und von der TeilnehmerIn ausgehende Erzählungen zu zulassen. Die vierte und letzte Phase umfasst die Dateninterpretation, in der die Bild- und Textmaterialien als Ganzes zu analysieren sind (vgl. Kraimer 2014, 31).

Es lässt sich die Doppelfunktion der Fotografien festhalten, die nicht nur als Datenquelle bzw. visuelle Dokumente dienen, sondern auch „zur Stimulierung und Ergänzung von Erzählungen“ (von Unger 2014, 70). Dadurch kommt zum Ausdruck, was für die Befragten selbst von hoher Bedeutung ist (vgl. Booth, Booth 2003, 440). Auch bei Povee et al. (2014, 900) heißt es: „Educating others, particularly those in positions of power, to better understand the realities and experiences of the person holding the camera is one of the main goals of photovoice.“

3.3 Auswertungsmethoden

3.3.1 Grounded Theory nach dem konstruktivistischen Ansatz (Charmaz)

Die Analyseschritte der Grounded Theory werden für die Auswertung der gewonnenen Daten herangezogen. Mit diesem kategorisierenden Verfahren, das von den amerikanischen Sozialwissenschaftlern Strauss und Glaser in den 60er Jahren entwickelt wurde, werden durch die Praxis des Kodierens Kategorien entwickelt. „Grounded Theory ist keine Theorie, sondern eine Methodologie, um in den Daten schlummernde Theorien zu entdecken“ (Strauss 1995, 71). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009, 191f.) stellen dar, dass die Grounded Theory-AnhängerInnen vor allem induktiv vorgehen, in Abgrenzung zu einem damals vorherrschenden deduktiven Verständnis. Die Methodologie zeichnet sich durch ihren prozessualen Charakter aus, der auf das Wechselspiel von induktiver Vorgehensweise der Datensammlung sowie Hypothesengenerierung und deduktiver Überprüfung dieser Hypothesen bzw. theoretischen Konzepten zurückzuführen ist (vgl. ebd., 192). Zudem wird einer abduktiven Forschungslogik gefolgt. Das heißt, „etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer *neuen* Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (Reichertz 2003, 281; Hervorh. i. O.). Dieses

kenntniserweiternde Verfahren ermöglicht es, neue Interpretationen und (Lebens-) Zusammenhänge zu ‚entdecken‘ (vgl. Hohage 2016, 115).

Durch vielfache Rezeptionen, unterschiedliche Auffassungen und Schulen wurde dieser Ansatz im Laufe der Zeit mehrfach weiterentwickelt, die mit der Bezeichnung „Grounded-Theory-Methodologien“ eine Anerkennung erfahren (vgl. Mey, Mruck 2011, 12). Laut Strübing (2011, 274) gibt es verschiedene Versuche, die „Grounded Theory in das Lager postmodern-relativistischer Ansätze hineinzuschreiben“, so auch von der amerikanischen Professorin Kathy Charmaz. Mit ihrer konstruktivistischen Interpretation grenzt sie sich scharf von der objektivistischen Methodologie ab, die generalisierende und kontextunabhängige Aussagen intendiert. Charmaz (2006, 10) hingegen betont den Einfluss der ForscherInnen: „we are part of the world we study and the data we collect“. Demnach sind die Interpretationen der BeobachterInnen Ausdruck einer Haltung, die den eigenen Standpunkt im Forschungsprozess anerkennt und stets reflektiert (vgl. ebd. 2011, 184f.). Vor dem Hintergrund einer der Arbeit zugrunde gelegten konstruktivistischen Wissenschaftsauffassung werden sowohl die Handlungen der TeilnehmerInnen als auch der ForscherInnen als Konstruktionen anerkannt (vgl. ebd., 188; vgl. 3.4). Folgender Tabellenausschnitt verdeutlicht diese Aspekte in den Ansätzen der objektivistischen (links) und konstruktivistischen (rechts) Grounded-Theory-Methodologie:

Implikationen für die Datenanalyse	
Betrachtet die Datenanalyse als einen objektiven Prozess	Anerkennt Subjektivität während der gesamten Datenanalyse
Betrachtet entstehende Kategorien als formgebend für die Analyse	Anerkennt, dass die Ko-Konstruktion von Daten die Analyse prägt
Betrachtet Reflexivität als <i>eine</i> mögliche Datenquelle	Reflexivität durchzieht den gesamten Forschungsprozess
Rückt die analytischen Kategorien und die „Stimmen“ der Forscher/innen in den Vordergrund	Sucht und (re-) präsentiert die „Stimmen“ der Teilnehmer/innen als integralen Teil der Analyse

Tab. 3: Auszug aus „Objektivistische Grounded-Theory-Methodologie vs. Konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie. Vergleiche und Gegenüberstellungen“ (Charmaz 2011, 196)

3.3.2 Grounded Theory nach dem Postmodern Turn (Clarke)

Neben Charmaz gehört auch Adele E. Clarke zur „Second Generation“ (vgl. Mey, Mruck 2011, 12). Ihre Weiterentwicklung kann als Versuch verstanden werden, „die Grounded-Theory-Methodologie innerhalb eines postmodernen Rahmens zu erneuern“ (Clarke 2011a, 210). In

Abgrenzung zu einer von der traditionellen Grounded Theory verfolgten Ausrichtung der Analyse „auf einen singulären *social basic process*“ (ebd. 2012, 58; Hervorh. i. O.), stehen multiple Prozesse im Fokus, die ein soziales Phänomen charakterisieren. Ziel ist kein Entwurf einer formalen Theorie, sondern die Entwicklung sensibilisierender Konzepte sowie Situationsanalysen (vgl. ebd., 72). Nach Clarke resultieren aus dem „postmodern turn“ methodologische Implikationen, die die Komplexität der ‚Situiertheit‘ als grundlegende Annahme begreifen. Mit der Kritik an Universalitätsansprüchen wird hier das Wissen in der erforschten Situation, das als Untersuchungsgegenstand der Analyse gilt, stets als konstruiertes sowie „situiertes Wissen“ (Haraway 1996) verstanden. (vgl. Clarke 2012, 27) Beim vorliegenden Forschungsvorhaben wird mit der Orientierung an Clarke weniger die Generierung verschiedener Maps (z. B. Situations-Map) intendiert, sondern mehr die Haltung aufgegriffen, die Aussagen der TeilnehmerInnen in ihren heterogenen Linien, Differenzen, Variationen und multiplen Positionen zu berücksichtigen und als solche zu erfassen. Für Clarke ergibt sich „der Bedarf an qualitativer Forschung primär aus der Notwendigkeit, unser Verständnis von und unsere Kompetenzen im Umgang mit Komplexitäten zu verbessern. Das ist heute die grundlegende methodologische Herausforderung“. (ebd. 2011b, 126)

3.3.3 Konversationsanalyse

Mit der in den 1960er Jahren entstandenen ethnomethodologischen Konversationsanalyse wurden Gesprächsverläufe als sprachliche Interaktionen Gegenstand der Untersuchung. Ebenso wie bei der Grounded Theory wird auch hier angenommen, dass die soziale Wirklichkeit nichts Statisches ist, sondern durch die reziproken Vorgänge performativer Tätigkeiten der AkteurInnen situativ und kontinuierlich konstruiert wird (vgl. Ayaß 2008, 346). Ebenso beschreibt Rapley (2004, 140) die soziale Identität als flexible Ressource und weist darauf hin, „that the ascription of ‘real’ identities - such as ‘intellectually disabled person’ - is both to engage in the (constestable) construction of a version of ‘identity’“. Vor dem Hintergrund der „Logik der Entdeckung“ (Kleemann et al. 2013, 43) stehen bei diesem qualitativen Verfahren sprachliche Phänomene, Muster und Strukturen von Gesprächen im Fokus. Es wird beispielsweise der Frage nachgegangen, „wie Dominanz im Gespräch hergestellt wird“ (ebd., 44). Welche Steuerungsmechanismen und konversationellen Strategien werden verwendet, die sich im Sprecherwechsel („turn-taking“) widerspiegeln (vgl. ebd., 48)? Demnach wird die sequenzielle Gesprächsorganisation analysiert. Laut Ayaß (2008, 346) gibt es jedoch keine festen Regeln, vielmehr methodische Prinzipien sowie Verfahrensschritte (z. B. fallvergleichende Analysen). Die dahinterstehende Intention, Elemente der

Konversationsanalyse als zusätzliche Auswertungsmethode heranzuziehen, wird im Kapitel 4.2.5 näher erläutert.

3.4 Forschungsethische Überlegungen

Einerseits gibt es in der Forschungspraxis allgemeine ethische Grundsätze - u. a. im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) Anfang der 90er Jahre fixiert - deren Einhaltung und Umsetzung jedoch weitgehend bei den ForscherInnen selbst liegt (vgl. von Unger 2014, 88f.). Andererseits ist „flexibles und selbstreflexives Handeln“ (Miethe 2013, 934) im gesamten Arbeitsprozess von Bedeutung bzw. erforderlich, da die Forschenden durch ihre eigene Subjektivität sowie Positionierung im Forschungsfeld Einfluss nehmen. Vor diesem Hintergrund sind die Interpretationen der Aussagen der TeilnehmerInnen auch nur als (m)eine Lesart zu verstehen (vgl. Clarke 2012, 39). Die folgenden forschungsethischen Aspekte fanden in meinem Forschungsvorhaben besondere Berücksichtigung:

- (1) Die Bereitschaft der TeilnehmerInnen wurde vor den Befragungen in Form einer schriftlichen Einverständniserklärung (in Leichter Sprache) eingeholt („informed consent“ (Walmsley, Johnson 2003, 158f.)), nachdem das Forschungsvorhaben zunächst mündlich erklärt wurde. In diesem Zusammenhang wurde auch auf ihre Rechte sowie den Schutz und Verbleib der Daten hingewiesen. Es wurde versucht, die Informationen verständlich zu vermitteln. Zu berücksichtigen ist, dass die Fähigkeit „to give informed consent may be impaired by cognitive difficulties“ (Nind 2008, 7).
- (2) Alle personenbezogenen, lokalen und institutionellen Angaben, die Rückschlüsse auf die Befragten ermöglichten, wurden in den Interviewtranskripten anonymisiert. Dennoch ist eine völlige Anonymisierung, u. a. innerhalb des Projektteams, aufgrund der kleinen Zielgruppe nicht möglich (vgl. Miethe 2013, 931). Das Streben nach Anonymität „resultiert aus dem Bemühen, dass den Untersuchten keine Nachteile oder Schädigungen aus der Untersuchung erwachsen sollen“ (ebd., 930). Aus diesem Grund wurden Pseudonyme verwendet.
- (3) Bei den Gesprächen wurde in hohem Maße auf einen wertschätzenden Umgang geachtet. Um den TeilnehmerInnen eine angenehme und vertraute Atmosphäre zu ermöglichen, fanden zunächst Kennenlernetreffen im Beisein einer Mitarbeiterin des Vereins statt. Dort wurde das weitere Vorgehen besprochen und ein Interviewsetting nach Wahl der

TeilnehmerInnen vereinbart, lediglich mit der Bitte um einen ruhigen Ort aufgrund der Audioaufnahme. Beim Interview selbst wurde zwar einem teilstrukturierten Leitfaden gefolgt, aber auch flexibel auf die Gegebenheiten der Situation und Bedürfnisse der Befragten eingegangen (vgl. Buchner 2008, 521). Zum einen wurde ihnen Raum für eigene Erzählungen gegeben, die für sie ein Anliegen waren. Zum anderen wurden auch ihre Wünsche berücksichtigt, beispielsweise das Interview zum Abschluss zu bringen oder ein drittes Interview durchzuführen.

- (4) Die TeilnehmerInnen waren durch das selbstständige Fotografieren aktiv in den Forschungsprozess eingebunden (vgl. Kraimer 2014, 31). Demzufolge wurden ihnen selbstbestimmte Entscheidungen ermöglicht (vgl. „Empowerment“- Ansatz), z. B. die Auswahl der Fotos, sodass sie den Interviewverlauf mitbestimmen konnten. Sie sind dadurch „co-researches and experts“, hingegen die ForscherIn den Prozess begleitet und zum „co-learner, observer and facilitator“ (Povee et al. 2014, 901) wird. Deswegen ist die Interviewsituation selbst als ein Ort interaktiven Geschehens zu betrachten, wodurch die empirischen Ergebnisse als Ko-Konstruktionen von TeilnehmerIn und Forscherin aufzufassen sind.

3.5 Auswertungsprozess

Charmaz (2011, 190f.) betont, dass es sich bei der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie um eine interaktive und flexible Methode handelt: „In practice, however, the research process is not so linear“ (ebd. 2006, 10). Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Arbeitsschritte nicht als abgeschlossene Phasen zu verstehen, sondern die Datenerhebung und Auswertung (vgl. ebd., 8) sowie Literaturrecherche und Verschriftlichung verlaufen gleichzeitig bzw. zirkulär. Der Auswertungsprozess mit offenem, fokussiertem und theoretisierendem Kodieren kann mit folgender Skizze veranschaulicht werden:

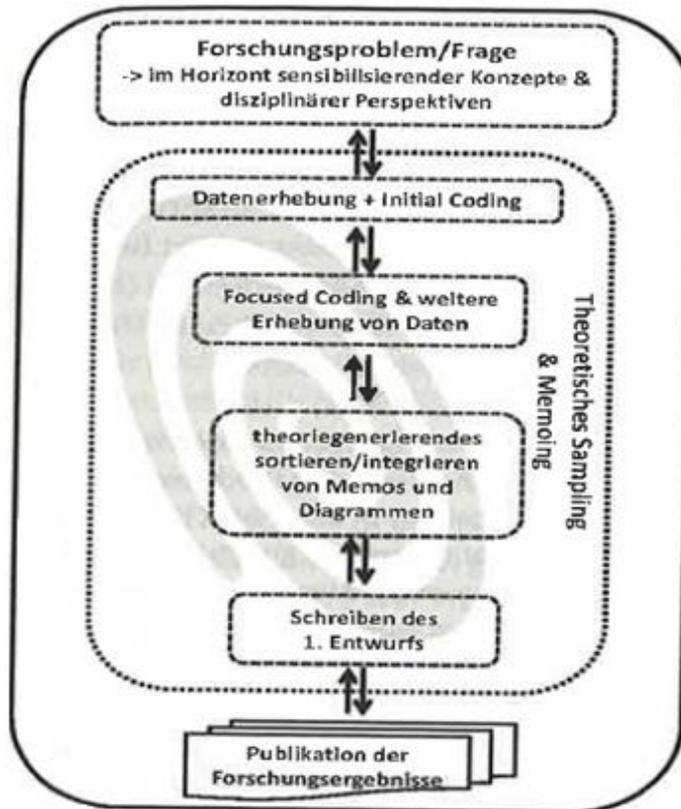


Abb. 3: „Schematik des Forschungsprozesses nach Charmaz“ (Hohage 2016, 113)

Beim offenen Kodieren („initial coding“) wird das Datenmaterial bzw. die Erzählungen der TeilnehmerInnen durch „word-by-word“ sowie „line-by-line“ Kodierungen aufgebrochen. Kodieren bedeutet: „categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data“ (Charmaz 2006, 43). Für dieses Verfahren diente das Programm „MAXQDA“ (als Software für Qualitative Datenanalyse). Es wurde überwiegend mittels „In-Vivo-Codes“ gearbeitet, die „as symbolic markers of participants‘ speech and meanings“ (ebd., 55) gelten. Laut Charmaz (ebd., 48f.) hilft eine schnelle und spontane Vorgehensweise, um mit einem offenen Zugang Phänomene und Entwicklungen zu erfassen. Dieser erste Schritt war bereits vom Memo-Schreiben begleitet, das ein zentrales Instrument im Forschungsprozess darstellt. Das heißt, die verfassten Memos werden kontinuierlich durch Ergänzungen und Modifikationen aktualisiert. Damit wurden vorläufige Kategorien und Beziehungen generiert sowie richtungsweisende (theoretische) Fragen aufgeworfen. (vgl. ebd., 72) Die nachfolgende Mind-Map zeigt diese ersten Zusammenhänge auf:

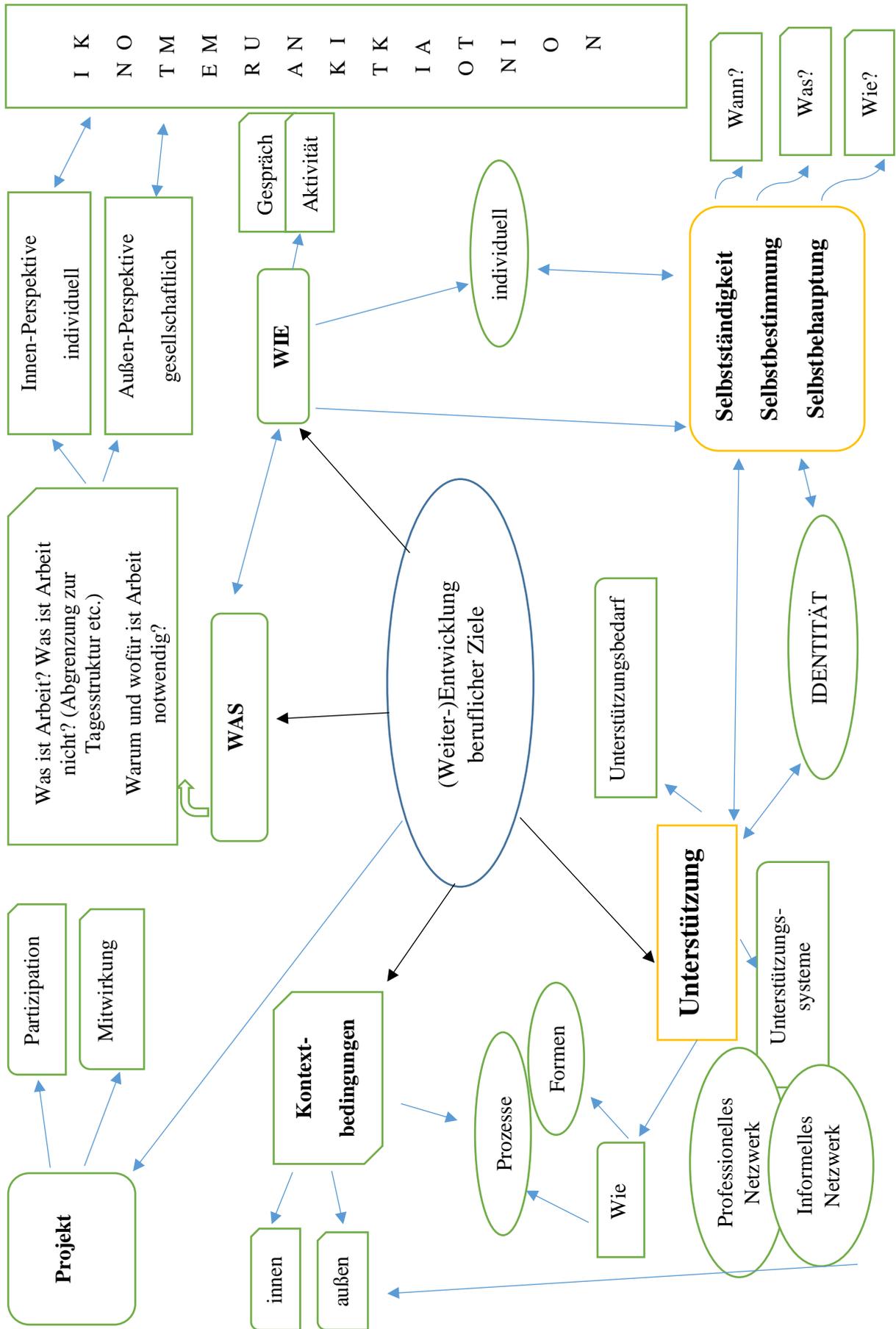


Abb. 4: Analyseskizze auf Grundlage der „initial codes“

Der zweite Schritt - „focused coding“ - gleicht dem selektiven Kodieren. Die vorläufigen Kategorien entwickeln sich immer weiter durch ein sukzessiv fokussiertes und systematisches Vorgehen. Charmaz (2006, 60) formuliert diesbezüglich: „Through comparing data to data, we develop the focused code. Then we compare data to these codes, which helps to refine them.“ Unter dem hier erwähnten ‚Prinzip des Ständigen Vergleichs‘ wird verstanden, dass Phänomene auf Gemeinsamkeiten und Differenzen sowohl innerhalb als auch zwischen Interviews verglichen werden (vgl. ebd., 53f.,59; Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 199f.). In diesem Zusammenhang ist auf ein weiteres methodologisches Konzept der Grounded Theory hinzuweisen: „Theoretical sampling means seeking pertinent data to *develop* your emerging theory“ (Charmaz 2006, 96; Hervorh. i. O.). Demnach orientiert sich die Datensammlung und auch -analyse an der Entwicklung von Konzepten und Kategorien bzw. Theorie.

Durch den selektiven Fokus und die kontinuierlichen Vergleiche bildeten sich folgende vier Kernkategorien heraus, die sich bereits im oben dargestellten Schaubild abzeichneten: (1) Selbstständigkeit (2) Selbstbestimmung (3) Unterstützung und (4) Lernprozesse (vgl. 4.1). Diesen Kategorien wurden in einem weiteren Schritt die dazugehörigen (In-Vivo-)Codes zugeordnet und mit dem Programm „Microsoft Visio“ in digitaler Form visualisiert. Mit dieser Präzisierung konnte analysiert werden - um beim Beispiel der folgenden Graphik zu bleiben - was die TeilnehmerInnen selbst- oder mitentscheiden konnten bzw. wo sie keinerlei Entscheidungsmöglichkeiten hatten:

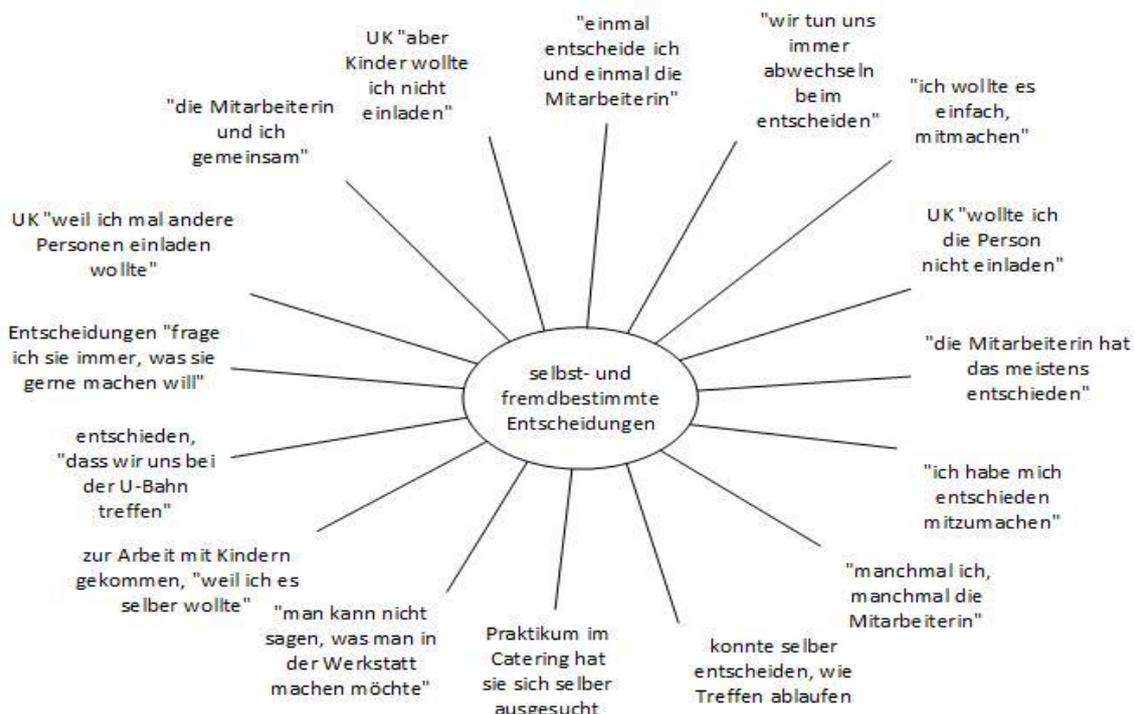


Abb. 5: Repräsentation der Kategorie ‚Selbstbestimmung‘ mittels „focused codes“

Das „Theoretical Coding“ kann als Vertiefungsschritt des vorangegangenen Prozesses verstanden werden. Die theoretisierenden Codes sind auf einem höheren Abstraktionsniveau angesiedelt. Die integrative Funktion dieses Kodiermodus resultiert aus dem Einbezug von Theoriebausteinen: „these codes not only conceptualize how your substantive codes are related, but also move your analytic story in a theoretical direction“ (Charmaz 2006, 63). Vor dem Hintergrund einer „Theoretical Sensitivity“ (Glaser 1978) werden Zusammenhänge zwischen theoretischen Konzepten sowie jenen Kategorien hergestellt, die aus den Wechselbewegungen des offenen sowie fokussierten Kodierens generiert werden konnten (vgl. Hohage 2016, 119).

3.6 Zur Verwendung der Begriffe „Erleben“ und „Erfahren“

In der vorliegenden Arbeit stehen die individuellen Erzählungen der ForschungsteilnehmerInnen im Vordergrund, die Resultat der geführten Leitfadeninterviews (inklusive Fotobefragung) waren. Durch ihre Aussagen brachten sie zum Ausdruck, was sie wie sowohl erlebt als auch erfahren haben. Zur Präzisierung der Termini „Erleben“ und „Erfahren“ folgen einordnende Ausführungen.¹¹ Erleben umfasst „zunächst einmal nur denkend und fühlend oder auch mitdenkend und mitfühlend anwesend und dabei zu sein“ (Junge et al. 2008, 16). Diese Definition bezieht sich zum einen auf Personen, die TeilnehmerInnen, die etwas erleben. Zum anderen setzt dieses „etwas“ einen Bezugspunkt des Erlebten voraus. Im Konsens mit dem französischen Philosophen Ricoeur hält Sieder (2012, 198) den prä-narrativen Charakter des Erlebens fest, denn seiner Meinung nach fehlt diesem „die Reflexion und ausdrückliche Bewertung der Zusammenhänge, hinzugewonnene Kenntnisse über die fraglichen Zusammenhänge, die man zum Zeitpunkt des Geschehens noch nicht hatte, oft noch nicht haben konnte“. Demnach lassen reflexive Momente das Erlebte zur Erfahrung werden. Laut Junge et al. (2008, 16f.) sind dafür ein Urteilsvermögen und ein begriffliches Verständnis von ‚etwas‘ notwendig. Erfahrungen sind schließlich auch Verarbeitung der subjektiv erlebten Ereignisse (vgl. von Plato 2012, 73f.). Das Erleben und die individuellen Sinnzuschreibungen der befragten Person sind jedoch nicht getrennt voneinander zu betrachten, „sondern Erinnerung und Deutung verschmelzen zu dem, was uns in den Interviewtexten als Erzählung begegnet“ (Jureit 2012, 242). Während aber ein Erlebnis ohne Erfahrung einhergehen kann, ist das Erleben Voraussetzungsbedingung für ein Erfahren (vgl. Junge et al. 2008, 15). Die Übergänge

¹¹ In der deutschen Sprache stellen „Erleben“ und „Erfahren“ keine Synonyme dar. Folgende Problematik zeigt sich im englischen Sprachgebrauch der Begriffe: „Was bei Dilthey >Erlebnis< heißt, wird in amerikanischer Übersetzung zu >experience<, was bei Dewey >experience< heißt, erscheint in deutscher Übersetzung unter dem Titel >Erfahrung<. Erfahrungen aber kann man sammeln, Erlebnisse hingegen nicht, und diese metaphorische Abgrenzung ist aufschlussreich.“ (Junge et al. 2008, 15)

zwischen „Erleben“ und „Erfahren“ zeigen sich fließend und sind nicht immer bewusst bzw. nachvollziehbar. Folgender Transkriptausschnitt verdeutlicht, dass auch im Erzählmodus ein Reflexions- bzw. Erfahrungsprozess durch die Erinnerungen und Beurteilungen des Erlebten ausgelöst wird. Während die befragte Person seine Tätigkeiten in der Werkstatt zuerst als Arbeit bezeichnete, sind diese für ihn unmittelbar nach der Aussage nicht mehr unter ‚Arbeit‘ zu subsumieren:

- 125 I: [...] Würdest du sagen, dass du gerade irgendwo arbeitest oder was arbeitest?
- 126 B: in der Werkstatt
- 127 I: mh (bejahend) Das ist für dich Arbeit?
- 128 B: ja
- 129 I: Was ist da die Arbeit in der Werkstatt, was ist deine Arbeit in der Werkstatt?
- 130 B: Arbeit kann man es nicht nennen.
- 131 I: Warum nicht?
- 132 B: Weil richtig was Arbeiten tue ich ja nicht, richtig arbeiten.

IV Empirischer Teil

4.1 Gesamtmodell – eine Hinführung

Das im Folgenden skizzierte Grundgerüst bildet den Ausgangspunkt für die Darstellung des ausgewerteten Datenmaterials. Dieser Überblick dient als Orientierung und zum besseren Verständnis der nachfolgenden Deskription und Interpretation der subjektiv erlebten Erfahrungen der TeilnehmerInnen, die im nächsten Kapitel im Detail dargelegt werden. Die daraus resultierenden Kategorien sowie erste Zusammenhänge werden vorab erläutert. Von Interesse ist, wie sich die AkteurInnen selbst sehen - das heißt, wie sie ihre Lebenswelt, Erfahrungen und Ereignisse schildern und welche individuellen Bedeutungen sie damit verknüpfen. Vor dem Hintergrund der angeführten Ausrichtung an der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (vgl. 3.3.1) und die durch den „post modern turn“ gesteuerte Situationsanalyse nach Clarke (vgl. 3.3.2) steht die Erfassung der Komplexität der Daten im Fokus. Dadurch werden den im Material sichtbaren (verschiedenen) Linien und Perspektiven der Befragten Rechnung getragen. Die Postmoderne - so Clarke (2012, 26) - „ist kein einheitliches System von Überzeugungen oder Annahmen, sondern vielmehr eine fortlaufende Aneinanderreihung von Möglichkeiten“. Demnach kann in der einzelnen Situation, das kulturell und sozial produzierte Wissen stets nur als „situiertes Wissen“ (Haraway 1996) verstanden werden. Auch die nachfolgende Skizzierung des Gesamtmodells ist als subjektive Interpretations- und Verstehensweise der Forscherin aufzufassen, unter der Berücksichtigung, dass „‘die Dinge immer auch ganz anders sein könnten‘“ (Clarke 2012, 31).

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen geht es um die Phase des beruflichen Übergangs und wie diese möglichst *selbstbestimmt* von den jungen Erwachsenen gestaltet werden kann. Der Schwerpunkt liegt auf dem Einfluss der Unterstützungsbeziehungen, sowohl von Professionellen (vor allem durch „P.I.L.O.T.“) als auch Personen des persönlichen Umfelds, da Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf auf ihre Hilfe bei der beruflichen Orientierung angewiesen sind. Während bei einigen Befragten die *Entwicklung* beruflicher Ziele im Vordergrund steht, sind bei anderen bereits konkrete Wünsche und Vorstellungen vorhanden. Um diesbezügliche Veränderungsprozesse zu erheben, wurden die TeilnehmerInnen zu zwei Zeitpunkten befragt. Durch die Analyse der Interviews (vgl. 4.2) haben sich vier Kernkategorien als Bausteine des Modells herauskristallisiert: (1) Selbstständigkeit (2) Selbstbestimmung (3) Unterstützung und (4) Lernprozesse.

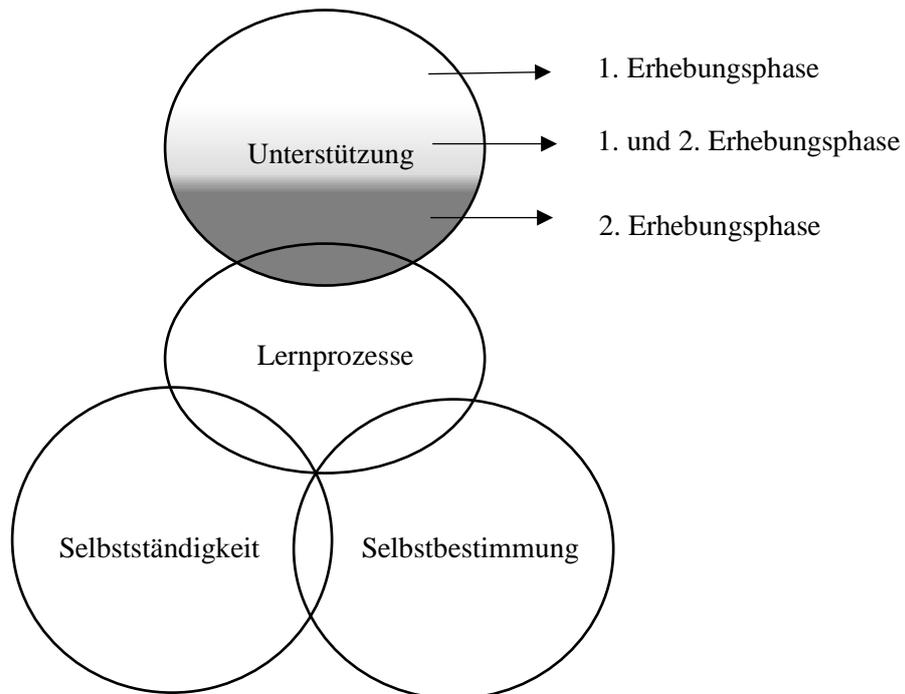


Abb. 6: Grundmodell der vier Kernkategorien

Diese Graphik veranschaulicht die Relationen der Kernkategorien. Durch *Unterstützung*spersonen und -leistungen können verschiedene *Lernprozesse* initiiert und begleitet werden. Die daraus resultierenden Lernerfahrungen haben wiederum Einfluss auf die Entwicklung der *Selbstständigkeit* und *Selbstbestimmung*. Dieses Modell fungiert nach jedem personenbezogenen Kapitel als Visualisierung der zentralen - den jeweiligen Kernkategorien zugeordneten - individuellen Aussagen und Erkenntnisse. Mit Hilfe eines (beim Element ‚Unterstützung‘ beispielhaft skizzierten) Farbsystems werden die Entwicklungen von der ersten zur zweiten Erhebungsphase bei allen vier Kernkategorien aufgezeigt. Die Farben bzw. ihre fließenden Übergänge stehen für die mit dem Projektverlauf einhergehenden Veränderungen, die sich nicht immer eindeutig einem (Erhebungs-)Zeitpunkt zuordnen lassen, sondern prozesshaft und dynamisch zu verstehen sind. Auf der Hintergrundfarbe ‚Weiß‘ sind Aspekte angeführt, die ausschließlich zum Zeitpunkt des ersten Interviews erwähnt und/ oder ersichtlich wurden. Im Verlauf (von oben nach unten) zeigt sich ein heller Grauton, indem Bereiche jene Punkte angesiedelt sind, die bei beiden Interviews zum Vorschein kamen. Die Farbe ‚Gru‘ verdeutlicht hingegen wesentliche Aspekte der zweiten Erhebung. Von einer Zusammenfassung der zentralen Elemente aller personenbezogenen Modelle zu *einem* Modell wurde aufgrund der Individualität der Prozesse abgesehen (vgl. 4.3). Die vier Kernkategorien werden im Folgenden anhand von Beispielen bzw. ersten Ergebnissen näher beleuchtet.

(1) Sowohl im Projektkontext als auch in ‚projektexternen‘ Institutionen und anderen Lebensbereichen (z. B. Freizeit) schilderten die Befragten bestimmte Akte, die sich in die Kategorie ‚Selbstständigkeit‘ einordnen lassen. Die Ermöglichung und Erhöhung selbstständigen Handelns ist zentrales Anliegen des Pilotprojekts (vgl. Engl 2016b, 5), das sich u. a. als Thematik im Unterstützungskreis und den daraus resultierenden Aktionsplänen widerspiegelt. So zeigte sich die Selbstständigkeit beispielsweise im selbstständigen Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Die jungen Erwachsenen erwähnen nicht nur, dass sie etwas ‚selber‘ oder ‚alleine‘ gemacht haben. Mit diesen Äußerungen betonen sie vor allem das ‚wie‘- durch das selbstständige Ausführen dieser oder jenen Handlung ohne fremde Hilfe.

(2) Die persönliche Autonomie ist als eigenständig zu betrachten, kann aber mit der Kategorie ‚Selbstständigkeit‘ auf Subjekt-Ebene angesiedelt werden (vgl. 2.1). Im Interviewmaterial kamen selbstbestimmte Handlungen vor allem durch selbstgetroffene Entscheidungen zum Ausdruck. Das „Prinzip der Selbstbestimmung“ bzw. die „unterstützte Entscheidungsfindung“ (Engl 2016a, 3) werden als Ziele des Projekts genannt. Die TeilnehmerInnen erzählten von Aktivitäten, die ihrem Willen entsprachen und die sie ‚selber entscheiden‘ konnten. Die Durchsetzung eigener Vorstellungen und Wünsche sowie auch deren Nicht-Durchsetzung zeigen den Rahmen selbstbestimmter Entscheidungen. In diesem Zusammenhang kann auch von Selbstwirksamkeit gesprochen werden. Es geht um die Selbstbehauptung und das Bewusstsein der individuellen Fähigkeiten und Stärken. „Wissen und Erfahrung um die Beeinflussbarkeit der eigenen Lebenswelt“ (Koenig 2014, 70) sind Voraussetzung, um sich als selbstwirksam zu erleben. Die Befragten erzählten aber auch von Situationen, in denen sie nicht selbstbestimmt sein konnten. Diese Fälle der Mitbestimmung sowie Fremdbestimmung stieß sowohl auf eine zustimmende als auch ablehnende Haltung der TeilnehmerInnen. Dadurch werden die äußeren Selbstbestimmungsmöglichkeiten und deren Grenzen ersichtlich. Diese Grenzen - so die Annahme - sind jedoch nicht statisch fixiert, sondern unterliegen den in der Situation vorzufindenden Bedingungen. Demnach ist Selbstbestimmung nicht nur vom Subjekt abhängig, sondern auch durch äußere Zustände determiniert. Entscheidend ist, inwieweit bestimmte Faktoren insofern beeinflussen können, als dadurch selbstbestimmte und selbstständige Handlungen gehemmt oder sogar verhindert, aber auch ermöglicht werden können. Welchen Stellenwert dabei unterschiedliche Unterstützungssysteme einnehmen, wird mit der nächsten Kernkategorie erläutert.

(3) Die TeilnehmerInnen beschreiben verschiedene Aspekte von ‚Unterstützung‘, die als Kernthema zusammengefasst werden können. Dazu gehören Personen, Formen der Unterstützung sowie der subjektiv geäußerte Hilfebedarf. Die Unterstützung im Kontext der (Weiter-)Entwicklung beruflicher Perspektiven und Ziele steht dabei im Fokus der Analyse. Die von den Befragten genannten MitarbeiterInnen von „P.I.L.O.T.“ sowie projektexterne Personen (z. B. FreizeitassistentInnen) können als professionelles Unterstützungsnetzwerk bezeichnet werden. Hingegen setzt sich das informelle Netzwerk überwiegend aus Familienmitgliedern, Verwandtschaft und FreundInnen zusammen. In Bezug auf (potentielle) Unterstützungspersonen äußern die TeilnehmerInnen auch konkrete Vorstellungen und Erwartungen, wer und vor allem *wie* sie unterstützt werden können oder sollen. Die Art der Unterstützung, beispielweise in Form von Gesprächen, „Grätzelerkundungen“ oder dem Fahrten- und Wegtraining, bietet sich bei den TeilnehmerInnen unterschiedlich dar.

Der Fokus richtet sich nicht ausschließlich auf die Deskriptionen der Unterstützungspersonen und -leistungen. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, wie das Erleben der erhaltenen Unterstützung aus Sicht der TeilnehmerInnen beschrieben wird. Das heißt, wie wird die Unterstützung beurteilt und unter welchen Bedingungen wird sie als ‚gute Unterstützung‘ empfunden. Hierbei erscheinen eigene Erfahrungen - sogenannte Primärerfahrungen - als zentrale Voraussetzung. Darunter können Emotionen, Erlebnisse und Erkenntnisse subsumiert werden, die ein Mensch selbst erlebt oder in Lernprozessen erfahren hat. Es handelt sich dabei um die persönliche Bedeutung, die die Unterstützung für einen hat. Im Gegensatz dazu lassen sich Sekundärerfahrungen durch Beurteilungen, Vorstellungen und Erfahrungen charakterisieren, die von anderen Personen übernommen wurden.

(4) In der vierten Kernkategorie werden verschiedene Lernprozesse beleuchtet. Die jungen Erwachsenen erzählten von Tätigkeiten, die sie kennengelernt haben oder von neu gelernten Fähigkeiten. Auffällig ist, dass sie im gleichen Zuge aber teilweise verneinen, dass sie etwas Neuem begegnet sind bzw. etwas gelernt haben. So scheint es ihnen in einem entkontextualisierten Rahmen nicht immer möglich, Dinge als etwas Neues zu benennen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Voraussetzungen nötig sind, um etwas Neues als ‚Neues‘ zu bezeichnen und zudem es auch als Erlerntes bzw. Lernerfahrung zu bewerten.

Da die TeilnehmerInnen nicht nur zu Beginn, sondern auch im Verlauf des Projekts sehr unterschiedliche Wege beschreiten, kann in keiner Weise von ‚homogenen‘ Lernerfahrungen gesprochen werden. Vielmehr kristallisierten sich bestimmte Prozesse des Lernens als höchst individuell heraus. Da die Schritte bzw. der Vorgang des Lernens einzelner Tätigkeiten durch

das Datenmaterial nicht ersichtlich wird, steht nicht die Rekonstruktion einzelner Lernprozesse im Vordergrund. Die zentrale Frage ist hingegen, was individuelle Lernmöglichkeiten für junge Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf im beruflichen Übergang bedeuten und wie sie möglichst *selbstbestimmt* gestaltet werden können. Welche Bedingungen sind nötig, damit das bekannte und häufig zugleich vertraute Umfeld verlassen wird, um neue Kontexte kennenzulernen? Neue, vergrößerte Möglichkeitsräume können dafür als Voraussetzung betrachtet werden. Das ist z. B. der Fall, wenn die TeilnehmerInnen ihren Schulweg nicht alleine zurücklegen konnten, ihnen es aber nach dem Fahrten- und Wegtraining gelingt.

Die Unterstützungsnetzwerke können als wesentliches System angesehen werden, die den Zugang zu und die Erschließung von Lernprozessen und daraus resultierenden Erfahrungen schaffen, um soziale und berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Sie fungieren als ImpulsgeberInnen für individuelle Lernmöglichkeiten, die den jungen Menschen mit Beeinträchtigung aber auch ein hohes Maß an selbstbestimmtem und selbstständigem Handeln gewähren und zutrauen. In diesem Zusammenhang ist ebenso die Frage zu berücksichtigen, inwieweit solche Unterstützungsbeziehungen auch hinderlich sein können, insbesondere in Bezug auf die Initiierung von Lernprozessen, sodass Überforderungen und Blockierungen die Folge sind. Inwieweit wird der Rahmen bereits durch das Unterstützungsumfeld determiniert, sodass nur ein bestimmtes Maß an Selbstbestimmung und Selbstständigkeit möglich ist? Auch auf diese Weise werden die Grenzen der Möglichkeitsräume bei den jungen Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf spürbar.

Die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Ziele erscheint prozesshaft und individuell, sodass in keiner Weise von einer ‚universalen‘ Phase des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderung gesprochen werden kann. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel die individuelle Begleitung und Unterstützung der Entwicklungs- und Lernprozesse im Erhebungszeitraum dargestellt, wie sie von den TeilnehmerInnen wahrgenommen und erzählt worden sind. Dabei werden auch Phänomene an- und ausgeführt, die nicht unmittelbar unter diese vier Kernkategorien fallen. Den Abschluss bildet die Synthese der dargestellten Daten zu einem Gesamtmodell in Verbindung mit theoretischen Ansätzen (vgl. Konklusion). Vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Grounded Theory und Situationsanalyse wird damit nicht die Darstellung „universelle[r] Wahrheiten und Verallgemeinerungen“ (Clarke 2012, 274) intendiert. Vielmehr ist das Modell inklusive seiner (Differenz-)Linien und Interdependenzen situativ zu verstehen.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Um den individuellen (Entwicklungs- und Lern-)Prozessen der fünf Befragten - von der ersten zur zweiten Erhebungsphase - Rechnung zu tragen, sind die folgenden Kapitel personenbezogen aufgebaut. Das heißt, die Erlebnisse und Erfahrungen werden pro TeilnehmerIn des Projekts beschrieben. Die zentralen Aussagen werden vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Kernkategorien - Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Unterstützung und Lernprozesse - dargelegt.

4.2.1 Tom

Tom ist zum Zeitpunkt der Interviews 19 Jahre alt. Er wohnt mit seinem Vater in Wien, da seine Eltern getrennt leben. Neben der Projektteilnahme nimmt er kein tagesstrukturierendes Angebot in Anspruch, sondern hat nach eigenen Angaben „nur Freizeit“ (1/165¹²). In seiner freien Zeit geht er besonders gerne ins technische Museum, wo er „so Sachen ausprobieren und anschauen“ (1/050) kann. Grund dafür ist sein Interesse an Technik, das sich auch in seinen beruflichen Zukunftswünschen widerspiegelt (vgl. 1/171;2/134).

Tom ist auf drei verschiedene Schulen gegangen. In seiner letzten Schule war das Thema Arbeit nicht Gegenstand thematischer Auseinandersetzungen (vgl. 1/167). Durch die fehlende Berufsorientierung im Schulkontext konnte Tom keine (pädagogischen) Unterstützungsangebote in der beruflichen Entscheidungsfindung wahrnehmen, die sich maßgeblich auf einen unmittelbaren Übergang in eine anschließende Ausbildungs-/Qualifizierungsstelle oder Beschäftigung auswirken können. Nach Beendigung der Schulzeit war Tom bei einer Tanz- und Schauspiel Company, in der er arbeiten gehen „musste“ (vgl. 1/137). Die Wortwahl „*müssen*“ lässt darauf schließen, dass er dort nicht freiwillig war bzw. sich diese Beschäftigung nicht selber aussuchen konnte. Die Inhalte dieser Arbeit haben für ihn nicht mehr gepasst, da er „ständig die Regeln gebrochen“ (1/153) hat. Er fühlte sich dort schließlich nicht mehr wohl, woraufhin er diese Arbeit auch abbrach (vgl. 2/154). Unklar bleibt, ob es sich dabei um eine Ausbildungs- oder Beschäftigungsstelle handelte. Auf die Frage hin, inwieweit er beispielsweise durch Schnupperpraktika noch andere Berufe oder Arbeitsstellen kennengelernt hat, wollte Tom sich nicht weiter äußern (vgl. 1/188). Dies könnte sowohl auf die zuvor angeführte(n) negativ behaftete(n) Erfahrung(en) als auch auf eine andere berufliche Situation zurückzuführen sein.

¹² Die Quellenangaben sind wie folgt zu verstehen: erste (1) oder zweite (2) Erhebungsphase/Zeile im Transkript.

„Techniker, weil allein der Begriff interessant ist und ich darauf spezialisiert bin“

Tom hat bereits zum Zeitpunkt des ersten Interviews eine klare Vorstellung davon, was und wo er in Zukunft arbeiten möchte: „beim Papa und bei der FIRMA¹³ und Techniker und als Stadtnetzer¹⁴“ (1/171). Bei der Firma, bei der sein Vater tätig ist, hat er bereits die Möglichkeit erhalten, eine Spenderwebseite zu testen bzw. „durfte einfach mittesten“ (1/183). Diese Tätigkeit ist jedoch für Tom weder ein Praktikum noch eine Beschäftigung, weil - so argumentiert er beim zweiten Interview - „da steckt zu wenig Arbeit drinnen“ (2/150). Seiner Meinung nach „müsste wann und genau arbeiten darin sein“ (2/152). Diese Aussage lässt auf genaue Arbeitszeiten und -schritte schließen. Demzufolge hat er eine konkrete Vorstellung von Rahmenbedingungen, die zum einen ein Praktikum und zum anderen ein Arbeitsplatz erfüllen sollte. An anderer Stelle definierte er Praktikum als einen Ort, wo man neue Sachen und Leute kennenlernt (vgl. 2/054). Arbeit ist für ihn eine Vollzeitbeschäftigung, da „man fast rund um die Uhr arbeitet und irgendwann nach Hause kommt“ (2/078). Demnach betrachtet er Arbeit und Freizeit als getrennte Lebensbereiche (vgl. 2/120). Anzunehmen ist, dass er diese Bedingungen und Anforderungen in der Firma, wo er die Website getestet hat, nicht vorfand. Während Tom im ersten Interview den Techniker und ‚Stadtnetzer‘ noch gleichermaßen als Berufsziele nannte (vgl. 1/171), zeigte sich im zweiten Interview der primäre Wunsch, etwas „mit Technik“ (2/022) zu arbeiten. Als Begründung zog er seine technische Spezialisierung heran (vgl. 2/134), weil er „damit gut umgehen kann“ (2/136). Dadurch kommen für ihn andere Arbeitsbereiche, wie beispielsweise der des Theaters, nicht mehr in Frage, „weil da nichts Technisches ist“ (2/156). Den Beruf des ‚Stadtnetzers‘ sieht er jedoch weiterhin als Alternative an (vgl. 2/128), während eine Beschäftigung bei seinem Vater bzw. seiner Arbeitsstelle keine Option mehr zu sein scheint. In der Beschreibung seiner beruflichen Ziele werden nicht nur seine Vorstellungen von dahinterstehenden Berufsbildern mit spezifischen Tätigkeitsfeldern erkennbar, sondern auch warum z. B. der Beruf des ‚Stadtnetzers‘ von Bedeutung ist (vgl. 1/175;2/026,028,132). Die Informationen über die für ihn relevanten Berufe hat er sich alleine eingeholt, worin seine selbstständige Vorgehensweise deutlich wird: „also Internet aufrufen, Nachrichten auswählen, dann Bescheid wissen“ (2/140). Hierbei wird ersichtlich, dass Tom eigene Schritte setzt, um sich zu informieren, wodurch er auch seine Fähigkeiten ausdrückt.

¹³ Wörter in Großbuchstaben verweisen auf eine Anonymisierung.

¹⁴ Aufgrund der Aussage „also da baut man eine Stadt auf und die Geschäfte so einstellen, wie es passt“ (1/175) ist anzunehmen, dass er mit der Bezeichnung ‚Stadtnetzer‘ einen Beruf bzw. eine Beschäftigung im Bereich der Stadtplanung und -entwicklung meint.

„Mein Papa hilft“

Die Frage, ob er die vom ihm aufgezählten Tätigkeitsfelder des Technikers schon einmal kennengelernt hat, beantwortete er mit der Aussage: „noch nicht, außer heute, ich mache es mit dem Papa heute“ (2/030). Demnach bedarf es für Tom einer praktischen Umsetzung, um vom ‚Kennenlernen‘ einer Tätigkeit, wie z. B. der Verwaltung von Daten, sprechen zu können (vgl. 2/026,028). Dazu erhält er die Unterstützung seines Vaters, der mit ihm zu Hause am PC arbeitet (vgl. 2/448). Es stellte sich heraus, dass es sich dabei um einen Punkt des Aktionsplans¹⁵ handelte, der im Kontext seines Unterstützungskreises vereinbart wurde (vgl. 2/518). Nach Toms Vorstellungen besitzt sein Vater „durch seine Arbeit mit Backoffice“ (2/450) technisches Wissen, das er an seinen Sohn weitergeben kann und möchte. Auch sein Onkel, der als weitere Unterstützungsperson aus dem familiären bzw. verwandtschaftlichen Umfeld genannt wird, kann ihm durch seine Berufserfahrungen helfen. Tom wusste jedoch nicht mehr, wo sein Onkel arbeitet (vgl. 2/458,460), sodass auch die Art der Unterstützung unklar blieb. Seine Schwester kann ihn wie folgt unterstützen: „wir reden so, was ich für die Arbeit brauche“ (2/446). Zu seiner Mutter hat Tom ein angespanntes Verhältnis (vgl. 1/024), das er nicht weiter kommentierte.

Die Frage, ob und inwieweit er im Allgemeinen Hilfe benötigt, beantwortete er mit der Aussage, dass sein Vater alles übernimmt: „mein Papa hilft, also dass ich zu den Terminen begleitet [werde] und mich abholt und dort hinfährt“ (1/317). Sein Vater organisiert demnach die (fahrtechnische) Koordination seiner Termine. Durch seine Unterstützung hat Tom die Möglichkeit, eigenen Aktivitäten nachzugehen. Dies lässt vermuten, dass er sich diesbezüglich auf seinen Vater verlässt und sich folglich um diese Anliegen auch nicht zu kümmern braucht. Hier zeigt sich jedoch eine Veränderung, die im Rahmen des Aktionsplans festgehalten wurde: mit seinem Freizeitassistenten¹⁶ übt er laufend „mit den Öffis¹⁷ fahren“ (2/528). Da es im Aktionsplan um Ziele geht, „die für die planende Person bedeutsam sind“ (Doose 2011, 45), wird Tom den Wunsch gehabt haben, selbstständig öffentliche Verkehrsmittel in Anspruch nehmen zu können. Ziel des Fahrtrainings ist es, Wege eigenständig(er) zurückzulegen und zugleich unabhängig(er) von UnterstützerInnen zu sein: „Die jungen Menschen werden, ihrem Bedarf entsprechend, begleitet wobei auf längere Sicht auf die Reduzierung der reinen

¹⁵ Bei einem Aktionsplan handelt es sich um ein Instrument des Unterstützungskreises, mit dem die nächsten Schritte geplant werden. Ein Aktionsplan wird erstellt, um „zu überlegen, was konkret von wem getan werden muss, um diese Ziele zu erreichen“ (Doose 2011, 45).

¹⁶ Beim zweiten Interviewzeitpunkt erzählte Tom von seinem neuen Freizeitassistenten, der ihn seit dem Herbst 2016 begleitet.

¹⁷ Die Abkürzung „Öffis“ steht für öffentliche Verkehrsmittel.

Wegbegleitung abgezielt wird“ (Engl 2016b, 5). Dadurch wird nicht nur die individuelle Mobilität der TeilnehmerInnen verbessert, sondern auch deren Möglichkeitsrahmen vergrößert, Selbstständigkeit auszuüben.

„Ich habe mich entschieden mitzumachen“

Während bisher insbesondere auf Toms informelles Unterstützungsfeld eingegangen wurde, steht im Folgenden das professionelle Netzwerk im Fokus, das im Rahmen von „P.I.L.O.T.“ beleuchtet wird. Im Gegensatz zu seiner Beschäftigung am Theater, wo er arbeiten gehen musste, empfindet er seine Teilnahme am Projekt als Privileg: „also nach der Schule darf ich in der Integration Wien arbeiten bei einem Pilotprojekt“ (1/161). Für Tom ist das Projekt in zweifacher Hinsicht von zentraler Bedeutung. Die dazugehörigen Aspekte sind nicht immer eindeutig zu differenzieren: (1) Zum einen geht es um seine Teilnahme. Mit der Aussage „ich wollte es einfach, mitmachen“ (2/240; vgl. 1/209) kommt sein eigener Wille als Akt der Selbstbestimmung zum Ausdruck. Grund dafür war sein Interesse am Projekt (vgl. 1/213). Anliegen von „P.I.L.O.T.“ sind seiner Meinung nach die Jobsuche, dass „die Menschen für die Zukunft eine Arbeit finden“ (2/242). Obwohl er sich freiwillig für die Teilnahme entschied, betonte er: „da muss ich eine Arbeit suchen“ (2/238). Die Frage, worauf er sich im Zuge des Projekts freut, beantwortete er mit der Aussage „also dass ich beitreten kann“ (1/221). Unklar bleibt, ob er damit die Teilnahme am Pilotprojekt oder einen Vereinsbeitritt bei Integration Wien meint. Er selbst wäre zufrieden, wenn er das Pilotprojekt abgeschlossen hätte (vgl. 1/365,367) und am Ende Geld vom Fördergeldgeber bekäme (vgl. 2/248,250). Demnach verknüpft er den Abschluss mit gewissen Bedingungen, die eintreten müssen, damit er das Projekt ‚erfolgreich‘ beenden kann.

„Dass ich bei der Integration Wien arbeiten kann“

(2) Zum anderen hat Tom den Wunsch, das Projekt weiterzuentwickeln. Während er diese Aufgabe im ersten Interview als *seine* Arbeit bezeichnete, betrachtete er die Weiterentwicklung beim zweiten Interview nur noch als Hobby und „Arbeitsbeispiel“ (vgl. 1/253;2/256). Seine Jobsuche stand sukzessive im Vordergrund. Trotzdem möchte er weiterhin andere Leute über das Projekt aufklären, die nichts davon wissen: „da würde ich sagen, wie das Ganze abläuft, was das Ziel davon ist und ja so wie sich die Termine verfolgen“ (2/274), „zum Beispiel, es wurde eine neue Website hinzugefügt oder so“ (2/272). Sein Anliegen ist, durch Informationsweitergabe beim Projekt mitzuwirken. Folgende Personen möchte er erreichen: „Damen und Männern, wie Opas und Omas und nach Jobs suchenden Eltern und Jugendliche

und 08/15-Menschen“ (2/264). Die für ihn vorrangige Zielgruppe ist die der Arbeitssuchenden. Zudem bezieht er - wie „P.I.L.O.T.“ auch - die Eltern der Jugendlichen in den Prozess mit ein (vgl. Engl 2016b, 6), sprach aber nicht von jungen Menschen mit Unterstützungsbedarf als TeilnehmerInnen. Anzunehmen ist, dass Tom mit seinem Vorhaben eine größere Zielgruppe erreichen will, als vom Projekt intendiert wird. Die von ihm erwähnten Personengruppen können auch als potentielle ‚VermittlerInnen‘ betrachtet werden, die relevante Informationen weitergeben, sodass mehr Menschen (mit Unterstützungsbedarf) für das Projekt gewonnen werden können. Das Projekt stellt für ihn nicht nur einen Rahmen dar, in dem er (bei der Jobsuche) unterstützt wird, sondern auch einen Ort, an dem er selbst durch Informationsarbeit Unterstützung für andere leistet. Demnach möchte er nicht nur die Dienstleistungen des Projekts als Teilnehmer konsumieren, sondern diese auch optimieren. Die Aussagen verdeutlichen sein selbstständiges Handeln inklusive Zutrauen in die eigene Fähigkeit, das Projekt durch eigene Mitarbeit weiterentwickeln zu können.

„Wenn ich beitrete, sind die Personen noch verfügbar“

In Bezug auf den Projektstart erzählte Tom: „dass ich [zu] unterschiedliche[n] Zeiten kommen kann und dass ich einfach Gespräche führen kann, dass ich ein Interview machen kann“ (1/217). Er hat „mitgehört“ (1/229), dass es im Projekt verschiedene Termine geben wird. Hier stellt sich die Frage, ob er diese Informationen selbst oder indirekt, ‚aus zweiter Hand‘, erhalten hat. So könnte der Vater die primäre Ansprechperson der MitarbeiterInnen gewesen sein, über den er die inhaltlichen Punkte erfahren hat. Dafür spricht, dass sein Vater seine primäre Begleitperson ist (vgl. 1/317). Da das „Mithören“ aber einen aktiven Part inkludiert, spiegelt es auch seine Aufmerksamkeit und eigenen Bemühungen wider. Sein selbstständiges Handeln betonte er zudem mit der Aussage: „was ich selber gemacht habe ist, dass ich mir Informationen geholt habe“ (1/303). Beispielsweise hat er die MitarbeiterInnen über das Projekt befragt, konnte sich aber nicht mehr an den Inhalt erinnern (vgl. 1/307).

Wenige Monate nach Projektbeginn fand ein Wechsel seiner Begleitperson statt. Für Tom stand dadurch die Frage im Raum, ob die im Projekt mitarbeitenden Personen bei seinem Beitritt noch zur Verfügung stehen (vgl. 1/381,384,393). Zum einen beschäftigte ihn dieser Mitarbeiterwechsel, weil er das Bedürfnis nach Kontinuität hat. Obwohl ihn die Mitarbeiterin als professionelle Unterstützungsperson erst für kurze Zeit begleitete, stellte sie bereits eine Konstante in seinem Leben dar. Zum anderen verknüpfte er mit dem Projekt seine Freizeitgestaltung, denn bereits beim ersten Interview äußerte Tom seinen diesbezüglichen Unterstützungsbedarf: „also dass ich eine Person brauche, die mich in der Freizeit so begleitet“

(1/374). Nachdem Ausscheiden der Mitarbeiterin bzw. laut seiner Formulierung ihrem „Verschwinden“ (2/548), befürchtete Tom weniger Personen an seiner Seite. Zudem äußerte er die Sorge, dass seine Freizeit zu kurz kommt, da er „jetzt mehr Zeit für die Integration“ (1/237) investiert. Deutlich wird, dass Tom bereits wahrnahm, dass sich durch die Projektteilnahme seine Tagesstruktur verändert hat. Der von ihm beschriebene Prozess lässt sich mit dem eines ‚klassischen‘ Jobeinstiegs vergleichen, wodurch Arbeitszeit und Freizeit (neu) aufeinander abgestimmt werden müssen.

„Weil die MITARBEITERIN wollte, wie ich mir das vorstelle“

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hatte Tom bereits einige Treffen mit der neuen Mitarbeiterin, sodass er von gemeinsamen Unternehmungen mit beiden erzählte. Zu Beginn waren sie an unterschiedlichen Orten unterwegs, was Tom gut gefallen hat: „mit der EHEMALIGEN MITARBEITERIN war ich bei (), also draußen aus der Integration Wien, mit der MITARBEITERIN war ich draußen und zu Hause“ (1/273). In der Anfangsphase standen vorrangig das Kennenlernen und der Beziehungsaufbau im Mittelpunkt (vgl. Engl 2016b, 3). Die Intention des Projekts ist es, verschiedene Lebensräume der jungen Erwachsenen aufzusuchen, „mit dem Fokus des Erlebens und Wahrnehmens der Person in diesen Settings“ (ebd.). Trotzdem ist es den TeilnehmerInnen möglich - so bestätigte dies Tom - selbst- bzw. mitzubestimmen (vgl. 1/301), wie die Treffen ablaufen. Gesprächsthemen waren vor allem die beruflichen Wünsche sowie zukünftige Termine (vgl. 1/287,289).

Beim zweiten Interview erzählte Tom, dass nun auch regelmäßige Treffen mit dem neuen Mitarbeiter stattfinden. Diese unterscheiden sich nicht wesentlich von denen mit der Mitarbeiterin - nur insofern, als sie über das Thema Sexualität reden (vgl. 2/206,220). Hingegen geht es in den Treffen mit der Mitarbeiterin neben der Freizeitgestaltung vor allem um ‚Arbeit‘: was dafür wichtig ist (vgl. 2/014,322) und „welche Arbeit ich da suchen kann“ (1/289). Mit Hilfe der im Zuge der Treffen angefertigten Lernmappe und Fotos wurden von Tom ausgewählte Gesprächsthemen und Aktivitäten beschrieben:

- Aufstellung einer Essenspyramide (vgl. 2/158)
- Fähigkeitsliste zum Thema „Aussehen und Körperpflege“¹⁸ (vgl. 2/172,180)
- Vergleich verschiedener elektronischer Geräte (vgl. 2/204)
- Kalenderbesprechung (vgl. 2/198)
- Vorbereitung des Ideenkreis (vgl. 2/186), z. B. Beschreibung seiner Zukunft (vgl. 2/190)

¹⁸ Diese Bezeichnung des Arbeitsblattes wurde durch das Fotomaterial ersichtlich.

Auf die Frage hin, warum er solche Themen mit der Mitarbeiterin besprochen hat, kam häufiger die Antwort, weil die Mitarbeiterin das wollte (vgl. 2/178,194,204,486). Deutlich wurde aber auch, dass die Mitarbeiterin ihre Vorhaben stets begründete und sie dadurch für Tom nachvollziehbar wurden. Die Entscheidungen der Mitarbeiterin stießen zum Teil auf seine Zustimmung: „ich wollte es, das gleiche“ (2/196). Bestimmte Inhalte der Treffen lassen sich nicht unmittelbar mit dem Thema ‚berufliche Zukunft‘ in Verbindung bringen. Die genannten Elemente scheinen aber für die Mitarbeiterin von zentraler Bedeutung für die berufliche Vorbereitung zu sein. Es bleibt offen, ob dies von ihr festgelegte Themen oder ‚verhandelbare‘ (Lern-)Angebote waren.

„Neue Lernmöglichkeiten“

Ein wesentlicher Schritt in Richtung Berufsorientierung bzw. Arbeitseinstieg war das einwöchige Praktikum, das Tom bei einem „EDV-Kurs“ (2/044) absolvierte. Er berichtete, dass er „dort mit dem Internet mit Powerpoint und Microsoft Office gearbeitet“ (2/046) und die Leiterin des Kurses kennengelernt hat (vgl. 2/058). Neue Inhalte sowie Personen kennenlernen zu können, spiegeln seine bereits angeführte Definition eines Praktikums wider. Für Tom stellten diese Tätigkeiten erste Erfahrungen im technischen Bereich dar (vgl. 2/038). Das Praktikum hat ihm gut gefallen, ein weiteres wurde bereits geplant: „nächstes Jahr darf ich ein zweiwöchiges Praktikum machen“ (2/064). Auch dieses Praktikum nimmt Tom als (berufliche) Möglichkeit wahr, die er erfahren *darf*. Zudem findet das nächste Praktikum zwei Wochen und somit in einem vergrößerten Rahmen statt. Im Verlauf des Interviews stellte sich heraus, dass es sich dabei mehr um eine „Arbeitssuche“ handelt, um einen Job zu finden (vgl. 2/072). In diese Richtung verliefen auch seine Vorstellungen bezüglich der Unterstützung durch das Projekt und den Verein Integration Wien. Die MitarbeiterInnen können ihm durch weitere Termine helfen, durch die sich für ihn letztendlich eine „Arbeitschance“ (2/320) ergibt. Im praktischen Sinne könnte das eine „Einleitung“ (2/310) sein, beispielsweise für Excel oder Powerpoint (vgl. 2/314). Demnach geht Tom davon aus, dass die MitarbeiterInnen solche Kompetenzen besitzen, um ihn für diese Computerprogramme eine Art Einführung zu geben. Der Verein könnte ihn durch neue Informationen über den neusten Stand und aktuelle Entwicklungen in Kenntnis setzen, zum Beispiel wenn es eine neue Website gibt (vgl. 2/454,456). Auch der Freizeitassistent - der ebenso zum professionellen Netzwerk gezählt werden kann - stellt für ihn eine potentielle Unterstützungsperson dar: er kann ihm „beim Treffen (dienen), durch Technik mithelfen“ (2/462).

In Hinblick auf die Frage, wie es bei den Treffen mit den MitarbeiterInnen weitergeht, antwortete er, dass er sich „neue Lernmöglichkeiten“ (2/306) wünscht. In dieser zentralen Aussage kommt seine persönliche Erwartung zum Ausdruck. Beim ersten Interview erklärte Tom, noch nichts Neues gelernt zu haben (vgl. 1/370). Seine Antwort beim zweiten Interview lautete „nicht viel, nur für die Plakate vom Ideenkreis und das war es“ (2/292) und erwähnte damit die Gestaltung der Plakate als Vorbereitung für seinen Unterstützungskreis. Vielmehr wünscht er sich in der nächsten Zeit Lernmöglichkeiten in Form einer Weiterbildung, um „an Technik allgemein“ (2/294) dazuzulernen. Dadurch wird deutlich, dass er sich Lernerfahrungen im beruflichen Bereich durch seine Projektteilnahme erwartet, um sein technisches Wissen (weiter) ausbauen zu können.

„Weil meine Zukunft wichtig ist“

Im November 2016 fand Toms Unterstützungskreis unter dem Titel „Ideenkreis“ statt. Er hat dazu seinen Vater, seine Schwester, seinen Onkel, seinen Freizeitassistenten sowie eine Mitarbeiterin des Elternnetzwerks eingeladen. Zudem war die Mitarbeiterin von „P.I.L.O.T.“ in der Rolle der Moderatorin anwesend. Diese Personen hat Tom eingeladen, weil sie seine „engsten Freunde“ (2/380) sind. Obwohl der Freizeitassistent ihn erst für kurze Zeit begleitete, bezeichnete er ihn bereits als „mein einziger Freund“ (2/476). In diesem Zusammenhang erzählte Tom, dass die Mitarbeiterin noch eine Teilnehmerin des Projekts einladen wollte. Mit der Antwort „nein full stop“ (2/370) zeigte er seine ablehnende Haltung. Da diese Person letztlich nicht anwesend war, lässt darauf schließen, dass sein Wille anerkannt und akzeptiert wurde. Auf Plakaten wurde einerseits festgehalten, was die Anwesenden an Tom schätzen und bewundern (vgl. 2/394) und andererseits verschiedene Ideen zum Thema ‚Arbeit‘ gesammelt (vgl. 2/392). Tom gab wieder, was andere dazu äußerten: „dass es für die Arbeit sehr wichtig ist, Geld und Ruhm zu machen und regelmäßig die Kalendertermine durchzuführen“ (2/432). Zu Beginn des Interviews formulierte er eine analoge Bedeutung einer Beschäftigung: weil man damit „Geld macht und Profit macht“ (2/098). Dabei fällt auf, dass er diese Ziele bzw. Elemente von Arbeit für seine Definition übernahm. Durch den Ideenkreis erhoffte er sich, „dass eine sehr gute Arbeitssuche herauskommt“ (2/424) bzw. dass für ihn eine Arbeit mit Technik gefunden wird (vgl. 2/438). Im Aktionsplan wurden konkrete Schritte festgehalten, z. B. waren für Anfang 2017 ein Praktikum sowie Recherchetätigkeiten mit der Mitarbeiterin vorgesehen (vgl. 2/528). Bei einem weiteren Treffen hat Tom mit der Mitarbeiterin seinen Ideenkreis reflektiert, wodurch er verschiedene Lernerfahrungen gewann, z. B. „das nächste Mal mehr Zeit nehmen“ (2/512). Ein nächster Unterstützungskreis war bereits in Planung: „die

MITARBEITERIN wollte, dass ich noch einen mache“ (2/486), womit er einverstanden war (vgl. 2/490).

Zwischenfazit

Tom hat bereits *vor* Projektbeginn den Berufswunsch Techniker, den er weiter verfolgt. Er hat sich selbstständig über das technische Tätigkeitsfeld informiert und erste praktische Erfahrungen sammeln können. Neben dem absolvierten Praktikum empfindet er auch die Projektteilnahme und -mitarbeit als Privileg. Einerseits möchte er im Projekt selbst durch Informationsweitergabe aktiv mitwirken. Andererseits erwartet er sich auch Unterstützung bei der Jobsuche bzw. „durch Technik-Arbeit“ (2/330). Der Vater kann als primäre Unterstützungsperson aus dem familiären Umfeld bezeichnet werden. Auch durch Toms Ideenkreis wurde ersichtlich, dass er konkrete Vorstellungen hat, wer ihm wie aus seinem informellen und professionellen Umfeld unterstützen könnte. Im Zuge des Projekts erwartet sich Tom in Kürze noch weitere Ideen und Arbeitschancen, die sich seiner Meinung nach durch zusätzliche Termine ergeben werden. Sein Ziel ist es, in naher Zukunft einen Job zu finden (vgl. 2/094) und „gute Erfahrungen durch Technik und IT“ (2/074) zu erhalten. Seine Zufriedenheit mit dem Verlauf des Projekts drückte er dadurch aus, dass er gerne im Projekt bleiben würde (vgl. 2/228) und dieses ‚wie bisher‘ weitergehen soll (vgl. 2/244). Tom erzählte von verschiedenen Möglichkeiten, in denen er eigene Entscheidungen treffen und Vorschläge der Mitarbeiterin annehmen oder ablehnen konnte. Mit seinem Wunsch nach guten Erfahrungen und neuen Lernmöglichkeiten wird deutlich, welche Bedeutung und Erwartungen er mit dem Projekt verknüpft, um seinen Berufswunsch realisieren zu können.

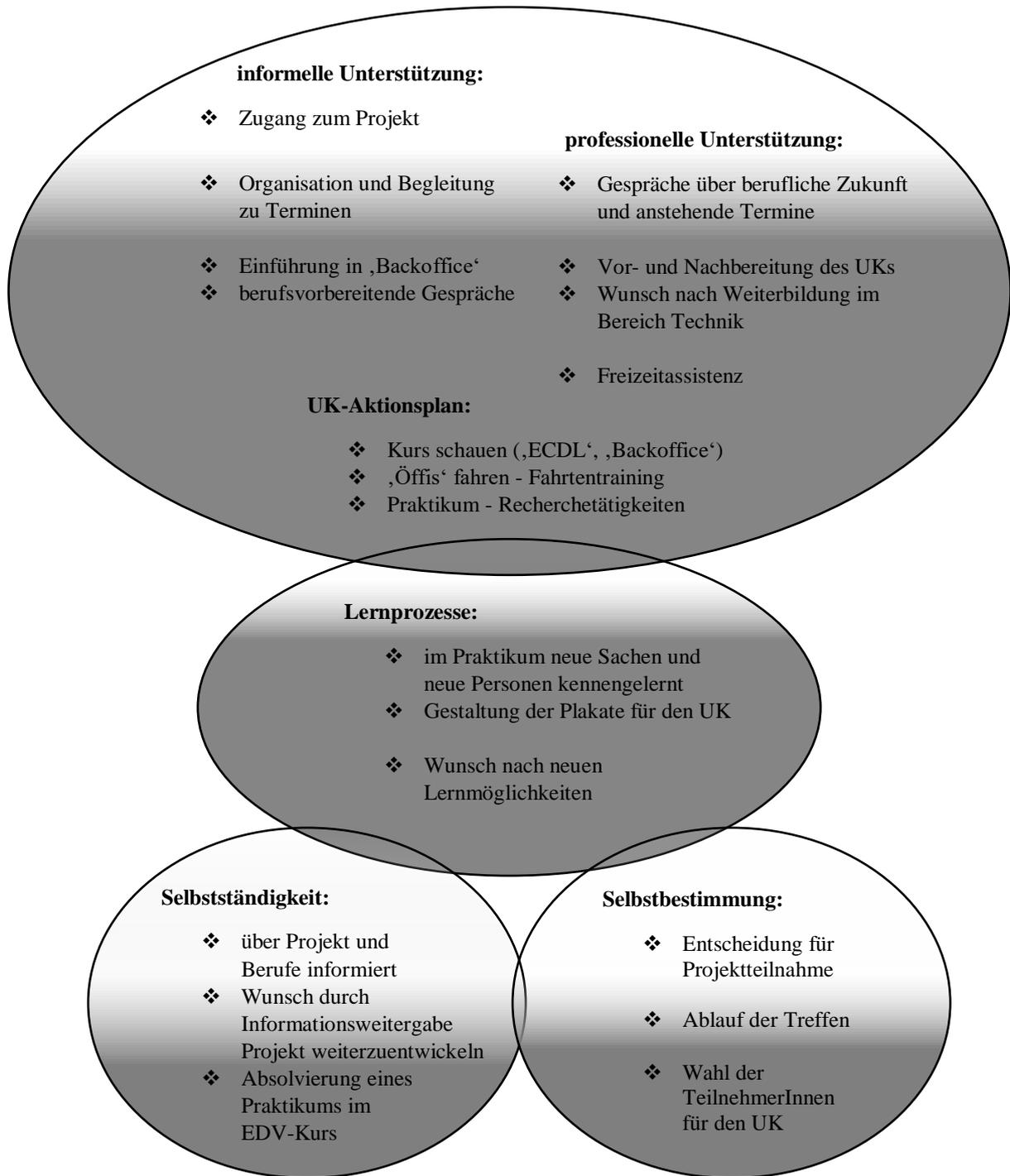


Abb. 7: Modell Kernkategorien - Tom

4.2.2 Simon

Simon ist 20 Jahre alt und wohnt mit seiner Mutter und seinem Vater zusammen in Wien. Er besuchte eine integrative Schule für körperbehinderte Kinder (vgl. 1/072). Noch während der Schulzeit hat er sich verschiedene Werkstätten angeschaut (vgl. 1/132). Die Wahl fiel dann auf eine bestimmte Werkstatt, „weil die einfach gut gepasst hat“ (1/090). Dieser unmittelbare Übergang von der Schule in eine Werkstatt für behinderte Menschen¹⁹ scheint für junge Erwachsene mit Unterstützungsbedarf vorbestimmt. Simons Entscheidungsfreiheit beschränkte sich in diesem Fall darauf, eine (für ihn geeignete) Werkstatt auszuwählen. Es lässt sich demnach vermuten, dass andere berufliche Möglichkeiten nicht in Betracht gezogen wurden.

„Wir werden eingeteilt in verschiedene Programme“

Beim ersten Interview schilderte Simon seinen Alltag in der Werkstatt, die er täglich besucht. Es gibt dort beispielsweise Matten- oder Stehprogramm, Medienarbeit sowie Gesprächsrunden. Die unterschiedlichen Therapien erinnern ihn an gewisse Angebote, die er bereits in der Schule vorgefunden hat. (vgl. 1/098) Simon erklärte seinen Tagesablauf in der Werkstatt wie folgt (vgl. 1/124): „plaudern, Café trinken, um halb elf zu den Programmen [...], dann um halb zwölf Mittagessen, der Betreuer NAME, der veranstaltet Sportspiel, manchmal Vormittag, manchmal Nachmittag und die NAME, die Betreuerin, die macht Musik“ (1/106). Das heißt, seine Tagesstruktur in der Werkstatt ist durch fixe Uhrzeiten und Programmpunkte vorgegeben. Sowohl beim ersten als auch zweiten Interview äußerte er, keine eigenen Entscheidungen diesbezüglich treffen zu können (vgl. 1/122). Die BetreuerInnen entscheiden nicht nur, was die KlientInnen machen, sondern auch mit wem (vgl. 2/206). Demnach hat Simon in seiner Werkstatt keine Möglichkeiten zu selbstbestimmten Handlungen, da für bzw. über ihn bestimmt wird. Diese Tatsache nimmt er jedoch nicht als Einschränkung (seiner Autonomiefähigkeit) wahr, sondern empfindet es als „gut“ (2/212). Zudem verneinte er die Frage, ob er gerne einmal in der Werkstatt etwas Neues ausprobieren möchte (vgl. 2/204), wodurch seine Zufriedenheit mit der dort vorhandenen Auswahl widerspiegelt wird. Da Simon keinen konkreten Vergleich zu anderen Tagesstrukturen oder Beschäftigungsangeboten hat, die der Bedingtheit seiner Perspektive geschuldet ist, fehlen ihm diesbezügliche Vorstellungen und Veränderungswünsche. Vielmehr geht er gerne in die Werkstatt, weil seine BetreuerInnen nett sind und er sich mit ihnen unterhalten kann. Hingegen kann Simon sich mit den KlientInnen nicht gleichermaßen austauschen (vgl. 2/218). In diesem Zusammenhang äußerte er: „leider können die Klienten nicht sehr viel [...], manche Klienten können was und manche nicht“

¹⁹ „Werkstätte für behinderte Menschen“ ist eine in der Fachliteratur verwendete Bezeichnung (vgl. Spiess 2004).

(1/110). Simon scheint zu bedauern, dass mit ihnen ‚Kommunikation‘, die er selbst als seine Kompetenz beschrieb, nur eingeschränkt möglich ist (vgl. 1/040). Zudem bezeichnete er sich als hilfsbereit (vgl. 1/036): „der Klientin in der Werkstatt, der schenke ich zum Beispiel Wasser ein oder Saft“ (1/038). Demnach erfährt sich Simon in der Werkstatt auch als unterstützende Person, dessen Fähigkeiten gebraucht werden. Sonst ist *er* es, der durch seine Beeinträchtigung häufig auf fremde Hilfe im Alltag angewiesen ist. Dass er diesem eine hohe Bedeutung zumisst, wird auch im Zuge des Unterstützungskreises deutlich, da das Thema „Menschen helfen“ (2/352) einen Schwerpunkt darstellte. In Bezug auf die Werkstatt gibt es beim zweiten Interview kaum Veränderungen. Ausnahme ist, dass Simon „nicht mehr so viel Medienarbeit“ (2/162) nachgeht. Unabhängig davon, gefällt es ihm dort weiterhin gut (vgl. 2/148).

„Ich glaube, die Mama hat es mir erzählt“

Neben dem Besuch in der Werkstatt nimmt Simon seit Frühjahr 2016 beim Projekt „P.I.L.O.T.“ teil. Fortan veränderte sich seine Tagesstruktur, weil er sich an festen Tagen mit der für ihn zuständigen Mitarbeiterin oder auch mit seinem neuen Freizeitassistenten²⁰ trifft (vgl. 2/396). Dadurch geht er nicht mehr täglich in die Werkstatt. Über das Projekt erfuhr er von seiner Mutter, die als Kontaktperson den Zugang herstellte (vgl. 1/142). An die Informationen, die er von der Mitarbeiterin erhalten hat, konnte er sich nicht mehr erinnern. Ebenso bleiben seine persönlichen Ziele sowie Vorstellungen zu allgemeinen Projektzielen weitgehend unklar. Hierzu äußerte er weder Wünsche noch Erwartungen oder Bedenken. (vgl. 1/214;2/472, 474,476) Es stellt sich die Frage, ob er mit dem Projekt keine Freuden oder Sorgen assoziiert oder ob ihm dessen Ziele selbst nicht verständlich oder bewusst sind, um diese artikulieren zu können. Hingegen erzählte Simon ausführlicher von unterschiedlichen Unternehmungen. Mit der Mitarbeiterin suchte er Orte in seiner Umgebung auf, wo er sich selber gerne in seiner Freizeit aufhält, häufig in Begleitung seiner Großvaters (vgl. 1/026): „wir sind schon essen gegangen, ich habe ihr [das] EINKAUFSZENTRUM gezeigt“ (1/156). An den Treffen gefällt ihm, „dass wir spazieren gehen, dass wir in ein Café-Haus fahren“ (1/166). Durch solche Aktivitäten wird im Projekt das Ziel verfolgt, die Lebensräume der jungen Erwachsenen zu erkunden, um sie auch besser kennenlernen zu können (vgl. Engl 2016b, 3).

„Geplaudert, was ich so mache in der Werkstatt“

In der Anfangsphase lagen die Gesprächsschwerpunkte auf den Themen ‚Werkstatt‘ und ‚Freizeit‘. Folgende Veränderung wurde in Bezug auf seine Möglichkeit ersichtlich,

²⁰ Simon erzählte erst beim zweiten Interview (im Dezember 2016) von seinem neuen Freizeitassistenten.

gemeinsame Treffen selber mitbestimmen bzw. -gestalten zu können. Laut Simons Aussagen hat zu Beginn meistens die Mitarbeiterin über die Treffen entschieden (vgl. 1/174). Beim zweiten Interview hingegen hieß es seinerseits: „manchmal ich, manchmal die MITARBEITERIN“ (2/118). Zum einen kann der vergrößerte Rahmen der Selbstbestimmung auf das nähere Kennenlernen und die gute Beziehung zwischen beiden zurückgeführt werden (vgl. 2/116). Zum anderen scheint Simon auch einen Gestaltungsspielraum seitens der Mitarbeiterin zu erhalten, um (mehr) autonome Entscheidungen treffen zu können. Durch sein bei den Interviews vorliegendes Lerntagebuch kamen ihm weitere Aktivitäten mit der Mitarbeiterin in den Sinn: „da haben wir immer so aufgeschrieben, was hat die Person gemacht [...], MITARBEITERIN zu Besuch bei BEFRAGTE PERSON in der Werkstatt, alle BetreuerInnen und KollegInnen von NAME kennengelernt [...], ich habe der MITARBEITERIN alle Räumlichkeiten gezeigt“ (1/160). Da im Lerntagebuch gemeinsame Unternehmungen aufgeschrieben werden, fungiert es einerseits als Dokumentationsinstrument. Andererseits dient es zur Reflexion, da eingetragen wird, „was gut gelaufen ist und was nicht gut gelaufen ist“ (2/030). Diese Arbeitsweise ermöglicht den jungen Erwachsenen, die (Lern-) Fortschritte innerhalb des Projekts zu reflektieren. Dadurch dass sie (auf-)gefordert werden, bestimmte Aktivitäten und Entwicklungen zu bewerten, kann den TeilnehmerInnen auch bewusst werden, dass sie etwas Neues kennengelernt oder gelernt haben. Darüber hinaus können Reflexionen Anstoß für mögliche Veränderungsprozesse sein. Während des zweiten Interviews kam der Werkstatt-Besuch erneut zur Sprache, wodurch weitere Aspekte zum Vorschein kamen. Auf die Frage hin, warum die Mitarbeiterin Simon in der Werkstatt aufsuchte, hieß es seinerseits: „weil sie sich die Werkstatt anschauen wollte“ (2/098). Dass sich die Mitarbeiterin von ihm durch die Räumlichkeiten führen lassen hat, zeigt ihr Interesse an seiner aktuellen Lebenssituation. Dadurch konnte sie ihn in seinem Umfeld in der Werkstatt erleben. Das gemeinsame Gespräch zwischen der Mitarbeiterin und der Betreuerin aus der Werkstatt kann als eine Form der professionellen Kooperation bezeichnet werden. Die Themen ‚Beruf‘ und ‚Arbeit‘ kamen dabei nicht zur Sprache, was ebenso wenig im Tagesgeschehen in der Werkstatt der Fall war (vgl. 1/126). Es ist vermutlich keine Intention der Einrichtung, den Berufswünschen ihrer KlientenInnen nachzugehen. Vielmehr wird eine Werkstatt bereits als berufliche Zukunft betrachtet, wodurch kein Berufseinstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgt wird.

„Arbeiten kann man es nicht nennen“

Simon hat auch mit der Mitarbeiterin „noch nicht“ (1/172) über seine beruflichen Wünsche gesprochen. Diese beim ersten Interview geäußerte Antwort ließ darauf schließen, dass er diesbezüglich noch Erwartungen hatte. Jedoch gab er bei der zweiten Erhebungsphase dieselbe Antwort (vgl. 2/234). Nahe liegt deshalb, dass er im Zuge des Projekts noch keine Arbeitsbereiche - beispielsweise durch ein Praktikum - kennengelernt hat (vgl. 2/222). Darüber hinaus verneinte Simon dezidiert ein Interesse zu haben, sowohl ein Praktikum absolvieren als sich auch mit der Mitarbeiterin oder den Werkstatt-BetreuerInnen über seine beruflichen Wünsche austauschen zu wollen (vgl. 2/186). Zwar könne er sich durchaus vorstellen mit der Mitarbeiterin berufliche Ideen zu sammeln (vgl. 2/236), es ist ihm jedoch nach eigener Aussage „nicht so wichtig“ (2/242). Zudem hat sich Simon auch nicht mit Bezugspersonen aus seinem privaten Umfeld - weder mit seinen Eltern noch seinem Opa oder Freunden - darüber unterhalten (vgl. 2/452,454,456). Das ist darauf zurückzuführen, dass er insgesamt keine Vorstellungen zu seiner beruflichen Zukunft hat (vgl. 1/130;2/154). Für ihn fehlt ein Grund, sich mit diesem Thema in einer Form auseinanderzusetzen oder Veränderungswünsche zu äußern, weil er mit seinem Besuch in der Werkstatt sehr zufrieden ist: „ich würde gerne bleiben in der Werkstatt“ (2/188). Hervorzuheben ist, dass sich Simons Ansicht in Bezug auf die Werkstatt als Arbeitsplatz im Gesprächsverlauf des zweiten Interviews veränderte. Zuerst erwähnte er die Werkstatt als den Ort, wo er einer Arbeit nachgeht (vgl. 2/126). Kurz darauf äußerte er, die Werkstatt doch nicht als Arbeitsplatz anzusehen, „weil richtig was arbeiten tue ich ja nicht“ (2/132), „da plaudern wir eigentlich nur“ (2/140). Das bedeutet, Simon hat eine konkrete Vorstellung von Arbeit, die mit seinen Tätigkeiten in der Werkstatt nicht übereinstimmt. Hingegen führte er aus: „mit Holz zum Beispiel, das ist für mich richtig arbeiten“ (2/134). Dieses Arbeitsfeld ist ihm noch aus seiner Schulzeit bekannt, wo er selbst im Fach ‚Textiles Werken‘ viel mit Holz gearbeitet hat (vgl. 2/138). Die Schule stellt somit einen Ort dar, wo er diese Tätigkeiten praktisch kennenlernte. Erfahrungen aus der Schule können demnach auch prägend für Vorstellungen sein, die später im beruflichen Kontext wieder von Bedeutung sind.

In diesem Zusammenhang brachte Simon noch einen weiteren Arbeitsbereich zur Sprache: „in der Küche arbeite ich schon, kochen tue ich schon“ (2/142). Mit dieser Aussage betonte er, dass er in gewisser Weise *doch* in der Werkstatt arbeitet. Demzufolge differenziert er zwischen Handlungen wie plaudern, die nichts mit ‚richtiger Arbeit‘ zu tun haben und Aufgaben wie kochen, die für ihn als Arbeit gelten. Die in diesem Kontext besprochenen Arbeitsbereiche wie Küche, Medienarbeit oder Arbeit mit Holz würden Simon durchaus Spaß machen (vgl.

2/164,176). Durch diverse Angebote der Schule und der Werkstatt hat er diese verschiedenen Tätigkeitsfelder bereits kennengelernt und in diesem Zuge praktische Erfahrungen gesammelt. Dennoch wird in der Interviewpassage deutlich, dass er nichts anderes machen möchte, als die Werkstatt zu besuchen: „mir passt es in der Werkstatt, wo ich jetzt bin“ (2/146).

„Wir erkunden das Grätzl“

Beim zweiten Interview berichtete Simon zusätzlich von neuen Aktivitäten mit der Mitarbeiterin, wie der Arbeit mit Plakaten (z. B. „was ich gerne mache“) sowie einer Familiennetzwerkkarte (vorlesend)²¹, an die er sich nicht weiter erinnern konnte (vgl. 2/110). Wie bereits in der Anfangsphase des Projekts sind sie weiterhin viel im öffentlichen Raum unterwegs. In diesem Zusammenhang fiel der Begriff „Grätzelerkundung“: „da gehe ich mit der MITARBEITERIN im ZAHL Bezirk spazieren“ (2/418). Die Intention der damit verfolgten sozialräumlichen Arbeit ist es, mit den TeilnehmerInnen verschiedene Orte aufzusuchen, sodass „die Motivation zu und in diese Räume bzw. Orte zu gelangen zu einer Stärkung, in Bezug auf die individuelle Mobilität, führt“ (Engl 2016b, 5). Das selbstständige Fahren ist auch Ziel des Fahrtrainings (vgl. 2/414). Die Mitarbeiterin übt mit Simon verschiedene Wege, damit er diese auch alleine mit seinem Rollstuhl zurücklegen und sich im öffentlichen Raum orientieren kann: „ich fahre nach ORT mit der Schnellbahn und die MITARBEITERIN wartet auf mich und dann ist sie aber plötzlich krank geworden und dann bin ich halt mit dem Opa in die [Werkstatt]“ (2/056) gefahren. Diese Situation verdeutlicht, dass Simon auf Unterstützungspersonen aus seinem persönlichen Umfeld zurückgreifen kann, wenn die Mitarbeiterin als professionelle Kraft kurzfristig ausfällt. Auch seine Eltern unterstützen ihn dabei, indem sie ihn morgens zur Haltestelle begleiten (vgl. 2/192).

Das Thema ‚Selbstständigkeit‘ ist in Simons aktueller Lebenssituation sehr präsent, vor allem in mobiler Hinsicht. Zwar kann er bereits „alleine in die Werkstatt mit der Schnellbahn“ (2/018) fahren, der Rückweg ist ihm jedoch nicht möglich: „was ich gerne selber könnte, alleine in die Werkstatt und Retour fahren mit den Öffis (vorlesend)“ (2/380). Dieser Wunsch bleibt ihm verwehrt, weil es am Nachmittag keine Niederflur-Züge gibt, die er jedoch aufgrund seines Rollstuhls benötigt. Der Wunsch nach mehr Eigenständigkeit wird durch physische Barrieren im öffentlichen Raum verhindert, sodass Simon (aber auch seine UnterstützerInnen) seine Selbstständigkeit ab einem gewissen Punkt nicht mehr beeinflussen kann.

²¹ „Vorlesend“ bedeutet, dass die befragte Person im Interview aus vorliegenden Materialien (Plakate, Arbeitsblätter, Lerntagebuch etc.) vorgelesen hat.

„Ich fahre jetzt alleine in die Werkstatt“

Die Kernkategorie ‚Selbstständigkeit‘ ist eng mit Lern- und Unterstützungssettings verbunden. Zu Beginn hatte Simon keinerlei Erwartungen, etwas Neues im Projekt zu lernen (vgl. 1/218). Auf die Frage hin, was er durch die Treffen mit der Mitarbeiterin gelernt hat, antwortete er zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass er nun selbstständig in die Werkstatt fährt (vgl. 2/052). Zudem hat Simon gelernt, die Wohnungstüre aufzusperren (vgl. 2/060). Dieser Lernfortschritt ist jedoch projektextern zu verorten, da er seine Ergotherapeutin aus der Schule als Unterstützungsperson erwähnte (vgl. 2/062).

In beruflicher Hinsicht hat Simon bislang noch nichts Neues kennengelernt. Nach eigenen Aussagen hat er sich bislang mit keiner Person über seine berufliche Zukunft unterhalten und weiterhin kein Interesse daran. Ideen, Wünsche sowie Eigenmotivation stellen jedoch einen ersten Schritt dar, um beispielsweise in Form von Praktika verschiedene Arbeitsbereiche kennenzulernen. Er definierte ein Praktikum als Lernort: „da lernt man was“ (vgl. 2/226). Die Räume, beruflich etwas Neues kennen- oder erlernen zu können, fehlen ihm. Die dadurch gewonnenen Erfahrungen könnten sich wiederum förderlich auf die Entwicklung und Konkretisierung der eigenen Ziele auswirken. Simon scheint dabei auf Unterstützung angewiesen zu sein, um sich zum einen über die eigenen beruflichen Wünsche bewusst zu werden und zum anderen auch Möglichkeiten zu erschließen, praktische Einblicke in (neue) Tätigkeitsfelder zu erhalten.

„Da kommen viele Leute zusammen“, „die sprechen über die Zukunft“

Das Thema ‚Selbstständigkeit‘ zeigt sich auch im Kontext des Unterstützungskreises. Bereits vor der Projektteilnahme hatte Simon ein solches Treffen zum Thema „wie ich selbstständiger werden kann“ (1/196). Durch die dort erhaltene Unterstützung kann er seither selbstständig mit der U-Bahn fahren (vgl. 1/196). Im Zuge des Projekts fand Anfang Dezember 2016 sein „Zukunftsplanungskreis“ statt. Das Thema dieses Unterstützungskreises war „was alle an mir schätzen, mögen und bewundern“ (2/318). Es „waren viele da, alle da“ (2/366) - Familienmitglieder, Verwandtschaft und Freunde (vgl. 2/264) - was ihm besonders gut gefallen hat (vgl. 2/242). Mit Ausnahme eines Freundes waren hauptsächlich Freunde von ihm *und* seinen Eltern anwesend: z. B. „eine Freundin von uns“ (2/278,280). Dass auch eine ehemalige Arbeitskollegin der Mutter teilnahm verdeutlicht, dass sich Simons Netzwerk auch über die Kontakte seiner Eltern formiert. Unabhängig davon, hat er zu jenen Personen eine Beziehung und verbringt mit ihnen Zeit: z. B. „weil ich mit dem Opa viel unternehme“ (2/286). Die im ersten Interview erwähnte Freundin hat er allerdings nicht eingeladen (vgl. 1/020), weil er sich

mit ihr nicht mehr gut versteht (vgl. 2/294). Simon konnte selbst entscheiden, wen er zum Unterstützungskreis einlädt und wen nicht: „weil ich mal andere Personen einladen wollte, nicht wie die von der Werkstatt“ (2/284). Das kann einerseits damit zusammenhängen, dass Personen aus der Werkstatt bereits beim ersten Unterstützungskreis anwesend waren. Andererseits kann es sein, dass er sowieso viel Zeit mit ihnen verbringt und sich deshalb andere Personen wünschte und möglicherweise damit einhergehende neue Perspektiven. Dem professionellen Netzwerk können seine Begleiterin, zwei weitere Mitarbeiterinnen von Integration Wien sowie sein Shiatsu-Therapeut zugeordnet werden, der „extra von ORT gekommen“ (2/272) ist. Die Tatsache, dass sein Therapeut „extra“ den Weg für Simon auf sich genommen hat, war für ihn etwas Besonderes - eine Wertschätzung.

Stärken und Fähigkeiten standen im Fokus des Zukunftsplanungskreises. Die Anwesenden notierten, was sie an Simon schätzen und bewundern (vgl. 2/334), dass er „fröhlich, nett, freundlich, hilfsbereit“ (2/320) ist. Seine eigene Ideensammlung - was er lernen möchte - umfasste Themen wie Mobilität, Umgang mit Geld und Menschen helfen (vgl. 2/392). Diese Bereiche spiegelten sich auch im Aktionsplan wider, den er mit der Mitarbeiterin erstellte (vgl. 2/346). Bei folgenden Themen wurde festgelegt, wer ihm in welcher Art und Weise bei der Realisierung helfen kann: Freizeit, alleine mit den öffentlichen Verkehrsmittel fahren, Umgang mit Geld und Menschen helfen (vgl. 2/348,350,352). Auffallend ist, dass bei jeder dieser Zielsetzung sowohl die Projektmitarbeiterin als auch Personen aus Simons privatem Netzwerk als UnterstützerInnen eingetragen sind (vgl. 2/358). Neben mehr Selbstständigkeit wünscht sich Simon auch, Menschen zu helfen. Weiterhin ist es ihm ein Anliegen, andere Menschen zu unterstützen - auch über die Werkstatt als ‚Wirkungsort‘ hinaus. Um diesen Wunsch zu verfolgen, wurden im Unterstützungskreis diesbezügliche Ziele gesetzt. Neben einer weiteren Ideensammlung wurde geplant, dass Simon (und die Mitarbeiterin) von seiner Mutter Zugangsdaten für ein Netzwerk der Nachbarschaftshilfe erhält (vgl. 2/408), um in diesem Kontext etwas beitragen zu können. Wie es bei ihm beruflich weiter gehen könnte, war im Zukunftsplanungskreis kein Thema: „haben wir nicht besprochen“ (2/364; vgl. 2/388).

Zwischenfazit

Simon hat sich weder im Zuge des Projekts noch in seinem privaten Umfeld mit seiner beruflichen Zukunft auseinandergesetzt. Trotz konkreter Vorstellungen bezüglich ‚richtiger Arbeit‘ zeigte er kein Interesse, mit jemandem darüber reden oder ein Praktikum absolvieren zu wollen. Auch mit seinem Opa, der für ihn eine primäre Bezugsperson darstellt (vgl. 2/298), wollte er darüber nicht sprechen (vgl. 2/456). Aufgrund dieser ablehnenden Haltung stellt sich

die Frage nach Simons Intention hinter der Teilnahme am Projekt, das die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zum übergeordneten Ziel hat. Dadurch dass er in der Werkstatt bleiben möchte, fehlt ihm der Anlass, sich aus diesem ‚geschützten Raum‘ hinauszuwagen und zu bewegen. Er hat auch noch keine beruflichen (Lern-)Settings vorgefunden, um etwas Neues ausprobieren bzw. kennenlernen zu können. Für weitere Schritte in dieser Hinsicht scheint jedoch die (Möglichkeit zur) Thematisierung beruflicher Wünsche als Voraussetzung. Ziel wäre es, diese mit Simon zu entwickeln. Dabei kann nicht nur seine Begleiterin, sondern auch Familie und Freunde, unterstützend wirken. Im Aktionsplan wurde festgehalten, dass *ein* Ziel mit Hilfe unterschiedlicher Personen verfolgt wird, wodurch eine Zusammenarbeit des informellen und professionellen Netzwerks stattfindet. Im Gegensatz zur beruflichen Zukunft ist das Thema Selbstständigkeit in Simons aktuellem Leben von hoher Bedeutung und starker Präsenz. Mehrere Personen unterstützen ihn dabei, sein Ziel des eigenständigen Fahrens bestmöglich realisieren zu können. Das Streben, sukzessive mehr Selbstständigkeit zu erlangen, wird jedoch häufig durch äußere Bedingungen bzw. Barrieren erschwert. Des Weiteren ist es Simon ein Bedürfnis, anderen Menschen - inner- und außerhalb der Werkstatt - zu helfen.

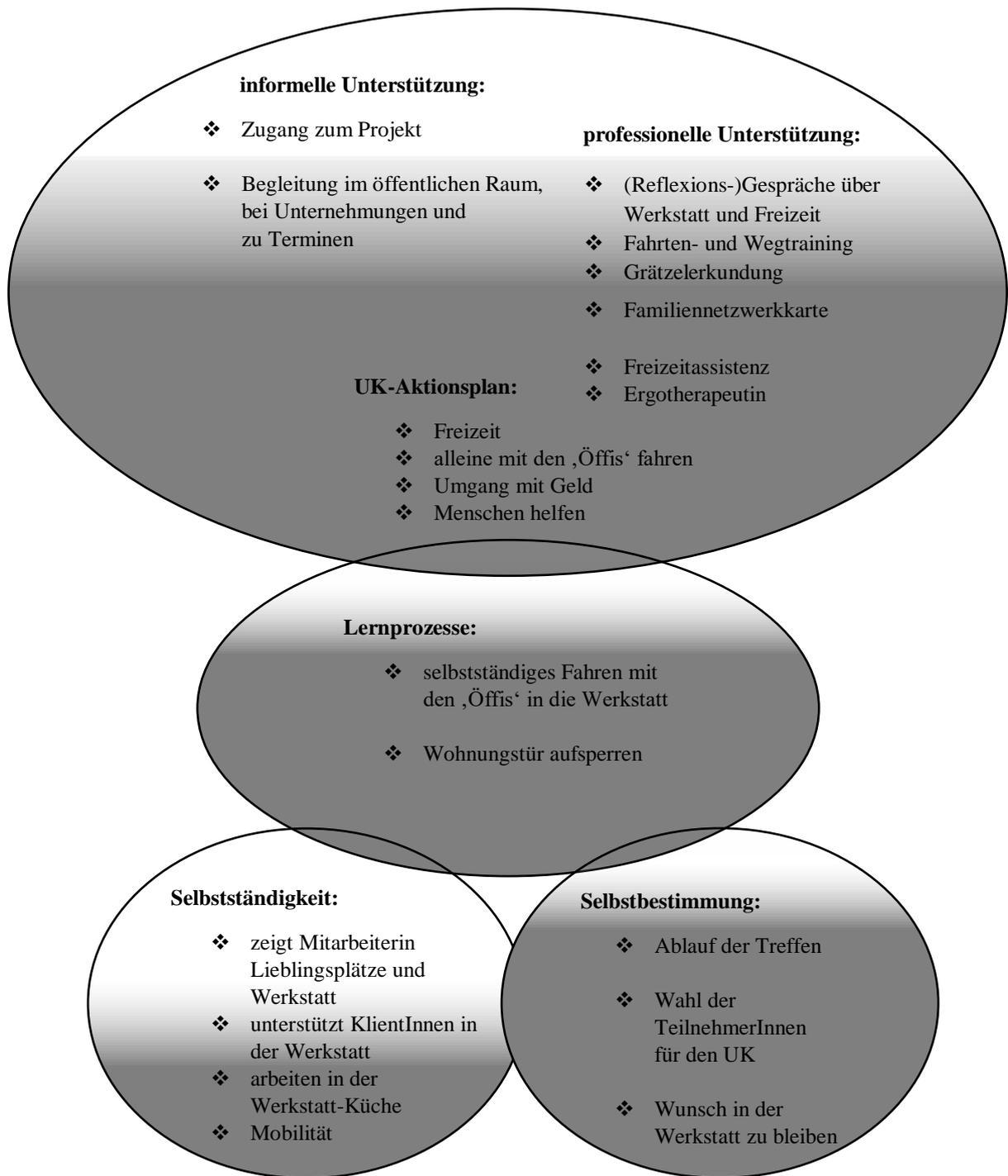


Abb. 8: Modell Kernkategorien - Simon

4.2.3 Miriam

Miriam ist 16 Jahre alt und wohnt aufgrund der Trennung ihrer Eltern abwechselnd bei ihrer Mutter und ihrem Vater in Wien (vgl. 1/008;2/004). Aktuell absolviert sie ihr letztes Schuljahr. Der Schulwechsel stand beim ersten Interview unmittelbar bevor. Nach der Volksschule besuchte Miriam noch eine weitere Schule, die ihr aufgrund der Hilfe ihrer Lehrerinnen besonders gefallen hat: „wenn ich es nicht verstanden habe, dann habe ich die Lehrerinnen zum Beispiel gefragt, ob sie mir helfen können, da haben sie mir geholfen“ (1/118). Deutlich wird, dass sie sich bei Fragen und Unklarheiten mit der Bitte um Unterstützung an ihre Lehrerinnen wenden konnte. In dieser Schule kam das Thema ‚Arbeit‘ nicht zur Sprache, wodurch sich erste berufliche Interessen entwickeln hätten können (vgl. 1/130,148).

„Ein Herbstpraktikum habe ich einmal gemacht“

Als Grund für den Schulwechsel nannte Miriam die Beendigung der Pflichtschulzeit, weil sie „neun Jahre schon dort war“ (1/138). Es handelt sich entweder um eine Klassenwiederholung aufgrund einer Rückstufung oder eine weiterführende Schule. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat Miriam im Zuge eines Schnuppertages ihre zukünftige Schule bereits kennengelernt (vgl. 1/108), in der sie ihren Vorstellungen nach basteln und „noch lernen“ (1/106) kann. Das heißt, sie hat auch die Erwartung, Möglichkeiten zum Lernen vorzufinden. Darüber hinaus war der Schulwechsel auch mit Nervosität und (An-)Spannung verbunden: „schon ein bisschen aufgeregt, bin schon gespannt, was ich dort machen werde“ (1/162). Dennoch schien Miriam optimistisch zu sein, weil sie bei ihrem Kennenlernbesuch alle Personen als sehr nett erlebte. Deswegen war sie sich sicher: „die werden mir dann auch helfen, wenn ich nicht weiter weiß, kann ich die Kinder oder die LehrerInnen fragen, die mir helfen können“ (1/134). Diese implizit geäußerte Gewissheit, bei Bedarf Unterstützung erhalten zu können, resultiert vermutlich aus den positiven Erfahrungen, die sie in ihrer letzten Schule sammeln konnte. Ihre Erwartungen, Hilfe zu bekommen, sind eingetreten (vgl. 2/152), was ihr auch ein Gefühl von Sicherheit vermittelt. Mit einer ihrer LehrerInnen hat sie sich bereits über ihre beruflichen Wünsche unterhalten, an Gesprächsinhalte konnte sie sich jedoch nicht mehr erinnern (vgl. 2/138,144). Die berufliche Ausrichtung der Schule zeigte sich vor allem in praktischen Hinsicht. Miriam absolvierte ein einwöchiges von der Schule organisiertes Praktikum im Bereich Catering (vgl. 2/106,134), das sie sich aber selber ausgesucht hat (vgl. 2/114). Die Frage bleibt, welche Auswahlmöglichkeiten ihr angeboten wurden und inwieweit sie eigene Wünsche äußern konnte. Bei einem Besprechungstermin mit dem Catering wurde die Wiederholung bzw. Fortführung des Praktikums vereinbart (vgl. 2/098,126). Die

Tätigkeiten Kochen und Schneiden machten ihr Spaß (vgl. 2/108), waren aber zugleich physische Anforderungen für sie: „da habe ich ganz schön meine Arme gespürt, die haben mir ganz schön wehgetan“ (2/116) „und ich war dann auch ganz müde, wie ich nach Hause gekommen bin“ (2/118). Trotz der körperlichen Belastungen stellte sie sich diesen Herausforderungen. Das wird zum einen daran deutlich, dass sie sich für ein weiteres Praktikum in diesem Bereich entschied. Zum anderen konnte sie sich durchaus vorstellen, später bei einem Catering zu arbeiten. (vgl. 2/126) Das bedeutet, das Interesse an diesem Tätigkeitsfeld überwiegt den damit verbundenen Anstrengungen. Zudem wurde ersichtlich, dass sie ihre (physischen) Grenzen kennt und weiß, wie sie damit umzugehen hat: „wenn ich müde bin, setze ich mich kurz hin und ruhe mich aus“ (2/098).

„Die Mama hat erzählt, dass die Mitarbeiterin dich sehr gerne kennenlernen würde“

Neben Miriams Schule hat auch das Projekt „P.I.L.O.T.“ die Berufsorientierung als Schwerpunkt. Eine Zusammenarbeit - beispielsweise in Form gemeinsamer Treffen zwischen LehrerInnen der neuen Schule und der für Miriam zuständigen Mitarbeiterin - fand nicht statt. Eine solche Kooperation könnte jedoch positiven Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven nehmen, weil durch unterschiedliche Unterstützungspersonen und -leistungen Miriams Ziele verfolgt werden. Zum Projekt selbst kam sie über ihre Mutter. Von ihr erhielt Miriam die Information, dass die Mitarbeiterin mit ihr viele ‚Sachen‘ machen wird (vgl. 1/176), wie „einkaufen, backen, Kuchen backen, kochen zum Beispiel“ (1/178). Die Ziele des Projekts in beruflicher Hinsicht kamen nicht zur Sprache. Entweder wurden diese von der Mutter nicht erwähnt oder Miriam konnte sich nicht mehr daran erinnern. Das Projekt begann für sie mit einem Treffen zu dritt: „also die Mama und die Mitarbeiterin, die haben mich einmal abgeholt und dann waren wir im Café-Haus Eis essen und dann hat sie mich [...] jeden Montag [...] von der Schule abgeholt“ (1/166). Es folgten zeitnah kontinuierliche Treffen mit der Mitarbeiterin. An den Treffen gefällt ihr zum einen, dass sie etwas „gemeinsam unternehmen können“ (1/224). Der Ausdruck „können“ weist darauf hin, dass Miriam die Möglichkeit gemeinsamer Unternehmungen bzw. die Begleitung der Mitarbeiterin nicht als selbstverständlich betrachtet. Zum anderen äußerte sie von sich aus, dass die Unternehmungen auch der Mitarbeiterin Spaß machen (vgl. 1/230). Auf Nachfrage bestätigte sie, dass dies von der Mitarbeiterin explizit geäußert wurde und nicht nur ihrer Empfindung entsprach. Demnach ist es Miriam wichtig, dass die Treffen auch für die Mitarbeiterin eine persönliche Bereicherung darstellen. Sie ist für Miriam mehr als nur eine professionelle Unterstützerin, denn bereits nach wenigen Monaten wurde sie von ihr als Familienmitglied bezeichnet (vgl. 1/016). Gemeinsam wurden Aktivitäten

unternommen, mit denen Miriam - auch in Begleitung ihrer Mutter (vgl. 1/030) - gerne ihre Freizeit verbringt. Dazu gehört u. a. gemeinsames Einkaufen und Essen gehen (vgl. 1/048,070). Da sie nicht gerne alleine mit dem Bus fährt, bevorzugt sie auch hierbei die Anwesenheit der Mitarbeiterin (vgl. 1/038). Hinter dieser Begleitung im öffentlichen Raum und dem gemeinsamen Fahren öffentlicher Verkehrsmittel steht die Intention des Projekts, die (mobile) Selbstständigkeit ihrer TeilnehmerInnen zu fördern. Erste Schritte des Weg- und Fahrtentrainings wurden erkennbar, das im zweiten Interview eine größere Rolle spielte.

„Ich habe noch nichts Neues gelernt“

Im ersten Interview berichtete Miriam, dass sie sich auch mit der Mitarbeiterin über die Schule austauscht und „wie es ihr geht und wie es mir geht, [...] was sie schon (am) Wochenende macht, gemacht hat“ (1/232). Gesprächsthemen waren demnach ihr Befinden und was sie aktuell beschäftigt. Berufswünsche kamen bis zum Zeitpunkt des ersten Interviews nicht zur Sprache. Miriams Aussage „noch nicht“ (1/234) kann bedeuten, dass sie noch diesbezügliche Veränderungen im Projektverlauf erwartete. Ebenso wenig hat Miriam in ihrem privaten Umfeld darüber gesprochen oder eigene Ziele geäußert (vgl. 1/148). Antworten wie „ich weiß gar nicht“ (1/150) oder „(fällt) mir da gerade nicht ein, was ich da machen würde“ (1/156) lassen darauf schließen, dass sie sich bislang in keiner Weise mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt hat. Folglich fehlt ihr auch das Verständnis von Arbeit(en). Aus diesem Grund kann sie keine Bereiche nennen, in denen sie gerne mal arbeiten möchte (vgl. 1/157). Vielmehr scheinen die Themen ‚Arbeit‘ und ‚berufliche Wünsche‘ für sie (noch) nicht greifbar zu sein. Auch in Bezug auf den Projektverlauf konnte sie sowohl beim ersten als auch zweiten Interview keine Wünsche, Bedenken oder Erwartungen äußern (vgl. 1/202,204,274,276; 2/484,292). In diesem Fall bleibt fraglich, ob und inwieweit sie über die Projektziele sowie die Bedeutung ihrer eigenen Teilnahme Bescheid weiß. Nach eigener Aussage hat sie seit Projektbeginn nichts Neues gelernt (vgl. 1/280), sodass sich diesbezüglich für sie noch nichts verändert hat (vgl. 1/200). Einerseits kann das bedeuten, dass sie die Treffen mit der Mitarbeiterin als nichts Neues betrachtet. Andererseits differenziert sie möglicherweise auch zwischen ‚kennenlernen‘ und ‚erlernen‘. Etwas Neues kennenzulernen heißt nicht gleichzeitig etwas Neues zu erlernen.

„Einmal entscheide ich und einmal entscheidet die MITARBEITERIN, was wir machen“

Laut Miriam wird zusammen entschieden, wie die Treffen ablaufen: „die MITARBEITERIN und ich gemeinsam zum Beispiel“ (1/011). Sie hat aber auch die Möglichkeit (erhalten), eigene

Entscheidungen zu treffen, wie beispielsweise Treffpunkte auszuwählen (vgl. 1/244). Jedoch benötigt sie im Entscheidungsprozess auch Unterstützung, die wie folgt verläuft: „die MITARBEITERIN zum Beispiel, die hilft, frage ich sie immer, was sie gerne machen will, da frage ich sie auch, sie fragt mich“ (1/250). Miriam empfindet es als hilfreich, dass die Mitarbeiterin sie dezidiert nach ihren Wünschen fragt. Aber auch sie selbst äußerte Interesse an den Ideen und Vorstellungen ihrer Begleiterin, was ihre Empathie und Rücksichtnahme widerspiegelt. Es ist ihr wichtig, dass Entscheidungen getroffen werden, mit denen ebenso die Mitarbeiterin einverstanden ist. Die Inhalte der Treffen, die Miriam beim ersten Interview erwähnte, lassen sich auch in den Folgenden²² wiederfinden. Entscheidungen werden weiterhin abwechselnd oder gemeinsam getroffen (vgl. 2/024). Es macht ihr immer noch Spaß, *gemeinsam* unterwegs zu sein (vgl. 2/008), weil sie sich weiterhin sehr gut mit der Mitarbeiterin versteht (vgl. 2/030,032).

„Da üben wir immer den Weg von der Schule nach Hause“

Wie bereits angedeutet, nahm die selbstständige Mobilität in den Treffen zunehmend eine größere Rolle ein. Mit der Bezeichnung „Fahrten- und Wegtraining“ erhält die Begleitung der Mitarbeiterin jedoch einen anderen Stellenwert und die dahinterstehende Intention wird (auch für Miriam) sichtbar. Den Weg zu üben gehört zu den Dingen, die sie nach eigenen Angaben vorher nicht konnte und demzufolge neu gelernt hat (vgl. 2/080). Sie erkannte selbst die Veränderung bzw. die Fortschritte, mehr mobile Selbstständigkeit und Orientierung zu haben: „ich kenne mich da schon gut aus“ (3/018). Dadurch wird auch die Erkundung des Sozialraums verfolgt. Mit dem Begriff „Sozialraum“, den Miriam aus ihren Unterlagen vorlas, konnte sie nichts weiter assoziieren (vgl. 3/106). Grund dafür ist, dass sie bestimmte Aktionen - wie das gemeinsame Unterwegssein - nicht damit verknüpft. Neu ist für sie auch das Erlernen der Uhrzeit. Sie empfand die Arbeit mit der Uhr als „schön“, auch wenn das Nachzeichnen der Uhrzeiten auf Arbeitsblättern für sie nicht einfach war. (vgl. 2/054,056) Die Unterstützung der Mitarbeiterin zeigte sich in gleicher Art, wie Miriam sie auch durch Lehrerinnen ihrer Schule erhielt: „dann hilft sie mir, dann erklärt sie mir das noch einmal“ (2/072). In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwieweit „die Uhr“ mit der Auseinandersetzung beruflicher Wünsche zu tun hat. Das Erlernen der Uhrzeit kann ebenso wie die selbstständige Terminorganisation der

²² In der folgenden Darstellung werden die Ergebnisse der zweiten und dritten Erhebungsphase, die nur ca. ein Monat auseinanderlagen, zusammen angeführt. Die beim dritten Interview vorliegenden Materialien dienen Miriam als Erinnerungshilfe, wodurch neue Aspekte und weitere Erklärungen zur Sprache kamen.

Treffen und das Fahrten- und Wegtraining als Berufsvorbereitung betrachtet werden (vgl. 1/168,212).

„Da habe ich mir gedacht, möchte ich da mal ein Praktikum machen“

Neben dem Praktikum in der Schule absolvierte Miriam zwei weitere Praktika, darunter eines im Zuge des Projekts. Beim anderen war sie in einer Textilmanufaktur tätig. Im Gespräch mit ihrer Mutter kam sie auf diesen Praktikumswunsch (vgl. 3/096). Wie es danach weitergegangen ist, beschrieb sie wie folgt: „da sind wir dort hingegangen und haben einen Termin ausgemacht und dann bin ich dort schauen gegangen, dann habe ich dort ein Praktikum gemacht“ (3/100). Dadurch wird deutlich, dass Miriam beim ersten Schritt, der Organisation des Praktikums, noch auf die Unterstützung ihrer Mutter angewiesen war. Das Schnuppern sowie das Praktikum selbst hat sie dann eigenständig realisieren können. Die Tätigkeiten haben ihr sehr gut gefallen, weil sie dort „viel gelernt habe“ (3/082). Ihre gewonnenen Kenntnisse bzw. Lernfortschritte zog sie demnach als Begründung heran, warum ihr das Praktikum zusagte.

Das Praktikum im Blumenladen organisierte Miriam mit ihrer Begleiterin vom Projekt (vgl. 3/048). Die Initiative, diesen Bereich mal kennenlernen zu wollen, kam jedoch von ihr selbst: „weil ich viele Blumen gesehen habe, beim Einkaufen gehen“ (3/052). Aus einer Alltagssituation heraus ist der Wunsch dazu entstanden, bei deren Umsetzung ihr dann die Mitarbeiterin half. Für Miriams Vorstellungsgespräch gestalteten sie gemeinsam eine Seite über sie (vgl. 3/036,056): „was ich möchte, was ich einfach finde und was ich nicht so leicht finde“ (3/038). Die vorherige Besprechung bzw. Sammlung ihrer Wünsche, Stärken und Schwächen diente für sie als Stütze, um diese Aspekte beim Vorstellungsgespräch nicht spontan artikulieren zu ‚müssen‘. Auch dieses Praktikum hat ihr sehr gut gefallen, weil dort alle nett waren (vgl. 3/058,060). Unterstützung erhielt sie vor Ort von ihrer Ansprechpartnerin, die ihr zu Beginn alles erklärte (vgl. 3/070). Miriam betonte, wie herausfordernd die Aufgaben in diesem Setting für sie waren: „da habe ich so fest draufdrücken müssen mit der Zunge und da war ich dann am Abend ganz schön müde“ (3/040). In dieser Aussage liegt auch ein indirekter ‚Nachweis‘, dass sie Leistungen erbrachte, für die hohe Anstrengungen nötig waren. Dieses Praktikum wurde mit der Mitarbeiterin nicht nur vor-, sondern auch nachbereitet. Nach dessen Beendigung haben sie gemeinsam besprochen bzw. reflektiert, was Miriam dabei gefallen und gelernt hat (vgl. 3/106). Erzählungen und das gemeinsame darüber Nachdenken stellen eine zentrale Voraussetzung dar, um die eigenen Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen (vgl. 3.6).

„Haben die Mitarbeiterin und ich, haben wir überlegt, was meine Zukunft ist“

Miriam äußerte weiterhin den Wunsch, einmal arbeiten gehen zu wollen (vgl. 2/174). Inwieweit sie sich bereits mit ihren beruflichen Zielen auseinandergesetzt hat, ist nicht ganz eindeutig. Auf der einen Seite hat sie nach eigenen Angaben, keine Vorstellungen, wo oder was sie später beruflich tun möchte (vgl. 2/180). Auch mit der Mitarbeiterin hat sie sich bislang nicht über Berufliches unterhalten (vgl. 2/168). Bei der Frage, mit wem sie sich mal gerne darüber austauschen möchte, antwortete sie dezidiert: „mit der Mitarbeiterin einmal“ (2/270). Nach Miriams Empfinden wurde ihre berufliche Zukunft in gemeinsamen Gesprächen noch nicht aufgegriffen. Auf der anderen Seite erzählte Miriam, dass sie im Zuge der Vorbereitungen des Unterstützungskreises mit der Mitarbeiterin über ihre Zukunft nachgedacht haben (vgl. 2/418). Ebenso hat sie bereits ein Praktikum mit der Mitarbeiterin organisiert. Miriam ist vermutlich nicht bewusst, dass Praktika ein Teil des beruflichen Orientierungsprozesses sind, um diesbezügliche Ziele (weiter) zu entwickeln. Als Erklärung kann herangezogen werden, dass sie bestimmte Antworten ausschließlich im dazugehörigen thematischen Kontext äußern kann, aber nicht losgelöst davon. Dadurch klingen die Aussagen zum Teil widersprüchlich.

Im Gegensatz zur Mitarbeiterin hat Miriam bereits mit ihrer Mutter über berufliche Wünsche gesprochen: „da haben wir, was ich, wenn ich einmal groß bin, einmal [machen will]“ (2/246). Bei der Frage, was sie werden möchte, antwortete sie erstmalig „Friseurin zum Beispiel“ (2/254). Diesen Bereich hat sie bereits kennengelernt (vgl. 2/258), kann sich aber nicht mehr an die Umstände erinnern (vgl. 2/260). Durch das Praktikum im Catering kam der Arbeitsbereich der Gastronomie erneut zur Sprache. Sie äußerte Interesse am Kellnern zu haben, wofür sie aber nach eigenen Aussagen noch den Umgang mit Geld üben muss: „damit ich das immer, wenn ich kellnere, im Gasthaus zum Beispiel arbeite, dass ich das kann, dann mit Geld und so“ (2/190). Das heißt, Miriam sind die beruflichen Anforderungen einer Kellnerin bewusst sowie die Tatsache, dass sie dafür noch lernen muss. Hilfe erhält sie dabei von ihrer Oma, wie auch aus dem Aktionsplan des Unterstützungskreises hervorging (vgl. 2/192).

„Weil es da um meine Zukunft geht, was ich noch machen kann nach der Schule“

Miriam's Unterstützungskreis fand Anfang Dezember 2016 unter dem Titel „Zukunftskreis“ statt. Durch die Mitarbeiterin hat Miriam die Möglichkeit erhalten, nicht nur in den Vorbereitungen aktiv zu sein, sondern auch abwechselnd mit ihr zu moderieren (vgl. 2/400;3/256). In der Vorbereitungsphase haben sie Einladungen und Plakate gestaltet (vgl. 2/356,386;3/116,148) sowie Miriams Wünsche notiert (vgl. Arbeitsblatt „meine Träume“

(3/024)). Dadurch konnte Miriam in kleinem (privatem) Rahmen vorab besprechen, was ihr für ihre Zukunft bedeutend ist. Für das Treffen hat sie alle Leute eingeladen, die sie mag und wichtig für sie sind (vgl. 2/334). Es kamen viele Personen aus ihrem Familien- und Freundeskreis zusammen. Auch bei Miriam waren es vor allem Freunde ihrer Eltern (vgl. 2/322). Grund dafür ist ihre selbstbestimmte Entscheidung, keine Kinder einladen zu wollen (vgl. 2/392), womit sie ihre eigenen Freunde meinte: „wollte eigentlich Erwachsene und so die Zukunftskreis machen“ (2/396). Miriam versprach sich mehr von Erwachsenen, die sie in der Gestaltung ihrer Zukunft und Umsetzung ihrer Wünsche unterstützen können. Laut des Aktionsplans ging es vor allem um die Themen „Umgang mit Geld“ und „Alleine mit den Öffis fahren“. So wurde u. a. festgehalten, dass Miriam nicht nur mit ihrer Großmutter und Freunden den Umgang mit Geld übt: „die MITARBEITERIN macht das mit mir, Alltags Einkäufe gemeinsam erledigen [...], Beiträge besprechen, Gefühle für Kosten entwickeln“ (3/176). Dadurch wird deutlich, in welchen unterschiedlichen Teilschritten und mit welchen Personen die Umsetzung der Ziele vorgesehen ist. Geplant wurde auch, dass Miriam gemeinsam mit einem anderen Teilnehmer des Projekts rechnen übt (vgl. 3/186), der mit seiner Mutter auch beim Unterstützungskreis anwesend war. Dies wurde nach Miriams Aussagen von der Mitarbeiterin entschieden bzw. vorgeschlagen (vgl. 3/198,200). Damit wird eine Zusammenarbeit unter den TeilnehmerInnen des Projekts durch die Mitarbeiterin angeleitet. Grund dafür ist vermutlich, dass beide den Umgang mit Geld als Ziel definierten.

Ihr Zukunftskreis hat Miriam gut gefallen und war vor allem in emotionaler Hinsicht sehr bewegend für sie. Zum einen war sie sehr aufgeregt und nervös, weil so viele Personen für sie gekommen sind (vgl. 2/436,438). Zum anderen war Miriam sehr berührt, weil die Anwesenden aufgeschrieben haben, was sie an ihr schätzen und bewundern (vgl. 3/226): „die haben so schöne Sachen gesagt, da habe ich vor Freunde ein bisschen geweint“ (3/142).

Zwischenfazit

Durch das Projekt, die Berufsorientierung in der Schule sowie Gespräche im privaten Umfeld, ist Miriam ihre berufliche Zukunft zunehmend präsenter. Es steht die zentrale Frage im Vordergrund, was sie nach ihrem Schulabschluss machen könnte. Durch mehrere Praktika, die sowohl projektintern als auch -extern stattfanden, hat sie bereits verschiedene Tätigkeiten kennengelernt. Sie befindet sich noch in einer Orientierungsphase, denn es hat sich noch kein Arbeitsbereich herauskristallisiert, der von ihr favorisiert und stärker verfolgt wird. Ihr geäußertes Interesse, dieses oder jenes Praktikum absolvieren zu wollen, zeigt ihre Motivation und Intention, eigene Schritte in ihrer Zukunftsplanung zu setzen. Die Praktika-Settings und

die damit verbundenen Anforderungen stellten sich für Miriam als (neue) Räume für Lernerfahrungen heraus. Sie erhielt dadurch nicht nur Möglichkeiten, etwas Neues kennen- und erlernen zu können, sondern erfuhr im Zuge der Ausführungen der Tätigkeiten auch ihre körperlichen ‚Grenzen‘, überwand diese aber mit sogenannten ‚Bewältigungsmechanismen‘. Sie fühlte sich trotzdem wohl, da sie eine freundliche Umgebung vorfand, netten Personen begegnete sowie Unterstützung von ihnen erhielt. Im Projekt standen neben dem Weg- und Fahrtentraining vor allem der Austausch über eigene Wünsche, Gefühle, Stärken und Schwächen im Fokus, die durch Reflexionsgespräche mit der Mitarbeiterin teilweise erstmalig (bewusst) artikuliert wurden. Durch ihren Zukunftskreis erlebte Miriam, wie groß ihr Unterstützungsumfeld sowohl informeller als auch professioneller Art ist. Insbesondere war sie von den wertschätzenden Aussagen der Anwesenden emotional berührt.

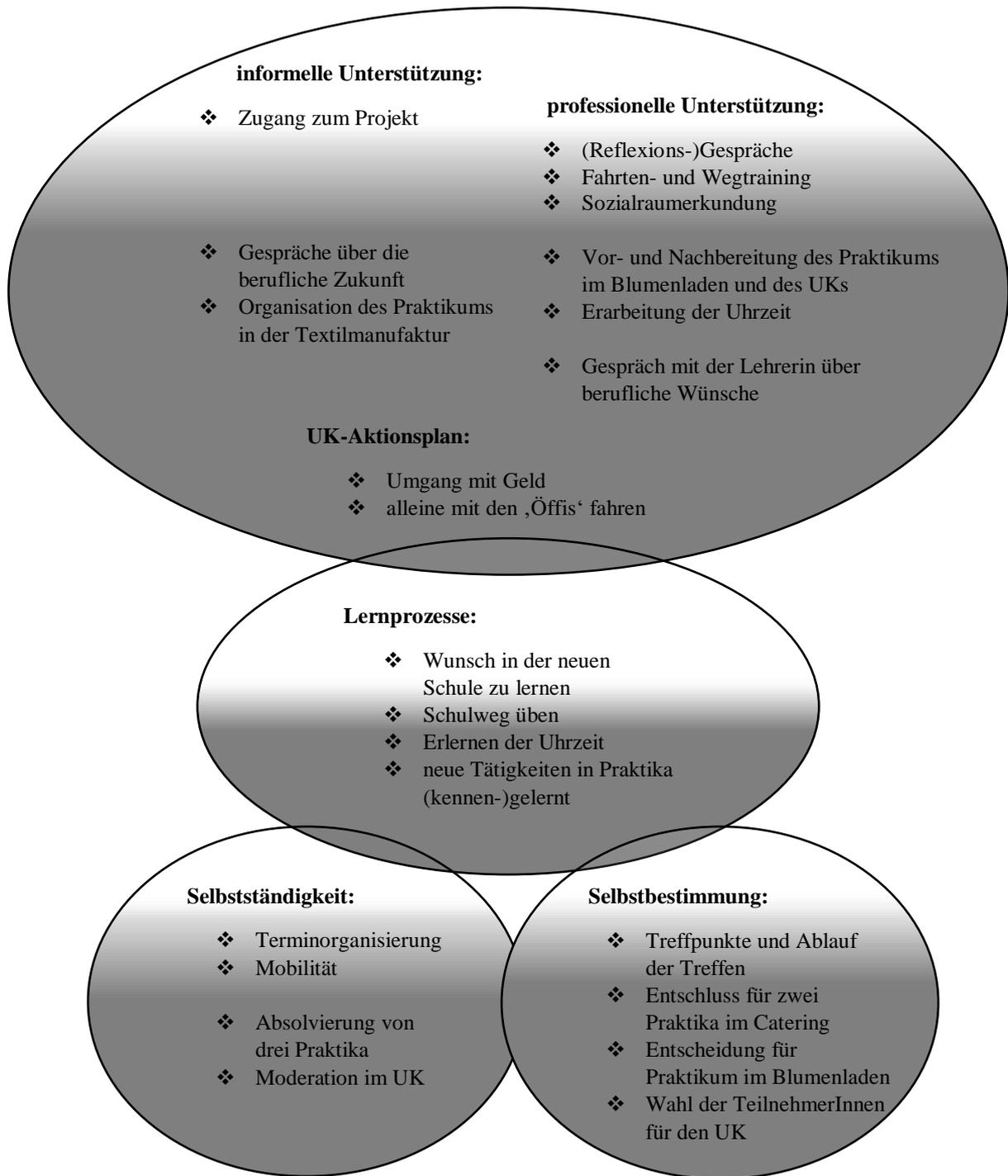


Abb. 9: Modell Kernkategorien - Miriam

4.2.4 Klara

Klara ist 21 Jahre alt und wohnt mit ihren Eltern zusammen in Wien. Aktuell arbeitet sie bei einem Zeitungsverlag in einer inklusiven Lehrredaktion. (vgl. 1/002,004) Dieses Projekt ist auf drei Jahre angelegt und geht für sie bis 2018 (vgl. 2/278). Da sie zusätzlich Teilnehmerin des Projekts „P.I.L.O.T.“ ist, nimmt sie zurzeit zwei §10 Maßnahmen in Anspruch, „die ungefähr das gleiche Ziel haben, nämlich mir einen Job zu verschaffen“ (2/028). Offen bleibt, warum sie an beiden Projekten gleichzeitig teilnimmt. In der Eingangserzählung erwähnte Klara zudem ihre Ausbildung zur und ihre zeitweise Beschäftigung als Kindergartenassistentin (vgl. 1/002). Laut Schütze (1984, 84) kann diese Selbstbeschreibung „zusätzlich durch eine lebensgeschichtliche Erzählankündigung weiter expliziert werden, in welcher der Erzähler auf grundlegende Eigenschaften seiner Persönlichkeit, d. h., die grundlegende Merkmalskonfiguration seiner Ich-Identität [...] rekurriert“. Klaras Selbsteinführung lässt demnach darauf schließen, dass sie das Berufliche bereits als zentrale Komponente ihrer Identität betrachtet.²³

„Das AMS hat mir gesagt, einen Job für mich finden, aber das war nicht“

Klaras Schulzeit ist durch mehrere Schulwechsel gekennzeichnet. In der Volksschule erlebte sie eine schöne Zeit (vgl. 1/072), „weil dort alle nett waren, die Lehrer, viele der Mitschüler“ (1/070). Danach besuchte sie zwei Sonderschulen²⁴, in denen ihrer persönlichen Ansicht nach vieles nicht funktionierte. Häufig hat sie „irgendwas gemacht“ (1/082): „wenn die Hilfslehrerin nicht da war, bin ich halt in einer Ecken gesessen“ (1/078). Aufgrund fehlender Unterstützungs- und Unterrichtsmaßnahmen waren für Klara zwangsläufig ‚sinnlose‘ Tätigkeiten die Folge. Durch die Eröffnung eines Hauptschulzweiges ist sie wieder an ihre alte Volksschule zurückgekehrt (vgl. 1/082). Nach ihren letzten drei Schuljahren besuchte Klara einen Berufsvorbereitungslehrgang (vgl. 1/090), der keine guten Erinnerungen bei ihr hinterließ. Grund dafür war insbesondere, dass sie die Art der Unterrichtslehre von ihren vorherigen Schulen nicht gewohnt war. Diese Umstände beeinflussten ihr Gefühl, keine Förderung erhalten zu haben: „eigentlich haben sie mich so gut wie fast gar nicht unterrichtet“ (1/094). Die Teilnahme am im Anschluss daran stattfindenden Kurs zur Berufsorientierung wurde vom Arbeitsmarktservice entschieden und sollte Klara einen Job vermitteln (vgl. 2/210,214). In ihren Erzählungen wurde jedoch deutlich, dass dieses Angebot in keiner Weise von Nutzen

²³ „Die Feststellung, dass der Mensch mehrere soziale Teil-Identitäten (z. B. berufliche, familiäre, religiöse, nationale etc.) in sich trägt, geht auf den Psychologen William James im ausklingenden 19. Jahrhundert zurück.“ (Müller 2011, 253).

²⁴ In der zweiten Sonderschule war auch ein Hort angeschlossen, den Klara besuchte (vgl. 1/082).

bzw. in beruflicher Hinsicht förderlich war. Vielmehr war sie regelrecht unterfordert und fühlte sich unter den KursbesucherInnen nicht wohl (vgl. 2/212): „das war einfach nichts, einfach nur Hauptschulstoff wiederholen und also Plakate gestalten und mich von einer Teilnehmerin ärgern lassen“ (1/102). Aufgrund dieser negativ gefärbten Erfahrungen bezeichnete Klara den Wechsel zur pädagogischen Ausbildung als „Erleichterung“ (2/230). Zuvor war sie noch in zwei Bibliotheken tätig. Dort musste sie viel am Schreibtisch arbeiten, wie auch bei einem Praktikum, das sie in einer Büroabteilung absolvierte. (vgl. 1/166,168,170) Dazu betonte sie: „das hat mir nicht so gut gefallen, obwohl ich meine Aufgaben schon gut gemacht habe“ (1/168). Mit dieser Aussage verdeutlichte Klara, dass sie aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen keinen Gefallen an diesem Arbeitsbereich hatte. Den damit verbundenen Tätigkeiten fühlte sie sich jedoch gewachsen. (vgl. 1/128;2/308)

„Wo ich jetzt bin, ist es auch okay, also das taugt mir auch“

Nach mehreren Praktika in verschiedenen Kindergärten absolvierte Klara eine Ausbildung zur Kindergartenassistentin (vgl. 2/226), „nur aus dem Grund, weil ich es selber wollte“ (1/164). Diese berufliche Entscheidung hat sie selbstbestimmt und zugleich entgegen den Erwartungen ihrer Eltern entschieden: „da habe ich dem Papa gesagt, was ich werden will, der Papa hat sich erwartet, dass ich Bibliothekarin sage“ (2/224). Trotz dieser Differenzen erhielt sie die Hilfe ihrer Eltern, die sie in der Verfolgung ihres beruflichen Ziels unterstützten. So hat sie über ihre Eltern von der Ausbildungsmöglichkeit erfahren (vgl. 2/226,232). Klara äußerte, dass sie die Ausbildung in einer privat organisierten Kindergartengruppe absolvierte, die „die Eltern und ich inszeniert haben, [...] das haben wir dann selber zahlen müssen“ (2/220; vgl. 1/122). Das heißt, erst durch die Initiative und das (finanzielle) Engagement der Eltern sowie von Klara selbst wurde die Ausbildung erst möglich. In der elterngeführten Kindergruppe war sie ein Jahr lang beschäftigt, bis sich diese Eltern keine zusätzliche Betreuerin mehr leisten konnten (vgl. 1/122). Die Wortwahl „*leider*“ (1/122) drückte Klaras Bedauern aus, dass sie durch äußere Umstände die „schöne Zeit“ (1/120) beenden musste. Durch die ehemalige Betreuerin in dieser Kindergruppe sowie ein zusätzliches Coaching erhielt sie schließlich das Angebot für die inklusive Lehrredaktion (vgl. 1/122): „da habe ich mal mit einer zusammen ein Praktikum gemacht [...] und dann bin ich es halt geworden“ (2/268). Zuspruch hat sie wiederum von ihren Eltern erhalten, die diese Arbeit begrüßten bzw. sich dieses Tätigkeitsfeld für ihre Tochter auch vorstellen. Dies begründete Klara damit, dass ihre Eltern selbst in einem Büro arbeiten. (vgl. 2/270) Ihre Aufgabe in der Lehrredaktion ist es, Zeitungsartikel in die Leichte Sprache zu übersetzen (vgl. 1/124). Jedoch ist die inhaltliche Ausarbeitung der Artikel vorgegeben,

wodurch sich Klaras Selbstbestimmungsmöglichkeit auf die Gestaltung ihrer Pausen beschränkt (vgl. 1/142,146,148). Vor Ort kann sie auf die Hilfe ihrer zwei Trainerinnen zurückgreifen, die ihr z. B. Tipps bei Textverschriftlichungen geben (vgl. 1/132;2/302).

Diese Arbeit wird von Klara selbst als „Mittel zum Zweck“ (2/282) bezeichnet. Für sie ist es nur eine Übergangslösung bzw. begrenzte Beschäftigung, bis sie eine Arbeitsstelle (z. B. durch Volontariate (vgl. 2/312,356)) findet. Die Tätigkeit in der Lehrredaktion betrachtet sie zwar als Arbeit, ist sich aber auch im Klaren darüber, dass das Projekt zeitlich begrenzt ist (vgl. 2/290). Auch wenn der journalistische Arbeitsbereich nicht ihrem beruflichen Wunsch entspricht (vgl. 2/274), zeigt sie dort durchaus Motivation und Einsatz. Klara betonte dennoch Leistungen zu erbringen, die mit folgender Einstellung zusammenhängen: „man kann ja nicht immer das machen, was man sich vorstellt“ (2/274). Mit einer solchen Aussage wird ihre Haltung deutlich, sich den Rahmenbedingungen, die am (allgemeinen) Arbeitsmarkt vorherrschen, unterzuordnen und sich ggf. anzupassen. Ihre Überzeugung, dass es nicht ausschließlich nach ihren Interessen gehen kann, verdeutlicht auch ihre (berufliche) Reife.

„Möchte ich ja wieder mit Kindern arbeiten“

Klara hatte bereits vor Beginn des Pilotprojekts ihr Berufsziel vor Augen, das sich auch durch anderweitige Beschäftigung gefestigt hat. Heterogene Erfahrungsräume ermöglichen die Konkretisierung von Interessen und Zielen, auch wenn sie zum Teil mit negativen (Lern-) Erlebnissen verbunden sind. Dadurch wurde ihr klar, dass sie aus gesundheitlichen Gründen nicht in einem Büro (am Schreibtisch) arbeiten möchte, sondern favorisiert: „mit Kindern zu arbeiten, weil ich da diese Bewegung habe, die ich brauche“ (2/308; vgl. 2/128). Bereits beim ersten Interview äußerte Klara, mit und für Kinder arbeiten zu wollen (vgl. 1/046). Die Aufgaben gefallen ihr, mit Kindern zu spielen und ihnen dabei zuzuschauen (vgl. 1/162). Mit der Aussage „weil ich eben auch der Typ dafür bin“ (2/338) formulierte sie, für diese Arbeit auch geeignet zu sein. Zudem zog Klara zur Begründung heran, dass sie auch um das Wohlergehen der Kinder bemüht ist. Sie zeige Engagement und Initiative, eigene Ideen in ihre Arbeit einfließen zu lassen (vgl. 2/340). Neben diesem primären Ziel zieht sie als Reserve etwas Künstlerisches in Erwägung, beispielsweise ein Buch zu schreiben oder im Theaterbereich tätig zu werden (vgl. 1/156). Wenige Monate später wollte Klara diese Interessen nur noch hobbymäßig verfolgen. Durch den Beruf ihres Bruders weiß sie, wie schwer es ist als Schauspieler zu arbeiten (vgl. 2/248). Diese Sekundärerfahrung führte bei ihr dazu, keine Beschäftigung im künstlerischen Bereich mehr anzustreben. Trotzdem ist ihr wichtig, eine Alternative zu haben: „ich weiß auch, dass es noch andere Dinge gibt und fange jetzt in der

Zeit, wo jeder mehrere Jobs hat, will ich halt auch ein bisschen mehr als nur das eine“ (2/264). Diese Flexibilität und Bemühungen, sich beruflich ‚breiter‘ zu orientieren, resultieren vermutlich aus ihrer Befürchtung heraus, keine Arbeit zu finden. Deziidiert äußerte Klara diesbezüglich, „dass es doch nicht ewig so weiter gehen kann“ (2/036) und bringt damit die Tatsache zur Sprache, dass Menschen mit dem gewissen Extra²⁵ die „Behinderten-Jobs“ vorbehalten sind (vgl. 2/038). Hingegen fühlt sie sich durch diese gesellschaftlich verbreitete Annahme blockiert und möchte stattdessen einer ihres Erachtens ‚sinnvollen‘ Beschäftigung nachgehen, um sich ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen: „also jetzt nicht nur sich wohin setzen und irgendwas zeichnen, [...] sondern wirklich aktiv, wirklich was beruflich zu tun“ (2/234). Im Vergleich zu den „sogenannten Normalen“²⁶ (2/390) hat sie es ihrer Ansicht nach viel schwerer, einen ‚klassischen‘ beruflichen Werdegang mit Matura, Studium und Jobeinstieg zu absolvieren. Aus diesem Grund zählt sie sich zu der Personengruppe, für die ein Arbeitsplatz von signifikanter Bedeutung ist (vgl. 2/462). Die Jobsuche ist für sie durch gesellschaftliche Strukturen erschwert, vor allem auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Daraus resultiert ihre einzige Sorge - die des Arbeitsplatzverlustes (vgl. 2/460).

„Projektstart ist ein bisschen zu viel gesagt, ich gehöre zu Spagat“²⁷ spontan dazu“

Laut Klara hat für sie kein ‚klassischer‘ Projektbeginn stattgefunden. Vielmehr fühlte sie sich bereits durch ihren Vater (als Mitbegründer) zum Projekt bzw. Verein dazugehörig und zur Teilnahme verpflichtet (vgl. 1/172): „also gefragt hat mich ehrlich gesagt niemand, weil mein Papa selber erwartet, dass ich auch was beitrage dazu“ (1/174). Sie hatte kaum eine Entscheidungsfreiheit bei der Frage der Projektteilnahme, auch wenn sie dieser zustimmte (vgl. 2/036). Durch die Involvierung ihres Vaters hatte sie das Gefühl, seine ihrer Ansicht nach an sie gerichtete Erwartungshaltung erfüllen zu müssen. Von ihrem Vater erhielt sie kaum inhaltliche Informationen über das Projekt - lediglich, „dass es ein tolles Projekt ist und er sich selber dafür engagiert“ (1/180). Darüber hinaus führte sie an, trotzdem über die Vermittlungsintention des Projekts Bescheid zu wissen, dass Menschen mit dem gewissen Extra „sehr wohl arbeiten gehen können“ (2/390; vgl. 1/184). Neben der Unterstützung, die

²⁵ Klara hat in den Interviews stets von „Menschen mit dem gewissen Extra“ gesprochen. Diese Bezeichnung wird in der Darlegung ihrer Interviewinhalte beibehalten.

²⁶ Die Bezeichnung „Normale“ verwendete Klara selbst, betonte aber zugleich: „jeder Mensch ist anders, es gibt keine normalen Menschen“ (2/390).

²⁷ Klara macht von der Bezeichnung „Spagat“ Gebrauch, da das Pilotprojekt in Anlehnung an das Programm „*ifs Spagat*“ des Vorarlberger Instituts für Sozialdienste (IfS) entstanden ist, die die berufliche Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt von Menschen mit (schweren) Behinderungen zum Ziel haben. In dieser Interviewpassage wird nicht deutlich, ob und inwieweit sie zwischen der Teilnahme am Projekt und der Mitgliedschaft beim Verein Integration Wien differenziert (vgl. 1/172-178).

Klara von Seiten des Projekts erfährt, steht für sie auch ihre eigene Mitwirkung im Vordergrund. Ihr Anliegen beschrieb sie wie folgt: „wir sind in einem Zeitalter, wo es leider noch so viele Vorurteile gibt [...] und erstens sagen sie behinderte Menschen und zweitens sagen die, dass die überhaupt nichts können und sowohl das Projekt als auch ich, ich wollte da ja darauf aufmerksam [machen]“ (2/390). Klara möchte auf ihre eigene Art und Weise im Projekt aktiv sein. Der einzige Unterschied zur ‚Botschaft‘ des Projekts sei, dass sie neben dem Thema ‚Arbeit‘ auch den Freizeitbereich miteinbeziehen will (vgl. 2/392). Ihr Beitrag liegt darin, den ‚sogenannten Normalen‘ mitzuteilen, „dass Menschen, die so was haben wie ich oder was anderes“ (2/100) durch ihre Fähigkeiten auch etwas leisten können. Als Stimme von Menschen mit dem gewissen Extra ist ihr diese Aufklärungsfunktion ein persönliches Bedürfnis, um ebenso Vorurteile und Diskriminierung abzubauen. (vgl. 1/256) Offen bleibt, ob sie diesen sich selbst auferlegten Auftrag bereits im Projekt in einer Weise realisieren konnte. Dieses Thema brachte Klara in den Interviews wiederholt zur Sprache, wodurch ihre hohe Bedeutungszuschreibung zum Ausdruck kommt.

„Gefallen, dass wir halt zusammen über mich nachdenken bezüglich meiner Berufswelt“

Beim ersten Interview erzählte Klara von den Treffen mit der Mitarbeiterin, welche das Projekt bereits verlassen hat. Sie empfand die Treffen als sehr kommunikativ. Gesprächsthemen waren u. a.: „also wie mein Tag aussieht, [...] was ich mir für die Zukunft vorgenommen habe, was mich ärgert, was mich freut“ (1/212). Auch ihre beruflichen Wünsche standen dabei im Mittelpunkt (vgl. 1/224). Da Klara selber mitteilen und entscheiden konnte, was sie gerne machen möchte, kann von Selbstbestimmungsmöglichkeiten ausgegangen werden (vgl. 1/230). Auch wenn noch nicht viele Treffen stattfanden, hatte sie konkrete Erwartungen. „Freuen ist zu viel gesagt“ (1/186), vielmehr erhofft sie sich neben der Mitgliedschaft Übereinstimmungen zwischen ihren Vorstellungen und denen des Projekts. Sie führte aus, dass sie sich Orientierung wünsche, um die Fülle ihrer Ideen ordnen zu können: „mich darin unterstützt, mein Leben selber zu organisieren“ (1/254). Es geht dabei weniger um eine ‚Abnahme‘, sondern hinter dem geäußerten Unterstützungsbedarf steht der Wunsch nach ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘. Auf der einen Seite befürchtete Klara, Rücksicht auf andere Mitglieder nehmen zu müssen, auf der anderen Seite durch ihre Projektteilnahme weniger Zeit für sich zu haben (vgl. 1/190). Ferner wünscht sie sich eine Gruppe, mit der sie ihre Freizeit verbringen kann anstatt nur „abzuhängen“ (vgl. 1/022,026;2/372). Der Grund dafür ist, dass sie überwiegend gemeinsame Freunde mit ihren Eltern hat (vgl. 1/012;2/168). Hinter dem Wunsch nach eigenen und gleichaltrigen Freunden steht auch der Auszug und die damit verbundene Loslösung vom Elternhaus: „wenn ich

irgendwann nicht mehr bei meinen Eltern wohne, [...] mit endlich eigenen Freunden in eine WG ziehen“ (1/030) kann. Demzufolge möchte sie ein eigenständiges Leben führen. Die Möglichkeit mit den ProjektteilnehmerInnen freizeitleiche Aktivitäten zu unternehmen wäre vorhanden, aber Klaras Einwände und Abgrenzungshaltung überwiegen: „ich will nicht immer bei denen, bei den Ähnlichen sein, bei den Gleichgesinnten“ (2/184). Von der neuen Freizeitassistentin - die Klara beim zweiten Interview erwähnt - erhält sie nicht die präferierte Art der Unterstützung. Ihren geäußerten Aktivitätswünschen wurde nicht nachgegangen: „das war nicht, das war mehr [...] so Dinge, die ich alleine auch machen kann“ (2/180). Folglich fühlte sie sich vermutlich in ihrer Selbstständigkeit und Autorität nicht ernstgenommen.

Neben der Freizeitassistentin traf sich Klara ab Herbst 2016 auch mit dem neuen Projektmitarbeiter, mit dem stärker die Berufsfindung fokussiert wird (vgl. 2/200). Die Treffen gefallen ihr aufgrund des beruflichen Schwerpunkts gut: „aber es ist auch nicht so, dass ich da wie die Verrückte vor Freude am Hockerl herumspringe“ (2/190). In der mit der ehemaligen Mitarbeiterin verfolgten Plakatgestaltung hat sie diese Intention nicht erkennen können. Da diese Arbeitsweise für Klara nicht nachvollziehbar war, ist anzunehmen, dass ihr die dahinterliegende Bedeutung nicht begründet wurde. Ihres Erachtens nach ist es aber Aufgabe des Projekts, „dass es sich mehr dafür einsetzen soll, dass Menschen, die so was haben wie ich oder was anderes, eine Arbeit bekommen“ (2/100). Sie hat dem Mitarbeiter mitgeteilt, welche Berufe sie interessieren und auch er hat seine Vorstellungen eingebracht (vgl. 2/412). Trotz ihres primären Berufswunschs betonte sie ihr breites Interessenspektrum, wodurch ihr selbst bewusst wurde: „ist schon ziemlich viel“ (2/108). Durch (Nach-)Fragen des Mitarbeiters haben sich bestimmte Wünsche in einzelnen Arbeitsbereichen konkretisiert, während andere Tätigkeitsfelder für sie keine Option (mehr) darstellten (vgl. ebd.). Solche Reflexionsgespräche können konstruktive Impulse liefern, um sich mit der beruflichen Zukunft aus einem neuen oder anderen Blickwinkel zu beschäftigen. Neben des kommunikativen Austauschs fanden auch aktive Treffen statt, die sich Klara vermehrt wünschte (vgl. 2/198): „das Einzige, was wir wirklich aktiv gemacht [haben], war ist das mit dem Praktikum“ (2/096). Daraus lässt sich schließen, dass Klara der Ansicht ist, durch Gespräche keinen Berufseinstieg realisieren zu können. Zudem hat sie bereits in unterschiedlichen Arbeitsbereichen gearbeitet, wodurch ‚lediglich‘ Gespräche über das Thema ‚Arbeit‘ wieder als Rückschritt wahrgenommen werden könnten. Das einwöchige Praktikum hat Klara Ende des Jahres 2016 in einem Kindergarten absolviert, das ihr gut gefallen hat (vgl. 2/328,336). Die Unterstützung des Mitarbeiters spiegelte sich dabei in vielfältiger Weise wider. Durch Kontakte zu seiner früheren Arbeitsstelle

hat er ihr das Praktikum organisiert. Für Klara war dieser Schritt zwar verständlich, trotzdem hat sie sich bevormundet gefühlt: „ich alleine hätte es auch geschafft, denn es geht ja um mich und ich bin erwachsen“ (2/118). Zum einen weiß sie die Hilfe des Mitarbeiters zu schätzen. Sie betonte zum anderen aber auch ihr Erwachsensein und die dadurch erlangte Selbstständigkeit, wodurch die erhaltene Unterstützung nicht nötig gewesen wäre. Trotz Klaras Kritik ist sie der Überzeugung, der Mitarbeiter hat ihr die Praktikumsmöglichkeit erst eröffnet (vgl. 2/112). Ferner hat er die Begleitung zum Vorstellungsgespräch übernommen und sie darauf hingewiesen, es in der Lehrredaktion anzukündigen (vgl. 2/114). Dadurch entstand die Problematik, dass sie dort erstmals von ihrer „P.I.L.O.T.“-Teilnahme erfuhren, was „halt ein Bruch ist, ein Arbeitsbruch“ (1/084). Aufgrund dessen war sie überrascht, dass sie weiterhin in der Redaktion arbeiten kann. Deutlich wurde, dass die gleichzeitige Teilnahme an zwei Projekten auch hinderliche Auswirkungen haben kann, beispielsweise aufgrund von Terminüberschneidungen.

Die geschilderten Erlebnisse und Erfahrungen haben dazu beigetragen, dass Klara konkrete Vorstellungen hat, welche Art der Unterstützung ihr von Nutzen ist: „dass sich Leute oder eine Person sich mit mir hinsetzt und halt dass sie *mit*²⁸ mir, mit heißt mit mir, nicht alleine über mich [...] und so hinweg die Dinge ausmacht“ (2/122,124). Für sie stellt der Einbezug ihrer Person sowie die Mit- und Selbstbestimmung - in Abgrenzung zur Heteronomie - zentrale Voraussetzung dar. Daraus leitet sie ihre Definition ‚guter Unterstützung‘ ab: „wenn man *mit* mir darüber nachdenkt, was *ich* gut kann, was mich interessiert, was ich will und da halt auch was tun“ (2/188). Mit der Betonung des ‚Ichs‘ inklusive ihrer Interessen stellte sie ihre individuellen Belange und Bedürfnisse sowie ein Aktivsein als Ausgangspunkte weiterer Zielsetzungen dar.

„Das Einzige, was ich gelernt habe ist, dass sich bestimmte Dinge einfach nicht ausgehen“

Klara begann ihre Erzählungen im zweiten Interview mit der Schilderung und Begründung ihrer Unterbrechung im Projekt „P.I.L.O.T.“. Durch die Teilnahme an mehreren Projekten bzw. der Akkumulation der Termine wurde ihr alles zu viel, woraufhin sie sich Ende des Jahres dazu entschieden hat, länger zu pausieren. (vgl. 2/008,012,018) In einem anberaumten Klärungsgespräch hat sie ihren Eltern und dem Mitarbeiter davon in Kenntnis gesetzt, die ihre Entscheidung geteilt haben (vgl. 2/024,028,056). Klara erwartete sich auch Verständnis und Akzeptanz, „wenn ich sage, das wird mir zu viel und können wir das nicht später machen“ (2/196). Sie betonte, dass es allein in ihren eigenen Händen liegt, wann (und ob) es mit dem

²⁸ Kursiv geschriebene Wörter im Zitat verdeutlichen eine auffällige Betonung der SprecherIn.

Projekt weitergeht (vgl. 2/020). Grund für diesen Schritt waren auch die bereits wahrgenommenen Auswirkungen der Belastungen: „meine Überforderung trägt sich ja auch auf den körperlich-gesundheitlichen Zustand aus“ (2/010). Klaras ambivalente Haltung war mit dem Gefühl verbunden, beiden Projekten nicht mehr gerecht werden zu können: „ich will ja auch dabei sein, aber [...] ich muss ja auch für meinen anderen Job [...] was beitragen“ (2/036). Ihr ist bewusst, dass mit einer Beschäftigung auch eine Verantwortung verbunden ist. Durch die vielen Terminüberschneidungen und der dadurch veränderten Tagesstruktur machte sie die Erfahrung, dass nicht alles problemlos verläuft, wenn „Arbeit und Freizeit gegeneinander reiben“ (2/090). Im Kontext ‚Lernprozesse‘ lässt sich noch die berufliche Förderung verorten. Diese wurde von Klara u. a. zur Sprache gebracht, als sie von ihrer Tante als berufliches Vorbild erzählte, die sie weiterhin bei einer Arbeit mit Kindern unterstützen würde (vgl. 2/249). Zudem stellt sie an das Projekt den Anspruch, „dass sie mich auch darin fördern“ (2/374).

„Nicht so lieb über mich reden, sondern mehr über meine berufliche Zukunft“

Durch die Projektunterbrechung fand bei Klara noch kein Unterstützungskreis statt, ist aber weiterhin angedacht (vgl. 2/422,424). Bereits beim ersten Interview hatte sie Vorstellungen zu einem solchen Treffen, von dem sie über ihren Vater erfuhr (vgl. 1/247) und später auch vom Mitarbeiter Informationen erhielt (vgl. 2/430). Ihre Eltern betrachtete sie nicht als potentielle Teilnehmer ihres Unterstützungskreises, obwohl sie deren Zuspruch in der belastenden Zeit als hilfreich empfand (vgl. 2/046,048). Diese Entscheidung begründete sie wie folgt: „ich habe mir da auch andere Personen ausgesucht, weil die Eltern wollen ja was anderes als ich“ (2/186). Möglicherweise hat Klara das Gefühl, dass ihr ihre Eltern in beruflicher Hinsicht keine Stütze sind bzw. sie - entgegen ihrer Vorstellungen - beeinflussen, weil sie eine Bürotätigkeit für ihre Tochter favorisieren. Sie möchte lieber ihren Coach, Verwandte und Freunde einladen (vgl. 2/132), u. a. auch eine ehemalige Lehrerin (vgl. 2/ 448). Dadurch wird deutlich, dass über die Lehrer-Schüler-Beziehung hinaus ehemalige Professionelle wieder als UnterstützerInnen in Betracht gezogen werden. Ausschlaggebendes Kriterium sind für sie langjährige Kontakte, weil diese sie am besten kennen (vgl. 2/450). Da Klara Personen einladen würde, die keinem pädagogischen Beruf nachgehen, sind ihre Vorschläge auch nur unter Vorbehalt entgegenzunehmen: „was halt zu mir passen könnte, aber wirklich nur könnte und nicht und das ist perfekt für mich“ (1/249; vgl. 2/446). Ihrer Ansicht nach sind es ausschließlich Möglichkeiten sowie Anregungen. Insgesamt erwartet sie sich „Hilfe und Unterstützung, sowohl das, als auch eine Art Erleichterung, mit anderen über meine berufliche Zukunft zu reden“ (2/440). Für sie geht es ausschließlich um diesen Lebensbereich, weil sie bei der Freizeit

keine Hilfe benötigt (vgl. 2/434). Durch das Nachdenken bzw. den Austausch im Unterstützungskreis erhofft sie sich, dass die Anwesenden eigene Gedanken und neue Tipps einbringen (vgl. 2/426,428). Ihre Rolle wird dabei sein, bestimmte Ideen anzunehmen, sofern sie ihren Vorstellungen entsprechen, um dann konkrete Ziele zu verfolgen (vgl. 2/438). Klara war offen dafür, ob als Ergebnis des Unterstützungskreises ein Praktikum, ein Job oder etwas anderes im beruflichen Sinne resultiert (vgl. 2/454). Jedoch stimmte sie auch ihren Eltern zu, die noch eine Ausbildung für ihre Tochter vor Augen haben: „dass ich noch ein bisschen was dazu lerne“ (2/466). Es würde einem ‚klassischen‘ Werdegang entsprechen, zuerst eine Ausbildung zu absolvieren und die dadurch erworbenen Kompetenzen schließlich in einem Arbeitsbereich anwenden zu können.

Zwischenfazit

Klara nahm rückblickend bereits positive Auswirkungen ihrer Projektteilnahme wahr: „ist mir das schon aufgefallen, [...] dass die auch eine Unterstützung für mich sind und dass es dann mir besser geht“ (2/410). Ihr primärer Berufswunsch - mit Kindern zu arbeiten - hat sich nicht verändert, vielmehr noch verstärkt. Aufgrund der schwierigen Beschäftigungslage von Menschen mit dem gewissen Extra ist sie aber durchaus für andere berufliche Tätigkeitsfelder offen. Klara betonte, dass sie ausschließlich bei der Berufsfindung Unterstützung benötigt (vgl. 2/120). In unterschiedlichen Settings hat sie Hilfe erfahren, deren Notwendigkeit aufgrund ihrer Selbstständigkeit für sie redundant geworden ist. Vor diesem Hintergrund wird das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie im Unterstützungskontext deutlich. Fremdbestimmte Elemente resultieren zum Teil aus den Intentionen und Arbeitsweisen des Projekts (sowie der Freizeitassistenz). Für Klara ist das eigene Involviertsein in diesem Prozess von höchster Signifikanz, dass *mit* ihr *ihre* Ziele verfolgt werden. Nach mehreren Institutions- und Beschäftigungswechseln strebt sie wieder einen Arbeitseinstieg oder auch eine Ausbildung an. Dahinter stehen konkrete Zukunftsvorstellungen, die als Art Antriebsfaktor wirken: „ich will mir mein Leben aufbauen und Karriere machen“ (2/186). Neben dem Thema ‚Arbeit‘ beschäftigen sie auch (Zukunfts-)Fragen der Bereiche Freizeit und Wohnen.

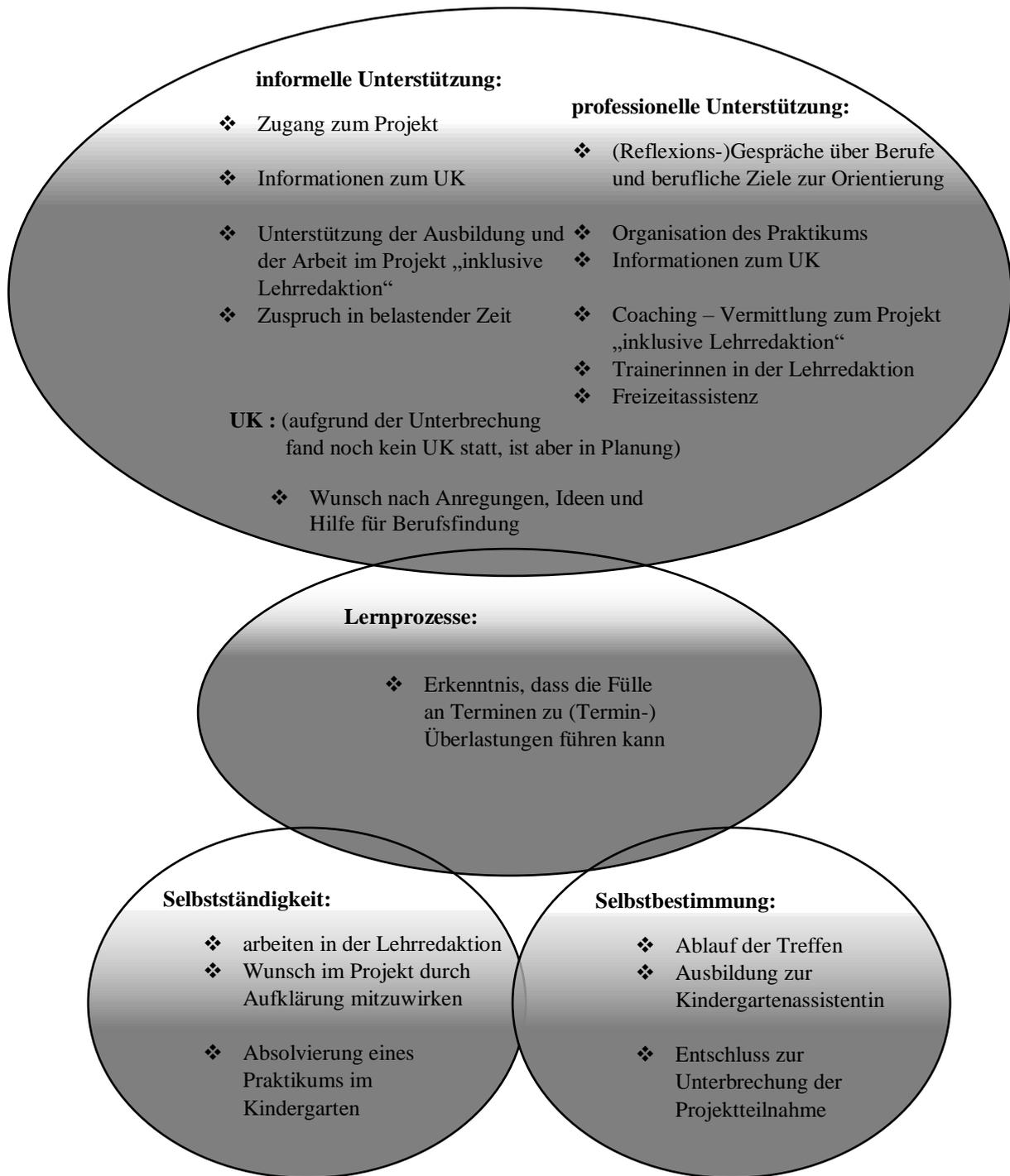


Abb. 10: Modell Kernkategorien - Klara

4.2.5 Judith

Erklärung der analytischen Herangehensweise

Sowohl beim ersten als auch zweiten Interview war je eine Assistentin (A) der Mobilen Begleitung anwesend, um für Judith eine angenehmere und vertrautere Gesprächssituation zu schaffen. Da sie sich nur begrenzt verbal äußern kann, leisteten die Assistentinnen Unterstützung in der Übersetzung der Fragen und Antworten. Sie nahmen dadurch zwar Einfluss auf den Verlauf des Interviews, jedoch konnten durch ihre Gesprächsbeteiligung auch gewisse Aussagen kontextualisiert werden. Zum besseren Verständnis trugen ebenso verschiedene Materialien wie Lernmappen, Ipad-Bilder und Videos sowie selbstgemachte Fotos²⁹ bei, wodurch (weitere) Zusatz- und Hintergrundinformationen ersichtlich wurden.

In der folgenden Darstellung wird auch auf Elemente der Konversationsanalyse zurückgegriffen (vgl. 3.3.3). Es geht weniger um eine sequenzielle Feinanalyse des Datenmaterials, sondern mehr um den Sprecherwechsel³⁰ und die daraus resultierende Gesprächsinteraktion. Im Fokus stehen zentrale Aussagen und Aspekte, die Judith von sich aus ins Interview einbrachte. Elemente der vier Kernkategorien wurden auch auf Ebene der Gesprächsführung sichtbar. Als Beispiel ist anzuführen, dass Judith selbst Fotos und Videos auswählte und somit den Gesprächsinhalt sowie -verlauf bestimmte. Dadurch gab es auf der einen Seite Phasen, in denen Judith frei entscheiden konnte, was und wie viel sie erzählte. Auf der anderen Seite habe ich durch meine Position als Interviewende (I) inklusive vorgegebener Fragen Gesprächsinhalt und -form maßgeblich beeinflusst. Meine Intention war es, eine Balance zu finden, das Gespräch zu leiten bzw. der befragten Person (B) zu überlassen.

Judith ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 26 Jahre alt (vgl. 1/242) und bezeichnet sich selbst als „eine junge Frau“ (2/557). Zusammen mit ihren Eltern wohnt sie in Wien. Neben der Projektteilnahme nimmt sie das Angebot der Mobilen Begleitung in Anspruch. Mehrere Stunden die Woche wird sie von einer Assistentin begleitet, die zwischen den Erhebungsphasen wechselte. Aber auch die zweite Begleitperson kannte Judith bereits aus Vertretungseinheiten. Ziel der Mobilen Begleitung als professionelle Unterstützung ist es, für junge Erwachsene nach der Schule oder in einer Übergangsphase eine Tagesstruktur aufzubauen bzw. vorzubereiten.

²⁹ Diese Fotos entstanden durch den vor dem zweiten Interview ausgehändigten Fotoauftrag, welcher mit Unterstützung der Mitarbeiterin des Projekts durchgeführt wurde.

³⁰ Beim Sprecherwechsel („turn-taking“) als Sequenzierungskriterium der Analyse wird der Frage nachgegangen, wer das Gespräch wie steuert. Unter einem „turn“ wird eine Äußerungseinheit verstanden, die „auf vorherige (fremde und / oder eigene) Redebeiträge Bezug nimmt“ (Kleemann et al. 2013, 47).

„Bounty machen“

Auf die Frage hin, ob Judith Fotos von ihrer Familie hat, zeigte sie Unternehmungen mit ihrer Assistentin. Es lässt sich auf der einen Seite vermuten, dass sie ihre Begleiterin bereits als Teil ihrer Familie betrachtet. Auf der anderen Seite wollte sie möglicherweise in erster Linie ihre Interessen präsentieren, unabhängig davon, mit wem sie diesen nachgeht. Sie erzählte mit dem Ipad als Visualisierungsmedium von verschiedenen Aktivitäten wie Kochen, Backen und Künstlerischem (Malen, Töpfern oder Filzen etc.) (vgl. 1/007,555,786,817). In zweifacher Hinsicht wurde deutlich, welche Rolle diese Unternehmungen für sie spielen. Einerseits verdeutlichte sie dessen Bedeutung, indem sie dazugehörige Videos und Fotos wiederholt zeigte. Andererseits kam dies auch auf verbaler Ebene zum Ausdruck. So antwortete sie dezidiert mit ‚ja‘ oder ‚nein‘, ob ihr etwas Spaß macht oder nicht (vgl. 1/075,848;2/209,822). In diesem Kontext betonte Judith auch von sich aus ihre Selbstständigkeit. Mit Aussagen wie „ich habe Foto gemacht“ (2/391) hob sie hervor, dass sie selbst aktiv war:

- 290 I: Hat dir das gefallen, das Treffen BEFRAGTE PERSON?
291 B: Zwetschkuchen (*schmunzelt*)
292 I: [...] Hat dir das gefallen, hast du das gerne gemacht?
293 B: selber gemacht

(2. Interview)

Dadurch kommt implizit zum Ausdruck, dass sie in bestimmten Tätigkeitsfeldern etwas leistet. Sie stellte zudem dar, wie sie diese Fähigkeiten ausübt: „ich kann gut kochen“ (2/448). Judith äußerte jedoch ebenso klar, wenn sie etwas nicht selbst tat. Beispielsweise beantwortete sie die Frage, ob sie den Kuchen selbst gebacken hat, mit: „die MUTTER“ (2/322). Das heißt, sie differenziert auch zwischen den AkteurInnen. Neben unterschiedlichen Aktivitäten erwähnte Judith verschiedene Orte, die sie zusammen mit ihrer Assistentin besucht. Durch ihren Unterstützungsbedarf ist davon auszugehen, dass ihr durch die Mobile Begleitung das vermehrte Aufsuchen der Plätze erst ermöglicht wird, welche auch ihr ‚Grätzel‘ widerspiegeln und im Zuge dessen erweitern. Dazu gehören Orte, an denen sie ihren (Lieblings-) Beschäftigungen nachgehen kann, wie Töpferei, Atelier oder Jugendtreff (vgl. 1/096;2/309,799). Zudem besuchen sie gemeinsam öffentliche Orte wie den Prater, die Stadt oder das Kino (vgl. 1/462,507,529). Das öffentliche ‚Unterwegssein‘ kommt auch in Verbindung mit dem Fahren öffentlicher Verkehrsmittel zur Sprache. Es fallen Begriffe wie „U-Bahn“ (1/621) oder Straßennamen (vgl. 2/257,277). Dadurch wird ersichtlich, dass Judith gewisse Aktionen mit den entsprechenden Fahrtwegen verknüpft, was folgender Ausschnitt zeigt:

- 256 I: BEFRAGTE PERSON, habt ihr euch am Freitag bei Integration Wien getroffen?
- 257 B: PLATZ
- 262 I: Mit der U1, war da die MITARBEITERIN auch da? Ich glaube die war krank, oder?
- 263 B: Die war krank.
- 264 I: Die war krank. Waren andere Leute noch da?
- 265 B: ja, U-Bahn Station

(2. Interview)

Es kann angenommen werden, dass durch (wiederholte) Fahrten und Unternehmungen im öffentlichen Raum ihr räumlicher Orientierungssinn gefördert wird. Jedoch ist nicht ersichtlich, ob dieser Aspekt eine bewusste Intention der Mobilen Begleitung darstellt. Des Öfteren kommt vor, dass Judith Erinnerungen an Aktivitäten oder Orte durch Mahlzeiten reaktiviert. Sie wusste stets, was es bei Veranstaltungen, Unternehmungen oder Treffen mit Personen aus ihrem privaten sowie professionellen Umfeld zum Trinken und/ oder Essen gab. (vgl. 1/514,686;2/280,336) Das kann zum einen auf ihr Erinnerungsvermögen zurückgeführt werden. Zum anderen fungieren auch Lernmappen, Fotos und Videos als Dokumentationsinstrumente und Erinnerungsstützen (vgl. 2/673).

Die Assistentin der Mobilen Begleitung ist für Judith eine zentrale Bezugs- und Unterstützungsperson, die sie auch konkret um Hilfe fragte: „kannst du mir helfen“ (1/587). Neben dem geäußerten Unterstützungsbedarf konnte Judith auch beantworten, ob ihr jemand Unterstützung geleistet hat (vgl. 2/1263). Während der Kennenlernphase zwischen Judith und ihrer zuständigen Mitarbeiterin im Projekt, war die Assistentin ebenfalls involviert, zog sich jedoch sukzessive aus den Treffen zurück (vgl. 1/640;2/369). Da die Mobile Begleitung auch den Aufbau einer (beruflichen) Tagesstruktur verfolgt, wäre eine Zusammenarbeit mit dem Projekt anzunehmen. Eine solche Kooperation wurde jedoch nicht ersichtlich.

„Unterschreiben“

Neben der Inanspruchnahme der Mobilen Begleitung als projektexternes professionelles Unterstützungsnetzwerk nimmt Judith am Projekt „P.I.L.O.T.“ teil. Als es im Interview um die Treffen mit der Mitarbeiterin ging, äußerte Judith: „die MITARBEITERIN hat Überraschung“ (1/630). Sie verknüpfte damit die Assoziation, dass ihr die Mitarbeiterin beim allerersten Treffen einen Schokoladenkuchen mitbrachte (vgl. 2/397). Des Weiteren beschrieb Judith den Projektstart mit der Aussage „unterschreiben“ (1/714; vgl. 1/438). Dadurch schilderte sie die Unterzeichnung der Einverständniserklärung der Projektteilnahme. Zudem fügte sie selbst

hinzu: „mit der MUTTER“ (1/716). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, welche Bedeutung ihre Anwesenheit für Judith hatte. Zum einen kann sie ihr Sicherheit und Stütze geboten haben, indem sie beispielsweise die Inhalte der Erklärung erläuterte. Zum anderen wird der Zugang bzw. Kontakt zum Projekt über ihre Mutter (M) hergestellt worden sein. Was sie konkret unterschrieben hat, konnte sie jedoch nicht wiedergeben (vgl. 1/633). Zu hinterfragen ist demnach, inwieweit ihr die Intention des Projekts und ihre diesbezügliche Teilnahme verständlich mitgeteilt werden konnten. Das „Unterschreiben“ (2/006) war auch eine der ersten Äußerungen zu Beginn des zweiten Interviews, womit jedoch das Unterschreiben im Lerntagebuch gemeint war. Zusammen mit der Mitarbeiterin dokumentiert sie den Verlauf der Treffen. Zum Ende eines jeden Eintrags setzt Judith ihre Unterschrift.

„Die MITARBEITERIN war da“

Die Treffen mit der Mitarbeiterin des Projekts haben zu Beginn im Beisein der Mutter oder der Mobilen Begleitung stattgefunden. In dieser Zeit der Kennenlernphase waren sie häufig Kaffee trinken oder haben zusammen etwas gebacken (vgl. 1/732). Es handelte sich um Unternehmungen, denen Judith gerne nachgeht. Dadurch konnte die Mitarbeiterin sie in ihrem gewohnten und vertrauten Umfeld kennenlernen sowie ihre Interessen erkunden. Diese Treffen waren ihr noch präsent bzw. beschrieb sie wie folgt:

- 681 I: Und wer ist das hier?
682 B: Kaffee
683 I: Und wer ist da hier, mit wem triffst du dich da?
684 B: MITARBEITERIN
685 I: Mh (bejahend) mit der MITARBEITERIN und was macht ihr zusammen, was machst du mit der MITARBEITERIN?
686 B: Cappuccino
687 I: Cappuccino trinken
(1. Interview)

Ferner wurde durch die Lernmappe ersichtlich, dass Judith mit der Mitarbeiterin ein Arbeitsblatt mit der Überschrift „wichtige Menschen in meinem Leben“ gestaltete. Die Personen wurden eingeteilt in Familie, Freunde, bezahlte Unterstützer und andere wichtige Menschen (vgl. 1/659). Hinter diesem Vorhaben ist die Intention zu vermuten, Judith ihr informelles und professionelles Unterstützungsnetzwerk zu visualisieren. Sie kommentierte dieses Dokument nicht weiter.

Im zweiten Interview kamen vermehrt Aktivitäten zur Sprache, die Judith zusammen mit der Mitarbeiterin unternahm. Zu Beginn erzählte Judith durch die Erwähnung einzelner Buchstaben (vgl. 2/011,015) und dem Vorzeigen von Arbeitsblättern zum Nachzeichnen, dass sie mit ihr Lesen und Schreiben geübt hat. Die hier angesprochene Alphabetisierung kann als Vorbereitungsmaßnahme für einen Arbeitseinstieg betrachtet werden. Durch den Lernprozess des Lesens und Schreibens kann die eigene Selbstständigkeit gefördert werden. So könnte es beispielsweise Judith später möglich sein, eigenständig einen Arbeitsvertrag zu unterzeichnen. Des Weiteren beschrieb sie ein Arbeitsblatt mit Gesichtern, die verschiedene Gefühle ausdrücken (vgl. 2/170). Um die Aktivitäten im Lerntagebuch mit einer „Basis-Emotion“ bewerten zu können, ist es Voraussetzung, dessen Bedeutung zu kennen. Diese Besprechungen auf reflexiver Ebene ermöglichen es, auch individuelle Perspektiven und Ziele herauszufinden, die Judith interessieren oder nicht interessieren. Weiterhin haben sie Aktivitäten unternommen, von denen Judith bereits beim ersten Interview erzählte:

1175 M: Genau, da hat die MITARBEITERIN dich besucht. Ich glaube das war das erste Mal, wo die MITARBEITERIN dich besucht hat.

1176 B: besucht

1177 I: Was macht ihr denn da?

1178 B: Kuchen, Rhabarberkuchen

1179 I: Essen mh (bejahend), triffst du dich gerne mit der MITARBEITERIN?

1180 B: ja

(2. Interview)

Sie bejahte zwar die Frage, ob sie sich gerne mit der Mitarbeiterin trifft. Jedoch zeigen sich in diesem Zusammenhang auch widersprüchliche Aussagen. Auch nach mehrmaligem Nachfragen zeigte Judith keine Fotos oder Videos von Aktivitäten mit der Mitarbeiterin (vgl. 2/937,1003,1020,1047). Auf der einen Seite betonte sie in Bezug auf ihr Ipad ihre Selbstständigkeit mit der Aussage „kenne mich aus“ (2/1131). Das lässt darauf schließen, dass sie von keinen gemeinsamen Unternehmungen erzählen wollte. Auf der anderen Seite nahm sie schließlich die Unterstützung ihrer Mutter an, die ihr half Fotos und Videos von den Treffen mit der Mitarbeiterin auf ihrem Ipad zu finden (vgl. 2/1160).

„Viel Arbeit“

Judith geht aktuell keiner beruflichen Tätigkeit nach. Wie bereits skizziert wurde, hat sie viele Interessen und Dinge, die sie gerne tut. Die Ausübung dieser Aktivitäten verfolgt sie sowohl mit ihrem informellen Netzwerk (z. B. ihrer Mutter (vgl. 1/692,1151)) als auch professionellen

Personen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dahinter die Intention steht, Judiths Stärken und Fähigkeiten zu entdecken und zu konkretisieren. Aus diesem Grund könnten diese Bereiche auch potentielle Arbeitskontexte sein, wo sie ihre Kompetenzen einbringen kann. Folglich stellt sich die Frage, wie sich daraus berufliche Ziele und Perspektiven entwickeln können.

Beim ersten Interview bejahte Judith die Frage, ob sie gerne arbeiten gehen würde (vgl. 1/809). Offen bleibt, inwieweit sie bereits ein Verständnis von ‚Beruf‘ und ‚Arbeit‘ besitzt bzw. diese Themen in Treffen mit der Mitarbeiterin, der Mobilen Begleitung oder ihrem persönlichen Umfeld zur Sprache kamen. Sie selbst verwendet die Bezeichnung ‚Arbeit‘ vielmehr im Sinne von aktiv tätig sein, auch in Verbindung mit Anstrengungen:

- 476 I: Und das malen?
477 B: malen
478 I: Ist das Arbeit für dich?
479 B: viel Arbeit
480 I: viel Arbeit mh (bejahend)
481 A: Ist das eine schöne Arbeit?
482 B: schöne Arbeit
483 A: Die du magst oder?
484 B: viel Arbeit

(2. Interview)

In diesem Auszug betonte Judith von sich aus und in Wiederholung, dass das Malen für sie *viel* Arbeit ist. Bei der Tätigkeit „Marmelade kochen“ verneinte sie wiederum, dass das für sie mit Arbeit verbunden war (vgl. 2/957). Das kann bedeuten, dass sie zwischen der Arbeitsintensität der Aktivitäten differenziert. Ferner blieben Fragen, ob sie diese oder jene Tätigkeit als Arbeit empfand, unbeantwortet (vgl. 1/819;2/468).

„Auf der Party fleißig“

Judiths Unterstützungskreis fand Ende November 2016 unter dem Titel „Zukunftsplanungskreis“ statt (vgl. 2/675). Neben der Mitarbeiterin und der ehemaligen Assistentin der Mobilen Begleitung (als professionelles Umfeld) waren noch ihre Eltern sowie ihre Schwester anwesend. Das heißt, ihre Familie stellte ihr informelles Netzwerk dar. Sie empfand es als „schön“ (2/695), dass diese Personen alle dabei waren. Durch das Anschauen des Fotomaterials beschrieb sie ihre Aufgaben. Beispielsweise hat sie Geschenke verteilt (vgl. 2/669) oder Kärtchen auf die Plakate geklebt (vgl. 2/411). Auf diesen Plakaten wurde festgehalten, wo ihre Stärken und Interessen liegen. Diese spiegelten sich in den Aktivitäten

wider, die sie mit der Mitarbeiterin, Mobilen Begleitung und ihrer Mutter bereits unternimmt (vgl. 2/731,734,736,738). Durch Judiths Erzählungen mittels Fotos wurde ersichtlich, dass ihr besonders die Gespräche im Unterstützungskreis in Erinnerung blieben (vgl. 2/530,595):

585 I: Was haben die [Mutter und Mitarbeiterin; Anm. A.-K.H.] zusammen gemacht?

586 B: geplaudert

587 I: Was haben sie denn geplaudert, über was haben sie denn geredet?

588 B: besprochen

597 A: Und du warst dabei?

598 B: Ich war dabei.

599 A: genau

600 B: Ich war dabei.

(2. Interview)

Die Gesprächsart ‚plaudern‘ wurde von Judith selbst mit ‚besprechen‘ konkretisiert, auch wenn sie die Inhalte nicht weiter ausführen konnte. Unabhängig davon, betonte sie durch ihre wiederholte Aussage ‚ich war dabei‘ (2/598,600) ihre Präsenz und Involvierung in diesem kommunikativen Austausch. Ihre Äußerung kann aber auch ihre Beteiligung am Unterstützungskreis bedeutet haben. Im gestalteten Aktionsplan wurde zum einen ihr Wunsch festgehalten, ein Atelier mit Unterstützung der Mitarbeiterin zu besuchen (vgl. 2/799,812). Zum anderen wurde ersichtlich, dass weitere bzw. regelmäßige Treffen zwischen den bereits anwesenden UnterstützerInnen (bzw. der neuen Assistentin der Mobilen Begleitung) stattfinden sollen. Demzufolge werden auf Basis der Kontinuität die Zielsetzungen weiterverfolgt und im Zuge dessen Judiths Zukunft geplant. Noch unbestimmt blieb die Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft. Unter ‚Offene Fragen und Gedanken‘ wurde jedoch u. a. festgehalten, wie ein möglicher Arbeitseinstieg aussehen könnte und welche Unterstützung es dafür braucht. Demnach wird die Entwicklung beruflicher Ziele ihren Anfang genommen haben.

Judith selbst bewertete den Aktionsplan als einen ‚guten Plan‘ (2/577; vgl. 2/762), was auf eine positive Bedeutungszuschreibung schließen lässt. Ebenso betitelte sie ihren Unterstützungskreis mit der Bezeichnung ‚Party‘ (2/679). Anzunehmen ist, dass sie die Atmosphäre des Treffens mit einer Party verglich und eine ausgelassene Stimmung vorhanden war. Diese Vermutung wird insofern unterstrichen, als ihr die Party Spaß machte (vgl. 2/718). Folgende Äußerung verdeutlichte aber, dass sie dieses Treffen nicht nur als eine Art ‚Fest‘ wahrnahm, sondern ‚auf der Party fleißig‘ (2/740) war. Sie hob dadurch hervor, dass sie (und

die Anwesenden) mit Mühe und Engagement auch etwas geleistet haben. Dieser ‚Fleiß‘ kann als Voraussetzung der positiven Auswirkungen des Unterstützungskreises betrachtet werden, die im ‚guten‘ Aktionsplan sichtbar wurden.

Zwischenfazit

Judiths primäre Interessensfelder wurden durch ihre Erzählungen sowie anhand verschiedener Medien aufgezeigt. Die Ausübungen dieser Tätigkeiten sind für sie mit einem Aktivsein und Bemühungen verbunden, wodurch sich ihr derzeitiger Arbeitsbegriff formiert. Ihr (Lern-) Engagement betonte sie mit Begriffen wie „geübt“ (2/134), „viel Arbeit“ (2/479) oder „fleißig“ (2/740). Solche Termini können als Selbstbehauptungsakte bezeichnet werden, womit Judith ihre Kompetenzen unterstreicht und hervorhebt, dass sie in unterschiedlichen Settings einen Beitrag leistet. Konkrete Schritte Richtung berufliche Ziele wurden nicht ersichtlich, jedoch ist auf vorbereitende Maßnahmen hinzuweisen, die beim zweiten Interview zur Sprache kamen. Im Aktionsplan wurde die Frage nach der Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft festgehalten, sodass dieses Thema (in den nächsten Unterstützungskreisen) vermehrt in den Fokus zu rücken scheint. Anzunehmen ist, dass es zuvor ein Verständnis vom Thema ‚Arbeit‘ benötigt sowie eine Vorstellung, warum die Entwicklung beruflicher Perspektiven für sie bedeutsam ist. Die Frage ist, wie Judith dabei unterstützt werden kann. Ausgangspunkt können ihre Fähigkeiten und Stärken sein, die durch Aktivitäten gefördert und im Unterstützungskreis gebündelt wurden. Solche Treffen stellen einen Rahmen dar, um weitere Ziele zu setzen, u. a. in beruflicher Hinsicht. Ihr privates Umfeld - ihre Familie - als auch die Mobile Begleitung und die Mitarbeiterin vom Projekt ermöglichen durch ihre Unterstützung das Erschließen neuer Erfahrungsräume. Judith erhält durch sie die Möglichkeit, öffentlich unterwegs zu sein, Lieblingsorte aufzusuchen und -beschäftigungen nachzugehen und folglich ihr persönliches Wirkungsfeld zu erweitern. Dies kann sich wiederum positiv auf ihre Selbstständigkeit und Selbstbestimmung auswirken.

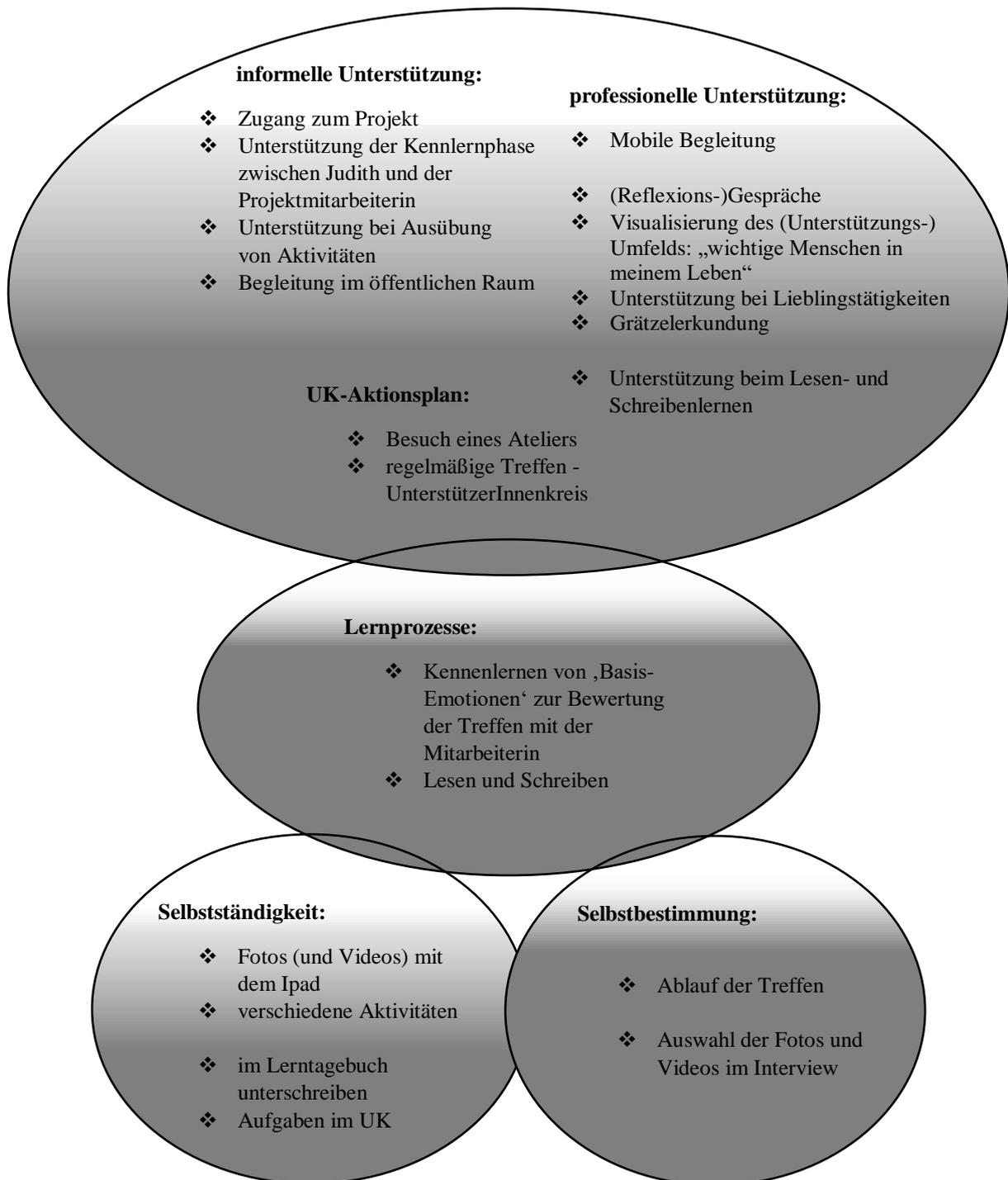


Abb. 11: Modell Kernkategorien - Judith

4.3 Zusammenführung der Ergebnisse zu den Kernkategorien

Bezugnehmend auf die aus den Daten gewonnenen Kernkategorien werden in dieser Zusammenschau die Ergebnisse der personenbezogenen Kapitel anhand zentraler Gemeinsamkeiten und Differenzen dargestellt. Vorab ist die unterschiedliche Ausgangslage der jungen Erwachsenen festzuhalten. Während manche keine Tagesstruktur besuchen, gehen andere in die Werkstatt, Schule oder arbeiten in einem befristeten Projekt. Demzufolge befinden sie sich ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ in einer beruflichen Übergangsphase. Durch die Teilnahme an „P.I.L.O.T.“ ist jedoch eine intentionale Veränderung ihrer aktuellen Situation anzunehmen bzw. wird eine Berufsorientierung mit Arbeitseinstieg angestrebt. Die TeilnehmerInnen haben sich in heterogenem Ausmaß mit der Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft beschäftigt, wodurch ihre unterschiedlichen Standpunkte widerspiegelt werden. Deutlich wurde einerseits, dass die zum Teil in verschiedenen Tätigkeitsfeldern gesammelten Erfahrungen die Entwicklung und Konkretisierung von Berufswünschen begünstigen, aber andererseits keine Voraussetzung dafür sind. Eine Grundvorstellung zum Thema ‚Arbeit‘ und ‚Beruf‘ sowie das damit verbundene Verständnis der subjektiven Bedeutsamkeit und aktuellen Relevanz stellten sich jedoch als hinreichende Bedingungen heraus.

4.3.1 Kategorie: Selbstständigkeit

Selbstständige Tätigkeitsausübungen der jungen Erwachsenen wurden in vielfacher Hinsicht sichtbar, vor allem im projektinternen Rahmen. Durch die von den MitarbeiterInnen des Projekts „P.I.L.O.T.“ initiierten Aktivitäten wurden ihnen individuelle Räume der Partizipation eröffnet. Die Signifikanz des Themas Selbstständigkeit wurde vor allem durch den Aktionsplan des Unterstützungskreises deutlich. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen fokussierten das Ziel, alleine mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt wurde diesbezüglich von ersten Erfolgen berichtet. Das Fahrten- und Wegtraining bzw. damit einhergehende Mobilitätserfahrungen können als auf eine Beschäftigung vorbereitende Aspekte betrachtet werden. Neben der erlernten Fähigkeit des selbstständigen Unterwegsseins sind auch insbesondere die daraus resultierende Unabhängigkeit von Begleitpersonen sowie die Übernahme von Eigenverantwortung zentral. Des Weiteren zeigten sich selbstständige Akte in der Form ‚Mitwirkung‘. Für die jungen Erwachsenen bedeutet das, sich nicht nur als Person mit Unterstützungsbedarf zu erleben, sondern selbst als UnterstützerIn. Zwei Befragte äußerten konkrete Vorstellungen, im Projekt aktiv sein zu wollen. Klara möchte auf ihre Weise darauf aufmerksam machen, dass Menschen mit dem gewissen Extra durch ihre Kompetenzen auch arbeiten gehen können. Diese Intention resultiert vermutlich aus (persönlich erfahrenen)

gesellschaftlichen Vorurteilen. Tom will insofern mitwirken, als er weitere Personen als InformationsträgerInnen und/ oder TeilnehmerInnen für „P.I.L.O.T.“ gewinnen möchte, da er seine Projektteilnahme als Privileg empfindet. Der Wunsch Unterstützung zu leisten ist auch bei Simon präsent, für den sich als ein neuer Wirkungsort die „Nachbarschaftshilfe“ abzeichnet, der sich in seinem Unterstützungskreis herauskristallisierte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich positive Erfahrungen förderlich auf die Erweiterung der Selbstständigkeit auswirken, nicht nur in jenem Bereich, indem sie erworben wurden. Die zunehmende Selbstsicherheit, die durch Erfolgserlebnisse stabilisiert wird, erscheint als ausschlaggebender Faktor für die Transformation in andere Lebenskontexte. Die Ausübung der Eigenständigkeit wird auch von gegebenen Möglichkeiten und einem Zutrauen der Unterstützungspersonen beeinflusst, wie es in Klaras Fall deutlich wurde. Obwohl sie ihrer Ansicht nach das Praktikum selbstständig organisieren hätte können, wurde es von ihrem Projektbegleiter vereinbart, wodurch ihre Selbstständigkeit in dieser Situation keine Anerkennung fand. Zudem ist die mobile Selbstständigkeit auch von physischen Barrieren im öffentlichen Raum determiniert. Beide Aspekte konnten als zentrale hemmende Faktoren identifiziert werden.

4.3.2 Kategorie: Selbstbestimmung

Autonomie wurde in den Erzählungen der Befragten auch als Mitbestimmung sichtbar, ebenso in Abgrenzung dazu die Heteronomie. Bereits bei der Projektteilnahme stellt sich die Frage nach der Entscheidungsfreiheit. Die Kontaktaufnahme entstand ausschließlich über einen Elternteil der jungen Erwachsenen, der ihnen dadurch einerseits den Zugang zum Projekt inklusive einer beruflichen Orientierung bzw. Alternative zu ihrer jetzigen Situation ermöglichte. Andererseits ist zu hinterfragen, inwieweit ihre Beteiligung freiwillig erfolgte, da manche auch beim zweiten Interview keine Antworten zu den Intentionen des Projekts und ihren damit verbundenen Erwartungen geben konnten. Anzunehmen ist, dass ihnen (noch) ein Verständnis der Bedeutung des Projekts zur Begründung ihrer Teilnahme fehlte. Klara verspürte diesbezüglich eine Erwartungshaltung ihres Vaters, auch wenn sie sich für die Projektteilnahme entschied.

Im Rahmen der Treffen mit den MitarbeiterInnen konnten die Teilnehmenden in unterschiedlichen Settings (mit-)auswählen. In der Kennenlernphase wurden die Entscheidungen überwiegend gemeinsam, im weiteren Projektverlauf meist abwechselnd und dadurch selbstbestimmter getroffen. Grund hierfür kann ein vertrauterer Möglichkeitsrahmen

sein, durch den sich die jungen Erwachsenen bestärkt fühlten, ihren Willen durchzusetzen. Dieser erweiterte Handlungsspielraum kann sowohl von den MitarbeiterInnen geboten als auch von den TeilnehmerInnen eingefordert worden sein. Als zentraler Ort selbstbestimmter Entscheidungsmöglichkeiten erwies sich der Unterstützungskreis. Die individuellen Wünsche der Hauptperson wurden als Zielsetzungen fixiert, die mit Hilfe der von ihnen selbst ausgewählten UnterstützerInnen bereits teilweise umgesetzt werden konnten. Weitere Elemente der Persönlichen Zukunftsplanung und Sozialraumorientierung zeigten sich in Form von (Reflexions-)Gesprächen, Netzwerkkarten und Grätzelerkundungen. Dadurch wurden prozesshaft (berufliche) Interessen erschlossen, konkretisiert und modifiziert. Projektexterne Einflüsse - wie berufliche Erfahrungen sowie Gespräche im persönlichen Umfeld - dürfen dabei nicht unerwähnt bleiben. Während manche TeilnehmerInnen ihre beruflichen Zukunftswünsche identifizieren konnten, präferieren andere Aspekte wie z. B. die Erlangung von (mehr) Selbstständigkeit. Im Gegensatz zu Selbst- oder Mitbestimmungsformen schilderten die jungen Erwachsenen auch Situationen, in denen die MitarbeiterIn etwas „wollte“. Unklar blieb, inwieweit sich diese als Vorschläge darstellten. Auf verhandelbare Arrangements deutet jedoch hin, dass auch Ablehnungen der TeilnehmerInnen von der MitarbeiterIn akzeptiert wurden.

Es ist festzuhalten, dass die Selbstbestimmung von Möglichkeitsräumen sowie eigener Überzeugung abhängt, auch über Mittel und Kräfte zu verfügen, etwas autonom entscheiden zu können. An dieser Stelle lässt sich das Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung verorten. Daraus leitet sich die Frage ab, wo hört Heteronomie auf und wo fängt Unterstützung durch Angebote an, die sonst den TeilnehmerInnen möglicherweise verwehrt bleiben würden?

4.3.3 Kategorie: Unterstützung

Mit wenigen situationsspezifischen Ausnahmen wurden die Unterstützungsbeziehungen und -settings grundsätzlich positiv erlebt. Solche Erfahrungen beeinflussten das Gefühl aber auch die Erwartung, weiterhin ‚gute Unterstützung‘ von Personen aus dem sozialen sowie professionellen Umfeld zu erhalten. Das projektexterne professionelle Netzwerk schließt ProfessionistInnen der aktuell von den Teilnehmenden besuchten Institutionen, AssistentInnen der in Anspruch genommenen Leistungen (Mobile Begleitung, Freizeitassistenz) und kurzzeitige Unterstützungspersonen (z. B. AnsprechpartnerInnen im Praktikum) mit ein. Sie leisten überwiegend ihrer Profession entsprechend Hilfe. Die ProjektmitarbeiterInnen nahmen zu einzelnen ‚KollegInnen‘ Kontakt auf. Eine Kooperation in Bezug auf die berufliche

Integration der gemeinsamen KlientIn wurde hingegen nicht deutlich, obwohl zum Teil der berufliche Schwerpunkt von beiden Seiten verfolgt wird. Dadurch ergaben sich einerseits negative Auswirkungen (z. B. Terminüberschneidungen), aber andererseits auch Chancen, da den jungen Erwachsenen neue Möglichkeitsräume - z. B. das Kennenlernen verschiedener Tätigkeitsfelder - eröffnet wurden.

Im Verlauf des Projekts „P.I.L.O.T.“ standen bei der Mehrheit der TeilnehmerInnen sukzessive die Berufswünsche im Vordergrund, vor allem durch Gespräche, Praktika und die stattgefundenen Unterstützungskreise. Während manche keine Unterstützungswünsche äußerten, hatten andere diesbezüglich konkrete Erwartungen, bei der Berufsfindung bzw. Arbeitssuche unterstützt zu werden. In diesem Zusammenhang wurde eine Reziprozität von eingeforderter Unterstützung der jungen Erwachsenen und intentionaler Hilfe der MitarbeiterInnen deutlich. Letztere ist erforderlich, um erstmalig (berufliche) Lernkontexte und Berührungspunkte zu schaffen. Demnach können die BegleiterInnen als Impulsgeber betrachtet werden, weil sie vorhandene Beschäftigungsperspektiven aufzeigen.

Die berufliche Unterstützung der TeilnehmerInnen im informellen Umfeld fand hauptsächlich in der Familie statt, sowohl in kommunikativer Form als auch durch die Vermittlung von Informationen (u. a. der Projektzugang) oder die Organisation von Praktika. Das gesamte soziale Umfeld mit Verwandten und (mit Eltern geteilten) Freunden versammelte sich im Unterstützungskreis. Diese Planungstreffen wurden von allen TeilnehmerInnen als positiv - wertschätzend und berührend - erlebt, da ihre Stärken und Fähigkeiten Schwerpunktthema waren und ihnen in diesem Setting ihr umfassendes Unterstützungsnetzwerk (erstmalig) bewusst wurde.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass sich die Unterstützungsprozesse sehr individuell gestalten. Im Rahmen des Projekts werden neben der beruflichen Orientierung auch die aktuelle Situation bzw. weitere Belange der TeilnehmerInnen berücksichtigt. Der Unterstützungskreis ist als Ort des Austauschs von hoher Bedeutung, da sich darin das informelle und professionelle Netzwerk der zu planenden Person formiert. Im Aktionsplan wurde die Zusammenarbeit beider Netzwerke sichtbar, die zum Teil auch gemeinsam Ziele verfolgen. Durch die Planung weiterer solcher Treffen erhalten die fixierten Zielsetzungen einen verbindlichen Charakter.

4.3.4 Kategorie: Lernprozesse

In der Synthese der Kernkategorien fungieren Lernprozesse als Verbindungselement, denn Selbstständigkeit sowie Selbstbestimmung werden durch Soziale Unterstützung gefördert. In den Erzählungen konnten verschiedene Arrangements identifiziert werden, in denen die TeilnehmerInnen neue Personen oder Aktivitäten kennenlernen, als auch Fertigkeiten erlernen konnten. Sie berichteten von konkreten Veränderungen, die sich anhand ihrer positiven Bewertung als Fortschritte darstellten. Insbesondere Praktika erwiesen sich als Orte des Lernens im beruflichen Orientierungsprozess, die im Projektverlauf sukzessive häufiger stattfanden. Solche Kontexte sind von Bedeutung, um seinen bisherigen Wirkungskreis zu verlassen und eigene Fähigkeiten sowie Grenzen zu erproben, wodurch sich wiederum der Berufswunsch präzisieren kann. Ihren Bedürfnissen entsprechend wurde den TeilnehmerInnen vor allem in der Anfangsphase des Projekts mehr ‚Eigenzeit‘ gewidmet, sodass auch Elemente wie das Erlernen der Uhrzeit sowie Lese- und Schreibprozesse ihren Raum einnahmen. Alle (berufsvorbereitenden) Aktivitäten wurden in einem Lerntagebuch dokumentiert und auf inhaltlicher sowie emotionaler Ebene bewertet, wodurch sich Entwicklungen und Lernprozesse abzeichneten. Gesprächssettings und Visualisierungsinstrumente können als wichtige Medien betrachtet werden, um beispielsweise die Signifikanz der im Praktikum gesammelten Erlebnisse zu verdeutlichen. Durch solche Erfahrungsmomente reflexiver Art wird ein Bewusstwerdungsprozess eigener (beruflicher) Fähigkeiten und Ziele angestoßen.

Insgesamt wurde deutlich, dass der Vollzug des Lernens auf der einen Seite einen individuellen Part beinhaltet - d. h. eine eigene Intention, Motivation und Handlungsfähigkeit. Auf der anderen Seite sind Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf in größerem Ausmaß auf Lernumgebungen durch externe Impulse und Interventionen von „signifikanten Anderen“ (vgl. Schütze 1984, 84) angewiesen. Dieser Aspekt wird durch einen Teilnehmer mit dem Wunsch nach „neue[n] Lernmöglichkeiten“ (TN1_2/306) ausgedrückt, die er sich durch seine Projektteilnahme erwartet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wann und wie ‚Lernen‘ ermöglicht, wann und wodurch verhindert wird.

Konklusion und Ausblick

„Für mich ist gute Unterstützung, wenn man *mit* mir darüber nachdenkt, was *ich* gut kann, was mich interessiert, was ich will und da halt auch was tun“ (TN4_2/188). Diese Aussage einer Teilnehmerin hebt die partizipative Involvierung der zu unterstützenden Person in Unterstützungsprozessen hervor. Das bedeutet, persönliche Interessen und Wünsche stellen den Ausgangspunkt für geeignete in Anspruch genommene Hilfe dar. Unterstützung umfasst jedoch nicht ausschließlich zur Verfügung gestellte bzw. erhaltene Leistungen, sondern wird in Interaktions- und Austauschprozessen sichtbar (vgl. Pittius 2011, 46; Diewald 1991, 77). Im Fokus des Forschungsinteresses stand die „Stimme der Einzelnen“ (Clarke 2012, 30) und ihre subjektiven Bedeutungszuschreibungen der wahrgenommenen Unterstützungsbeziehungen im beruflichen Orientierungsprozess. In der Analyse der empirischen Daten kristallisierten sich die Lern- und Unterstützungserfahrungen der Befragten als höchst individuell sowie situativ heraus, die aber auch Parallelen - u. a. in Hinblick auf Fahrten- und Wegtrainings, Praktika und Unterstützungskreise - aufgrund der gemeinsamen Projektteilnahme aufweisen. In Bezugnahme auf die leitenden Fragestellungen komplettieren konkludierende Aussagen sowie eine graphische Darstellung die vorliegende Masterarbeit.

Durch die Interviews wurde ersichtlich, dass im beruflichen Übergang von Menschen mit Beeinträchtigung unterschiedliche Unterstützungssysteme greifen. Netzwerkpersonen nehmen als „signifikante Andere“ bzw. „Gatekeeper“ direkten Einfluss, indem sie „Bildungswege begleiten, unterstützen, behindern oder durch Entscheidungen wesentlich lenken“ (Dausien et al. 2016, 52). Eine professionelle Begleitung bietet das Projekt „P.I.L.O.T.“ an, das einen personenzentrierten Ansatz intendiert, der sich in der Haltung der ProfessionistInnen und ihrer Zusammenarbeit mit den TeilnehmerInnen widerspiegelt. In diesem Zuge fanden vor allem sozialräumliche Prinzipien und Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung Anwendung. Insbesondere das Instrument des Unterstützungskreises erwies sich als Kontext autonomer Entscheidungshandlungen der jungen Erwachsenen (vgl. Hinz 2007, 34f.). Solche Planungstreffen leisteten insofern einen wesentlichen Beitrag, als sie zum einen auf Grundlage der Stärken und Fähigkeiten der zu planenden Person die Artikulierung und Erschließung beruflicher Wünsche ermöglichten: „da haben wir für meine Zukunft, über die Arbeit geredet“ (TN1_2/352). Zum anderen konnten durch die Bündelung von Ressourcen die vereinbarten Zielsetzungen mit Hilfe der selbst ausgewählten UnterstützerInnen bereits vereinzelt im Projektverlauf realisiert werden. Doose (2011, 52) verweist auf die dynamische Bewegung der Persönlichen Zukunftsplanung: „Das bisherige eingespielte System wird in Frage gestellt und

zunächst vielleicht aus dem Gleichgewicht gebracht.“ Der von den TeilnehmerInnen als sehr positiv wahrgenommene Unterstützungskreis sowie die darin sichtbar gewordene Kooperation zwischen Professionellen und Personen aus dem informellen Umfeld der jungen Erwachsenen birgt vielfache Potentiale, die die im beruflichen Übergang implizierten Veränderungsprozesse und Herausforderungen auffangen können (vgl. Niedermair 2005, 65). In den Erzählungen der Befragten wurde jedoch deutlich, dass in ihrer jetzigen Lebenssituation die Gestaltung der beruflichen Zukunft nicht ausschließlich an primärer Stelle steht. Dadurch rücken in der Phase der beruflichen Integration stärker Formen der Lebensorientierung in den Mittelpunkt, die als voraussetzend und begleitend für den Arbeitseinstieg von Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf betrachtet werden können. Der Grund für die Zusammenführung einer beruflichen und lebensweltlichen Ausrichtung ist „inhaltlich begründet, indem im Rahmen einer ‚Orientierung‘ Kompetenzen gefördert werden, die oft in gleichem oder ähnlichem Maße für Arbeit und Beruf sowie für ‚Leben‘ von Relevanz sind“ (Stein 2010, 267). Der geäußerte Unterstützungsbedarf eines Teilnehmers verdeutlicht die Notwendigkeit umfassender Hilfsmaßnahmen (vgl. ebd., 270): „also dass ich eine Person brauche, die mich in der Freizeit so begleitet“ (TN1_1/373). Aus diesem Grund wurden vom Projekt aus auch andere für die einzelne Person relevante Lebensbereiche miteinbezogen (vgl. Engl 2016a, 1f.).

Die Bewertung der Befragten in Bezug auf gemeinsame Aktivitäten mit den MitarbeiterInnen und damit einhergehenden Unterstützungsleistungen fiel überwiegend positiv aus. Es geht weniger um die Quantität, als vielmehr um die vom Individuum empfundene Qualität der Unterstützungssysteme (Kegan 1991, 337). Kegan fragt demzufolge: „Wie gut [...] erfüllt die einbindende Kultur für einen bestimmten Menschen ihre Funktionen der *Bestätigung*, des *Widerspruchs* und der *Fortdauer*?“ (ebd., 334; Hervorh. i. O.) Ersichtlich wurde, dass sich die Intensität einer haltgebenden Umgebung verändern kann. So führte beispielsweise das Weg- und Fahrtenstraining (als Form des ‚Festhaltens‘) einiger TeilnehmerInnen zu mehr mobiler Selbstständigkeit, wodurch wiederum diesbezügliche Unterstützungsbeziehungen minimiert werden konnten (als Form des ‚Loslassens‘), jedoch ‚In-der-Nähe-bleiben‘. Um definieren zu können, „was ich möchte, was ich einfach finde und was ich nicht so leicht finde“ (TN3_3/038) fungieren Reflexionsgespräche als begleitendes Medium im beruflichen Entscheidungsprozess. Zudem trägt die Fülle an praktischen Erfahrungen zur Entwicklung und Modifizierung, aber auch Revidierung des Berufswunsches bei, je nach individuellem Ausgangspunkt der zu planenden Person. In dieser Orientierungsphase gewinnen Lernerfahrungen an Bedeutung, die im Rahmen des Projekts - z. B. durch Praktika ermöglicht - wurden. Aus konstruktivistischer

Sichtweise vollzieht sich Lernen „subjektiv in sinnvollen Handlungssituationen, in welchen [...] selbsttätig subjektive Erfahrungsbereiche“ (Osbah 2003, 103) generiert und ausgeweitet werden können. Da diese Kontexte häufig erst initiiert werden müssen, beinhalten Lernprozesse demnach einen intentionalen Akt der UnterstützerInnen sowie der eigenen Person und damit fremd- und selbstbestimmte Elemente. Dieses ‚Verhältnis‘ bezeichnet Spiess (2004, 193) als „Dialektik zwischen Selbstbestimmung und Abhängigkeit“, das als solches unauflösbar scheint. Entscheidungen der MitarbeiterInnen des Projekts wurden von den Befragten einerseits als Bevormundung, andererseits nicht als Autonomieeinschränkung wahrgenommen. Dadurch wird deutlich, dass Lernen als soziale sowie interaktive Handlung zu verstehen ist, da das Ausmaß an Selbstbestimmung und Unterstützung zwischen den Beteiligten ausgehandelt wird (vgl. Weingärtner 2013, 35). In diesem Zusammenhang rücken Primärerfahrungen bzw. informelle Lernprozesse in den Blick. Diese kamen zum Vorschein, als die TeilnehmerInnen von eigenen direkten Kontakten und bewussten Erlebnissen mit (neuen) Lerninhalten erzählten. Zudem wurde ersichtlich, dass sie auch Auffassungen aus dem persönlichen Umfeld übernahmen - beispielsweise, dass eine Arbeit wichtig ist, weil man damit „Geld macht und Profit macht“ (TN1_2/098). Solche Sekundärerfahrungen bzw. formale Lernprozesse resultieren durch die Vermittlung der Erfahrungen von Sozialisationsinstanzen. (vgl. Preußler 2010, 157) Die als positiv bewerteten eigenen Lernerfahrungen und -fortschritte der jungen Erwachsenen lassen sich vor allem im Kontext der Erhöhung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung verorten. Inwiefern die „handlungs- oder entscheidungsbezogenen Autonomiebedürfnisse aufgenommen oder entwertet werden“ (Osbah 2003, 179) ist von Sozialen Netzwerken inklusive ihrer unterschiedlichen Merkmale bzw. ihrer haltgebenden Struktur abhängig.

Vor diesem Hintergrund zeigt die nachfolgende Graphik die Relationen der durch die Analyse generierten Kernkategorien. Das Unterstützungsumfeld lässt sich im Falle der TeilnehmerInnen des Projekts in ein informelles sowie professionelles (projektinternes und -externes) Netzwerk gliedern. Dieses Umfeld kann dem jungen Menschen unterschiedliche Formen Sozialer Unterstützung zur Verfügung stellen (vgl. Diwald 1991, 71). Solche Austauschprozesse mit „signifikanten Anderen“ wirken sich förderlich auf individuelle Lernprozesse aus. Durch Angebote und Interventionen werden Partizipationsräume für primäre Lernerfahrungen geschaffen, die von jungen Menschen mit Beeinträchtigung häufig nicht aus eigenen Kräften erschlossen werden können. Alle Lernprozesse beinhalten jedoch vor allem einen Part des lernenden Individuums, denn damit etwas angeeignet werden kann, „muß es mit dem *Eigenen*

verbunden werden“ (Koch 1998, 26; Hervorh. i. O.). Das Zutrauen in sowie die (motivationale) Überzeugung von eigener Handlungsfähigkeit haben zentralen Einfluss darauf, ob und in welchem Ausmaß Autonomie und Selbstständigkeit ausgeübt werden. Die TeilnehmerInnen nahmen als erste Fortschritte die Ausweitung selbstständiger und selbstbestimmter Handlungen wahr. Gleichzeitig konnten durch positive Erfahrungen zunehmender Sicherheit auch eigene Lernprozesse angestoßen sowie situative Unterstützungsprozesse reduziert werden, sodass die jungen Erwachsenen auch unabhängiger von Begleitungspersonen agieren konnten.

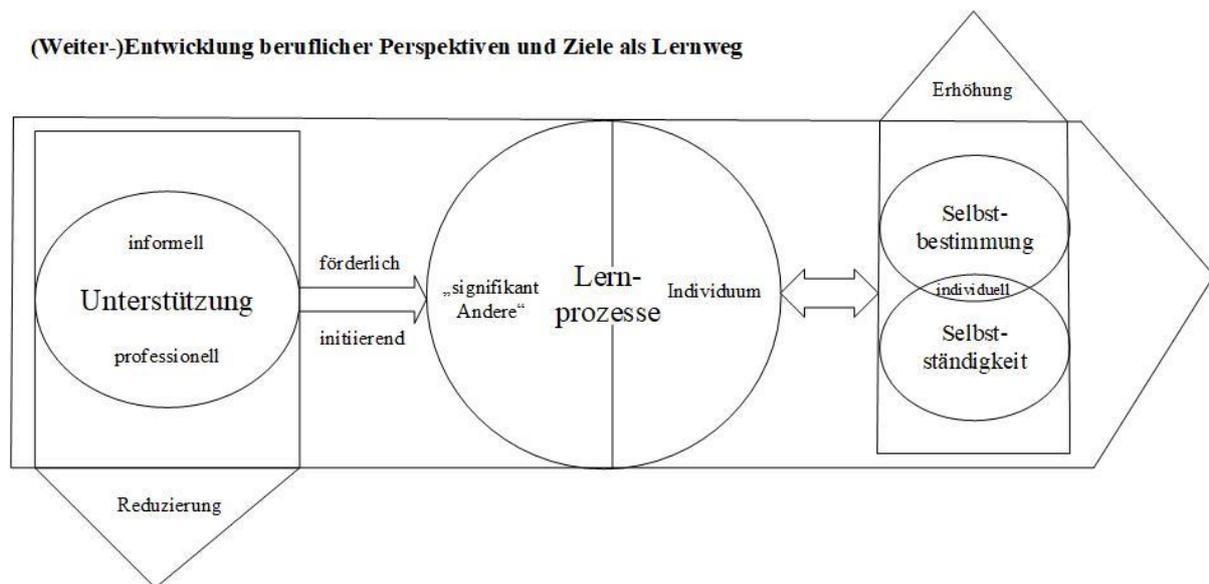


Abb. 12: Graphische Darstellung der Ergebnisse zur Bedeutung der Unterstützungsbeziehungen

Diese auf Grundlage der empirischen Ergebnisse konzipierte Graphik verdeutlicht, dass sich Unterstützungsbeziehungen und Akte der Selbstbestimmung sowie Selbstständigkeit nicht entgegenstehen, sondern durch Lernprozesse bzw. -wege verbunden werden können. Das heißt, aufgrund der Ermöglichung von Lernerfahrungen durch Unterstützung kann selbstständiges und selbstbestimmtes Handeln gefördert sowie bestärkt und zugleich der Unterstützungsbedarf reduziert werden. Dafür sind jedoch Bewusstwerdungsprozesse und reflexive Momente notwendig, die das Ausmaß und die Möglichkeiten für eine selbsttätige und autonome Beeinflussung der eigenen Lebenswelt erst aufzeigen. Zentral dafür erscheinen das Wissen und die Überzeugung, in Eigenverantwortlichkeit aktiv sein zu können. Die daraus gewonnenen Erfahrungswerte sind nicht ausschließlich auf berufliche Settings beschränkt, sondern wirken sich auch auf andere Kontexte aus. In den Interviews wurde deutlich, dass mit der Gestaltung

der beruflichen Zukunft auch Fragen aufkommen, die die Lebensbereiche Freizeit und Wohnen betreffen. Die Bewältigung solcher Übergangs- und Umbruchphasen hängt im Wesentlichen von der Ausgewogenheit identitätssichernder und identitätsgefährdender Erfahrungen des Individuums ab. Überwiegt das Ungleichgewicht, „so wächst die Gefahr, daß die beschwerliche Suche nach Ich-Identität und Autonomie resignativ aufgegeben wird“ (Stange 1993, 96). Um dem entgegenzuwirken, gewinnen die im Kontext des „Capability Approach“ angesiedelten individuellen Handlungsbefähigungen an Bedeutung, „die sich innerhalb sozialer Beziehungen und durch Aushandlung wertgeschätzter Handlungsziele im Rahmen subkultureller Sozialisations-, Erfahrungs- und Handlungsräume konstituieren“ (Grundmann et al. 2013, 129).

Den TeilnehmerInnen wurde die Erkundung neuer Lernorte, die gleichzeitig mit dem Verlassen der eigenen ‚Komfortzone‘ bzw. Schonräumen einhergeht, vorwiegend durch das von den MitarbeiterInnen des Projekts initiierte ‚Aktivsein‘ und ‚Unterwegssein‘ ermöglicht. Diese dadurch gestalteten realen Erfahrungsräume braucht es, um Veränderungs- und Selbstbehauptungsprozesse anzustoßen. Damit verbundene (potentielle) Überforderungen, Fehler, Ängste sowie Sorgen sind als entwicklungsfördernde und ‚zumutbare‘ Herausforderungen zu betrachten. Es sind insbesondere die neu kennengelernten Kontexte, auch als „Ort[e] für den Erwerb sozialer Kompetenzen“ (Diewald 1991, 75), die den jungen Erwachsenen neue Perspektiven sowie Stärken aufzeigen, ihren Horizont und Handlungsspielraum erweitern und auch ‚scheinbare‘ Grenzen verschieben. Laut Koenig (2014, 391) lassen sich Möglichkeitsräume („Enabling Spaces“) auch dadurch charakterisieren, „dass sie einer Person ein auf Anerkennung, Wertschätzung und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (und höchstmöglichem Potential) beruhendes konstantes und verhältnismäßig stabiles emotionales Gegenüber als Basis“ anbieten, die sich wesentlich auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen des Individuums auswirken. Erwerbsarbeit kann das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung erfüllen, wodurch sich wiederum (berufliche) Identitätswürfe weiterentwickeln (vgl. Keupp et al. 2008, 129, 169). Da Menschen mit Behinderung jedoch geringe Aussichten und Chancen auf Beschäftigungsmöglichkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt haben (vgl. Doose 2007, 67), bleiben ihnen häufig nur „die Behinderten-Jobs“ (TN4_2/038). Eine Teilnehmerin übte Kritik an den gesellschaftlichen Vorurteilen, die die Leistungsfähigkeit von Betroffenen in Frage stellen.

Voraussetzung für die Erarbeitung und Konkretisierung beruflicher Ziele sind Primärerfahrungen im Sinne eines ‚Learning by doing‘, durch dieses Prinzip sich auch die

„Unterstützte Beschäftigung“ (vgl. Hohmeier 2007, 145) auszeichnet. Da Personen mit Beeinträchtigung in einem stärkeren Ausmaß auf Unterstützung angewiesen sind, um selbstbestimmt und selbstständig handeln zu können (vgl. Michels 2012, 66), ist es die Aufgabe der Pädagogik zu fragen, „welche Art von Erfahrungen Menschen ermöglicht werden können, um - auf ihrem jeweiligen Lern- und Lebensniveau - Selbstbestimmungskompetenzen auszubilden“ (Klauß 2008, 106). Unabhängig davon, dass die jungen Erwachsenen die Teilnahme am Projekt mit dem übergeordneten Ziel einer beruflichen Integration auf den allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. die Suche einer geeigneten Beschäftigung verbindet, geht es um die Frage des ‚wie‘ als Schlüssel adäquater Unterstützungsprozesse, die ausschließlich individuell zu beantworten ist. Um positiv gefärbte Erfahrungen von gelebter Selbstbestimmung in der beruflichen Übergangsphase bzw. diesbezüglichen Entscheidungsprozessen zu ermöglichen, erscheint die pädagogische Handlungsimplikation „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Stein 2010, 267) als konstruktiv. Diese bietet Unterstützung an, um den jungen Erwachsenen (möglichst) viel Eigenregie zu gewähren, und die vor allem in einer von Umbrüchen geprägten, identitätskritischen Zeit neben einer beruflichen Orientierung auch eine Lebensorientierung inkludiert.

Aus pädagogischer Perspektive interessieren heterogene Konzepte und Interventionen, die sich förderlich auf die Gestaltung der beruflichen Zukunft auswirken und auch von den meisten TeilnehmerInnen des Projekts erwartet und erwünscht wurden. Empirisch betrachtet erscheint eine erneute Erhebungsphase mit zeitlichem Abstand mehrerer Monate im Rahmen des Projekt „P.I.L.O.T.“ als sinnvoll, um weitere Unterstützungspotentiale und -ressourcen zu identifizieren, die nicht nur für einen individuellen Begleitungsprozess im beruflichen Übergang relevant sind, sondern auch einen zeitnahen Arbeitseinstieg begünstigen. Daraus lässt sich die Forschungsfrage ableiten, wie die jungen Erwachsenen die informellen und professionellen Unterstützungsbeziehungen bei der konkreten Arbeitssuche oder einem Beschäftigungsbeginn erfahren. Des Weiteren stellt sich auch die Frage der Nachhaltigkeit der im Zuge der Persönlichen Zukunftsplanung verfolgten Unterstützungskreise. Inwieweit konnten die fixierten Ziele der ersten oder weiterer geplanter Treffen realisiert werden und inwiefern wurden dadurch (Lern-)Fortschritte im beruflichen Entscheidungsfindungsprozess erzielt? Jene Überlegungen könnten als Ausgangspunkt in die Konzipierung eines anschließenden qualitativen Forschungsvorhabens einfließen.

Literaturverzeichnis

- Ayaß, R. (2008). Konversationsanalyse. In: Sander, U., von Gross, F., Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 346-350
- Bartuschat, U. (2002). Perspektiven für die Selbstbestimmung behinderter Menschen im Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken ihrer Ermöglichung und Beschränkung. Bremen. <http://bidok.uibk.ac.at/library/bartuschat-perspektiven.html> [1-71] (Download: 27.11.2016)
- Baudisch, W. (2002). Zum Perspektivwechsel in der Rehabilitationspädagogik - seine Bedeutung für Fragen der beruflichen Rehabilitation. In: Baudisch, W., Bojanowski, A. (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster: LIT Verlag, 15-26
- Beck, I., Feuser, G., Jantzen, W. et al. (2012). Vorwort der Gesamtherausgeber. In: Beck, I., Greving, H. (Hrsg.): Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 5-8
- Bieker, R. (2005). Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In: Dies. (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 12-24
- Boban, I., Hinz, A. (1999). Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 4 (5), 13-23
- Bonvin, J.-M., Galster, D. (2010). Making them Employable or Capable? Social Integration Policies at a Crossroads. In: Otto, H.-U., Ziegler, H. (Hrsg.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 71-83
- Booth, T., Booth, W. (2003). In the Frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. In: Disability & Society 18 (4), 431-442. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0968759032000080986> (Download: 19.07.2016)
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 516-528
- Bude, H. (2003). Die Kunst der Interpretation. In: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Aufl., 569-579
- Catalani, C., Minkler, M. (2010). Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health. In: Health Education & Behavior 37 (3), 424-451. <http://journals.sagepub.com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1177/1090198109342084> (Download: 19.07.2016)
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications

- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 181-205
- Clarke, A. E. (2011a). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 207-229
- Clarke, A. E. im Gespräch mit K., R. (2011b). „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 109-131
- Clarke, A. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biographischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I., Ecarius, J., Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 39-61
- Dausien, B., Rothe, D., Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung - Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dies. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 25-67
- Dederich, M. (2007). Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript Verlag
- Döling, K. (2014). Inklusion beim Übergang von der Schule in den Beruf: Personenbezogene Planung und Selbstbestimmung. Hamburg: disserta Verlag
- Doose, S. (1999). Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben. In: Wilken, E. (Hrsg.): Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom. Dokumentation der Fachtagung Down-Syndrom. September 1996, Hannover. Hannover: Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom und ihre Freunde e. V. Erlangen (Selbstverlag), 3. Aufl., 198-215
- Doose, S. (2003). Unterstützte Beschäftigung im Kontext von internationalen, europäischen und deutschen Entwicklungen in der Behindertenpolitik. In: Impulse 27, 3-13. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-kontext.html> [1-19] (Download: 26.07.2017)
- Doose, S. (2007). Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2. Aufl.
- Doose, S. (2011). „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit Behinderungen. Kassel: Netzwerk People First Deutschland e.V., 9. Aufl.
- Dworschak, W. (2004). Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

- Engl, W. (2016a). Konzept: Pilotprojekt ‚Spagat – Integrative Struktur‘
- Engl, W. (2016b). Theoretische und Methodische Vertiefung der Inhalte des Grundkonzeptes.
- Ablaufbeschreibung -
- Fasching, H. (2012a). Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: Bojanowski, A., Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann Verlag, 205-214
- Fasching, H. (2012b). Berufliche Teilhabe junger Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine qualitative Untersuchung zur nachhaltigen beruflichen Integration aus der Perspektive der Arbeitnehmer und Arbeitgeber. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 48-53
- Fasching, H. (2013). Interaktion von Behinderung und Geschlecht im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung. Erweiterte Analysen aus einem aktuellen Forschungsprojekt. In: VHN 82, 46-59
- Fasching, H., Koenig O. (2010). Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Trägerbefragung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. Datenband II der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien
- Fasching, H., Pinetz, P. (2008). Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben - Eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 5, 26-41
- Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich
- Flick, U. (2011). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4. Aufl., 437-455
- Friedrich, J. (2006). Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Fuhs, B. (2003). Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 37-54
- Fuhs, B. (2010). Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz Juventa, 3. Aufl., 621-635
- Goodley, D. (2011). Disability Studies. An interdisciplinary introduction. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE

- Graf, G. (2011). Der Fähigkeitenansatz im Kontext von verschiedenen Informationsbasen sozioethischer Theorien. In: Sedmak, C., Babic, B., Bauer, R. et al. (Hrsg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-28
- Grundmann, M., Hornei, I., Steinhoff, A. (2013). Capabilities in sozialen Kontexten. Erfahrungsbasierte Analysen von Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen im menschlichen Entwicklungsprozess. In: Graf, G., Kapferer, E., Sedmak, C. (Hrsg.): Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern. Wiesbaden: Springer VS, 124-148
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Schleich, E. (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburg: Hamburg Edition, 217-248
- Hinte, W. (2014). Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“ – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, R., Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraum-Orientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 9-28
- Hinz, A. (2007). Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 15-41
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33-52
- Hinz, A., Kruschel, R. (2015). Geschichte und aktueller Stand von Zukunftsplanung. In: Dies. (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 35-52
- Hohage, C. (2016). Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In: Equit, C., Hohage, C. (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 108-125
- Hohmeier, J. (2007). Unterstützte Ausbildung und Beschäftigung. Neue Wege in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G., Kastl, J. M. (Hrsg.): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 143-170
- Hollstein, B. (2007). Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, J., Diewald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-83
- Junge, K., Šuber, D., Gerber, G. (2008). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Bielefeld: transcript Verlag, 15-41
- Jureit, U. (2012). Leben im Widerspruch. Eine biographische Erzählung von Pierre Claude [1999]. In: Obertreis, J. (Hrsg.): Oral History. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 213-244

- Katzenbach, D. (2004). Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den so genannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 127-144
- Katzenbach, D., Uphoff, G. (2008). Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradox verordneter Autonomie. In: Mesdag, T., Pforr, U. (Hrsg.): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. Gießen: Psychosozial-Verlag, 69-85
- Kegan, R. (1991). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Peter Kindt Verlag, 2. Aufl.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W. et al. (2008). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 4. Aufl.
- Klauß, T. (2008). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag, 2. Aufl., 92-136
- Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS, 2. Aufl.
- Köbsell, S. (2007). Behinderung und Geschlecht – Versuch einer vorläufigen Bilanz aus Sicht der deutschen Behindertenbewegung. In: Jacob, J., Wollrad, E. (Hrsg.): Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburg: BIS-Verlag, 31-49
- Koch, L. (1988). Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (3), 315-330
- 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. Datenband III der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien
- Koenig, O. (2014). Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden: Springer VS
- Kolb, B. (2001). Fotobefragung. Bilder zur Gesundheit. Dissertation. Wien: Universität Wien
- Kolb, B. (2008). Die Fotobefragung in der Praxis. Universität Wien, 1-12. <http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> (Download: 03.06.2016)
- Kraimer, K. (2014). Zur Einführung: Fotos als Zeigefinger des Sozialen – Optionen der objektiv-hermeneutischen Bildanalyse. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag, 9-37
- Krammer, A. (2014). Personzentrierte und Lebensraumbezogene Soziale Arbeit (auch) bei Menschen mit Behinderung. In: Fürst, R., Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraum-Orientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 175-188

- Laireiter, A., Lettner, K. (1993). Belastende Aspekte Sozialer Netzwerke und Sozialer Unterstützung: Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik. In: Laireiter, A. (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Bern: Verlag Hans Huber, 101-114
- Lange, M. (2014). Befähigen, befähigt werden, sich befähigen – Eine Auseinandersetzung mit dem Capability Approach. Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen zur Sozialen Arbeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Leßmann, O. (2011). Verwirklichungschancen und Entscheidungskompetenz. In: Sedmak, C., Babic, B., Bauer, R. et al. (Hrsg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-73
- Lindemann, H., Vossler, N. (1999). Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Lindmeier, B., Meyer, D. (2005). Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützernetzen. Stand der Umsetzung und Perspektiven für die Bundesrepublik Deutschland. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 28 (1), 1-16
- Loeken, H., Windisch, M. (2013). Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Mayrhofer, H., Schachner, A. (2013). Partizipative Fotobefragung in der Evaluationspraxis: Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitens mit anspruchsvollen qualitativen Verfahren am Beispiel einer Projektevaluierung im Behindertenbereich. [122 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 14 (2), Art. 9. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1914/3518> [1-42] (Download: 03.06.2016)
- Mey, G., Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 11-48
- Michels, C. (2012). Ambulant Betreutes Wohnen für Menschen mit (geistiger) Behinderung - eine qualitative Pilotstudie zu Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Betroffenenperspektive. Dissertation. Universität zu Köln. kups.ub.uni-koeln.de/4608/1/Ambulant_Betreutes_Wohnen.pdf (Download: 29.11.2016)
- Mielke, R. (1984). Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura. Bern: Verlag Hans Huber
- Miethe, I. (2013). Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4. Aufl., 927-937
- Müller, B. (2011). Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedermair, C. (2005). Brückenbau Schule – Arbeitswelt: Aufgaben der Schule an dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice. In: Felkendorff, K., Lischer, E. (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 62-77

- Nind, M. (2008). Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges. In: ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, 1-24. <http://eprints.ncrm.ac.uk/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf> (Download: 13.10.2016)
- Norz, K. (2006). Berufliche Integration von Menschen mit besonderem Förderbedarf. Eine Qualitative Befragung "...sonst bist dein lebttaglang ein Dodel". <http://bidok.uibk.ac.at/library/norz-integration.html> (Download: 07.07.2016)
- O'Brien, J. (2013). Understanding Inclusion. <http://www.inclusion.com/downloads/obrienarchive/System%20Change%20and%20Leadership/Understanding%20Inclusion.pdf> (Download: 14.10.2016)
- O'Brien, J., Lovett, H. (1992). Finding A Way Toward Everyday Lives. The Contribution of Person Centered Planning. Harrisburg, Pennsylvania: Pennsylvania Office of Mental Retardation, 1-23. http://www.inclusion.com/everyday_lives.pdf (Download: 03.11.2016)
- Orton, M. (2011). Flourishing lives: the capabilities approach as framework for the new thinking about employment, work and welfare in the 21st century. In: Work, employment and society 25 (2), 352-360. <http://wes.sagepub.com/content/25/2/352.full.pdf+html> (Download: 07.11.2016)
- Osbahr, S. (2003). Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/ CSPS, 2. Aufl.
- Otto, H.-U., Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 9-13
- Povee, K., Bishop, B. J., Roberts, L. D. (2014). The use of photovoice with people with intellectual disabilities: reflections, challenges and opportunities. In: Disability & Society 29 (6), 893-907. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2013.874331> (Download: 19.07.2016)
- Preglau, M. (2015). Symbolischer Interaktionismus: George Herbert Mead. In: Morel, J., Bauer, E., Meleghy, T. et al. (Hrsg.): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg, 9. Aufl., 57-72
- Presslauer, M. (2007). Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung in Österreich. In: Impulse 44, 44-46. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-44-07-presslauer-integration.html> (Download: 28.06.2017)
- Preußler, A. (2010). Live and learn – informelles Lernen im Web 2.0. In: Eickelmann, B. (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster: Waxmann Verlag, 153-164
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009). Grounded-Theory-Methodologie. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, 2. Aufl., 183-217

- Raab, H. (2007). Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In: Waldschmidt, A., Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag, 127–148
- Rapley, M. (2004). The Social Construction of Intellectual Disability. Cambridge: University Press
- Rauch, A. (2005). Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In: Bieker, R. (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 25-43
- Reichertz, J. (2003). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Aufl., 276-286
- Rohrman, A. (2007). Offene Hilfen und Individualisierung. Perspektiven sozialstaatlicher Unterstützung für Menschen mit Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schallenkammer, N. (2016). Autonome Lebenspraxis im Kontext Betreutes Wohnen und Geistige Behinderung. Ein Beitrag zum Professionalisierungs- und Selbstbestimmungsdiskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Schäufelberger, D. (2013). Dort, wo andere auch arbeiten – neue Wege durch Supported Employment. Berufliche Bildung und Arbeit im allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (11-12), 20-25
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53097> (Download: 04.06.2017).
- Sieder, R. (2012). Gesellschaft und Person: Geschichte und Biographie. Nachschrift [1999] In: Obertreis, J. (Hrsg.): Oral History. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 187-212
- Spieß, I. (2004). Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft
- Spitta, P. (2010). Mobilitätsbildung. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Band 3: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 192-197
- Stange, H. (1993). Jugend, Identität, Sexualität. Zur Ambivalenz von Individualisierungsprozessen unter erschwerten Lern- und Lebensbedingungen. Dortmund: Projekt Verlag
- Stein, R. (2010). Berufs- und Lebensorientierung. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Band 3: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 266-271
- Strauss, A. (1995). Person, Wissenschaft und Geschlechterverhältnis. In: Journal für Psychologie 3 (1), 64-75

- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., 261-277
- Struck, O. (2001). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L., Müller, R., Schumann, K. F. (Hrsg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim und München: Juventa Verlag, 29-54
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> (Download: 10.07.2016)
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Genf: United Nations. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Download: 03.11.2016)
- Von Plato, A. (2012). Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „mündlichen Geschichte“ in Deutschland [1991]. In: Obertreis, J. (Hrsg.): Oral History. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 73-95
- Von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS
- Wagner, M. (2007). Autonomie. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 3. Aufl., 24-26
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29 (1), 9-31. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770> (Download: 26.06.2017)
- Waldschmidt, A. (2010). Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatheoretische Überlegungen. In: Bösl, E., Klein, A., Waldschmidt, A. (Hrsg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript Verlag, 13-27
- Walmsley, J., Johnson, K. (2003). Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Wansing, G. (2005). Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wehmeyer, M. L. (2004). Self-Determination and the empowerment of people with disabilities. In: American Rehabilitation 28 (1), 22-29. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10942/Wehmeyer_self%20determination.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Download: 07.11.2016)
- Wehner, K. (2006). Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In: Alisch, L.-M., Wagner, J. W. L. (Hrsg.): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim und München: Juventa Verlag, 119-135

- Weingärtner, C. (2013). Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 3. Aufl.
- Weißbach, V. (2015). ifs Spagat - Berufliche Integration durch Unterstützungskreise. In: Kruschel, R., Hinz, A. (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 131-140

Anhang

Fotobefragung

❖ Vorbereitungstreffen: Erklärung der Fotobefragung

- *Auftrag* (vgl. Mayrhofer, Schachner 2013, 15f.; Booth, Booth 2003, 432):
Der Arbeitsauftrag wird mit den TeilnehmerInnen beim Vorbereitungstreffen ausführlich in mündlicher Form besprochen sowie als schriftliches Dokument überreicht.

Ich würde dich bitten Situationen, Dinge und Personen aus deinem Leben zu fotografieren, die für diese Fragen wichtig sind:

1. Kannst du mir etwas über dich, deine Familie und Freunde erzählen?
2. Wie sieht ein Tag bei dir aus? Was machst du gerne? Wo bist du gerne?
3. Wie sehen gemeinsame Treffen mit dem/ der MITARBEITER/ IN aus?

Was kannst du mir über das Projekt erzählen?

4. Welche beruflichen Träume und Wünsche hast du?

Was kannst du mir zum Thema *Arbeit* erzählen?

Weitere Informationen für die TeilnehmerInnen:

- *Materialien:* Zur Fotobefragung wird eine digitale Kamera benötigt. Die TeilnehmerInnen können eigenständig entscheiden, ob sie ihre (Handy-)Kamera - falls vorhanden - oder eine Einwegkamera zum Fotografieren verwenden wollen. Letztere wird ihnen bei Bedarf zur Verfügung gestellt.
- *Umfang:* Um ausreichend Zeit für die Besprechung der einzelnen Fotos zu haben, erscheint es sinnvoll, die Fotobefragung auf ca. 20 Fotos zu beschränken. Es soll lediglich ein Richtwert mitgeteilt werden. Die TeilnehmerInnen entscheiden selbst über die tatsächliche Auswahl und Anzahl der Fotos für das anschließende Interview.
- *Zeitraum:* Nach dem Vorbereitungstreffen erhalten die TeilnehmerInnen ca. zehn Tage bis zwei Wochen Zeit, um die Fotografien anzufertigen sowie entwickeln zu lassen. Beim ersten Treffen wird bereits ein Zeitpunkt und Ort für die Fotobefragung vereinbart, zu dem die entwickelten Fotos mitgebracht werden sollen.

Folgender Punkt ist noch zu berücksichtigen, den Bettina Kolb (2001, 87) unter dem Paradigma „Gesellschaftsmitglieder wissen mit einer Fotokamera umzugehen“ anführt. Die Erfahrung im Umgang mit einer Kamera gilt bei der Fotobefragung als Voraussetzung. Diese Fähigkeit ist „als mögliche einflussnehmende Variable bei der Interpretation der Daten“ (ebd., 87f.) zu berücksichtigen. Falls die TeilnehmerInnen bei der Entwicklung der Fotos Hilfe benötigen, können dafür ggf. die Eltern einbezogen werden. Eine Alternative wäre, die Fotos unmittelbar vor der Fotobefragung gemeinsam mit der Interviewerin auszudrucken.

❖ Fotobefragung:

- *Ablauf:* Unmittelbar vor der Fotobefragung wird erneut der Ablauf erklärt. Anschließend werden die entwickelten Fotos gut sichtbar auf einen Tisch gelegt und ggf. vorab nach Themenfelder (vgl. Arbeitsauftrag) sortiert. Die befragten Personen werden aufgefordert, ihre ausgewählten Fotos zu kommentieren. Die inhaltlichen teils vorstrukturierten Fragen sowie die unten stehenden formalen Fragen fungieren als Leitfaden. Diese Fotos bilden Anlass, um mit den TeilnehmerInnen über die Fotos (zu bestimmten Themen) ins Gespräch zu kommen.
- *Leitfragen:* In der Fachliteratur (Povee et al. 2014, 899; Catalani, Minkler 2010, 438; Mayrhofer, Schachner 2013, 16f.) werden unterschiedliche Fragen angeführt, die zur Besprechung der Fotos hilfreich sein können. Folgende (bereits modifizierte) Fragen dienen zur Orientierung und Strukturierung der Befragung:
 - (1) Kannst du mir das Bild beschreiben? Kannst du mir die Geschichte zu dem Bild erzählen? Was kann man auf dem Bild alles sehen?
 - (2) Was ist in der Situation passiert, als du das Bild aufgenommen hast? Wie ist das Bild entstanden?
 - (3) Welche Bedeutung hat das Bild (die abgebildeten Personen, Gegenstände etc.) für dich? Was ist dir auf diesem Bild besonders wichtig?
 - (4) Warum hast du dieses Bild aufgenommen bzw. ausgewählt?

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung informeller und professioneller Unterstützungsbeziehungen im beruflichen Übergang von jungen Erwachsenen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf. Es wird der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern die Unterstützungsnetzwerke die Entwicklung und Konkretisierung selbstbestimmter beruflicher Ziele beeinflussen. Zu zwei Zeitpunkten wurden mittels Leitfadeninterview und Fotobefragung diesbezügliche Erfahrungen von fünf TeilnehmerInnen des Projekts „P.I.L.O.T.“ erhoben. Zur Auswertung der gewonnenen Daten wurden die Analyseschritte der Grounded Theory nach Charmaz konstruktivistischem Ansatz herangezogen.

Im Zuge des Projekts fanden sowohl Reflexionsgespräche als auch unterschiedliche Aktivitäten statt, die sich im Kontext der Sozialraumorientierung und Persönlichen Zukunftsplanung verorten lassen. Insbesondere der Unterstützungskreis erweist sich als Ort der Artikulierung eigener (beruflicher) Wünsche, die mit Hilfe von Personen aus dem professionellen sowie informellen Umfeld der TeilnehmerInnen bereits teilweise realisiert werden konnten. Die Unterstützung im projektinternen und -externen Rahmen wurde von den Befragten überwiegend positiv bewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die Erschließung von (neuen) Möglichkeitsräumen verschiedene Lernprozesse initiiert werden können, die sich wiederum förderlich auf das selbstständige und selbstbestimmte Handeln der jungen Erwachsenen auswirken. Zudem wurde deutlich, dass aktuell nicht bei allen befragten Personen die Gestaltung der beruflichen Zukunft im Vordergrund steht. Dadurch sind neben berufsvorbereitenden Aspekten auch Unterstützungsformen im Sinne einer Lebensorientierung notwendig. Es ist festzuhalten, dass sich die Lern- und Unterstützungsprozesse der ForschungsteilnehmerInnen im beruflichen Übergang als höchst individuell und situativ herauskristallisierten.

Abstract

This master thesis deals with the importance of informal and professional support relationships in the occupational transition of young adults with an increased need of support. It pursues the research question in which way support networks influence the development and ascertainment self-determined occupational objectives. At two points in time, semi-structured interviews and photovoice were conducted, addressing the experiences of five participants of the project “P.I.L.O.T.”. For the analysis of the data the analysis steps of Grounded Theory according to Charmaz’s constructivist approach were used.

During the project, reviews as well as different activities have been taken place, which can be located in the context of social space orientation and person-centered planning. In particular, the circle of support turns out as a possibility of articulation of own (professional) aspirations which were partially already realized with the support of people from the professional and informal environment of the participants. The support from within the project and from the outside has mostly been evaluated positively. The results show that through the exploitation of (new) potential spaces different learning processes can be initiated. Consequently, this can bring a beneficial effect on the independent and self-determined action of young adults. It became clear that the arrangement of the future career is currently not the main priority among all respondents. Therefore, besides vocational preparation aspects also forms of support in terms of life orientation are necessary. It needs to be noted that the learning and support processes of the participants emerge as highly individual and situational.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Anna-Katharina Haid

Geburtsdatum: 28. September 1989

Geburtsort: Mannheim

Staatsangehörigkeit: deutsch

Schulbildung

Grundschule: 1996-2000 Pestalozzischule Einbeck

Orientierungsstufe: 2000-2002 Sohnrey-Orientierungsstufe Einbeck

Gymnasium: 2002-2009 Goetheschule Einbeck

Abschluss: Abitur

Studium

1. Studium : WS 2010/11 – SS 2014: Lehramt auf Grund- und Hauptschulen mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Abschluss: Frühjahr 2014: Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

2. Studium: ab WS 2014/15: Master „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien

Praktische Erfahrungen

Praktika: vom 08.01.07-19.01.07: Praktikum im Kindergarten der Lebenshilfe in Einbeck

vom 10.03.08-13.03.08: Praktikum in der Grundschule in Wört

vom 14.09.09-30.09.10: Praktikum in der Janusz-Korzcak Schule in Freiburg