



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Erleben der Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit ihren Eltern und professionellen AkteurInnen im Übergang von Schule in Beruf – eine Fallanalyse“

verfasst von / submitted by

Alexander Pollinger, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft/  
Master programme Education

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching



## **Eidesstaatliche Erklärung**

Ich, Alexander Pollinger, versichere eidesstattlich, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst habe, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und keine unerlaubten Hilfen angewendet habe. Ich versichere weiter, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Mai 2021

Alexander Pollinger

## **Danksagung**

Es ist mir eine Ehre, Frau Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching meinen aufrichtigen Dank auszusprechen, für Ihre professionelle Hilfe und Unterstützung, welche sie immer selbstverständlich gewährt hat.

Meinen liebevollen Eltern gilt ebenfalls mein Dank, für die gute Erziehung, ohne die mein Studium niemals begonnen hätte.

## Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
BABE	Bundesweites Arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm
BBG	Bundesbehindertengesetz
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BGStG	Behindertengleichstellungsgesetz
BMASGK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
Bundes KOST	Bundesweite Koordinierungsstelle
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
IBOBB	Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
NAP	Nationaler Aktionsplan Behinderung
NEBA	Netzwerk Berufliche Assistenz
NEET	Not in Education, Employment and Training
UNO	United Nations Organization
WHO	World Health Organization

## **Inhalt**

1.	Einleitung .....	9
1.1.	Aktueller Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke .....	12
1.2.	Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse .....	14
1.3.	Forschungsmethode und Forschungsethik.....	15
1.4.	Argumentationsverlauf und Gliederung .....	16
2.	Begriffsdefinitionen .....	18
2.1.	Übergang .....	18
2.2.	Übergangsplanung .....	23
2.3.	Übergangsforschung.....	24
2.4.	Jugend.....	25
2.5.	Behinderung.....	27
2.5.1.	Das soziale Modell von Behinderung .....	28
2.5.2.	Das medizinische Modell und die ICF der WHO .....	29
2.6.	Kooperation .....	30
2.7.	Partizipation.....	31
2.8.	Erleben.....	32
2.9.	Professionelle Akteure.....	32
2.10.	Eltern.....	33
3.	Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in Beruf .....	33
3.1.	Betroffene Jugendliche mit Behinderung .....	34
3.2.	Barrieren im Übergang von der Schule in Beruf.....	36
3.2.1.	Kulturelle Passung als Barriere am Übergang von der Schule in Beruf .....	39
3.3.	Rechtlicher Rahmen von Übergängen im Kontext von Behinderung und Beruf .....	43
3.3.1.	Rechtlicher Rahmen in Österreich .....	45
3.3.2.	Institutionelle Übergangssituation in Österreich.....	47
3.3.2.1.	Jugendcoaching.....	48
3.3.2.2.	AusbildungsFit.....	49

3.3.2.3.	Berufsausbildungsassistenz.....	50
3.3.2.4.	Arbeitsassistenz.....	50
3.3.2.5.	Jobcoaching.....	51
3.4.	Fazit Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in Beruf.....	52
4.	Kooperation im Übergang.....	53
4.1.	Gelingensbedingungen für Kooperation.....	54
4.2.	Konfliktpotenzial bei Kooperation .....	58
4.3.	Partizipative Kooperation .....	59
4.4.	Fazit Kooperation im Übergang .....	62
5.	Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in Beruf.....	63
5.1.	Institutioneller Lebenslauf.....	64
5.2.	Biografie .....	66
5.3.	Übergang in Lebenslauf und Biografie .....	67
5.4.	Fazit Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in Beruf.....	73
6.	Methodisches Forschungsdesign.....	73
6.1.	Qualitative Sozialforschung .....	74
6.2.	Feldzugang.....	74
6.3.	Erhebungsmethode und Auswertungsmethode .....	75
6.3.1.	Narratives Interview .....	75
6.3.2.	Qualitative Inhaltsanalyse .....	76
6.3.2.1.	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse.....	77
6.4.	Forschungsethik.....	79
7.	Ergebnisse .....	80
7.1.	Eltern .....	81
7.1.1.	Unterstützung .....	82
7.1.2.	Miteinander .....	84
7.2.	Professionelle AkteurInnen .....	85
7.2.1.	Wahrnehmung .....	86

7.3. Kommunikation .....	91
7.3.1. Kommunikation für soziales Verhalten.....	92
7.3.2. Kommunikation für Berufliches.....	92
7.4. Miteinander.....	94
7.4.1. Arbeitserfahrungen.....	95
7.4.2. Unterstützung .....	98
7.5. Peergruppe .....	101
7.6. Zeit.....	104
7.7. Wünsche .....	106
8. Fazit.....	107
Literaturverzeichnis.....	114
Abbildungsverzeichnis .....	128
Abstract (Deutsch).....	129
Abstract (Englisch).....	130
Lebenslauf .....	131

## 1. Einleitung

Die bildungswissenschaftliche Debatte um die Inklusion und die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems wird bereits seit einigen Jahren geführt. Eine Zielsetzung in dieser Debatte und auch des inklusiven Bildungssystems ist dabei, einen chancengleichen Zugang zu Bildung allen Personen der Gesellschaft zu ermöglichen. In diesem Sinne haben Adaptierungen des Bildungssystems stattgefunden. Durch die Bemühungen ein inklusives Schul- und Bildungssystem für alle Menschen zu etablieren, ist eine Tendenz entstanden, welche die Zielgruppe der Inklusion in die Segregation drängt (vgl. Feuser 2018, 25). Dadurch haben die Adaptierungen und Programme nicht das gewünschte gesellschaftliche Resultat, welches damit intendiert wurde. Im österreichischen Bildungssystem wurde am Ende des 20. Jahrhunderts mit der Integration des Elternwahlrechts die Möglichkeit geschaffen, schulpflichtige Personen mit Behinderung entweder in der Sonderschule oder in der Regelschule zu beschulen. Damit wurde für den deutschsprachigen Raum eine sehr bedeutsame Entwicklung zur Desegregation geschaffen. Jedoch stößt die Schule für alle mit dieser Inklusionsentwicklung im Rahmen eines segregierten Bildungssystems an strukturelle Grenzen (vgl. Feyerer und Altricher 2018, 77f). Diese Tendenz kann in Bildungsverläufen von Jugendlichen mit Behinderung erkannt werden. Die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Behinderung, insbesondere jene mit intellektueller Beeinträchtigung, münden in weiterer Folge sehr oft in Maßnahmen am Ersatzarbeitsmarkt (vgl. Fasching 2016, 302f).

In diesem Zusammenhang hat sich eine bildungswissenschaftliche Debatte mit Elementen der Sozialpädagogik und der Inklusiven Pädagogik bei speziellem Bedarf über das Thema der Übergänge etabliert. Diese Diskussion, um die Inklusion von Menschen mit Behinderung im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf, stellt tendenziell eine neue Forschungsrichtung dar (vgl. Makarova 2017, 43). Jugendliche mit Behinderung, insbesondere jene mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, sind in Österreich im Zuge des Übergangs von der Schule in den Beruf mit strukturellen und institutionellen Bedingungen konfrontiert, welche als benachteiligend im Übergang von der Schule in den Beruf zu erachten sind (Fasching 2017, 22). Dabei existiert in Österreich ein gut ausdifferenziertes und bedarfsgerechtes Unterstützungssystem zur Unterstützung von Jugendlichen mit Behinderung beim Übergang in den Beruf. Die unterschiedlichen Unterstützungsleistungen werden unter der Trägerorganisation ‚Netzwerk Berufliche Assistenz‘<sup>1</sup> (NEBA) koordiniert und gelten im europäischen Vergleich als Vorzeigemodell. Jedoch können diese Unterstützungsangebote

---

<sup>1</sup> <https://www.neba.at>

nicht in angemessener Weise den Übergang von der Schule in den Beruf sicherstellen (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 89). In weiterer Folge erleben Jugendliche mit Behinderung tendenziell eher eine Karriere am Ersatzarbeitsmarkt, in Form von geschützten Werkstätten, als am ersten Arbeitsmarkt (vgl. Koenig 2014, 79f). Diese Faktenlage wird unter anderem auch dadurch erklärt, dass die NEBA Leistungen daran orientiert sind, individuelle Ressourcendefizite bedarfsgerecht auszugleichen. Durch diese Orientierung an individuellen Defiziten der Betroffenen wird eine Thematisierung von struktureller und institutioneller Diskriminierung, sowie von strukturellen Defiziten des Bildungssystems ausgeschlossen. Dadurch werden Ursachen des Scheiterns von beruflicher Inklusion bei den Betroffenen selbst verortet, was einen sehr einseitigen Erklärungsansatz darstellt (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 89).

Durch diese Feststellung werden dem österreichischen Bildungssystem und der Gesellschaft die Bemühungen zur Umsetzung von Inklusion nicht abgesprochen. Das österreichische Bildungsministerium hat beispielsweise das Strategiepapier „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ erarbeitet (BMBWF 2012 (online)). Im Zuge der Umsetzung dieser Strategien werden in den letzten Jahren der Pflichtschule Vorbereitungen, wie beispielsweise Karriereplanung für den Übergang von Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung getroffen. Jugendliche mit Behinderung oder Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf werden von diesen Vorbereitungen, sowohl in der Regelschule, als auch in der Sonderschule erfasst. Im Rahmen dieser Vorbereitungen findet auch eine verpflichtende Berufsorientierung in der siebenten und achten Schulstufe statt. Des Weiteren wird eine Berufsorientierungskoordination eingesetzt. Dabei kommt dem Jugendcoaching, als erste NEBA Maßnahme, besondere Bedeutung zu. Dieses Angebot kann bereits vor Beendigung der Pflichtschule genutzt werden und verfolgt das primäre Ziel, die KlientInnen möglichst lange in Ausbildung zu halten oder auch wieder in eine Ausbildung zurückzuführen (vgl. Hubmayer et al. 2019, 180f). Hierbei kommt der Kooperation zwischen professionellen AkteurInnen und Jugendlichen mit Behinderung eine ganz zentrale Bedeutung zu (BMBWF 2012 (online); Hubmayer et al. 2019, 181). So gilt beispielsweise die Kooperation als ein wesentliches Qualitätskriterium für Berufsorientierung (vgl. Sponholz 2019, 238).

In der sozialpädagogischen Fachliteratur zeigt sich, dass Kooperation einen großen Einfluss auf den Verlauf eines Übergangs haben kann (vgl. Fasching 2016, 302f; vgl. Hetherington et al. 2010, 163f; vgl. Turnbull und Turnbull 1997, 196f). Durch das kooperative Zusammenarbeiten aller am Übergang beteiligten AkteurInnen können die Übergangsziele der Jugendlichen mit

Behinderung besser formuliert und fokussierter darauf hingearbeitet werden. Die anschließende Erwerbsbiografie der Jugendlichen mit Behinderung wird dadurch maßgeblich beeinflusst (vgl. Hetherington et al. 2010, 163f). Eine sehr entscheidende Rolle für inklusive Übergänge ist ebenfalls in partizipativer Kooperation zu erkennen, da dadurch alle involvierten Personen, also Jugendliche mit Behinderung, deren Eltern und professionelle AkteurInnen, in den Übergang einbezogen werden (vgl. Fasching und Felbermayr 2019, 308). In diesem Sinne wird konstatiert, dass Partizipation eine Grundbedingung von Inklusion darstelle, da inklusive Handlungen auf den Austausch zwischen Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern und professionellen AkteurInnen angewiesen seien (vgl. Todd 2007, 13).

Die komplexe Thematik des Übergangs von Jugendlichen mit Behinderung und damit verbundenen Übergangsmaßnahmen kann auch aus einer Perspektive der gesellschaftlichen Positionierung und der Reproduktion sozialer Ungleichheit abgehandelt werden (vgl. Walther 2020, 62). Dazu wird die Berufsorientierung im Übergang mit einer habitustheoretischen Perspektive verbunden (vgl. Sponholz und Lindmeier 2017, 285). So zeigt sich, dass soziale Verhältnisse durch den Übergang von Schule in Beruf reproduziert werden und nur geringe soziale Aufstiegschancen bestehen. Der Habitus wird verstanden als Repräsentation gesellschaftlicher und milieuspezifischer Bedingungen, welche biografisch erworben werden. Durch den praktischen Sinn grenzt der Habitus die Möglichkeitsräume sozialer Praktiken ein, indem Optionen von Personen ausscheiden, ohne in Erwägung gezogen zu werden. Die kulturelle Passung bezieht sich auf schulische Erwartungshaltungen im Erreichen von Bildungszielen, welche sich entweder als sozial stimmig erweisen oder nicht. Es kann aufgezeigt werden, dass Bildungsungleichheiten im Kontext von Übergängen durch das Konzept der symbolischen Gewalt erklärt werden müssen. Dabei werden pädagogische Handlungen als kulturell-normierende Praktiken verstanden, die sich auf die primäre Sozialisation im Elternhaus und auf die sekundäre Sozialisation in pädagogischen Einrichtungen stützt. Ein notwendiges Charakteristikum der symbolischen Gewalt ist die Verschleierung der Willkürlichkeit der Handlungen (vgl. Sponholz und Lindmeier 2017, 289ff).

Die Relevanz dieser Thematik spiegelt sich einerseits in nationalrechtlichen Rahmenbedingungen und in der internationalen UN-Behindertenrechtskonvention, als auch volkswirtschaftlichen Aspekten wider. Die Zahlen der TeilnehmerInnen an den NEBA Angeboten steigen kontinuierlich. Die jährliche Steigerung liegt im oberen einstelligen Prozentbereich. Dieser Anstieg führt auch zu einer Kostensteigerung, so hat das

Sozialministerium im Jahr 2018 noch ~ 136 Millionen Euro und im Jahr 2019 bereits ~ 153 Millionen Euro an Fördermittel bereitstellen müssen (vgl. BundesKOST 2020, 145; 2019, 136f). Des Weiteren wurde mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere durch den Artikel 27 Arbeit und Beschäftigung, die rechtliche Verpflichtung eingegangen, gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt sicherzustellen (vgl. BMSGPK 2016, 22f). Von der UN-Behindertenrechtskonvention ausgehend wurde der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 von der österreichischen Bundesregierung beschlossen, welcher bis 2021 verlängert wurde (vgl. BMASGK 2019, 5). Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020 spricht Menschen mit Behinderung als zentrale Kategorie an und stellt Strategien und Maßnahmen zur beruflichen Inklusion von der Zielgruppe am 1. Arbeitsmarkt dar. Die Realisierung dieses Vorhabens wird unter anderem durch den Ausbau der Angebote für Jugendcoaching umgesetzt (vgl. BMASGK 2019, 77).

Die bildungswissenschaftliche Relevanz in der Erforschung der Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von Schule in Beruf ist offensichtlich. Jugendliche mit Behinderung sind mit vielfältigen Problemlagen am Übergang von Schule in Beruf konfrontiert und können stark von außerschulischen Unterstützungsleistungen profitieren (vgl. Fasching und Mursec 2010, 147ff). Die beschriebene Faktenlage führt sehr häufig in den Ersatzarbeitsmarkt. Dadurch haben die Bemühungen des österreichischen Bildungssystem Inklusion herzustellen, nicht den gewünschten Effekt. Zur Vermeidung von Karrieren am Ersatzarbeitsmarkt sind Berufsorientierung und Übergangsplanung zwei wichtige Maßnahmen. Die Kooperation, der an den Maßnahmen beteiligten AkteurInnen, beeinflusst die Wirksamkeit maßgeblich (vgl. Fasching 2016, 302f).

### 1.1. Aktueller Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke

Übergangsforschung wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung bereits seit einigen Jahrzehnten betrieben (vgl. Schröer et al. 2013, 12). In der bildungswissenschaftlichen Forschung liegt traditionell das Forschungsinteresse auf Übergängen im Rahmen von Bildungsinstitutionen (vgl. Fasching 2017, 18). Dadurch sind zahlreiche Publikationen auffindbar, welche die institutionelle Bildungsbiografie thematisieren. In diesem Forschungsspektrum wurde der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule thematisiert (Cloos 2017; Cloos et al. 2013), ebenso wie der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I (Schaupp 2012) und der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (in Brahm 2013; Marshall et al. 2019; Neuenschwander und Malti 2009). Es beschäftigen sich einige Publikationen mit dem Übergang von der Schule in den Beruf (Epp

2018; Fasching 2016; Masdonati et al. 2016; Neuenschwander et al. 2012). Der Übergang im Kontext von Behinderung stand schon im Forschungsinteresse zahlreicher Studien (Hakkarainen et al. 2016; Marshall et al. 2019; Stengel et al. 2019), sowie der Übergang im Rahmen von Inklusion (Guthöhrlein und Lindmeier 2019; Meyer und Hupka-Brunner 2019). Der sozialen Reproduktion durch den Übergang widmeten sich ebenfalls schon Studien (Blossfeld 2019; Scharf et al. 2020). Diesem Stand der Forschung zufolge sind unterschiedliche Aspekte von Übergängen wissenschaftlich bekannt.

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft können auch einige aktuelle Publikationen bezüglich des Übergangs gefunden werden. Forschungsprojekte aus Deutschland setzen sich mit Berufsorientierungsmaßnahmen und der Übergangsbegleitung von SchülerInnen mit Behinderung auseinander (Stengel et al. 2019). Die Bedingungen für das Gelingen von Inklusivem Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an berufsbildenden Schulen wurde thematisiert (Guthöhrlein und Lindmeier 2019). Forschungsprojekte aus der Schweiz haben sich mit dem Übergang von der Erstausbildung in das Erwerbsleben beschäftigt (Meyer und Hupka-Brunner 2019). Weiters wurde die Übergangsgestaltung von der Schule in eine Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt von Jugendlichen mit Behinderung, Migrationshintergrund oder schwachen sozioökonomischen Verhältnissen erforscht (Hofmann 2019; Pool Maag 2019). In der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Forschung bezogen auf Österreich können ebenfalls Publikationen der Übergangsforschung identifiziert werden. Es wurden die Perspektiven von jungen Frauen mit Behinderung am Übergang in Beschäftigung und Beruf thematisiert (Sigot 2019), sowie der Übergang von HauptschülerInnen von Ausbildung in Erwerbstätigkeit im Zusammenhang mit strukturellen Ungleichheiten (Schönherr und Zandonella 2019).

In Zusammenhang mit dieser Masterarbeit sind zwei Studien aus Österreich von der Universität Wien, durchgeführt vom Institut für Bildungswissenschaft, von besonderer Relevanz. Das bereits abgeschlossene und vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) geförderte Forschungsprojekt „Berufliche Partizipation geistig behinderter Menschen“ (Projektnummer: P20021) (vgl. Biewer et al. 2009, 392). Im Rahmen dieser Forschung wurde die Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung am Arbeitsleben und auch der Übergangsprozess von der Schule in den Beruf erforscht (vgl. Biewer et al. 2009, 392). Dabei konnte unter anderem erkannt werden, dass die Kooperation, zwischen den am Übergang beteiligten AkteurInnen, einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs hat (Fasching und Mursec 2010). In weiterer Folge wurde das, ebenfalls vom FWF geförderte und

vom Institut für Bildungswissenschaft durchgeführte, Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“<sup>2</sup> (Projektnummer: P-29291 Einzelprojekte) konzipiert. Das Erkenntnisinteresse des Projektes liegt einerseits in der Erforschung von Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern und den beteiligten professionellen AkteurInnen am Übergang von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II oder Beschäftigung und andererseits in der Anwendung von qualitativen, partizipativen Forschungsmethoden (vgl. Hubmayer et al. 2018, 323). Da noch keine Forschungsergebnisse bezüglich des Erlebens der Kooperationen, der am Übergang beteiligten Akteure vorliegen, widmet sich dieses Forschungsprojekt dieser Forschungslücke (vgl. Fasching 2017, 23).

Durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Forschung wurde deutlich, dass die Betroffenenperspektive in der Erforschung vom Übergang Schule in Beruf wissenschaftlich noch nicht thematisiert wurde. Diese Forschungslücke konnte im Rahmen der Masterarbeit identifiziert werden und diese gilt es zu thematisieren. Die vorliegende Masterarbeit wird im Rahmen des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ verfasst. Dazu wird das Erfahren der Kooperation am Übergang von Schule in Beruf aus Perspektive einer jugendlichen Person mit Behinderung rekonstruiert.

## 1.2. Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Aus der bisher dargestellten theoretischen Rahmung, dem anschließend dargestellten Stand der Forschung, in diesem Themengebiet, und der daraus identifizierten Forschungslücke, ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

*Wie erleben Jugendliche mit Behinderung Kooperation mit ihren Eltern und professionellen AkteurInnen beim Übergang von Schule in Beruf?*

Die vorliegende Masterarbeit rekonstruiert und analysiert im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage anhand einer Fallanalyse das Erleben der Kooperation einer jugendlichen Person mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen beim Übergang von Schule in Beruf. Dabei gilt das Erkenntnisinteresse, ob die jugendliche Person die Kooperation als solche erlebt und wie sie diese erlebt. Dadurch sollen Rückschlüsse der Unterstützungsleistungen für den Übergang von Schule in Beruf ermöglicht werden. In einem weiteren Schritt werden die Rückschlüsse genutzt, um die berufliche Inklusion unter meritokratischen Gesichtspunkten zu diskutieren.

---

<sup>2</sup> <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zielsetzung dieser Masterarbeit die Erforschung von Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung mit ihren Eltern und den professionellen AkteurInnen beim Übergang von Schule in Beruf ist. Die identifizierte Forschungslücke wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch eine Fallanalyse nicht geschlossen werden können, jedoch kann dadurch eine wissenschaftliche Diskussion angestoßen werden und diese Thematik für weitere Forschung greifbar gemacht werden.

Um dieses Forschungsvorhaben realisieren zu können, wurde um die Bereitstellung von Datenmaterial aus dem FWF geförderten Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ ersucht. Diesem Ansuchen wurde stattgegeben und es wurde Datenmaterial bereitgestellt. Das Datenmaterial stellen zwei narrative Interviews dar, die analysiert, interpretiert und diskutiert werden. Das methodische und forschungsethische Vorgehen wird in dem folgenden Kapitel dargestellt.

### 1.3. Forschungsmethode und Forschungsethik

Das zu analysierende Datenmaterial der Masterarbeit stellen zwei längsschnittliche narrative Interviews einer jugendlichen Person mit Behinderung am Übergang von der Schule in den Beruf dar. Die Rekonstruktion der Kooperationserfahrungen soll mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgen (Mayring 2010). Diese Forschungsmethode ist der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen. Diese Wahl wurde getroffen, da die Methoden der qualitativen Sozialforschung primär auf das Sinnverstehen von Kommunikation ausgerichtet sind und dabei ein umfassendes Bild der sozialen Wirklichkeit rekonstruiert wird (vgl. von Kardorff 1995, 4). Weiters orientiert sich die qualitative Inhaltsanalyse am Einzelfall, da dieser als ideales Anwendungsgebiet für die offene, interpretative und deskriptive Methodik gilt (vgl. Mayring 2010, 23). Dadurch erscheint diese Methode als geeignet, um das Erleben der Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit ihren Eltern und professionellen AkteurInnen am Übergang von Schule in Beruf anhand einer Fallanalyse zu rekonstruieren.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann als Forschungsmethode die Komplexität der Alltagsrealität erfassen. Im weiteren Verlauf können Erkenntnisse hervorgebracht werden, welche ebenfalls die Gegebenheiten des Zustandekommens thematisieren. Des Weiteren wird durch diese Methodenwahl das Datenmaterial in den Kommunikationszusammenhang gesetzt und durch systematisches, regelgeleitetes Vorgehen Kategorien für die reliable Analyse gebildet (vgl. Mayring 2010, 48ff). Der Möglichkeit von technischen Unklarheiten in der Analyse kann durch theoretische Stringenz entgegengewirkt werden. Da die qualitative Inhaltsanalyse eine flexible Methodik darstellt, muss bei Anwendung dieser Methode, neben den wissenschaftlichen

Gütekriterien, besonders auf die Intercoderreliabilität geachtet werden (vgl. Mayring 2010, 50f). Im Zentrum der Datenanalyse wird ein Kategoriensystem stehen, welches sich möglichst nahe am Datenmaterial orientieren soll. Dadurch werden die Kategorien durch einen Verallgemeinerungsprozess aus dem Datenmaterial abgeleitet. Dieser Logik folgend, wird die qualitative Inhaltsanalyse als besonders fruchtbar bezeichnet (vgl. Mayring 2010, 83). Deshalb erscheint diese methodische Vorgehensweise als geeignet für die Datenanalyse.

Hinter dem zu analysierenden Datenmaterial der empirischen Forschungsarbeit steht eine Person. Um die Rechte dieser Person zu wahren und auch, um eine professionelle Vorgehensweise sicherzustellen, müssen auch forschungsethische Aspekte Berücksichtigung finden. Nach Von Unger (von Unger et al. 2014) sind die Fragen und die Beantwortung dieser immer in Abhängigkeit von der sozialen, politischen und intellektuellen Position der forschenden Person. Diese Position wird ebenfalls durch den Wissens- und Erfahrungsbestand beeinflusst (vgl. von Unger et al. 2014, 1). Aus diesem Grund ist eine permanente Reflexion über den Forschungsprozess und auch über die Subjektivität der WissenschaftlerIn notwendig (vgl. von Unger et al. 2014, 3). Der Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit ist auch von den Prinzipien der Schadensvermeidung und der objektiven, integren Ergebnisdarstellung geleitet (vgl. von Unger 2014a, 28f).

#### 1.4. Argumentationsverlauf und Gliederung

Der Argumentationsverlauf der Masterarbeit fußt auf einer theoretischen Basis. Im Aufbau dieser theoretischen Basis werden die relevanten Theorien über den Übergang, die Bedeutung der Kooperation für Inklusion und der Stand der Übergangsforschung unter meritokratischen Gesichtspunkten und Aspekten der sozialen Reproduktion dargestellt. Der Fokus in der theoretischen Darstellung ist auf die Situation in Österreich gelegt, wobei internationale Forschungen ebenfalls berücksichtigt wird. Im Zuge dessen wird die aktuelle wissenschaftliche Datenlage und bisherige wissenschaftlich Erkenntnisse herangezogen und entsprechend dargestellt. In einem weiteren Schritt werden Aspekte für den empirischen Teil der Masterarbeit thematisiert. Dabei wird auf das methodische Forschungsdesign eingegangen und die wesentlichen Aspekte der Datenerhebung und der Datenanalyse dargestellt. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse des empirischen Forschungsprozesses. Im Fazit wird eine prägnante Zusammenfassung der Masterarbeit stattfinden und die Ergebnisse werden mit dem theoretischen Rahmen in Verbindung gebracht. Abschließend werden die theoretisch gerahmten Ergebnisse unter meritokratischen Gesichtspunkten und unter Beachtung sozialer Reproduktion diskutiert.

In der Umsetzung dieses Argumentationsverlaufes gliedert sich die Masterarbeit in Kapitel. Das erste einleitende Kapitel hat in einem groben Problemaufriss und der Darstellung der Forschungsrelevanz, sowie mit einer Zielsetzung begonnen. Das anschließende Kapitel befasst sich mit den Begriffsdefinitionen. Die zentralen Begriffe in dieser Masterarbeit stellen die Termini Übergang, Übergangsplanung, Übergangsforschung, Jugend, Behinderung, Kooperation, Partizipation, Erleben, professionelle Akteure und Eltern dar.

Das Kapitel Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in Beruf wird zunächst die betroffenen Jugendlichen mit Behinderung aus einer numerischen Perspektive darstellen, anschließend werden Barrieren am Übergang identifiziert und die rechtlichen Rahmenbedingungen thematisiert. Abschließend stellt dieses Kapitel die Institutionen des Bildungssystems zur Bewältigung des Übergangs dar.

Das Kapitel Kooperation im Übergang geht auf die Bedeutung der Kooperation ein. Hierbei werden Gelingensbedingungen für das Zustandekommen einer Kooperationsbeziehung verdeutlicht. Da durch den Aufbau von Kooperation Konfliktpotenzial einhergeht, wird auf dieses ebenfalls eingegangen. Das Kapitel schließt in der Darstellung von partizipativer Kooperation ab und macht ihre Bedeutung für inklusive Bildungssysteme deutlich.

Das Kapitel Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in Beruf stellt die zentralen sozialwissenschaftlichen Konzepte im Themenspektrum Übergang dar. Hierbei wird auf das Verhältnis von Lebenslauf und Biografie eingegangen.

Im Kapitel Methodisches Forschungsdesign wird auf die wesentlichen Aspekte von qualitativer Sozialforschung eingegangen und der Feldzugang dargestellt. Die Erhebungsmethode und Auswertungsmethode geht auf Aspekte der Datenerhebung und der Datenauswertung ein. Hierzu wird das narrative Interview dargestellt und die Forschungsmethode thematisiert. Abschließend erläutert dieses Kapitel ethische Aspekte im Forschungsprozess.

Die Ergebnisse präsentieren die Erkenntnisse aus der methodisch geleiteten Datenanalyse. Die Masterarbeit schließt in einem Fazit ab, wobei eine Zusammenfassung durchgeführt wird und anschließend die Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmen in Bezug gesetzt werden. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse unter meritokratischen Gesichtspunkten diskutiert.

## 2. Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe für die Masterarbeit klar definiert, da beispielsweise die Termini ‚Übergang‘, ‚Erleben‘, ‚Behinderung‘ und ‚Kooperation‘ ein unterschiedliches Verständnis haben können. Dies kann insbesondere in interdisziplinären wissenschaftlichen Diskussionen, sowie in einem unterschiedlichen Alltagsverständnis erkannt werden. Die Begriffsdefinitionen dienen dem Zweck ein einheitliches Verständnis der wichtigen Begriffe zu generieren, damit der Argumentation gefolgt werden kann und auch die theoretische Rahmung verständlich und abgrenzbar ist. Dieser Intention folgend, werden im Folgenden Begrifflichkeiten zuerst definiert und anschließend, die, für die Forschung im Rahmen der Masterarbeit relevante, wissenschaftliche Diskussion dargestellt.

### 2.1. Übergang

Im Wörterbuch (Duden 2021a (online)) können fünf unterschiedliche Bedeutungen für den Begriff Übergang gefunden werden. Die Bedeutungen sind:

1. Der Übergang bzw. das Überschreiten von etwas, beispielsweise der Alpen, eines Flusses oder einer Straße.
2. Der Übergang in etwas Neues oder in ein anderes Stadium, beispielsweise fließende oder abrupte Übergänge einer Farbskala, sowie der Prozess des Aufwachens.
3. Die Übergangszeit als eine Zeit der Zwischenlösung, wie beispielsweise das Leben in einer Wohngemeinschaft während eines Studiums.
4. Im Falle einer Zugreise, ein Übergang in die nächsthöhere Komfortklasse.
5. Der Übergang als Wechsel der Besitzverhältnisse eines Gegenstandes.

Im Rahmen der Begriffsdefinition dieser Masterarbeit wird der Übergang als Übergang in etwas Neues oder in ein anderes Stadium verstanden. Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt so einen Übergang dar. Im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion um den Übergang gestaltet sich eine klare Definition deutlich komplexer. Die Thematik des Übergangs wird international sowie interdisziplinär bearbeitet. Folglich sind unterschiedliche Konzepte entstanden, die den Übergang aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen. Nach Wietoff (2011, 46) können die unterschiedlichen Konzepte zur Theoretisierung des Übergangs in vier Modelle unterteilt werden:

1. Übergang als Ritus konzeptioniert durch Arnold van Gennep (van Gennep 1992) und weiterentwickelt durch Victor Turner (Turner 2005).

2. Übergang als Statuspassage von Anselm Strauss und Barney Glaser (Glaser und Strauss 1980) entwickelt.
3. Übergang als Transition von John Adams und Barrie Hopson (Adams et al. 1976) entwickelt und von Harald Welzer (Welzer 1990) aktualisiert.
4. Übergang aus einer systemtheoretischen Perspektive, Hans-Jürgen Balz (Balz und Schulz 2000) folgend und durch Thorsten Bührmann (Bührmann 2008) weiterentwickelt.

Das Konzept der Kennzeichnung eines Übergangs durch Rituale wurde anhand des Aufwachsens in indigenen Völkern argumentiert. In diesem Sinne ist der Übergang von einer Gruppe zu einer anderen Gruppe oder von einer sozialen Situation in eine andere soziale Situation durch rituelle Zeremonien gekennzeichnet. In diesem Verständnis sind individuelle Übergänge im Rahmen einer Gesellschaft, nicht von der Natur oder dem natürlichen Lebensverlauf eines Organismus zu trennen (vgl. van Gennep 1992, 2f). Folglich orientiert sich das Konzept des Übergangs als Ritus am Aufwachsen in einer Gesellschaft. Hervorzuheben ist dabei, dass der Übergang mit solch schwerwiegenden Veränderungen einhergeht, dass dieser nicht ohne Zwischenschritte absolviert werden kann. Aus diesem Grund erfolgt eine Unterscheidung zwischen Riten der Ablösung, Riten des Schwellenzustandes und Riten der Eingliederung (vgl. van Gennep 1992, 10). Der Übergang, der sich durch diese Abfolge von Riten vollzieht, ist dabei durch klar definierte End- und Anfangspunkte gekennzeichnet (vgl. van Gennep 1992, 15). In der Weiterentwicklung dieses Konzeptes werden die drei Phasen des Übergangs mit dem Aufbrechen sozialer Normen und der anschließenden einnehmen einer neuen sozialen Position durch ein Ritual in Verbindung gebracht (vgl. Erhard 2019, 277). Die Darstellung dieses Konzeptes erfolgte für die inhaltliche Vollständigkeit. Dieses Verständnis von Übergängen ist in modernen mitteleuropäischen Gesellschaften nicht anwendbar, da sich Übergänge deutlich komplexer gestalten und nicht in angemessener Weise durch Riten gekennzeichnet sind (vgl. Wiethoff 2011, 49). Im Verlauf der Masterarbeit wird der Grund dafür noch deutlich werden. Der Übergang als Ritus wurde jedenfalls aus Gründen der inhaltlichen Vollständigkeit dargestellt.

Die Konzeption des Übergangs als Ritus fokussiert eine anthropologische Perspektive. Das Übergangskonzept als Statuspassage hingegen nimmt eine soziologische Perspektive ein. Durch die soziologische Perspektive der Statuspassage kann auf die individuellen Veränderungen des jeweiligen sozialen Status fokussiert werden (vgl. Glaser und Strauss 1971, 1f). Demnach bezeichnet das Konzept der Statuspassagen einen Wechsel des individuellen

sozialen Status in einem Sozialsystem, wobei der Passage oder der Übergangsperiode eine zentrale Bedeutung zukommt (vgl. Wiethoff 2011, 50). Die Statuspassage ist charakterisiert durch eine hohe Planbarkeit des Ablaufs. Weiters ist der Zeitpunkt, wann ein Wechsel im sozialen Status vollzogen werden soll, klar geregelt und ebenso, von wem und durch wessen Hilfestellung. Die Bewältigung einer Passage ist somit von zentraler Bedeutung (vgl. Glaser und Strauss 1971, 3). Durch die Thematisierung der Bewältigung der Statuspassagen und dem Wechsel des sozialen Status in einem Sozialsystem wird deutlich, dass dieser Wechsel auf einer horizontalen Ebene in einen höheren oder in einen niedrigeren sozialen Status münden kann. Damit können Charakteristika des Konzeptes der Statuspassagen in modernen Gesellschaften erkannt werden. Glaser und Strauss fassen diese Charakteristika in 12 Punkten zusammen (vgl. Glaser und Strauss 1971, 4f). Diese 12 Charakteristika werden von Wiethoff in zwei Charakteristika zusammengefasst. Erstens sind die Statuspassagen durch Pluralität sowie Simultanität und zweitens durch Individualität gekennzeichnet (vgl. Wiethoff 2011, 50). Das Charakteristikum der Pluralität und Simultanität zeigt sich dadurch, dass eine Person nicht nur eine, sondern einige Statuspassagen zur selben Zeit zu bewältigen hat. So sind beispielsweise Jugendliche mit dem Übergang ins Erwachsenenalter und in Erwerbsarbeit konfrontiert. Die Individualisierung von Statuspassagen in modernen Gesellschaften zeigt sich dadurch, dass Personen selbst für die Bewältigung der Statuspassagen verantwortlich gemacht werden (vgl. Glaser und Strauss 1971, 12; vgl. Wiethoff 2011, 50f). In der Thematisierung von Selektion und Inklusion im Rahmen des Konzeptes der Statuspassagen kann auch eine Problematik erkannt werden. Durch die selektiven Prozesse des Bildungssystems findet zwar formal Inklusion statt, jedoch nur im Rahmen von spezifischen pädagogischen Institutionen. Dadurch wird die Thematisierung von Inklusion als aktive Teilhabe an der Gesellschaft deutlich erschwert, da der Schein von Inklusion gewahrt bleibt (vgl. Nittel und Kilinc 2019, 378f).

Adams und Hopson haben zur Beschreibung von Transitionen ein Phasenmodell entwickelt (Adams et al. 1976). Dieses Phasenmodell wurde anschließend von Welzer weiterentwickelt, um den Übergang von Hochschulabsolventen in einen Beruf zu analysieren (Welzer 1990). Welzer stellt weiter fest, dass das Konzept der Statuspassagen die Betroffenenperspektive unberücksichtigt lässt, obwohl der Übergangsprozess das betroffene Individuum mit einigen Problemlagen konfrontiert. Das Transitionsmodell nach Welzer nimmt die Betroffenenperspektive über die gemachten Erfahrungen ein (vgl. Welzer 1990, 37). Das 7-stufige Phasenmodell des Transitionsprozesses orientiert sich dabei insbesondere an dem Selbstwertgefühl der in Transition befindlichen Person (vgl. Welzer 1990, 45). Ausgehend von einer kontinuierlichen Lebensführung, beginnt, mit einem einleitenden Ereignis, die Transition

und es werden Erfahrungen der Diskontinuität gemacht. Das anschließende Lösungsereignis stellt den Beginn des Bewältigungsprozesses dar. Dieser gliedert sich in die Phasen der Lähmung, Minimierung, Depression, Anerkennung der Realität, dem Testing, Überprüfung und schließlich in die Internalisierung. Die Internalisierung führt wieder in eine kontinuierliche Lebensführung und der Transitionsprozess gilt als beendet (vgl. Welzer 1990, 45). Nach der Beendigung des Transitionsprozesses ist das betroffene Individuum nicht mehr jenes, welches es vor dem Prozess gewesen ist (vgl. Welzer 1990, 41). Das Phasenmodell der Transition nach Welzer stößt jedoch bei der Unstrukturiertheit der sozialen Situationen an seine Grenzen. Die Beschreibung der Phase zwischen dem Einleitungsereignis und dem Lösungsereignis ist für eine wissenschaftliche Diskussion durchaus eine Herausforderung. Eine noch größere Schwierigkeit liegt in der Beschreibung eines Einleitenden Ereignisses der Transition bei einem nicht vorhandenen Lösungsereignis (vgl. Welzer 1990, 44f). An diesem Punkt muss darauf hingewiesen werden, dass lineare Phasenmodelle schlicht unzureichend sind, um die soziale Realität der Übergänge zu beschreiben (vgl. Welzer 1993, 35f). Des Weiteren wird festgestellt, dass sich keine Person allein durch soziale Welten bewegen kann, sondern immer durch andere Personen oder Gruppen tangiert wird (vgl. Welzer 1993, 8). In diesem Sinne kann beispielsweise am Übergang von der Schule in den Beruf verdeutlicht werden, dass das soziale System der Schule verlassen wird und eine Integration in ein neues soziales System, das der Arbeitsstelle, vollzogen wird (vgl. Bührmann 2008, 30). Diese Formulierungen von sozialen Welten und sozialen Systemen machen zwei Punkte deutlich. Erstens mangelt es dem Transitionsmodell einer Beachtung der Bedeutung des Wechsels zwischen sozialen Welten oder sozialen Systemen. Zweitens werden andere bedeutende Faktoren im Rahmen des Wechsels nicht berücksichtigt (vgl. Wiethoff 2011, 57). Diesem Mangel widmet sich die systemtheoretische Perspektive des Übergangs.

Die systemtheoretische Perspektive auf Übergänge verfolgt das Interesse eines holistischen Verständnisses komplexer Interaktions-, Beziehungs- und Verhaltensmuster in sozialen Systemen. Die Komplexität der systemtheoretischen Perspektive liegt darin, dass die individuelle Ebene mit dem sozialen Umfeld und den gesamtgesellschaftlichen Einflüssen zusammengeführt werden (vgl. Balz 2005, 383f). Durch diese Formulierungen des Interesses der systemtheoretischen Perspektive soll der Unterschied zu den bisherigen vorgestellten theoretischen Perspektiven deutlich werden. So haben die Übergänge in Form von Riten und in Form von Statuspassagen ausschließlich die individuellen Perspektiven der Subjekte eingenommen. Die Theoretisierung von Übergängen im Modell der Transitionen nimmt ebenfalls eine individuelle Perspektive ein. Jedoch folgt die Einsicht, dass die Komplexität des

Übergangs dadurch nicht zur Gänze gefasst werden kann. Infolgedessen wird der Übergang systemtheoretisch, als Wechsel von sozialen Systemen oder Welten gefasst. In dieser Perspektive eignet sich die Argumentation von Bronfenbrenner zur Ökologie der menschlichen Entwicklung (Bronfenbrenner 1989). Im Rahmen dieser Theorie werden unter anderem auch Übergänge angesprochen. Nach Bronfenbrenner wird ein Übergang vollzogen, wenn ein Wechsel der Position innerhalb einer systematisch verstandenen Umwelt stattfindet und es dadurch zu einer Veränderung kommt (Bronfenbrenner 1989, 43). Im Folgenden soll die komplexe Theorie der menschlichen Entwicklung deutlich dargestellt werden, von besonderem Interesse wird dabei das Verhältnis zwischen systematischer Umwelt und Individuum sein.

Bronfenbrenner hat zur menschlichen Entwicklung ein ökologisches Modell erschaffen (Bronfenbrenner 1989). Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum sich in Entwicklung befindet und diese Entwicklung in einem reziproken und anpassenden Verhältnis zur Umwelt stattfindet. Die Anpassungsleistung findet demnach einerseits beim Individuum statt, da die Umwelt auf dieses einwirkt, sowie andererseits bei der Umwelt statt, da das Individuum auf die Umwelt einwirkt. Die ökologische Umwelt soll verstanden werden als eine unterschiedlich charakterisierte und konzentrische Struktur, deren Mittelpunkt das Individuum darstellt. Die, so aufgebauten, Strukturen werden als Mikro- Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet (vgl. Bronfenbrenner 1989, 37f). Das Mikrosystem bezeichnet die Gesamtheit aller augenblicklichen und unmittelbaren Interaktionen mit anderen Personen und Reaktionen auf Objekte, welche auf das entwickelnde Individuum einwirken. In diesem System ist das subjektive Erleben der Umwelt von zentraler Bedeutung (vgl. Bronfenbrenner 1989, 23, 38). Dem Mikrosystem ist das Mesosystem übergeordnet, aber trotzdem sind beide Systeme miteinander verbunden. Das Mesosystem bezeichnet die reziprok verbundenen Mikrosysteme, mit denen sich das Individuum aktiv auseinandersetzt (vgl. Bronfenbrenner 1989, 41f). Das nächste System wird als Exosystem bezeichnet, an diesem ist das entwickelnde Individuum nicht direkt beteiligt, jedoch haben Ereignisse, die in diesem System stattfinden, Einfluss auf das Individuum (vgl. Bronfenbrenner 1989, 42). Das Makrosystem fasst die bisherigen Systeme zusammen und fußt auf deren inhaltlichen sowie formalen Vergleichbarkeit, das inkludiert beispielsweise Einstellungen und Ideologien einer Gesellschaft (vgl. Bronfenbrenner 1989, 42). Bronfenbrenner (1993) hat dieses ökologische Modell der menschlichen Entwicklung einige Jahre später um das Chronosystem erweitert, welches auf zeitliche Aspekte der biografischen Entwicklung eingeht. Die systematische Thematisierung von Übergängen ist im Rahmen dieser Theorie von zentraler Bedeutung. Nach Bronfenbrenner findet ein Übergang statt, wenn ein Positions- oder Rollenwechsel im Rahmen der systematischen Umwelt stattfindet und aufgrund

dessen Veränderungen stattfinden (vgl. Bronfenbrenner 1989, 43). Die Erfahrungen, die ein Individuum in einem Übergang machen kann, sind in Abhängigkeit von dem Erleben von Kooperationen mit anderen Personen sowie von dem Ausmaß der Kooperation mit unterschiedlichen Personen aus dem Mesosystem (vgl. Bronfenbrenner 1989, 201ff). Dieser Theorie folgend sind nicht nur die erlebten Kooperationen an einem Übergang von Bedeutung, sondern auch wie viele Kooperationen zwischen Personen stattfinden. Folglich ist die Gestaltung des Mesosystems für einen Übergang, wie beispielsweise von der Schule in den Beruf, von hoher Bedeutung.

## 2.2. Übergangsplanung

Der Begriff Übergangsplanung leitet sich aus dem englischen Begriff Individual Transition Plan ab. Jedoch wird dieser Begriff im europäischen Raum nicht einheitlich verwendet und dadurch hat sich ein breites Spektrum an Instrumenten zur Planung des Übergangs entwickelt. Diese unterschiedlich bezeichneten Instrumente haben gemeinsam, dass sie als individueller Plan für das Ziel des Übergangs von der Schule in weitere Bildung oder beruflicher Ausbildung verstanden werden können (vgl. Soriano 2006, 25). Dieser individuelle Plan für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf verfolgt das übergeordnete Ziel Jugendliche in einen Arbeitsplatz einzugliedern und in diesem Arbeitsverhältnis dauerhaft zu beschäftigen. Dieser individuelle Plan soll ehestmöglich vor Ende der Pflichtschulzeit ausgearbeitet werden und in einem dynamischen Prozess die Anforderungen des Beschäftigungssektors sowie die Merkmale der Jugendlichen zusammenführen (vgl. Soriano 2006, 25ff). Anhand dieser Formulierung der Definition der Übergangsplanung wird deutlich, dass dieses Instrument ein Mittelglied zwischen dem Jugendlichen und dem Arbeitsmarkt darstellt.

Im österreichischen Kontext kann dieses Mittelglied im Aufgabenbereich der Schule erkannt werden, da diese die Aufgabe hat das prozesshafte Lernen und Entwickeln zu unterstützen (BMBWF 2012, online). Diesen Anforderungen entspricht der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelte Maßnahmenkatalog Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) für die 7. und 8. Schulstufe. Dieser Maßnahmenkatalog wird in den letzten Pflichtschuljahren wirksam und verfolgt das Ziel, durch adäquat reflektierte Entscheidungsprozesse, die berufliche Eingliederung von Jugendlichen erfolgreicher zu gestalten. Diese Zielsetzung soll unter anderem durch einschlägige Information und Beratung erreicht werden (BMBWF 2012, online). Die Umsetzung des Maßnahmenkataloges IBOBB orientiert sich unter anderem an dem Prinzip der Kooperation

aller beteiligten Akteure, also schulinterne und -externe pädagogische Akteure und die betroffenen Jugendlichen sowie deren Eltern. Weiters wird auch eine verpflichtende Berufsorientierung eingesetzt, die freiwillig durch weitere berufsorientierende Übungen oder als Freigegegenstand erweitert werden kann (BMBWF 2012, online). Folglich ist die Übergangsplanung ein stark individuell geprägter Prozess, welcher sich sehr an der beruflichen Orientierung als pädagogische Aufgabe fokussiert. Die zeitliche Komponente in der Übergangsplanung stellt ebenfalls einen wichtigen Aspekt dar. Im Anschluss an die Begriffsdefinition Übergangsplanung sollen die Perspektiven der Übergangsforschung dargestellt werden. Damit sollen jedenfalls alle relevanten Aspekte im Themenspektrum Übergang in der gebotenen Präzision prägnant definiert worden sein.

### 2.3. Übergangsforschung

In der wissenschaftlichen Forschung wurden Übergänge schon vor der Jahrtausendwende erforscht. Durch die Dauer dieser Forschungsperspektive sind bereits eine Vielzahl an methodischen und empirischen Forschungsansätzen aufgekommen. In diesem Sinn kann unter dem Begriff Übergangsforschung der Forschungsansatz der Transitionsforschung und Forschungsansätze zu Statuspassagen subsumiert werden. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Übergangsforschung gilt dabei immer Phänomenen, die mit einem Wechsel oder einer Veränderung zustande kommen (vgl. Thielen 2011, 8ff). Bei der Beachtung einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zur Übergangsforschung können zwei Betrachtungsweisen erkannt werden, welche in einem reziproken Verhältnis zueinanderstehen. Einerseits eine systemtheoretische Perspektive auf Übergänge, welche Übergänge zwischen verschiedenen pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Teilsystemen thematisiert. Zweitens eine biografie- oder lebenslauftheoretische Perspektive, welche Übergänge zwischen verschiedenen Aspekten der Lebensspanne oder auch zwischen unterschiedlichen Lebenswelten fokussiert. Diese beiden Perspektiven sind durch die individuelle Bewältigung von Übergängen und die damit verbundene gesellschaftliche sowie institutionelle Rahmung miteinander verbunden (vgl. Thielen 2011, 10). Folglich birgt die Bewältigung von Übergängen in modernen Gesellschaften immer auch das Risiko zu scheitern. Insbesondere durch die Bewältigung von Übergängen im Schulsystem können soziale Ungleichheiten reproduziert werden (vgl. Thielen 2011, 11). Die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und ungleicher Lebenschancen erfolgt dabei durch die erworbene formale Bildung. In der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung werden pädagogische Handlungsoptionen im reziproken Verhältnis der institutionellen Strukturierung des Lebenslaufs und der subjektiven

Biografie mitbestimmt. Dadurch erfolgt in der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung eine Orientierung am Lebenslauf zwischen den beiden Polen der Standardisierung und Entstandardisierung (vgl. Meuth et al. 2014, 7).

Durch die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten durch die unterschiedlichen Übergänge im Schulsystem haben sich weitere Forschungsperspektiven entwickelt. Diese befassen sich in diesem Themenspektrum mit den Anforderungen an den AkteurInnen und den Wirkmechanismen. In der bildungswissenschaftlichen Perspektive sind drei Forschungslinien hervorzuheben, die individuell-biografische Perspektive, die bildungssoziologische Perspektive und schulpädagogische Forschungen (vgl. Fabel-Lamla 2011, 107f). Die individuell biografische Perspektive auf Übergänge hat im Zentrum des Erkenntnisinteresses nicht nur die Erfahrungen von den betroffenen Personen, sondern auch jene der am Übergang beteiligten Akteure (vgl. Fabel-Lamla 2011, 107). Aus dieser Darstellung der Übergangsforschung kann festgehalten werden, dass die Übergangsforschung insgesamt ein sehr breites Feld des Forschungsinteresses hat.

#### 2.4. Jugend

Die zentrale Person des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Masterarbeit ist eine jugendliche Person. Deswegen muss dieser Begriff möglichst eindeutig definiert werden. Jedoch erscheint eine umfassende Begriffsdefinition als zu umfänglich, weswegen der Begriff lediglich unter psychologischen und soziologischen Merkmalen definiert wird. Dies kann auf die Umstände in modernen Gesellschaften zurückgeführt werden, da beispielsweise Lebensläufe variabler werden und traditionelle Lebensphasen und Übergangszeremonien zunehmend schwinden (vgl. Hurrelmann 2005, 18f). Ein weiterer exemplarischer Grund liegt in der Ausdehnung der Lebensphase Jugend, da der moderne und gesättigte Arbeitsmarkt zu längeren Bildungsbiografien führt. Insofern kann das Bildungssystem als biografischer Warteraum im Übergang ins Erwachsenenalter bezeichnet werden (vgl. Hurrelmann 2005, 22). Diese genannten Entwicklungen haben im weiteren Verlauf dazu geführt, dass die Lebensphase der Jugend als Moratorium verstanden wird. Das Moratorium bezeichnet ein zweckfreies, perspektivenloses und verantwortungsloses Verweilen in der Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 2005, 23). Die pädagogische Verantwortung in der Beschäftigung mit Jugendlichen, wird insofern erkannt, als, dass ein gesellschaftliches Bedürfnis nach selbstverantwortlichen und schöpferischen Erwachsenen oder Alten besteht (vgl. Hurrelmann 2005, 25).

Die psychologischen Merkmale zur Jugend als Lebensphase liegen in der erfolgreichen Bewältigung von spezifischen Entwicklungsaufgaben. Die Entwicklungsaufgaben bezeichnen

psychische und soziale Erwartungen und Anforderungen, welche individuell bewältigt werden müssen. Hervorzuheben ist, dass die Anforderungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, als dynamisch zu charakterisieren sind. So haben neu entwickelte Fähigkeiten zur Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe auch Einfluss auf andere Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann 2005, 27). Die Entwicklungsaufgaben der Jugend werden in vier Bereiche unterteilt. Die erste Aufgabe ist die Entwicklung von intellektueller und sozialer Kompetenz, zur selbstverantwortlichen Bewältigung von schulischen und beruflichen Aufgaben. Das Ziel dieser Entwicklungsaufgabe ist den Übergang in den Beruf zu meistern, denn darauf baut die erwachsene Existenzsicherung auf (vgl. Hurrelmann 2005, 27). Die zweite Entwicklungsaufgabe ist die Entwicklung von Geschlechterzugehörigkeit und simultan dazu die Akzeptanz der stattfindenden körperlichen Veränderungen. Diese Aufgabe dient in der weiteren Biografie dazu, durch den Aufbau von sozialen Beziehungen eine amouröse Partnerbeziehung eingehen zu können. Dies ist oftmals die Grundlage für eine Familiengründung (vgl. Hurrelmann 2005, 27f). Die dritte Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf das Erlernen der Nutzung des Konsumwarenmarktes. Diese Aufgabe zielt auf einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit Medien, Geld und Freizeitangeboten. Die Entwicklung eines Normen- und Wertesystem sowie eines politischen und ethischen Bewusstseins stellt die vierte Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Hurrelmann 2005, 28). Es ist hervorzuheben, dass es nicht möglich ist einen Punkt zu identifizieren, anhand dessen der Übergang vom Status Jugendliche in den Status Erwachsene als vollzogen gilt. Jedoch gelten als Merkmale des Erwachsenenstatus, dass Motive, Bedürfnisse und Interessen in ein individuelles System geordnet werden konnten. Weiters gilt die soziale und psychische Ablösung von den Eltern als ein Merkmal (vgl. Hurrelmann 2005, 29).

Die soziologischen Merkmale der Jugend übernehmen die Entwicklungsaufgaben und thematisieren diese, als Rollenübernahmen in der Gesellschaft. In diesem Sinne findet eine Erweiterung der Rollenvielfalt und die Handlungsspielräume im Status Jugend kontinuierlich statt, bis der Status erwachsen erreicht wird (vgl. Hurrelmann 2005, 31f). Diese Statuspassage gilt als abgeschlossen, wenn Autonomie erreicht worden ist. Dieser Status ist dadurch markiert, dass einer Erwerbsarbeit nachgegangen wird, die Ablösung von den Eltern erfolgt ist und Partnerschaft sowie Familiengründung avisiert werden. Eine Person gilt als erwachsen, sofern sie in der Lage ist die Gesellschaft zu reproduzieren (vgl. Hurrelmann 2005, 36). Jedoch weicht die Realität in modernen westlichen Gesellschaften von dieser Idealformulierung ab. In weiterer Folge kann eine Statusinkonsistenz der Jugend festgestellt werden, da große zeitliche

Differenzen zwischen dem Absolvieren der einzelnen Entwicklungsaufgaben liegen (vgl. Hurrelmann 2005, 37ff).

Damit soll deutlich geworden sein, dass der Ablauf der Lebensphase Jugend sehr individuell zu charakterisieren ist und nach keinem starren Schema abläuft. Dadurch sind Jugendliche, insbesondere in modernen westlichen Gesellschaften, mit individuellen Herausforderungen im Erlangen des Erwachsenenstatus konfrontiert. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion ist aus dieser Faktenlage ein Übergangskonzept entstanden, welches den Übergang von Jugendlichen hin zum Erwachsenen sowohl als Transition, als auch als Moratorium, versteht (vgl. Hurrelmann 2005, 42ff). Demnach sind Jugendliche selbstverantwortlich für die Gestaltung des Übergangs, hierbei ist hervorzuheben, dass bei einer zielgerichteten Bewältigung des Übergangs und dem Einnehmen einer gesellschaftlichen akzeptierten Position, von einer Transition gesprochen werden kann. In diesem Sinne kann von einem transitionsorientiertem Übergang gesprochen werden, in welchem Prozesse der Integration und Assimilation stattfinden. Der Übergang als Moratorium ist bei einem Übergang der Fall, wenn die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht verfolgt wird und Jugendliche in weiterer Folge in die Segregation oder in die Marginalisierung gedrängt werden. Die Segregation ist beispielsweise der Fall, wenn durch mangelnde Arbeitsplätze eine dauerhafte Arbeitslosigkeit entsteht und in weiterer Folge dadurch eine biografische Lebensorientierung an gesellschaftlicher Segregation verfolgt wird (vgl. Hurrelmann 2005, 44ff).

## 2.5. Behinderung

Dieses Kapitel widmet sich dem Behinderungsbegriff und den unterschiedlichen Zugängen zu Behinderung. Durch die Vielfältigen disziplinären Perspektiven und den interdisziplinären Diskurs, die mit dem Begriff einhergehen, erscheint es zu umfänglich eine klare Definition zu erarbeiten. Aus diesem Grund sollen zwei unterschiedliche Modelle des Verständnisses von Behinderung, dargestellt werden, welche als diametral entgegengesetzte Modelle verstanden werden können. Bevor die Modelle von Behinderung zur Darstellung gelangen, wird in einer prägnanten Weise erarbeitet, auf welchem Diskurs die unterschiedlichen Modelle von Behinderung aufbauen.

Mit dem Behinderungsbegriff haben sich in der Vergangenheit anwendungsbezogene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigt, was einseitige, inadäquate und ungenaue Entwürfe zur Folge hatte. Im weiteren zeitlichen Verlauf haben sich die disziplinären Zugänge zu Behinderung erweitert und der Diskurs wurde unter den Aspekten von Autonomie, Kompetenz, Normalität, Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Gesundheit und einige andere Aspekte

erweitert. Im sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskurs wurde anschließend ein Perspektivenwechsel vollzogen, welcher sich von der Pathologisierung abwendet und der Kategorisierung von Behinderung durch die Mehrheitsgesellschaft zuwendet (vgl. Dederich 2007, 27ff). Als Konsequenz dessen, wird Behinderung als ein Ergebnis eines pathologischen Ereignisses oder Prozesses erfasst, wie beispielsweise der Verlust einer Gliedmaße durch einen Unfall oder eine gestörte embryonale Entwicklung durch eine pathologische Genduplikation. Als logische Folge dieses Verständnisses von Behinderung wird deutlich, dass Behinderung nicht mit Krankheit gleichzusetzen ist und dadurch nicht heilungs- und therapiebedürftig ist (vgl. Kastl 2017, 97). Jedoch sind Menschen mit Behinderung häufig angewiesen auf Experten der Medizin und Pädagogik, sowie auf wohlfahrtstaatliche Sozialleistungen, weswegen auch ein politischer Diskurs über Behinderung stattfindet. Im Rahmen dieses Diskurses liegt der Fokus auf individuellen körperlichen Eigenschaften sowie der Heilung der Behinderung. In weiterer Folge werden durch diesen Diskurs behindernde soziale Praktiken nicht thematisierbar (vgl. Egen 2020, 24). Die im Folgenden darzustellenden Modelle zielen auf das Verständnis von Behinderung im Rahmen dieses Diskurses und auf die Folgen davon. Jedenfalls wird kein Modell präferiert, sondern lediglich die argumentativen Pole im Spektrum der Diskussion über Behinderung verdeutlicht werden.

#### 2.5.1. Das soziale Modell von Behinderung

Die Entstehung des sozialen Modells von Behinderung geht auf die Intention zurück das medizinische Modell zu kritisieren (vgl. Dederich 2007, 27). Im Rahmen dieses Modelles wird Behinderung als ein soziales Produkt verstanden, welches, erst durch das gesellschaftliche Leben und die soziale Ordnung entsteht (vgl. Kastl 2017, 114). Dieses Verständnis wird in der Definition von Behinderung von Cloerkes (2007) deutlich, der Behinderung folgendermaßen definiert:

*„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. ‚Dauerhaftigkeit‘ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‚Sichtbarkeit‘ ist im weitesten Sinne das „Wissen“ anderer Menschen um die Abweichung.“ (Cloerkes 2007, 8).*

In einer angelehnten Definition von Behinderung, wird Behinderung von Kastl (2017) definiert als,

*„Behinderungen sind nicht terminierbare, negativ bewertete Abweichungen von generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen, die sich aus der Interaktion*

*von körpergebundenen Relikten eines Schädigungsprozesses mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen ergeben.“ (Kastl 2017, 88).*

Durch diese Formulierung nach Kastl (2017) soll eine deutlichere Abgrenzung von Behinderung zu sozialer Benachteiligung und Diskriminierung in einer Gesellschaft ermöglicht werden (vgl. Kastl 2017, 94). Diese Abgrenzung zwischen sozial konstruierter Behinderung, sozialer Benachteiligung und systematischer Diskriminierung kann nicht als trennscharf bezeichnet werden. Dies kann insbesondere am Schulsystem verdeutlicht werden, da viele Informationen darauf hindeuten, dass durch den sozialen Status die Wahrscheinlichkeit einer Behinderung mitbestimmt wird. Folglich wird häufig Personen aus benachteiligten sozialen Schichten, wie beispielsweise von Arbeitslosigkeit Betroffene oder Personen mit Migrationshintergrund, eine Behinderung zugeschrieben und in weiterer Folge sonderpädagogisch Beschult (vgl. Kastl 2017, 155f). Damit soll hervorgehoben werden, dass die Zuschreibung von Behinderung stark am Normalitätsideal der Durchschnittsgesellschaft orientiert ist. Respektive benötigt ein Normalitätsideal auch normative Abweichungen, denn diese Abweichungen ermöglichen erst eine Orientierung an der Norm (vgl. Dederich 2007, 139). Im Folgenden wird das medizinische Modell von Behinderung dargestellt. Davon ausgehend wird die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) von der World Health Organisation thematisiert werden. Dies erscheint als die logische Konsequenz der bisherigen Darstellung von Behinderung.

#### 2.5.2. Das medizinische Modell und die ICF der WHO

Im Rahmen des medizinischen Modells von Behinderung wird Behinderung als Resultat einer Schädigung verstanden, welches durch einen pathologischen Prozess entstanden ist. Das körperliche Defizit, die Behinderung, kann durch die Anwendung medizinischer oder therapeutischer Behandlungen, sowie, durch pädagogische Förderung beseitigt werden (vgl. Egen 2020, 23). Die zuvor beschriebenen Kritikpunkte des sozialen Modells am medizinischen Modell, die Normalitätsorientierung und die Pathologisierung, sollen hier nochmals hervorgehoben werden. Dieser Kritik ist es auch geschuldet, dass das Modell der Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Funktionsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH), weiterentwickelt wurde. Durch die Weiterentwicklung ist die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) entstanden. Im Rahmen des ICF wird von einem biopsychosozialen Modell von Behinderung ausgegangen, welches versucht das soziale und das medizinische Modelle zu kombinieren, indem Gesundheit durch biologische, soziale und individuelle Komponenten erfasst wird (vgl. DIMDI 2005, 24f;

vgl. Egen 2020, 36f). Der ICF stellt ein Instrument dar, welches, anhand der Funktionsfähigkeit und Behinderung eines menschlichen Körpers, unter Beachtung von Kontextfaktoren, klassifiziert (vgl. DIMDI 2005, 13f). Hierbei wird Behinderung verstanden, als eine körperliche strukturelle Schädigung, welche die Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten, einer Person in Interaktion mit ihrer Umwelt und personenbezogene Faktoren negativ beeinflusst (vgl. DIMDI 2005, 145f). In diesem Klassifikationsmodell besteht eine dynamische Wechselwirkung zwischen den Komponenten Körperfunktion und Körperstruktur, Partizipation, Aktivität, sowie Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Im Rahmen der dynamischen Wechselwirkung der Komponenten kann durch ein Gesundheitsproblem eine Behinderung entstehen, denn eine Behinderung ergibt sich aus einer Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit in Wechselwirkung mit den anderen Komponenten (vgl. DIMDI 2005, 23f).

## 2.6. Kooperation

Im Wörterbuch wird der Begriff Kooperation mit der Bedeutung Zusammenarbeit gleichgesetzt, insbesondere auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet. Aus einer etymologischen Perspektive geht der Begriff auf den lateinischen Begriff ‚cooperatio‘ zurück, worunter ‚Mitwirkung‘ verstanden wird (Duden 2021c (online)). Im wissenschaftlichen Diskurs sind sehr viele Definitionen von Kooperation aus unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlichsten Disziplinen auffindbar. Nach Krüger (2012) kann die Fülle an Definitionen für Kooperation in die Bereiche Wirtschaft, allgemeine Wissenschaft und Gesellschaft unterteilt werden. Um die Menge an Definitionen für Kooperation kurz anzudeuten, können wirtschaftliche Kooperationen zwischen mindestens zwei privatwirtschaftlichen oder staatlichen Unternehmen oder Institutionen genannt werden. Aus dem Bereich der allgemeinen Wissenschaft sind beispielhaft kooperative Phänomene aus der Disziplin Physik oder kooperative Systeme aus den Ingenieurwissenschaften zu nennen. Kooperation aus dem Bereich Gesellschaft bezieht sich auf kooperatives Verhalten von Menschen und Tieren, wobei menschliche Kooperation von mindestens zwei Personen angestrebt werden muss und mit Zusammenarbeit definiert wird (vgl. Krüger 2012, 51, 54, 56). In einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Kooperation kann Kooperation als Verhalten und Interaktion zwischen Individuen, als Prozess innerhalb von Gruppen oder Teams, innerhalb oder zwischen Organisationen, sowie als Interaktion zwischen Mitgliedern eines Systems oder einer Gesellschaft gefasst werden (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 2f). Folglich erscheint eine präzise Begriffsdefinition anhand des wissenschaftlichen Diskurses als zu umfänglich. Deswegen soll eine praktikable Definition anhand von Charakteristika dargestellt werden. Kooperation wird

im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit als Zusammenarbeit verstanden. Die Kooperation oder Zusammenarbeit ist geprägt durch eine grundsätzliche Kooperationsfähigkeit, einer Zielformulierung, gegenseitigem Vertrauen und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 4f).

## 2.7. Partizipation

Wie einleitend erwähnt, wird Partizipation im Rahmen der Argumentation der vorliegenden Arbeit als ein wesentliches Kriterium erachtet (vgl. Fasching und Felbermayr 2019, 308; vgl. Todd 2007, 13). Im Wörterbuch wird Partizipation mit den Bedeutungen Teilhaben, Teilnehmen sowie beteiligt sein gleichgesetzt und geht etymologisch auf den lateinischen Begriff ‚participatio‘ zurück (Duden 2021d (online)). Im Zusammenhang mit schulischer Inklusion wird deutlich, dass Partizipation auf der Bereitschaft aufbaut Barrieren abzubauen, welche, unter anderem, in sozialen Interaktionen unschwellig mitschwingen (vgl. Boban und Hinz 2003, 13f). Des Weiteren verlangt Partizipation in inklusiven Bildungssettings die Bereitschaft und aktives Bemühen, um einen kooperativen und respektvollen Umgang mit SchülerInnen mit Behinderung, deren Eltern und anderen professionellen Akteuren zu verwirklichen (vgl. Flieger 2020, 149). Nach von Unger (2014b) wird Partizipation als Beteiligung mit Entscheidungsmacht definiert und in Form eines Stufenmodelles expliziert. Das Stufenmodell baut auf Instrumentalisierung und Anweisung als Form von Nicht-Partizipation auf und definiert Information, Anhörung sowie Einbeziehung als Vorstufen der Partizipation. Tatsächliche Partizipation findet durch Mitbestimmung, partieller Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht statt. Die Selbstorganisation als höchste Stufe in diesem Modell geht bereits über Partizipation hinaus (vgl. von Unger 2014b, 39f).

Durch diese Formulierungen wird deutlich, dass Partizipation und Kooperation durchaus Ähnlichkeiten aufweisen. In der Zusammenführung beider Begriffe zu partizipativer Kooperation wird eine thematische Eingrenzung für den Übergang von der Schule in den Beruf im Rahmen von Inklusion vollzogen. Damit soll ermöglicht werden, dass in der analytischen Reflexion und Entwicklung von inklusiven Leitbildern von Bildungseinrichtungen die Perspektiven der beteiligten Akteure Berücksichtigung finden können und in weiterer Folge, ein Abbau von Barrieren erfolgen kann (vgl. Boban und Hinz 2003, 8). Folglich wird partizipative Kooperation verstanden als zielgerichtete Zusammenarbeit, welche Beteiligung und Entscheidungsmacht den beteiligten Akteuren zuspricht. Durch diese Definition kann in hierarchisch strukturierten Bildungseinrichtungen eine Analyse der Perspektiven der beteiligten Akteure hinsichtlich inklusiver Bemühungen ermöglicht werden.

## 2.8. Erleben

Der Begriff erleben wird im Wörterbuch mit drei Bedeutungen angeführt (Duden 2021e (online)). Diese sind:

1. Etwas mitmachen, durchmachen oder auf sich wirken lassen
2. Die Reaktion der Umwelt, als Folge des Tuns
3. Etwas als Zeitgenosse erleben

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird erleben verstanden, als mitmachen von etwas, durchmachen oder auch auf sich wirken lassen. Die Definition von erleben aus dem wissenschaftlichen Diskurs ist herausfordernder. In der Bildungswissenschaft wird das Erleben nicht als relevanter Grundbegriff geführt (Koller 2014). Der Argumentation von Schneewind (1973) folgend, gilt die Psychologie als jene wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem menschlichen Handeln und Erleben beschäftigt. Es zeigt sich, dass ein breites psychologisches Spektrum an Verhaltenstheorien entstanden ist, jedoch hat keine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Erlebnisbegriff stattgefunden (Hartmann 1998). Die junge Disziplin Erlebniswissenschaft widmet sich dieser Lücke und definiert das Erleben als kunstvolle Tätigkeit Menschen in Begeisterung zu versetzen. Die Erlebniswissenschaft versteht das Erleben als Abfolge bedeutsamer Situationen. In diesem Verständnis kommt der Bedeutsamkeit, im positiven und im negativen Sinne, eine zentrale Bedeutung zu, da die Bedeutsamkeit einer Situation als Grundbedingung für das Erleben verstanden wird (vgl. Frank 2011, 7).

## 2.9. Professionelle Akteure

Im Wörterbuch wird der Begriff professionell definiert als einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, eine Tätigkeit beruflich ausüben oder auch etwas von Fachleuten Anerkanntes (Duden 2021f (online)). Professionellen Akteuren im Rahmen von pädagogischen Tätigkeiten, wie sie in der hier thematisiert werden, zeichnen sich durch pädagogische Bildung aus. Professionelle Akteure in pädagogischen Kontexten haben sich mit Begriffen, Theorien und Methoden der Bildungswissenschaft auseinandergesetzt, welche sie für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit benötigen und die von Fachleuten anerkannt sind. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass das unterschiedliche pädagogische Wissen unterschiedlich anerkannt wird (vgl. Koller 2014, 10f). Die unterschiedliche Anerkennung basiert unter anderem darauf, dass jede Situation in welcher professionell pädagogisch agiert wird, einzigartig und zukunftsbezogen ist (vgl. Koller 2014, 11f). Folglich zeichnen sich

professionelle Akteure in der hier behandelten Thematik dadurch aus, dass diese im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit handeln und das jeweilige praktische Handeln theoretisch begründen können.

#### 2.10. Eltern

Der Begriff der Eltern wird im Wörterbuch mit zwei Bedeutungen definiert. Demnach können Eltern entweder durch leibliche Abstammung zu Eltern werden oder auch durch die juristische sowie längerfristige Übernahme der Fürsorge eines Kindes (vgl. Duden 2021b (online)). Bei der Definition des Begriffs Eltern durch wissenschaftliche Fachliteratur erscheint das soziologische Generationenkonzept als zutreffend. Im Rahmen dieses Konzeptes werden Familien durch Generationenverhältnisse und die wechselseitigen Beziehungen im Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen thematisiert. Ein Familienverbund, im soziologischen Generationenkonzept, zeichnet sich dadurch aus, dass Mitglieder unterschiedlicher Generationen in einem wechselseitigem Beziehungsgefüge zueinanderstehen. Die reziproke Beziehung unter den Familienmitgliedern wird dabei auch von den gesellschaftlichen Verhältnissen strukturiert (vgl. Weymann 2000, 40f). In modernen westlichen Gesellschaften sind dabei zwei Entwicklungen von besonderer Relevanz. Die Beschleunigung des sozialen Wandels, sowie die Pluralisierung der Lebensformen haben dazu geführt, dass eine Veränderung der Generationenverhältnisse vollzogen wurde (vgl. Weymann 2000, 41). Durch die Pluralisierung der Lebensformen und des sozialen Wandels haben sich die klassischen Familienstrukturen aufgeweicht, was dazu geführt hat, dass das Generationenverhältnis als Familie bezeichnet werden kann, auch wenn diese beispielsweise nicht in einem gemeinsamen Haushalt wohnen. Die familiären Generationen stehen in besonderen Beziehungen zueinander, welche geprägt sind, durch Fürsorge, Solidarität, Kontakthäufigkeit, Nähe und persönliche Bindung (vgl. Bertram 2000, 106). Diesen Ansatz folgend werden Eltern von Jugendlichen im Rahmen der hier behandelten Thematik charakterisiert durch ein Generationenverhältnis und die besonderen Beziehungen zwischen den Generationen.

### **3. Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in Beruf**

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt für viele Jugendliche eine große Herausforderung mit vielen Hindernissen dar. Die Bewältigung des Übergangs hat für den weiteren Verlauf der Biografie eine große Bedeutung, hinsichtlich des gesellschaftlichen Status und der Erwerbsarbeit (vgl. Thielen 2011, 11). Insbesondere Jugendliche mit Behinderung sind dabei mit multiplen Problemlagen konfrontiert. Dies wird besonders deutlich in den

Erwerbskarrieren von Jugendlichen mit Behinderung am Ersatzarbeitsmarkt (vgl. Bergs 2017, 139; vgl. Fasching 2016, 302f; vgl. Koenig 2014, 79f). Jedoch hat sich der Übergang für die Personen am Ersatzarbeitsmarkt bereits vollzogen. Im folgenden Kapitel werden die Bedingungen für den Übergang vom österreichischen Schulsystem in einen Beruf dargestellt. In diesem Sinne wird zunächst auf die vom Übergang von der Schule in den Beruf betroffenen Jugendlichen mit Behinderung eingegangen, um anschließend die Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf darzustellen. Dieser Darstellung werden die rechtlichen Rahmenbedingungen anschließen, dazu wird ausgehend von einer internationalen Perspektive eine nationalstaatliche Perspektive eingenommen. Abschließend wird die institutionelle Übergangssituation in Österreich dargestellt.

### 3.1. Betroffene Jugendliche mit Behinderung

Im Schuljahr 2018/19 sind an den 6.004 Schulen in Österreich 1.135.143 Schülerinnen und Schüler unterrichtet worden (Statistik Austria 2021 (online)). In dieser Population von Schülerinnen und Schülern wurden 29.127 Kinder und Jugendliche mit der Kategorie Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) klassifiziert. Die mit SPF kategorisierten Kinder und Jugendlichen werden teilweise in der Sonderschule unterrichtet und es besteht auch die Wahlmöglichkeit die Kinder und Jugendlichen integrativ in der Regelschule zu beschulen. Folglich gliedern sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf in 10.759 Personen, welche eine Sonderschule besuchen und die restlichen 18.368 Personen werden integrativ beschult (Statistik Austria 2019 (online)). Die Zahl der integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen wird mit einem prozentualen Wert von 61 % bestimmt. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die Integrationsquote von Bundesland zu Bundesland stark variieren kann. Insofern werden im Bundesland Niederösterreich lediglich 46 % der Kinder und Jugendlichen integrativ beschult, wohingegen die Integrationsquote in Kärnten bei 81 % liegt. Statistisch valide Muster können aufgrund der möglichen Variablen nicht bestimmt werden, jedoch liegt die Vermutung nahe, dass in den ländlichen Regionen Österreichs das Angebot von Sonderschulen starken Einfluss auf die Integrationsquote hat (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 164). Es ist in diesem Zusammenhang auch hervorzuheben, dass die Tendenz ersichtlich ist, dass Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Pflichtschule erst der Sonderpädagogische Förderbedarf zugeschrieben wird. Folglich wird in der Schuleingangsphase 2,5 % der Gesamtheit der Schülerinnen und Schülern ein SPF nachgewiesen, dieser Wert steigt bis zur 8. Schulstufe auf 5,2 % und sinkt in der 9. Schulstufe auf 3,6 %. Diese Werte werden dadurch erklärt, dass der Sonderpädagogische Förderbedarf oftmals mit Verhaltensauffälligkeiten in der

Pflichtschulzeit einhergeht und die Betroffenen nach Vollendung der Pflichtschule aus dem Schulsystem ausscheiden (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 162). Es soll auch darauf hingewiesen werden, dass Charakteristika wie männliches Geschlecht, nicht deutsche Alltagssprache und eine Staatsbürgerschaft außerhalb der Europäischen Union zu einer überdurchschnittlich häufigen Zuschreibung von Sonderpädagogischen Förderbedarf führt (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 162,164). Durch das bisher Dargestellte soll deutlich werden, dass eine beträchtliche Zahl an Personen dem Forschungsinteresse der Inklusiven Pädagogik bei speziellem Bedarf und dem Forschungsinteresse der Masterarbeit zuzurechnen sind. Weiters führt die Zuschreibung eines SPF häufig dazu, dass die Schule lediglich bis zum Ende der Pflichtschulzeit besucht wird.

Durch das statistisch nachgewiesene Ausscheiden aus dem Schulsystem nach der Pflichtschule wird für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischen Förderbedarf die Arbeitswelt relevant. In Verbindung dieser statistischen Daten mit wissenschaftlicher Literatur zeichnet sich jedenfalls kein optimales Bild für den Übergang von der Schule in den Beruf von Jugendlichen mit Behinderung ab. Insofern kann festgestellt werden, dass Jugendliche mit Behinderung in Österreich tendenziell eher in einer Maßnahme am Ersatzarbeitsmarkt beschäftigt werden, als am ersten Arbeitsmarkt (vgl. Bergs 2017, 139; vgl. Fasching 2016, 302f; vgl. Koenig 2014, 79f). Aus den Daten des Arbeitsmarkt Service (AMS) ist ersichtlich, dass im Dezember 2020 in Österreich insgesamt 16.193 Personen mit Behinderung sich in einer Schulung befunden haben oder als arbeitssuchend gemeldet waren. Die Arbeitslosenquote sowie die Jugendarbeitslosenquote liegt im europäischen Vergleich jedenfalls unter den Durchschnittswerten (AMS 2021 (online)). Doch soll dieser vermeidlich niedrige Durchschnittswert nicht über die problematische Situation für Jugendliche mit Behinderung hinwegtäuschen, denn in Österreich, sowie in fast allen OECD Staaten gilt ein erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II als Grundbedingung für einen erfolgreichen Berufseintritt (vgl. Neubacher et al. 2019, 200). Folglich ist ein früher Bildungs- und Ausbildungsabbruch ein relevantes Problem für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf, insbesondere für Jugendliche mit Behinderung. Jedoch erscheint die Nennung einer Problematik von Jugendlichen mit Behinderung beim Übergang in einen Beruf, als zu kurz gegriffen. Es sind vielmehr multiple Problemlagen, welche den Übergang von der Schule in den Beruf behindern. Insofern sind Jugendliche mit Behinderung öfters von Lehrvertragsauflösung betroffen (vgl. Pool Maag 2017, 125). Die Auflösung eines Lehrvertrages führt zu der Aufgabe eine neue Lehrstelle zu finden. Diese erscheint bei 4.533 offenen Lehrstellen im Dezember 2020 und 7.813 Lehrstellensuchenden als durchaus problematisch (AMS 2021 (online)). Durch benachteiligende Zuschreibungen, wie der SPF, werden diese strukturellen Probleme den

Jugendlichen selbst zugeschrieben (vgl. Thielen 2011, 13). Diese strukturellen Problematiken werden im Folgenden abgehandelt.

### 3.2. Barrieren im Übergang von der Schule in Beruf

Strukturelle Problematiken für den Übergang von der Schule in den Beruf werden häufig den Jugendlichen selbst zugeschrieben (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 89). Jedoch ist feststellbar, dass die Risiken am Übergang von der Schule in den Beruf zu scheitern vielfältig sind (vgl. Thielen 2011, 11). In diesem Kapitel werden die Barrieren beim Übergang von der Schule in den Beruf dargestellt. Durch die Abhandlung der Barrieren am Übergang wird jedenfalls deutlich, dass Jugendliche mit Behinderung mit einer Vielzahl an diversen Problemlagen konfrontiert sind und diese einen kumulierenden Effekt haben. Insofern wird in diesem Kapitel deutlich gemacht, dass die Probleme in der Bewältigung des Übergangs nicht nur den Jugendlichen selbst zuzuschreiben sind, sondern vielmehr als systematische und gesellschaftliche Problemlagen zu verstehen sind. Im Folgenden werden diese Problemlagen exemplarisch dargestellt.

Jugendliche in Arbeitslosigkeit sind eine Personengruppe, deren Größe nicht unterschätzt werden darf. Folglich beschäftigt sich auch die europäische Politik mit dieser Personengruppe und hat dazu die Kategorisierung NEET (Not in Education, Employment or Training) geschaffen, welche Jugendliche meint, die keine schulische oder berufliche Ausbildung absolvieren und auch nicht in einem Arbeitsverhältnis sind. Durch den Eurofound konnte festgestellt werden, dass NEET's auch im internationalen Vergleich eine sehr heterogene Gruppierung darstellen. Durch 7 Merkmale können die NEET's charakterisiert werden, ein Merkmal stellt eine Behinderung oder Krankheit dar (Eurofound 2020 (online)). Jedoch ist auch feststellbar, dass die Kategorisierung als NEET nicht ausreichend ist, um die multiplen Lebenslagen der jeweiligen Personen zu thematisieren. Denn der Übergang von der Schule in den Beruf führt zu kumulierenden Benachteiligungen. Gesellschaftliche Normalitätsannahmen, welche beim Übergang oder in arbeitsmarktpolitischen Programmen wirksam werden, können die Barrieren für den Einstieg ins Erwerbsleben noch zusätzlich verstärken (vgl. Schels 2018, 250). Bereits die Zuschreibung einer Behinderung oder eines SPF wirkt auf Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf stigmatisierend und verlangt für einen erfolgreichen Berufseintritt professionelle Hilfe (vgl. Fasching und Pinetz 2008, 32f). Jedoch verlassen Jugendliche mit Behinderung die Schule häufig nach der 8. Schulstufe, da die Pflichtschulzeit bereits absolviert worden ist (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 162). Doch diese Personengruppe würde von größeren zeitlichen Ressourcen in der Schule stark profitieren, da so beispielsweise

mehr Zeit mit Berufsorientierung verbracht werden kann (vgl. Fasching und Pinetz 2008, 34). In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die besuchte Schulform als Barriere beim Übergang in den Beruf verstanden werden kann und die elterliche Unterstützung einen zentralen Erfolgsfaktor darstellt (vgl. Fasching 2016, 302). Durch die Thematisierung der elterlichen Unterstützung für einen erfolgreichen Übergang zeigt sich auch die Bedeutung des familiären Hintergrunds.

Der familiäre Hintergrund von Jugendlichen kann folglich einen zentralen Erfolgsfaktor als auch eine Barriere darstellen. Es kann aufgezeigt werden, dass das elterliche Interesse und die Unterstützungsleistungen für einen Großteil der Jugendlichen positiv sind. Jedoch zeigt sich auch, dass fehlende Unterstützung, unrealistische Berufsvorstellungen, das Ausüben von Druck und auch die Herkunft der Eltern belastende Elemente für Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf sein können (vgl. Pool Maag 2019, 354). Insofern verfügen Eltern, die im Ausland die Schule besucht haben, über deutlich weniger Ressourcen zur Unterstützung für den Übergang von der Schule in den Beruf, da ihnen die Unterstützungsleistungen unbekannt sind. In weiterer Folge ist der Unterstützungsmangel durch den Ressourcenmangel der Eltern limitierend in der Berufsorientierung von Jugendlichen (vgl. Hofmann 2019, 366). Des Weiteren kann gezeigt werden, dass stereotypische Einstellungen den Migrationshintergrund betreffend, von PädagogInnen in der Schule den Bildungsverlauf beeinflussen können (vgl. Kratzmann 2013, 82). Diese Umstände führen schließlich dazu, dass der Migrationshintergrund zu einer wesentlichen Kategorie in der Thematisierung von Arbeitslosigkeit im Zusammenhang mit niedriger beruflicher Qualifikation zählt (vgl. Solga 2010, 260).

Eine weitere familiäre Barriere am Übergang von der Schule in den Beruf von Jugendlichen kann im sozio-ökonomischen Hintergrund erkannt werden. Insofern sind Jugendliche, aus Familien mit schwachen sozio-ökonomischen Hintergrund, mit einem erhöhten Risiko den Übergang von der Schule in den Beruf nicht erfolgreich zu bewältigen konfrontiert. Dies zeigt sich insbesondere durch niedrige Bildungsaspirationen und in weiterer Folge dadurch beeinflusste Erwerbskarrieren (vgl. Schels 2018, 248). In diesem Sinne wird der Übergang auch thematisiert als Situation, in welcher soziale Selektion durch Beratungs- und Entscheidungsverhalten von professionellen AkteurInnen, sowie sozialschichtabhängige Entscheidungen von Eltern und Jugendlichen entstehen und verstärkt werden (vgl. Maaz et al. 2010, 12). Dabei kommt der Bildungsinstitution Schule eine zentrale Bedeutung zu, da im Rahmen des Schulverlaufs soziale Ungleichheiten verstärkt werden. Die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule lässt Rückschlüsse über den sozio-ökonomischen Hintergrund einer

Familie zu und dadurch wird der Bildungserfolg beeinflusst. Folglich haben Jugendliche aus höheren Sozialschichten bessere Startvoraussetzungen zu Beginn der Schule, welche sich im Verlauf der Schule weiter kumulieren (vgl. Kramer 2013, 154). Im Rahmen des Schulbesuchs werden somit soziale Ungleichheiten nicht nur produktiv verstärkt, sondern auch institutionell legitimiert. Die sozio-ökonomischen Schichten, werden insbesondere durch den anschließenden Übergang von der Schule in den Beruf reproduziert.

Die Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf werden unter anderem mit dem ursprünglich feministischen Konzept der Intersektionalität in Verbindung gebracht. Dadurch werden reziproke ungleichheitserzeugende Differenzkategorien aufgezeigt. In der Thematisierung von intersektionalen Barrieren am Übergang wird insbesondere auf die bereits erwähnten Merkmale Behinderung und ethnische Zugehörigkeit sowie auf das Geschlecht verwiesen (vgl. Fasching 2017, 20). Insofern ist feststellbar, dass das weibliche Geschlecht besonders geeignet ist, um intersektionale Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf zu verdeutlichen. Durch die familiäre und schulische Sozialisation von jungen Frauen mit Behinderung erfolgt eine starke Stereotypisierung von Geschlechterrollen. Diese führt im Übergang von der Schule in den Beruf schließlich dazu, dass sehr häufig Berufe gewählt werden, welche als typische Frauenberufe gelten und eher einfache Dienstleistungen darstellen. Dadurch wird das Risiko für gesellschaftliche Ausgrenzung und Armut für diese Personengruppe zusätzlich verstärkt (vgl. Fasching 2008, 50). Diese Entwicklung erscheint als gesellschaftlich verfestigt, da Geschlechterunterschiede auch in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu erkennen sind. Junge Frauen mit Behinderung erhalten oftmals nicht alle Unterstützungsleistungen für den Übergang von der Schule in den Beruf und können dadurch nicht optimal von den angebotenen Programmen und Leistungen profitieren (vgl. Fasching 2016, 301). Durch das intersektionale Zusammenspiel dieser benachteiligten Kategorien zeigt sich das gesellschaftliche reproduktive Potenzial am Übergang von der Schule in den Beruf anhand des weiblichen Geschlechts.

Damit soll verdeutlicht worden sein, dass das Bildungssystem zur Produktion einer negativen Selektion tendiert, da Jugendliche mit Behinderung nicht erst beim Übergang in den Arbeitsmarkt benachteiligt werden, sondern bereits durch das Durchlaufen der Schulbildung. Die hohe Selektivität des österreichischen Bildungssystems und die kurze Pflichtschulzeit produzieren systematisch frühe BildungsabbrecherInnen oder sogenannte Dropouts (vgl. Fasching und Pinetz 2008, 27). Die Konsequenzen des kurzen Schulbesuchs und der mangelhaften Berufsorientierung von Jugendlichen mit Behinderung werden in einer

gesellschaftlichen Perspektive besonders deutlich. Da im Übergang von der Schule in den Beruf von Jugendlichen mit Behinderung zur Bewältigung des Übergangs Anpassungsleistungen an das neue System Beruf gefordert werden, welche an gesellschaftliche Normen und sozialen Standards orientiert sind. Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist insofern von den zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Person abhängig, da die Ressourcen gesellschaftlich nicht gleich verteilt sind, wird durch den Übergang soziale Ungleichheit zumindest produziert oder auch verstärkt (vgl. Thielen 2011, 11). In diesem Sinn kann der Einstieg in eine Berufsausbildung auch aus einer Perspektive der gesellschaftlichen Passung thematisiert werden. Durch die Beachtung der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse ist ein Trend zur Höherqualifizierung erkenntlich. Dieser Trend führt unter anderem dazu, dass bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz häufig viele hoch Qualifizierte sich ebenfalls für den Ausbildungsplatz bewerben. Dadurch haben Jugendliche mit einem niedrigen Ausbildungsniveau oftmals keinen Zugang zu privatwirtschaftlichen Ausbildungsplätzen und sind besonders auf geförderte Ausbildungsplätze angewiesen. Ausgehend von diesem Passungsproblem am Zugang zu einer beruflichen Ausbildung entsteht häufig auch ein Zugangsproblem zu einer regulären anschließenden Berufsausbildung (vgl. Sponholz und Ulrich 2019, 143f). Dieser Aspekt wird im Folgenden Unterkapitel durch kulturelle Passung als Barriere am Übergang von der Schule in Beruf dargestellt.

### 3.2.1. Kulturelle Passung als Barriere am Übergang von der Schule in Beruf

Nach Lindmeier und Sponholz (2017) können die gesellschaftlichen Normen und Standards, welche am Übergang von der Schule in den Beruf wirksam werden, aus einer habitustheoretischen Perspektive als kulturelle Passung erfasst werden und in weiterer Folge mit dem Konzept der symbolischen Gewalt erweitert werden (vgl. Sponholz und Lindmeier 2017, 290f). Die Verbindung von Übergangsproblematiken mit der Habitus Theorie und dem Konzept der symbolischen Gewalt erscheint als sehr geeignet zur Thematisierung von der Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten durch die Berufsorientierung vor dem Übergang. Ausgehend vom meritokratischen Prinzip, sollen die Anforderungen zum Erreichen eines Bildungsniveaus oder einer beruflichen Position gleich verteilt sein. Jedoch zeigt sich, dass dies nicht zutrifft, sondern strukturelle Diskriminierung durch das Bildungssystem entsteht. Die strukturellen Diskriminierungen der Betroffenen wird aber als individuelles Scheitern erlebt (vgl. Lindmeier 2019, 24). Schon Bourdieu beschreibt ähnliche Umstände, indem er den Kompetenzerwerb in der Familie und in der Schule thematisiert (vgl. Bourdieu und Russer 2018, 150). Durch den Kompetenzerwerb in der Familie und den Kompetenzerwerb in der Schule entsteht ein individuelles Zusammenspiel von Kompetenzen oder Kapitalien,

welche im weiteren Verlauf des Lebens zentralen Einfluss auf das soziale Milieu haben. Im Folgenden wird die Habitus­theorie unter der Beachtung von primärer und sekundärer Sozialisation beschrieben, da diese Theorie als besonders zutreffend für die Barrieren beim Einstieg in die Arbeitswelt von Jugendlichen mit Behinderung erachtet wird. Im Anschluss an die Darstellung der Habitus­theorie erfolgt eine Thematisierung der kulturellen Passung, welche die Position im sozialen Raum anhand der Zusammensetzung der Kapitalien bestimmbar macht. Es folgt eine Erweiterung mit dem Konzept der symbolischen Gewalt. Dadurch können die geltenden Normalitätsannahmen und Standards der kulturellen Passung am Übergang erfasst werden.

Bourdieu beschreibt mit der Habitus­theorie das gesellschaftliche Klassensystem indem durch Anpassungsprozesse ein sozialer Raum konstruiert wird, in welchem jedes Individuum über Kapital verfügt. Diese Konstruktion erfolgt anhand der Dimensionen Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und der zeitlichen Entwicklung. Dabei wird vom Gesamtvolumen der Kapitalien ausgegangen, welche primär die soziale Positionierung bestimmen und in einem weiteren Schritt auch die Reproduktion der sozialen Position mitbestimmen (vgl. Bourdieu und Russer 2018, 195ff). Anhand von Kapitalvolumen und Kapitalstruktur kann die soziale Position in der Gesellschaft bestimmt werden. Die Reproduktion der sozialen Position erfolgt in diesem Sinne anhand der Reproduktionschancen der jeweiligen sozialen Gruppen zu der eine Person zugerechnet werden kann, sowie durch die institutionellen Reproduktionsinstrumente wie beispielsweise die Schule. Durch Investitionen in Kapitalien wird den Individuen einer Gesellschaft auch der Umstieg in eine andere soziale Klasse ermöglicht. Der Umstieg in eine andere soziale Klasse, beispielsweise in eine ökonomisch gewinnträchtigere oder prestigeträchtigere soziale Positionierung, geht dabei immer mit einer Veränderung in der Kapitalstruktur einher (vgl. Bourdieu und Russer 2018, 210ff). Die Kapitalien werden als ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bezeichnet, insbesondere das kulturelle Kapital bekommt im Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Schichten durch die Schule und pädagogische AkteurInnen einen hohen Bedeutungsgehalt zugeschrieben. Das kulturelle Kapital wird im Zuge der familiären Sozialisation an die nächste Generation übertragen, wodurch Individuen aus bestimmten sozialen Milieus über größere kulturelle Kapitalressourcen verfügen. Diese Kapitalweitergabe prägt den primären Habitus, welcher in Rahmen der schulischen und pädagogischen Arbeit eine soziale Passung erzeugt, die anschließend die Position im sozialen Raum bestimmt (vgl. Kramer 2011, 42f). Damit soll deutlich geworden sein, wie der Reproduktionsprozess im Sinne der Habitus­theorie im Wesentlichen stattfindet und die Rolle der individuellen Kapitalien verdeutlicht worden sein. Die individuellen

Kapitalien spielen hierbei eine zentrale Rolle, weswegen diese im Folgenden dargestellt werden.

Das ökonomische Kapital in der Habitus­theorie entspricht in einem wirtschaftlichen Sinn eine Ressource, welche durch akkumulierte Arbeit entsteht. Dieses Kapital kann in Geld umgewandelt werden oder auch rechtlich abgesichert, beispielsweise durch Eigentumstitel (vgl. Koller 2014, 140f). Das kulturelle Kapital kann ebenfalls durch geleistete Arbeit bestimmt werden, jedoch wird in diesem Fall Zeit und Geld investiert, um Fähigkeiten, Kenntnisse oder Bildungstitel zu erwerben. Dieses Kapital kann im Anschluss am Arbeitsmarkt in ökonomisches Kapital konvertiert werden. Das kulturelle Kapital wird, wie bereits angemerkt, insbesondere auch durch die familiäre Sozialisation übertragen und ist ein wesentlicher Aspekt bei der Thematisierung von Reproduktion durch die Schule. Jedenfalls kann das kulturelle Kapital in eine inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte Kategorie unterteilt werden. Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst angeeignete Fähigkeiten, Kenntnisse und Bildungstitel und die Wertigkeit dieser Kapitalform ist im Zusammenhang mit der Seltenheit zu verstehen. Das objektivierte kulturelle Kapital sind Objekte, welche in ökonomisches Kapital umgewandelt werden können. Der Wert dieser Kapitalform liegt im Wesentlichen in der symbolischen Aneignung der kulturellen Objekte. Das institutionalisierte kulturelle Kapital kann verstanden werden als Bildungstitel, welcher erworben wird, indem eine Institution durchlaufen wird (vgl. Koller 2014, 141ff). Die dritte und letzte Kapitalsorte in der Habitus­theorie stellt das soziale Kapital dar und meint die sozialen Ressourcen einer Person, welche auf Gruppenzugehörigkeit beruhen. Damit der Wert des sozialen Kapitals erhalten bleibt, muss Beziehungsarbeit geleistet werden. Durch die entstehenden sozialen Netzwerke werden einerseits die zur Verfügung stehenden Ressourcen erweitert und andererseits wird die Reproduktion sozialer Schichten forciert (vgl. Manderscheid 2008, 157). Einen weiteren Aspekt bei der Beachtung der Reproduktion sozialer Schichten in der Habitus­theorie ist die Übertragbarkeit der Kapitalien. Insofern wurde bereits festgestellt, dass das kulturelle Kapital innerhalb der Familie vererbt wird und diese Vererbung oder Übertragung schulisch legitimiert wird, dieser Prozess vollzieht sich dabei ohne Kontrolle und auch verdeckt (vgl. Kramer 2011, 44f).

Ausgehend von diesen Darstellungen der Aspekte von Reproduktion und Kapitalien im Rahmen der Habitus­theorie kann deutlich gemacht werden, wie der Habitus zu verstehen ist. Die sozialräumliche Positionierung kann in der Darstellung des Habitus auch als objektive Struktur des sozialen Raumes verstanden werden, wobei neben dieser objektiven Struktur auch

individuelle Konstruktionen des sozialen Raumes stattfinden. Der Habitus ist als Bindeglied dieser beiden sozialräumlichen Konzepte zu verstehen oder auch als Geflecht von Dispositionen, welche die individuelle Konstruktion des sozialen Raumes durch verinnerlichte objektive Strukturen bestimmt (vgl. Manderscheid 2008, 158). Dieses habituelle Geflecht von Dispositionen wird in diesem theoretischen Rahmen auch als praktischer Sinn bezeichnet, da damit die erreichbaren Möglichkeiten im Sinne einer unbewussten vorbestimmten schichtspezifischen Ordnung eingeschränkt werden. Dadurch wird das individuelle Verhalten nicht ausschließlich anhand rationaler Entscheidungen gesteuert, sondern einem praktischen Sinn folgend, einer sozialen Ordnung der vorbestimmten Möglichkeitsräume unterworfen (vgl. Kramer 2011, 47f). In der Darstellung des Habitus hat jedenfalls auch der Hinweis zu erfolgen, dass der praktische Sinn nicht als statische Begrenzung der erreichbaren Möglichkeiten zu verstehen ist, sondern durch Relationalität zu charakterisieren ist. Die Reproduktion sozialer Positionen vollzieht sich insofern nicht ausschließlich durch schulische Mechanismen des Bildungssystems oder eines sozial strukturierten Klassensystems, vielmehr sind die Relationen und die Wechselseitigkeit beider Systeme ausschlaggebend für den Reproduktionsprozess (vgl. Kramer 2013, 156). In diesem Sinne können zwei Varianten des Habitus identifiziert werden, welche in einem hierarchischen Bezug zu setzen sind. Der kollektive, schichtspezifische Habitus einerseits und der untergeordnete, individuelle Habitus andererseits. Der individuelle Habitus kann hierbei als einzigartige Aufschichtung von biografischen Erfahrungen verstanden werden, welche durch den übergeordneten kollektiven Habitus in einem schichtspezifischen Lebenslauf strukturiert wird (vgl. Kramer 2011, 52f). Dadurch kann gezeigt werden, dass gesellschaftliche Normen und Standards im Sinne der Habitus Theorie im Rahmen vom Übergang von der Schule in den Beruf theoretisch erfasst werden können. Zur Diskussion reproduktiver Prozesse, welche durch pädagogische AkteurInnen des Bildungssystems angestoßen werden, soll noch eine Erweiterung um das Konzept der symbolischen Gewalt stattfinden.

In der Herstellung von kultureller Passung bei Jugendlichen mit Behinderung durch den Übergang von der Schule in den Beruf ist dem Bildungssystem ein hoher Bedeutungsgehalt zuzuschreiben. In der Erweiterung der Habitus Theorie mit dem Konzept der symbolischen Gewalt wird ermöglicht die Reproduktion von Bildungsungleichheiten durch die Handlungen von pädagogischen AkteurInnen zu thematisieren. Durch die Schulleistung wird die Reproduktion anhand der sozialen Herkunft verschleiert und das Individuum für die Reproduktion verantwortlich gemacht, in Form von individuellen Leistungsdefiziten oder Begabungen im Rahmen der Schulbildung. Dieser Prozess vollzieht sich unter dem Deckmantel

des meritokratischen Prinzipes und bestimmt die Position im sozialen Raum (vgl. Kramer 2013, 157). Im Rahmen des kulturellen Anpassungsprozesses ist von zentraler Bedeutung, inwiefern die primäre Sozialisation den Habitus oder das Geflecht an Dispositionen durch die soziale Herkunft strukturiert hat und wie der primäre Habitus mit dem sekundären schulischen Habitus übereinstimmt oder durch pädagogische Handlungen angepasst wird (vgl. Kramer 2011, 75). Die Konzeptionierung der symbolischen Gewalt baut im Wesentlichen darauf auf, dass die pädagogischen AkteurInnen vermeidlich legitime Zuschreibungsprozesse durchführen können, welche aufgrund eines Machtgefälles gegen den Willen anderer durchgesetzt werden können. Diese Machtausübung durch die Handlungen der pädagogischen AkteurInnen vollzieht sich verdeckt, wodurch die Legitimierungen keiner Erklärung bedürfen. Diese beiden Aspekte führen in weiterer Folge dazu, dass kulturelle Ausprägungen vervielfältigt werden und folglich soziale Reproduktion stattfindet (vgl. Kramer 2011, 56f). Es ist hervorzuheben, dass sowohl im Zuge der familiären Sozialisation und auch in der schulischen Sozialisation pädagogische Handlungen stattfinden, welche unter dem Aspekt der doppelten Willkür zu betrachten sind. Die pädagogischen Handlungen sind willkürlich, da die Durchsetzungsweise und die Inhalte der pädagogischen Handlungen an der sozialräumlichen Oberschicht orientiert sind (vgl. Kramer 2011, 60). Der zweite Aspekt der Willkürlichkeit pädagogischer Handlungen betrifft die Auswahl der Inhalte und die Auswahl der Durchsetzungsweise, da diese in historischen und kulturellen Dimensionen willkürlich gewählt wird. Hierbei kommt der Schule eine wesentliche Bedeutung zu, da sie als gesellschaftliche Instanz der Vermittlung von Inhalten, die sozialräumliche Position legitimiert und zur Verdeckung der pädagogischen Handlungen beiträgt (vgl. Kramer 2013, 158). Insofern ist jede pädagogische Handlung mit doppelter Willkürlichkeit und symbolischer Gewalt durchzogen, wodurch eine Reproduktion des Habitus und der sozialräumlichen Positionierung stattfindet. Dieser Prozess der Herstellung von kultureller Passung führt schließlich dazu, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit Behinderung eine Barriere darstellt.

### 3.3. Rechtlicher Rahmen von Übergängen im Kontext von Behinderung und Beruf

Die oben abgehandelten Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf haben sowohl im Bundesstaat Österreich als auch im internationalen Staatenverbund der Europäischen Union zu Gesetzen und Richtlinien geführt, auf welchen Maßnahmen für den Übergang aufbauen. Des Weiteren ist Österreich auch Mitglied der United Nation Organization, wodurch auch internationale Konventionen relevant werden. Das folgende Kapitel wird die Konventionen, Richtlinien und Gesetze thematisieren, welche beim Übergang von der Schule in den Beruf

bedeutend sind. Diese Bestimmungen bilden schließlich die Grundlage für die institutionellen Unterstützungsmaßnahmen zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs, welche im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Ein sehr bedeutendes Dokument für die österreichische Behindertenpolitik ist die UN-Behindertenrechtskonvention. Dieser internationale Vertrag verpflichtet die Vertragsstaaten die Rechte von Menschen mit Behinderung wahrzunehmen und in adäquater Weise zu fördern. Durch die Ratifizierung der Konvention im Jahr 2008 hat die Republik Österreich sicherzustellen, dass bei der Erarbeitung von Gesetzen sowie bei der Vollziehung der Gesetze jeder Artikel der Konvention Berücksichtigung findet (BMSGPK 2020 (online)). Im Rahmen der in der Masterarbeit abgehandelten Thematik ist hervorzuheben, dass durch den Artikel 27 Arbeit und Beschäftigung, Menschen mit Behinderung einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Demzufolge müssen geeignete Schritte gesetzt werden, die es Menschen mit Behinderung ermöglichen, dass sie ihr Leben durch eine selbst gewählte Arbeit an einen offenen und inklusiven Arbeitsmarkt finanzieren (vgl. BMSGPK 2016, 22f). Folglich kommt dem Übergang von der Schule in den Beruf bei Menschen mit Behinderung eine große Bedeutung zu, insbesondere im Zusammenhang mit Maßnahmen zur beruflichen Inklusion.

In der europäischen Gesetzgebung werden ebenfalls die Rechte von Menschen mit Behinderung berücksichtigt. Die Europäische Union hat, aufbauend auf der UN-Behindertenrechtskonvention sowie auf der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Rechtsvorschriften für die Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung 2010-2020 erarbeitet (EUR-Lex 2015 (online)). Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union richtet sich mit Artikel 26 direkt an Menschen mit Behinderung, indem die Eigenständigkeit, soziale und berufliche Eingliederung und gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren sind. Weiters wird durch Artikel 21 jede Art der Diskriminierung wegen einer Behinderung verboten. Diese rechtlichen Verpflichtungen stellen zusätzlich zur UN-Behindertenrechtskonvention die Basis für die aktuelle Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung (vgl. Europäische Kommission 2010, 3). Diese europäische Strategie verfolgt dabei das Ziel, Menschen mit Behinderung uneingeschränkte gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen und sie ebenso uneingeschränkt am gesamten wirtschaftlichen Binnenmarkt partizipieren zu lassen. Damit diese Zielsetzung erreicht werden kann wurden 8 Aktionsbereiche definiert, im Rahmen der hier abgehandelten Thematik sind die Aktionsbereiche Beschäftigung sowie allgemeine und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung (vgl. Europäische Kommission 2010, 4f). Der Aktionsbereich Beschäftigung soll

durch zielgerichtete Maßnahmen sicherstellen, dass Menschen mit Behinderung wirtschaftliche Unabhängigkeit erlangen, durch eine Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt. Die europäischen Maßnahmen sind als Ergänzung und Unterstützung zu den nationalen Maßnahmen zu verstehen. Diese sollen mithilfe des Europäischen Sozialfonds durch die Entwicklung von entsprechenden Dienstleistungen und Unterstützungsstrukturen die Arbeitswelt für Menschen mit Behinderung zugänglicher machen (vgl. Europäische Kommission 2010, 8). Der Aktionsbereich allgemeine und berufliche Bildung konstatiert eine mangelhafte schulische Bildung für Jugendliche mit Behinderung, da diese oftmals nicht am Regelunterricht teilnehmen und Segregation erfahren. Die Bildung von Jugendlichen mit Behinderung soll hochwertiger werden, indem integrative Bildung und lebenslanges Lernen für SchülerInnen und Studierende mit Behinderung ermöglicht werden soll (vgl. Europäische Kommission 2010, 8f). Diese internationalen rechtlichen Vereinbarungen sind von der Republik Österreich im Rahmen der Gesetzgebung umzusetzen und auch in der politischen Strategie zu berücksichtigen. Im Folgenden wird die österreichische Strategie zur Realisierung dieser internationalen Rechtsdokumente dargestellt.

### 3.3.1. Rechtlicher Rahmen in Österreich

Bei der Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Republik Österreich können zwei wesentliche Strategiepapiere zur Umsetzung der genannten internationalen rechtlichen Bestimmungen identifiziert werden. Diese sind zum einen der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020 (NAP), welcher bis Ende 2021 verlängert wurde, und das Bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm 2014-2017 (BABE) (BMASGK 2019; BMASK 2013). Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 bezieht sich auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich. Dabei zielt der NAP darauf ab, politische Leitlinien zur Verfügung zu stellen, welche von den verantwortlichen staatlichen Stellen bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention berücksichtigt werden müssen (vgl. BMASGK 2019, 8ff). Das Bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm 2014-2017 stellt das daraus resultierende Programmpapier zur Eingliederung am Arbeitsmarkt dar, welches die Leitlinien des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020 berücksichtigt. In diesem Programmpapier wird insbesondere auf österreichische Gesetze verwiesen und es wird betont, dass durch dieses Programmpapier ein Entwicklungsprozess in der Behindertenpolitik angestoßen werden soll (vgl. BMASK 2013, 7; 31). Dieser Entwicklungsprozess kann insbesondere beim Inklusionspaket aus dem Jahr 2017 erkannt werden, bei welchem durch einen Beschluss im Nationalrat, rechtliche Adaptierungen

bestehender Gesetze im Sinne der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen stattgefunden haben (Bundeskanzleramt Österreich 2021 (online)).

Drei zentrale Gesetze in Österreich zum Ausgleich von Barrieren und Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung sind das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG), das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) und das Bundesbehindertengesetz (BBG). Diese Gesetze zielen darauf ab Diskriminierung von Menschen mit Behinderung im alltäglichen Leben aber auch im Berufsleben zu unterbinden (BMSGPK 2021a (online)). Die Republik Österreich ist nach einem bundesstaatlichen Prinzip organisiert, dadurch sind sowohl die Bundesländer als auch der Bund in der Lage Gesetze zu erlassen, diese mit einem Budget auszustatten und auch die beschlossenen Gesetze zu vollstrecken. Im Zusammenhang mit der Gesetzgebung für Menschen mit Behinderung ist infolgedessen eine Ungleichheit der Gesetze zwischen einzelnen Bundesländern möglich. Diesem Umstand wird durch das Bundesbehindertengesetz begegnet, indem bundesländerübergreifend festgehalten wird, wie die Beratung, Betreuung und sonstige Hilfen für Menschen mit Behinderung zu gestalten sind. Weiters sieht dieses Gesetz einen Behindertenbeirat vor, durch welchen die Durchführung und Überwachung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention kontrolliert wird. Des Weiteren wird auf Grundlage dieses Gesetzes ein Behindertenanwalt eingesetzt und der Unterstützungsfonds geregelt (BMSGPK 2021a (online)).

Das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) wurde zum Verbot von Diskriminierung von Menschen mit Behinderung erlassen. Dieses Gesetz zielt auf die Beseitigung oder Verhinderung von Diskriminierung, damit für Menschen mit Behinderung die volle gesellschaftliche Teilhabe gesetzlich gesichert ist. Durch den Schutz vor Diskriminierung zielt dieses Gesetz darauf ab, Menschen mit Behinderung eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen (BMSGPK 2021a (online)). An die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung richtet sich das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG). Im Rahmen des Gesetzes wird konstatiert, dass berufliche Teilhabe ein zentrales Element für eine inklusive Gesellschaft und gesamtgesellschaftliche Teilhabe darstellt (BMSGPK 2021b (online)). Insofern reguliert dieses Gesetz die berufliche Beschäftigung von Menschen mit Behinderung, durch das Schaffen der Personengruppe der Begünstigten Behinderten und der unternehmerseitigen Beschäftigungspflicht, so sind Unternehmen verpflichtet ab einer bestimmten Personalgröße Begünstigte Behinderte einzustellen oder eine Ausgleichstaxe zu zahlen. Die Ausgleichstaxe wird beispielsweise verwendet, um Maßnahmen für den Übergang von der Schule in den Beruf zu finanzieren (BMSGPK 2021b (online)).

In diesen Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass in Österreich ein Ausbildungspflichtgesetz beschlossen wurde. Dieses Gesetz verpflichtet Jugendliche bis zum vollendeten 18. Lebensjahr in Bildung oder Ausbildung zu stehen, so soll gesellschaftliche und wirtschaftliche Ausgrenzung vermieden werden (BMBWF 2019 (online)). Das Ausbildungspflichtgesetz richtet sich unter anderem auch direkt an Jugendliche mit Behinderung (BMBWF 2019 (online)). Dieses Gesetz ist beim Übergang von der Schule in den Beruf von besonderer Relevanz, da das Gelingen dieses Übergangs maßgeblich von der Qualität der Schulbildung, den Maßnahmen zur Berufsberatung und -vorbereitung sowie der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes abhängt (vgl. Baumegger et al. 2019, 280). In diesem Sinne findet in der 7. und 8. Schulstufe eine verpflichtende Berufsorientierung statt. Alle SchülerInnen, auch jenen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, soll dadurch ermöglicht werden, dass sie reflektierte und zielgerichtete Karriereentscheidungen treffen können. Zu diesem Zweck wurde im österreichischen Schulsystem das Programm Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) implementiert. Von zentraler Bedeutung im IBOBB Programm ist dabei, neben der verpflichtenden Berufsorientierung, auch die informierenden und beratenden Leistungen der Schüler- und BildungsberaterInnen (BMBWF 2012 (online)). Die Koordination des IBOBB Programms und damit auch teilweise die Vorbereitung auf das Berufsleben der Jugendlichen obliegt der Berufsorientierungskoordination. Die Berufsorientierungskoordination hat dabei zur Aufgabe ein spezifisches Umsetzungskonzept am jeweiligen Schulstandort zu entwerfen. Dabei wird festgehalten, dass die erfolgreiche Gestaltung von Berufsorientierung auf Kooperationen mit außerschulischen Institutionen und auch den Eltern der SchülerInnen aufbaut (BMBWF 2017 (online)). Insbesondere die Aufgabe der Kooperation mit außerschulischen Institutionen und den Eltern der SchülerInnen ist im Rahmen ist im Prozess des Übergangs von der Schule in den Beruf relevant. Aus diesem Grund werden im Folgenden die österreichischen Institutionen für den Übergang von der Schule in den Beruf dargestellt.

### 3.3.2. Institutionelle Übergangssituation in Österreich

Durch die bisherigen Darstellungen wurde deutlich, dass Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der Schule in den Beruf mit einer breiten Diversität an Problemlagen konfrontiert sind. Einige dieser Problemlagen sind nicht nur von der wissenschaftlichen Diskussion thematisiert worden, sondern auch in der politischen Diskussion aufgegriffen worden. Dadurch wurde in Österreich ein Maßnahmenspektrum etabliert, um Jugendliche mit Behinderung im Übergang zu unterstützen. Diese Maßnahmen werden im Folgenden dargestellt. Grundsätzlich kann zu den Maßnahmenspektrum festgestellt werden, dass dieses durch jahrzehntelange

Weiterentwicklung und kontinuierlichen Angebotsausbau ein hohes Qualitätsniveau erreicht hat. Insofern gilt das österreichische Unterstützungssystem am Übergang von der Schule in den Beruf als europäisches Vorzeigemodell und liegt im internationalen Vergleich in einer führenden Position (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 80). Werden internationale Institutionen zur Bewältigung des Übergangs verglichen müssen die jeweiligen gesellschaftlichen hegemonialen Normalitätsannahmen vergleichbar gemacht werden (vgl. Walther 2014b, 78). Walther (2014b) hat zu diesem Zweck ein Konzept der Übergangsregimes entwickelt, nach welchem sozioökonomische, institutionelle und kulturelle Aspekte berücksichtigt werden. Nach dieser Konzeption kann Österreich dem konservativen erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime zugerechnet werden (vgl. Walther 2014b, 30f). Da in Österreich durch Selektivität und die Standardisierung von Bildung, Ausbildung und Arbeit für Personen im Übergang Anpassungsdruck und extrinsischer Motivation wirksam werden (vgl. Walther 2014b, 34). Das Konzept der Übergangsregimes wird im Kapitel Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in den Beruf noch ausführlich dargestellt. In Österreich wurde ausgehend vom Ausbildungspflichtgesetz die Ausbildung bis 18 beschlossen, was die gesetzliche Grundlage für das Unterstützungssystem zum Übergang von der Schule in den Beruf bildet (vgl. BundesKOST 2020, 9). Im Wesentlichen baut das Unterstützungssystem auf der Trägerorganisation Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) auf, in welchen die Leistungen Jugendcoaching, AusbildungsFit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching koordiniert werden. Diese Angebote richten sich dezidiert an Jugendliche mit Behinderung (vgl. BundesKOST 2020, 11). Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass die Leistung AusbildungsFit seit Beginn des Jahres 2020 unter diesem Namen geführt wird und zuvor als Produktionsschule bezeichnet wurde (vgl. BundesKOST 2020, 15). Im Folgenden wird jede dieser Leistungen dargestellt.

#### 3.3.2.1. Jugendcoaching

Das Jugendcoaching stellt die Kernmaßnahme zur Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit dar und zielt darauf ab gefährdete Jugendliche möglichst lange im Bildungs- und Ausbildungssystem zu halten. Durch das Erreichen von höheren und höherqualifizierten Bildungsabschlüssen nach der Pflichtschule soll es dadurch zu keiner Ausgrenzung am Arbeitsmarkt kommen oder, falls dieser schon stattgefunden hat, eine Wiedereingliederung ermöglichen. Wird das erfolgreiche Absolvieren von Bildungsabschlüssen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen als unrealistisch erachtet, sind realisierbare Alternativ- oder Teilziele die Zielsetzung der Maßnahme (vgl. BMSGPK 2015, 11f). Jugendliche, welche diese Leistung in Anspruch nehmen können, dürfen regulär das 19. Lebensjahr nicht vollendet haben.

Die Ausnahmen stellen arbeitsfähige Jugendliche mit Behinderung dar, diese Personengruppe kann bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres Jugendcoaching in Anspruch nehmen, sowie delinquente Jugendliche bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres (vgl. BMSGPK 2015, 12; vgl. Fasching und Fülöp 2017, 85). Das Jugendcoaching läuft nach einem 3 Stufen Modell ab, in welchem die Unterstützungsleistungen am individuellen Bedarf orientiert sind. In Stufe 1 finden Erstgespräche statt, welche eine grundlegende Orientierung vermitteln sollen. Die Stufe 2 richtet sich an Jugendliche, welche mit der Selbstorganisation überfordert sind, hierbei werden Jugendliche intensiver beraten. In der Stufe 3 findet Begleitung nach Case Management statt (vgl. BMSGPK 2015, 13; vgl. Fasching und Fülöp 2017, 85).

Die Zahlen der TeilnehmerInnen dieses Angebotes steigen kontinuierlich. Im Jahr 2019 haben 60.082 Jugendliche dieses Angebot genutzt. Die TeilnehmerInnen waren zu 56 % männlich und zu 44 % weiblich, wobei 77 % aller TeilnehmerInnen zumindest 16 Jahre alt waren. Die Aufteilung über das Stufenmodell, ergibt sich auf 49 % bei Stufe 1, 31 % bei Stufe 2 und 20 % auf Stufe 3. (vgl. BundesKOST 2020, 55). Statistisch Hervorhebungswürdig erscheint noch, dass 30 % der TeilnehmerInnen im Jahr 2019 Jugendliche mit Behinderung waren und diese Personengruppe deutlich öfter in den höheren Stufen des Jugendcoaching vertreten war (vgl. BundesKOST 2020, 65).

#### 3.3.2.2. AusbildungsFit

Die Leistung AusbildungsFit dient der Nachreifung der Jugendlichen, bis diese die persönliche Reife für eine Ausbildung erreicht haben. Durch die Vermittlung von Kulturtechniken, Verhaltensweisen in der Arbeit und der Umgang mit anderen Menschen soll erreicht werden, dass eine betriebliche Lehrausbildung aufgenommen wird. Diese Zielsetzung soll zusätzlich durch praktische Übungen, Coaching und sportlichen Aktivitäten erreicht werden. Jugendliche können regulär bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres diese Leistung in Anspruch nehmen, Jugendliche mit Behinderung können diese Leistung bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres in Anspruch nehmen (vgl. BMSGPK 2015, 14f).

Im Jahr 2019 haben 5.437 Jugendliche dieses Angebot genutzt und auch in diesem Angebot steigen die TeilnehmerInnenzahlen kontinuierlich. Die Geschlechteraufteilung in diesem Angebot ist seit 2017 nahezu ident und beträgt 59 % männliche Teilnehmer und 41 % weibliche Teilnehmerinnen (vgl. BundesKOST 2020, 74f). Statistisch hervorzuheben ist, dass 67 % der TeilnehmerInnen in diesem Angebot zumindest eine Behinderung aufweisen und ein sonderpädagogischer Förderbedarf 36 % der TeilnehmerInnen zugesprochen wurde (vgl. BundesKOST 2020, 81f).

### 3.3.2.3. Berufsausbildungsassistenz

Die Berufsausbildungsassistenz verfolgt die Zielsetzung die Bedingungen für den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen, indem von den betroffenen Jugendlichen eine berufliche Ausbildung absolviert wird. Die berufliche Ausbildung wird dabei in Form einer Integrativen Berufsausbildung absolviert, wodurch entweder eine verlängerte Lehrzeit oder das Erreichen von einer Teilqualifizierung ermöglicht wird. Die Verlängerung der Lehrzeit um bis zu zwei Jahre oder das Erreichen einer vorab festgelegten Teilqualifikation soll den betroffenen Jugendlichen einen langfristigen Einstieg in die Arbeitswelt ermöglichen. Um dieses Angebot in Anspruch zu nehmen, müssen die Jugendlichen einige Voraussetzungen erfüllen. Insofern müssen Jugendliche eine Behinderung vorweisen, das Jugendcoaching bis zur 2. Stufe durchlaufen haben und in eine weiterführende Maßnahme verwiesen werden. Weiters ist eine Bestätigung vom Arbeitsmarktservice vorzulegen, dass die betroffene Person, nicht in ein reguläres Lehrverhältnis vermittelt werden konnte (vgl. BMSGPK 2015, 19f). Die Berufsausbildungsassistenz hat im Zuge der beruflichen Ausbildung die Aufgabe, Probleme zwischen den Lehrlingen, den Lehrbetrieben und der Berufsschule zu bearbeiten und aufzulösen. Zusätzlich hat die Berufsausbildungsassistenz die Aufgabe die Jugendlichen im Rahmen der Ausbildung zu begleiten und zu unterstützen, sodass die Lehrabschlussprüfung positiv abgelegt werden kann (vgl. BMSGPK 2015, 20f).

Die TeilnehmerInnenzahlen in diesem Angebot steigen kontinuierlich und erreichen im Jahr 2019 einen Stand von 9.855 Personen. Bei einer differenzierteren Betrachtung der TeilnehmerInnen wird deutlich, dass das Geschlecht und das Vorliegen einer Behinderung hervorzuheben sind. Insofern wird diese Leistung hauptsächlich von männlichen Jugendlichen in Anspruch genommen, da zu 71 % junge Männer teilnehmen (vgl. BundesKOST 2020, 94). Des Weiteren weisen nur 30 % der TeilnehmerInnen keine Behinderung oder Beeinträchtigung auf und 70 % zumindest eine Behinderung oder Beeinträchtigung. Bei den Personen mit Behinderung oder Beeinträchtigung sticht insbesondere der Sonderpädagogische Förderbedarf hervor, da 51 % der Personen einen solchen zugesprochen bekommen haben (vgl. BundesKOST 2020, 104).

### 3.3.2.4. Arbeitsassistenz

In Österreich ist die Arbeitsassistenz das Instrument der beruflichen Inklusion (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 87). Insofern stellt die Arbeitsassistenz ein sehr individuelles und langfristiges Angebot dar, um eine Anstellung am ersten Arbeitsmarkt zu finden oder auch, um eine bereits vorhandene zu behalten. Zu diesem Ziel hat die Arbeitsassistenz alle notwendigen Schritte zu

setzen und ist jedenfalls tätig durch Beratung und Begleitung. Diese Leistung können Menschen mit Behinderung und Jugendliche mit Sonderpädagogischen Förderbedarf oder sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen in Anspruch nehmen, bis diese das 24. Lebensjahr vollendet haben Die Arbeitsassistenten kann entweder kurzfristig beratend tätig werden, um zwischen den betroffenen Jugendlichen und den DienstgeberInnen zu vermitteln oder auch längerfristig begleiten. Bei einer begleitenden Tätigkeit erfolgt die Begleitung anhand vorab definierter Ziele und über eine vorab festgelegte Dauer (vgl. BMSGPK 2015, 22ff).

Diese Leistung wurde im Jahr 2019 von insgesamt 17.173 Jugendlichen in Anspruch genommen und auch bei dieser Leistung ist ein kontinuierlicher Anstieg der Teilnahmen feststellbar. Hinsichtlich des Geschlechts sind die TeilnehmerInnen relativ ausgewogen, insofern waren 52 % der Teilnehmer männlichen und 48 % weiblichen Geschlechts (vgl. BundesKOST 2020, 111ff). Da zur Inanspruchnahme dieser Leistung zumindest eine Behinderung oder Beeinträchtigung vorliegen muss, erscheint es wenig überraschend, dass 92 % der TeilnehmerInnen zumindest eine Behinderung vorweisen können. Weiters erfolgt auch der Hinweis, dass einige Jugendliche, welche begleitet werden, auf die Diagnose einer Behinderung noch warten (vgl. BundesKOST 2020, 121).

#### 3.3.2.5. Jobcoaching

Das Jobcoaching stellt eine individuell begleitende Maßnahme dar, bei welcher eine Einschulung direkt am Arbeitsplatz oder eine Berufserprobung im beruflichen Umfeld erfolgen soll. Das Ziel des Jobcoaching ist die dauerhafte Erwerbstätigkeit. Dieses Ziel soll durch die Förderung von sozialen und fachlichen Kompetenzen seitens der TeilnehmerInnen einerseits erfolgen und andererseits durch die Sensibilisierung im Betrieb. Diese Leistung kann von Personen in Anspruch genommen werden, welche eine Behinderung vorweisen können, Jugendliche mit Sonderpädagogischen Förderbedarf oder sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen (vgl. BMSGPK 2015, 26). Das Jobcoaching stellt einen 3 phasigen Prozess dar. In der 1. Phase findet der Erstkontakt zwischen den TeilnehmerInnen, dem Betrieb und weiteren involvierten Institutionen statt. In dieser Phase werden die Probleme analysiert und die Ziele des Jobcoachings definiert. In Phase zwei wird der Arbeitsplatz hinsichtlich potenziellen Problemen wegen individuellen Einschränkungen analysiert. Anschließend werden Problemlösungsstrategien realisiert und deren Wirksamkeit in Reflexionsgesprächen überprüft. Sofern die Situation am Arbeitsplatz als stabil eingeschätzt wird oder der Lehrgang beendet ist, erfolgt die Rücküberprüfung anhand der in Phase 1 vereinbarten Ziele. Diese Rücküberprüfung der Ziele stellt Phase 3 dar (NEBA 2021 (online)).

Diese Leistung wurde im Jahr 2019 von 1.693 Personen in Anspruch genommen, wodurch im Jahresvergleich ein kontinuierlicher Anstieg der Teilnahmen ersichtlich ist. Bei der differenzierten Analyse der Teilnahmen kann festgestellt werden, dass 57 % der Teilnehmer männlich und 43 % weiblich waren (vgl. BundesKOST 2020, 130ff). Hinsichtlich einer Behinderung ist feststellbar, dass 57 % der TeilnehmerInnen eine Behinderung aufweisen können und 36 % der TeilnehmerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen (vgl. BundesKOST 2020, 138).

### 3.4. Fazit Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in Beruf

In diesem Kapitel wurden die relevanten Aspekte für die Übergangsplanung für den Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit Behinderung dargestellt. Im Zuge dessen ist eine Basis geschaffen worden, indem die betroffenen Jugendlichen thematisiert worden sind. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Zuschreibung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs, das Bundesland und auch die Art der Beschulung von Jugendlichen mit Behinderung eine relevante Menge an Jugendlichen produziert hat, welche früh aus dem Bildungssystem ausgeschieden sind. Im Zuge dieser Darstellung wurden strukturelle Probleme des Bildungssystems angedeutet. Diese Andeutung struktureller Probleme hat zur Darstellung von Barrieren am Übergang von der Schule in den Beruf geführt. In der Darstellung dieses Themenspektrums sind Kategorien identifiziert worden, welche eine Barriere für den Berufseinstieg von Jugendlichen mit Behinderung darstellen. Diese sind beispielsweise der familiäre oder sozio-ökonomische Hintergrund, das Geschlecht oder die Zuschreibung einer Behinderung. Durch das österreichische Bildungssystem ist eine Tendenz der negativen Selektion entstanden, folglich wurde die kulturelle Passung als Barriere am Übergang dargestellt. Im Zuge der Darstellung der kulturellen Passung als Barriere am Übergang wurde die Habitustheorie mit dem Konzept der symbolischen Gewalt erweitert. Damit wurde ein theoretischer Bezugsrahmen für die Diskussion geschaffen, sowie thematisiert, dass die primäre und sekundäre Sozialisation zur Reproduktion von sozialen Schichten führt und kulturell begründete Anpassungsprozesse eine Barriere am Übergang von der Schule in den Beruf darstellen. Dieses Kapitel hat den Abschluss in der Darstellung des rechtlichen Rahmens von Übergängen im Kontext von Behinderung und Beruf gefunden. Dabei wurde in einer verjüngenden Perspektive zunächst internationales Recht dargestellt, anschließend wurde das europäische Recht thematisiert und die österreichische Lage der Gesetze hat die Grundlage geliefert für die Rahmenbedingungen der Berufsorientierung. Das Kapitel hat mit der Darstellung der institutionellen Übergangssituation in Österreich abgeschlossen.

#### **4. Kooperation im Übergang**

Durch die bisherigen Ausführungen soll jedenfalls deutlich geworden sein, dass der Übergang von der Schule in den Beruf einen kritischen Moment im Leben von Jugendlichen mit Behinderung darstellt, welcher in Konfrontation mit gesellschaftlichen Prozessen ein Individuum ohnmächtig erscheinen lassen kann. Damit Jugendliche mit Behinderung diesen Übergang in einer erfolgreichen und emanzipierten Weise bewältigen können, erscheint die Kooperation mit den Eltern und den pädagogischen AkteurInnen als ein wesentliches bildungswissenschaftliches Schlüsselkonzept (vgl. Turnbull und Turnbull 1997, 196). Insbesondere die partizipative Gestaltung der Kooperation erscheint hierbei von zentraler Bedeutung (vgl. Todd 2007, 13). Das vorliegende Kapitel widmet sich den wesentlichen Charakteristika von Kooperation. Die grundlegenden Aspekte bei der folgenden Abhandlung von Kooperation stellen die Bedingungen für gelingende Kooperation sowie das Konfliktpotenzial von Kooperation dar. Das damit dargestellte Spektrum von grundlegenden Aspekten der Kooperation wird schließlich zur Darstellung von partizipativer Kooperation führen.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird Kooperation aus diversen Perspektiven thematisiert. Im Zusammenhang mit qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystemen und Schulen kann festgestellt werden, dass ein wesentliches Qualitätskriterium die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen darstellt (vgl. Todd 2007, 13; vgl. Turnbull und Turnbull 1997, 196). Insofern ist die produktive und strukturelle Gestaltung von Rahmenbedingungen für Kooperationen innerhalb der Schule, des pädagogischen Personals innerhalb und außerhalb der Schule, sowie mit den Eltern ein wesentlicher Faktor für die Schulqualität (vgl. Neumann 2019, 59). Jedoch ist auch feststellbar, dass in der Realisierung der interprofessionellen Kooperation durchaus noch spezifische Herausforderungen für die Kooperationspraxis zu bewältigen sind. Diese Herausforderung betreffen im Themenspektrum von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der Schule in den Beruf insbesondere die nachhaltige Gestaltung der Übergangsplanung (vgl. Fabel-Lamla und Thielen 2011, 67f). In der sozialpädagogischen Fachliteratur kann auch eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik erkannt werden, es wird beispielsweise thematisiert, dass durch die gesellschaftliche Pluralisierung individuelle Problemlagen in ganzheitlichen Systemzusammenhängen erfasst werden müssen, um diese interdisziplinär sowie kooperativ bearbeitbar machen zu können (vgl. Merten 2015, 21f). Eine Konsequenz dessen ist die Forderung, dass Partizipation als ein ethisches Leitprinzip der professionellen AkteurInnen geltend gemacht wird. Diese Forderung geht auf die alltägliche

Arbeit der professionell Handelnden zurück, da neben der professionell ausgeübten Tätigkeit auch ökonomische und politische Rahmenbedingungen beachtet werden müssen und dadurch die Bedürfnisse der KlientInnen nicht in adäquater Weise wahrgenommen werden könnten (vgl. Armenti 2015, 153).

Um den Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit Behinderung zu realisieren können eine Vielzahl an Ansätzen und Bezugspunkt genannt werden. Insbesondere in der Umsetzung von inklusivem Unterricht und inklusiver Berufsorientierung kommt der Kooperation eine zentrale Bedeutung zu. Insofern kann festgestellt werden, dass ein erfolgreicher Übergang von der Schule in den Beruf maßgeblich von der Kooperation innerhalb der Schule und auch nach außen eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. Sponholz 2019, 238). In bildungswissenschaftlicher Fachliteratur können hinsichtlich der Kooperation im Rahmen der Schule eindeutige Mängel aufgezeigt werden. Beispielsweise haben die LehrerInnen häufig keine kooperative Einstellung, da die strukturellen Rahmenbedingungen in der Schule zu einem Selbstverständnis von einer EinzelkämpferIn führen (vgl. Neumann 2019, 58). Weiters kann festgestellt werden, dass eine Kooperationsbeziehung zwischen LehrerInnen und anderen pädagogischen Berufsgruppen durch ein hierarchisches und asymmetrisches Verhältnis geprägt ist. Die berufliche Relevanz und der Wert der Arbeit anderer pädagogischer Berufsgruppen werden jener der Schule und der LehrerInnen untergeordnet, insofern werden beispielsweise ProblemschülerInnen den SozialpädagogInnen zugewiesen (vgl. Fabel-Lamla 2012, 200). Durch diese Ausführungen ist feststellbar, dass Kooperation einen hohen Bedeutungsgehalt für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf darstellt. Die partizipative Gestaltung der Kooperation sichert die professionelle Orientierung an den Bedürfnissen der KlientInnen. Im Rahmen der Schulbildung und der Schulqualität kommt der Kooperation ein wesentlicher Stellenwert zu. Folglich hat die Kooperation auch eine bedeutende Rolle im Übergang von der Schule in den Beruf. Weiters soll ebenfalls deutlich gemacht worden sein, dass durchaus Problematiken in der Umsetzung von Kooperation, insbesondere in der interprofessionellen Kooperation, bestehen. Die leidtragenden im Fall von unzureichend realisierter Kooperation am Übergang von der Schule in den Beruf sind die betroffenen Jugendlichen. Aus diesem Grund wird sich das folgende Unterkapitel den Gelingensbedingungen der Kooperation widmen.

#### 4.1. Gelingensbedingungen für Kooperation

In der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur zeigt sich, dass zur Realisierung von Inklusion insbesondere am Übergang von der Schule in den Beruf eine Vielzahl an professionellen

Akteuren involviert sind und eine wesentliche Gelingensbedingung die Kooperation aller Beteiligten darstellt. Die Kooperation mit den professionellen Akteuren und auch mit den Eltern bekommt hierbei eine besondere Gewichtung. Durch die Entwicklung eines breiten Angebotsspektrums zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs ist in Österreich ein sehr brauchbares Unterstützungssystem zur beruflichen Inklusion geschaffen worden, jedoch baut dieses Unterstützungssystem insbesondere auf einer multiprofessionellen Zusammenarbeit über die institutionellen Grenzen auf (vgl. Schellenberg et al. 2016, 485). Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel den Gelingensbedingungen für Kooperation.

Es ist feststellbar, dass gelingende Kooperation positive Emotionen auslöst und bei einem Scheitern von Kooperation entstehen Konflikte (vgl. Spieß 2015, 72). Insofern ist die Aufgabe eine gelingende Kooperationsbeziehung im Rahmen eines institutionellen Settings für den Übergang von der Schule in den Beruf von besonderer Bedeutung, da ein konflikthafte Verhältnis zwischen Jugendlichen und professionellen AkteurInnen schlicht nicht zielführend ist. In der sozialwissenschaftlichen Literatur ist eine Vielzahl an Merkmalen und Bedingungen ersichtlich, welche Kooperation ermöglichen. In einer beispielhaften Aufzählung können Identität, Emotionalität, Vertrauen, Reziprozität, Regeln, Freiwilligkeit, eine planvolle Herangehensweise sowie räumliche und zeitliche Ressourcen aller Beteiligten genannt werden (vgl. Balz und Spieß 2009, 20; vgl. Neumann 2019, 66; vgl. Pastoors und Ebert 2019, 7ff; vgl. Spieß 2015, 72). Auf diesen Merkmalen und Bedingungen aufbauend sind noch individuelle Persönlichkeitsmerkmale ersichtlich, insofern sind weitere Gelingensbedingungen für Kooperation die emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Freundlichkeit oder Verträglichkeit sowie Beharrlichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Balz und Spieß 2009, 21; vgl. Spieß 2015, 74). Im Zusammenhang von SchülerInnen und LehrerInnen in inklusiven Schulsettings werden die räumlichen und zeitlichen Ressourcen nochmals betont und es wird hervorgehoben, dass eine strikte Trennung hinsichtlich der Zuständigkeitsbereiche und Rollenaufteilungen der Kooperation nicht förderlich ist. Weiters wird für gelingende Kooperation im schulischen Kontext ein respektvoller Umgang, ein geteiltes Inklusionsverständnis und eine zwischenmenschliche Passung als wichtig erachtet (vgl. Neumann 2019, 68). Es ist darauf hinzuweisen, dass Kooperation auf einem kommunikativen Beziehungsprozess aufbaut und dadurch die Kommunikation einen zentralen Stellenwert bei den Gelingensbedingungen erfolgreicher Kooperation einnimmt. Insbesondere im Zusammenhang mit der Zielbestimmung, dem Informationsaustausch, der Koordination und Problemdiskussion ist die Kommunikation im Rahmen von Kooperation relevant (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 27). Aus dieser beispielhaften Aufzählung relevanter Aspekte für gelingende

Kooperation wird ersichtlich, dass das Etablieren einer kooperativen Beziehung einen hochkomplexen Prozess darstellt.

Von diesen angeführten Aspekten für Gelingensbedingungen für Kooperation erscheint das Vertrauen einen besonders zentralen Baustein für gelingende Kooperation darzustellen. Insofern ist ohne eine vertrauensvolle Beziehung keine Kooperation möglich (vgl. Balz und Spieß 2009, 20; vgl. Spieß 2015, 75). Vertrauen im Rahmen von Kooperation kann die Institution oder die Organisation betreffen, sowie die Personen, mit denen im kommunikativen Prozess die Kooperation aufgebaut wird (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 18). Folglich steht das Vertrauen am Beginn einer Kooperationsbeziehung, wobei noch nicht klar sein kann, ob jemand das persönliche Vertrauen auch tatsächlich verdient hat. Insofern ist festzustellen, dass vertrauensvolle Menschen ihrem Gegenüber deutlich mehr Vertrauen zugestehen und simultan dazu das Risiko eingehen, dass das Vertrauen enttäuscht wird und der vertrauensvolle Mensch ausgenutzt wird (vgl. Spieß 2015, 75f). Dabei ist auf den Schwellencharakter von Vertrauen hinzuweisen, da nicht jede Enttäuschung das Vertrauen vernichtet, jedoch ab dem Überschreiten einer bestimmten und individuellen Grenze schlägt das Vertrauen in Misstrauen um. Im Rahmen von Kooperationsbeziehungen kann Vertrauen und Misstrauen als zwei entgegengesetzte Pole verstanden werden. In diesem Spektrum kann die Beziehung der involvierten Personen durch offenes, ehrliches, tolerantes, wechselseitiges und faires Verhalten zugunsten des Vertrauens gestaltet werden (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 18f). Weiters kann das Vertrauen in drei Formen vorkommen. Insofern kann Vertrauen kalkulierend sein, auf Wissen oder Erfahrungen beruhen oder in Form von vertrauensvollem Identifizieren mit den Absichten der anderen Personen auftreten. Vertrauensbrüche zu Beginn einer Kooperationsbeziehung sind tendenziell weniger verletzend, da das Vertrauen noch nicht tiefgreifend ausgeprägt ist. In Bezugnahme auf die drei Formen des Vertrauens wiegt ein identifikatorischer Vertrauensbruch am schlimmsten, da dadurch die gemeinsamen Ziele verraten worden sind (vgl. Balz und Spieß 2009, 23f).

Ein weiterer relevanter Aspekt für gelingende Kooperation kann in der gemeinsamen Vereinbarung von Zielen erkannt werden, da ohne eine Zielvereinbarung kein kooperatives Zusammenarbeiten möglich ist (vgl. Spieß 2015, 76). Bei der kooperativen Vereinbarung von einem zu erreichenden Ziel sind nicht nur die zwischenmenschlichen Dimensionen kooperativer Zusammenarbeit zu beachten, sondern auch die Dimension der Organisation und deren Regeln, in welcher die Kooperation stattfindet. Folglich ist die Gestaltung der Arbeit im Rahmen der Organisation ebenfalls von Relevanz (vgl. Balz und Spieß 2009, 24). Insbesondere

die gesellschaftlichen und kulturellen Aspekte in der sozialpädagogischen Arbeit für Kooperation für Institutionen ist dabei zu beachten. Dabei zeigt sich seitens der Institution ein Bedarf zu Kooperation aufgrund der komplexen Problemlagen der KlientInnen, der Multiprofessionalität der dort tätigen Personen, der Zergliederung der Institutionen sowie der Vielfalt der Hilfsangebote. Durch dieses komplexe Zusammenspiel ergibt sich ein institutioneller Kooperationsbedarf, sowohl mit unterschiedlichen professionellen Akteuren als auch mit den KlientInnen und deren Eltern (vgl. Balz und Spieß 2009, 25ff). Jedoch sind hinsichtlich der Finanzierung Problematiken erkennbar, da soziale Institutionen einer anderen Logik folgen als wirtschaftliche Unternehmen (vgl. Spieß 2015, 79f). Sowohl bei den institutionellen als auch bei den zwischenmenschlichen Dimensionen spielt die zeitliche Komponente der Kooperation eine bedeutende Rolle. Es ist feststellbar, dass mangelhafte zeitliche Ressourcen für die multiprofessionelle Kooperation als auch für die Kooperation zwischen professionellen AkteurInnen und den KlientInnen zumindest Konfliktpotenzial mit sich bringt (vgl. Neumann 2019, 70). Bei der Beachtung der zwischenmenschlichen Dimensionen von kooperativem Handeln ist ersichtlich, dass diese in Form von strategischer, empathischer und Pseudokooperation stattfinden kann (vgl. Spieß 2015, 80). Unter strategische Kooperation kann verstanden werden, dass fokussiert auf die Erreichung der Ziele hingearbeitet wird und dazu auch partnerschaftlich kooperiert wird. Im Rahmen der strategischen Kooperation ist hervorzuheben, dass ganz im Sinne der eigenen Interessen gearbeitet wird, jedoch die, durchaus als sehr wichtig zu erachtender Komponente der Empathie fehlt in der strategischen Kooperation. KooperationspartnerInnen werden beim strategischen kooperativen Handeln nach zweckrationalen und kalkulierenden Gründen gesucht. Der strategischen Kooperation ist die empathische Kooperation gegenüberzustellen. In dieser Form der Kooperation wird ebenfalls fokussiert auf ein Ziel hingearbeitet, jedoch ist man im Rahmen der empathischen Kooperation darum bemüht, dass Einverständnis des Kooperationspartners zu gewinnen und somit eine partnerschaftliche Arbeitsbeziehung zu etablieren. Dadurch ist in der empathischen Kooperationsform nicht nur die Zielerreichung von Relevanz, sondern auch die diskursive und reflexive Hervorbringung der Ziele von Bedeutung. In dieser Kooperationsform ist weiters hervorzuheben, dass Hilfsbereitschaft ein zentrales Element ist und die Institution dadurch positiv konnotiert wird. Im Zusammenhang mit sozialen Institutionen birgt die empathische Kooperationsform das Risiko, dass professionelle AkteurInnen aufgrund der Hilfsbereitschaft an einem Burn-Out erkranken. Hierbei ist hervorzuheben, dass Empathie eine notwendige Basisvoraussetzung für die Kommunikation darstellt und somit auch für die Kooperation eine nicht unbedeutende Rolle spielt. (vgl. Balz und Spieß 2009, 34ff; vgl. Spieß

2015, 80ff). Die Pseudokooperation liegt vor, wenn in der partnerschaftlichen Kooperation von gemeinsamen Zielen ausgegangen wird, diese jedoch nicht erarbeitet werden, sondern lediglich Scheinhandlungen ausgeführt werden, damit der Schein der Kooperation gewahrt wird (vgl. Spieß 2015, 81).

Weiters ist feststellbar, dass Respekt eine wesentliche Rolle für Kooperationsbeziehungen darstellt. Dabei ist zu beachten, dass der gegenseitige Respekt keine stabile Komponente der Kooperation darstellt, sondern permanent durch die Kommunikation gegenseitig hervorgebracht werden muss. In einem hierarchischen Beziehungsgefüge kann Respekt durch autoritäres Verhalten und dem Ausspielen einer Machtposition hervorgebracht werden. Jedoch ist in diesem Zusammenhang auch hervorzuheben, dass in einer Kooperationsbeziehung auch ein Harmoniebedürfnis eine wesentliche Rolle spielt und die Hervorbringung von respektvollem Verhalten auch das Potenzial von Konflikten mit sich bringt (vgl. Pastoors und Ebert 2019, 24f).

#### 4.2. Konfliktpotenzial bei Kooperation

Wie zuvor schon hingewiesen wurde, stellt das Zustandekommen einer Kooperationsbeziehung ein hochkomplexer Prozess dar. Insofern ist die Relevanz der genannten Gelingensbedingungen für Kooperation als sehr bedeutend zu erachten, da mit dem Aufbau von Kooperationsbeziehungen auch ein Konfliktpotenzial einhergeht. Insofern werden für eine positive Kooperationsbeziehung eine Reihe von Anforderungen tragend (vgl. Spieß 2015, 72). Werden diese Anforderungen nicht erfüllt, da die Ziele, Werte, Bedürfnisse oder Interessen der Beteiligten nicht miteinander harmonieren, entstehen Konflikte. Das Entstehen von Konflikten ist in so einem Fall als sehr wahrscheinlich zu erachten (vgl. Kaegi 2015, 199). Aus diesem Grund widmet sich dieses Unterkapitel dem Konfliktpotenzial in Kooperationsbeziehungen. Dabei wird der Fokus nicht auf der Vermeidung von Konflikten gelegt, sondern vielmehr auf der kooperativen Bearbeitung oder Lösung des Konfliktes (vgl. Fischer und Wiswede 2009, 696). Diese Vorgehensweise wird auch deswegen gewählt, da Konflikte in sozialen Interaktionen nicht zu vermeiden sind.

In der sozialpsychologischen Fachliteratur sind unterschiedliche Formen des Konflikts feststellbar, welche sich in unterschiedlichen Systemen abspielen. Im Zusammenhang mit Kooperation sind die sozialen oder interpersonalen Konflikte relevant. Die sozialen Formen des Konflikts können beispielsweise Rollen, Beeinträchtigungen, Verteilungen oder die Kommunikation betreffen (vgl. Fischer und Wiswede 2009, 692). In der sozialpädagogischen Fachliteratur sind soziale Konflikte unter anderem dadurch charakterisiert, dass unvereinbare

Interessen oder Gegensätze wahrgenommen werden, welche zu Veränderungen im Verhalten oder in der Kommunikation führen. Weiters ist ein Konflikt nicht auf objektive Tatsachen angewiesen, da durch das subjektive Erleben im Rahmen von Interaktionen Konflikte aufkommen können (vgl. Kaegi 2015, 202f). Im Rahmen von potenziellen Konflikten mit professionellen sozialpädagogischen Akteuren sollen Konflikte in einer professionellen kooperativen Weise bearbeitet werden. Insofern zeichnet sich professionelle Konfliktfähigkeit durch das Erkennen, konstruktive Bearbeitung, Reflexionsvermögen, Empathie und gewaltfreie sowie angemessene Selbstbehauptung aus (vgl. Kaegi 2015, 201). Die Dynamik von Konflikten folgt einer eigenen Logik und wird subjektiv beeinflusst (vgl. Balz und Spieß 2009, 48). Dadurch bringt jeder Konfliktverlauf das Risiko mit sich zu eskalieren. Bei der Beachtung von deeskalierenden Aspekten ist feststellbar, dass die strukturellen Rahmenbedingungen, in welchen die Konflikte ausgetragen werden, von Bedeutung sind. In Zusammenhang mit Kooperation ist ersichtlich, dass ein Kooperationszwang das Deeskalationspotenzial von Konflikten anhebt (vgl. Fischer und Wiswede 2009, 703). Diese Ausführungen sollen deutlich gemacht haben, dass das Potenzial von Konflikten einen festen Bestandteil von Kooperation ausmachen, jedoch der produktive Umgang mit einem Konflikt und die strukturellen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung sind. Insofern wird im folgenden Kapitel die partizipative Kooperation dargestellt, da diese Form von Kooperation für inklusive Settings als relevant zu erachten ist.

### 4.3. Partizipative Kooperation

Dieses Unterkapitel widmet sich der partizipativen Kooperation. Die Begründungen für partizipative Kooperation oder Partizipation in den Lebensbereichen von Menschen mit Behinderung umzusetzen sind vielfältig. Insbesondere am Übergang von der Schule in den Beruf und im Rahmen von institutionellen Unterstützungsangeboten zur Bewältigung dieses Übergangs ist eine Notwendigkeit für partizipative Kooperation ersichtlich. Diese Gründe werden im Folgenden dargestellt. Jedenfalls ist feststellbar, dass professionelle, soziale und auf Inklusion ausgerichtete Dienstleistungen wie jene welche am Übergang von der Schule in den Beruf relevant werden, eine starke Differenzierung und Pluralisierung erfahren haben. Von der Pluralisierung sind jedoch nicht nur soziale Dienstleistungen betroffen, sondern auch das Leben der KlientInnen. Im Rahmen eines modernen und fortschrittlichen Professionsverständnis, aber auch im Sinne einer hohen Qualität der sozialen Dienstleistungen, erscheint es notwendig, alle Personen in den Dienstleistungsprozess zu involvieren. Die partizipative Kooperation stellt vor diesem Hintergrund eine Handlungsmaxime multiprofessioneller sozialer Dienstleistungen dar

(vgl. Armenti 2015, 153). Insbesondere Jugendliche mit Behinderung in Übergangssituationen profitieren von Unterstützungsleistungen, welche auf partizipative Kooperation aufbauen (vgl. Fasching 2020, 155).

Infolge eines gesellschaftlichen und demografischen Wandels haben sich die Anforderungen für soziale Dienstleistungen verändert. Die gesellschaftliche Differenzierung und Diversifikation hat zur Folge, dass soziale Dienstleistungen spezifischere Leistungen anbieten müssen und simultan dazu den jeweiligen professionellen Zugang und die Arbeitsgestaltung anpassen müssen, um wirkungsvoll und effektiv zu bleiben. Aus diesem Grund haben unter anderem Adaptierungen im Rahmen der professionellen Kooperation stattzufinden (vgl. Merten 2015, 23). Die Adaptierungen in der Gestaltung der Kooperation im Rahmen von sozialen Dienstleistungen vollziehen sich aus einer Vielzahl an Gründen unter systemischen Gesichtspunkten. Durch die Zusammenarbeit von professionellen AkteurInnen unterschiedlicher Professionen sowie durch die kooperative Arbeit mit den KlientInnen haben soziale Dienstleistungen, sofern sie den Anspruch erheben, wirkungsvoll und effektiv zu sein, sich multiperspektivisch auszurichten. Folglich erscheint es notwendig die Perspektive und auch die Lebensrealität von den Betroffenen in das professionelle Handeln miteinzubeziehen und danach auszurichten (vgl. Hochuli Freund 2015, 143f). In systemisch ausgerichteten sozialen Dienstleistungen werden die individuellen Problemlagen der KlientInnen insofern bearbeitet, dass alle gesellschaftlichen und sozialen Aspekte der jeweiligen Person Beachtung finden (vgl. Merten 2015, 28f). Durch diesen multiperspektivischen und kooperativen Zugang des systemischen ausgerichteten professionellen Handelns in sozialen Dienstleistungen, wird die partizipative Gestaltung von Kooperation bedeutsam. Bei einem Verzicht auf eine partizipative Kooperation als wesentlicher Gesichtspunkt des professionellen Handelns wird das Risiko eingegangen, Entscheidungen der KlientInnen an die professionellen AkteurInnen abzugeben. Jedoch ist es nicht das Ziel sozialer Dienstleistungen den Betroffenen Entscheidungen und Verantwortung abzunehmen, sondern einen auf die Autonomie, Lebenspraxis und Lebensgeschichte bezogenen Hilfsprozess zu initiieren (vgl. Armenti 2015, 164f). Insofern kann für professionelles Handeln in sozialen Dienstleistungen festgestellt werden, dass es von Vorteil ist, wenn sie systemisch auf die soziale Welt und Lebensrealität der KlientInnen ausgerichtet ist. Durch diese Ausrichtung wird insbesondere eine partizipativ gestaltete kooperative Arbeitsweise relevant.

In sozialpädagogischer Fachliteratur kann festgestellt werden, dass partizipative Kooperation eine Grundbedingung eines inklusiven Bildungssystems darstellt, welche Jugendliche, Eltern

und professionelle AkteurInnen in den Prozess einbezieht und insbesondere mehr Macht für Jugendliche einfordert (Todd 2007). Jugendliche mit Behinderung sind in Schulen oder in sozialpädagogischen Übergangsinstitutionen mit Situationen konfrontiert, in welchen Entscheidungen tendenziell nicht in einem gleichberechtigten Entscheidungsprozess getroffen werden. Das Hervorbringen eines gleichberechtigte Entscheidungsprozesses durch partizipative Kooperation wird besonders bedeutend, wenn eine individuelle Übergangsplanung oder auch Beratungsprozesse stattfinden. Die partizipative Kooperation ermöglicht in diesen Prozessen eine Veränderung gewachsenen Strukturen und eine realistische Auseinandersetzung mit den individuellen Möglichkeiten (vgl. Todd 2007, 28f). Der aktive Einbezug von Jugendlichen mit Behinderung in den Beratungsprozess, beispielsweise bei einer Berufsberatung, wird im Zusammenhang mit der Etablierung von partizipativer Kooperation gleichgesetzt und auch mit einer Steigerung des sozialen Kapitals thematisiert (vgl. Todd 2007, 30). Damit ist der Mehrwert von partizipativer Kooperation im Rahmen von sozialen Dienstleistungen noch nicht erschöpft. Es kann festgestellt werden, dass sich Jugendliche im Gespräch mit professionellen AkteurInnen zur Lösung eines Problems in einer nicht ausreichend machtvollen Position befinden. Dies hat zur Folge, dass professionelle AkteurInnen in Beratungssituationen dazu tendieren, Entscheidungen für Jugendliche treffen. In diesen Entscheidungsprozessen sind die Jugendlichen so weit involviert, dass eine Teilnahme am Prozess, jedoch keine aktive Teilhabe am Entscheidungsprozess festgestellt werden kann (vgl. Todd 2007, 59ff). Die Herstellung einer aktiven Teilhabe an Entscheidungsprozessen, unter der Bezugnahme von Individualität und Kontextbedingungen der Jugendlichen, kann durch die partizipative Gestaltung dieses Prozesses zur Problemlösung erreicht werden (vgl. Todd 2007, 102). Folglich ist im Rahmen von Kooperation in sozialpädagogischen Institutionen zur Bewältigung von Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf partizipative Kooperation zu etablieren, um den Ansprüchen eines inklusiven Schulsystems gerecht zu werden.

Durch das erfolgreiche Etablieren von partizipativer Kooperation in Übergangssituationen können Jugendliche mit Behinderung ermächtigt werden, eine Stärkung der Persönlichkeit erfahren und den Eintritt in eine sozialpädagogische Institution nicht als Anfang vom Ende der Erwerbskarriere erachten, sondern als Zwischenschritt bis zum Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt (vgl. Fasching et al. 2020, 445). Im Zusammenhang mit dem Etablieren von partizipativer Kooperation ist dem Respekt und der Peergruppe eine wesentliche Bedeutung zuzuschreiben. Der Respekt stellt eine grundlegende Voraussetzung für das Zustandekommen von partizipativer Kooperation dar und ist gleichzusetzen mit wertschätzendem Verhalten auf

Augenhöhe. Die Peergruppe stellt eine wichtige Ressource dar, da der sprachliche Austausch unter den jugendlichen Personen in einem Gruppensetting eher gelingt als mit einer erwachsenen Person. Die in diesem Rahmen stattfindenden Reflexionen erzeugen eine Sinnhaftigkeit, welche in weiterer Folge zu einem gesteigerten Vertrauen in den Beziehungen führen (vgl. Fasching 2020, 151ff). Insofern sind zur Realisierung von partizipativer Kooperation in pädagogischen Arbeitsbeziehungen die institutionellen Rahmenbedingungen zu schaffen, welche sicherstellen, dass Jugendliche aktiv in den Prozessen der Unterstützung teilhaben und ihre Wünsche sowie Sorgen verständnisvoll einbezogen werden. Grundlegend dafür ist das Schaffen einer offenen und kommunikativen Basis für Beratungs-, Feedback- und Reflexionsgespräche mit den professionellen AkteurInnen. Eine pädagogische Arbeitsbeziehung, welche durch Wertschätzung, Respekt und Offenheit gekennzeichnet ist, bildet die Basis der Etablierung von partizipativer Kooperation in inklusiven sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Fasching et al. 2020, 444).

#### 4.4. Fazit Kooperation im Übergang

In diesem Kapitel wurden die relevanten Aspekte von Kooperation für die weiterführende Abhandlung des Übergangs von der Schule in den Beruf von Jugendlichen mit Behinderung dargestellt. Dabei ist auf die Gelingensbedingungen für Kooperation eingegangen worden, das potenzielle Konfliktpotenzial im Rahmen von Kooperation dargestellt worden, sowie die Bedeutung von partizipativ gestalteter Kooperation ausgeführt worden. Im Rahmen der Darstellung der Gelingensbedingungen von Kooperation sind zunächst die grundlegenden Voraussetzungen für das Zustandekommen von Kooperation erklärt worden. Im Anschluss daran, sind die Voraussetzungen im Kontext von inklusiven Schulsettings aufgezeigt worden. Es wurde weiters deutlich gemacht, dass Vertrauen und Respekt wichtige Komponenten in einer kooperativen Beziehung darstellen. Insbesondere die Gestaltung des Vertrauens stellt einen nicht zu unterschätzenden Aspekt im Rahmen von inklusiven Institutionen und den professionellen AkteurInnen dar. Darauf aufbauend konnte auf die zwischenmenschlichen Dimensionen von Kooperation eingegangen werden. Ein untrennbarer Aspekt von Kooperation ist das Konfliktpotenzial im Rahmen der kooperativen Beziehung. Insofern wurde auf die produktive Bearbeitung sozialer Konflikte in den kooperativen Beziehungen eingegangen, sowie auf das im Konflikt omnipräsente Eskalationspotenzial hingewiesen. Es konnte gezeigt werden, welche Aspekte im Rahmen der professionellen Bearbeitung von Konflikten als relevant zu erachten sind. Von der Darstellung der Gelingensbedingungen und dem Konfliktpotenzial von Kooperation wurde auf die partizipative Kooperation eingegangen. Es

konnte gezeigt werden, dass Prozesse im Rahmen von inklusiven Übergängen auf partizipativ gestaltete Kooperation angewiesen sind. Die partizipativ gestaltete Kooperation ist im Zusammenhang von der Lebensrealität sowie von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen. Es wurde deutlich, dass diese Aspekte die Leitprinzipien bilden, unter welchen die sozialpädagogischen und inklusiven Dienstleistungen stattfinden.

## **5. Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in Beruf**

Die Erforschung von Übergängen wird seit einigen Jahrzehnten betrieben und insofern ist zu diesem Themenspektrum eine Vielzahl an sozialwissenschaftlicher Literatur auffindbar. Dieses Kapitel wird sich der Darstellung der Übergangsforschung widmen, wobei der Fokus auf den Übergang von der Schule in den Beruf liegt. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird die Übergangsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert. Diesen Perspektiven ist charakteristisch, dass Übergänge einerseits, durch eine historische Perspektive auf das Bildungssystem, als ein Durchlaufen von Institutionen erfasst werden können und andererseits durch die subjektiven Lebenslagen und das biografische Handeln thematisiert werden können (vgl. Schröder et al. 2013, 11). In diesem multiperspektivischen Diskurs nimmt die individuelle Bewältigung des Übergangs eine zentrale Rolle ein, da damit gesellschaftliche Strukturen und deren Reproduktion in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Im Rahmen der Bewältigung des Übergangs erfolgt eine Interaktion zwischen der individuellen Biografie und dem gesellschaftlich orientierten Lebenslauf, mit dem Ziel der gesellschaftlichen Integration, wie der beruflichen Integration nach der Schule. In diesem Themenspektrum ist festzustellen, dass die Übergänge zunehmend prekärer werden, da die Bedeutung von Episoden der biografischen Konstruktion, familiärer oder institutioneller Unterstützungsleistungen im Übergang, sowie, zeitlich ausgedehnten Statuspassagen zunimmt. Damit einher geht, dass das Resultat am Ende eines Übergangs in modernen Gesellschaften zunehmend unklarer wird (vgl. Schröder et al. 2013, 14). Die Unterstützung zur erfolgreichen Bewältigung von solchen prekären und unklaren Übergängen von Jugendlichen liegt im Aufgabenbereich der Sozialpädagogik, wobei die Betroffenen häufig mit Problemen der Anerkennung und Aneignung konfrontiert sind (vgl. Böhnisch 2017, 278). Der für Jugendliche mit Behinderung bedeutende Übergang von der Schule in den Beruf ist infolgedessen unter zwei Perspektiven darzustellen. Der Übergang als Lebenslauf, welcher durch Institutionen gerahmt ist, und der Übergang als Biografie, welche die subjektiven Handlungen erfasst. Dabei ist hervorzuheben, dass die Perspektiven von Lebenslauf und Biografie als miteinander verbunden verstanden werden müssen (vgl. Walther und Stauber 2007, 19). In der Darstellung werden Tendenzen thematisiert, welche

systematische produzierte und soziale Ungleichheiten am Bildungsweg als Ausgangspunkt für Chancenungleichheit beim Arbeitsmarktzugang erfassen (vgl. Thielen 2011, 12). Im Zuge dieser Darstellung gliedert sich dieses Kapitel in drei themenbezogene Unterkapitel.

### 5.1. Institutioneller Lebenslauf

In der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur wird der Übergang im Lebenslauf als ein Moment der disziplinären Auseinandersetzung identifiziert, welcher nach professionellen Handlungen verlangt und ebenso auf einer breiten theoretischen Basis aufbaut. Der Bedarf nach professionellen Handlungen wird in der Vorbereitung, Begleitung und Neutralisierung der Folgewirkungen von gescheiterten Übergängen erkannt. Der Übergang im Lebenslauf einer Person kann an den, als gesellschaftlich normal geltenden, Standards der Lebensführung scheitern. Durch die individuell erworbene institutionelle Bildung wird das Ergebnis des Übergangs nicht nur legitimiert, sondern auch die dadurch produzierten gesellschaftlichen Ungleichheiten (vgl. Meuth et al. 2014, 7). Die theoretische bildungswissenschaftliche Basis in diesem Diskurs, konstatiert Veränderungen im Zuge der gesellschaftlichen Integration, wovon Jugendliche am stärksten betroffen sind. Diese Veränderungen betreffen insbesondere die Bewältigung von lebenslauforientierten Übergängen, da diese verstärkt unter individuellen und prekären Aspekten zu betrachten sind (vgl. Walther 2014a, 14). Insofern wird dieses Kapitel die institutionellen oder lebenslauforientierten Übergänge unter den Aspekten von gesellschaftlichen Veränderungen und hegemonialen Normalitätsannahmen thematisieren, um anschließend die Bewältigung des Übergangs von Jugendlichen als zunehmend individuelle und prekäre Situation darzustellen.

Die Darstellung der lebenslauforientierten Übergangsforschung hat aufgrund der gesellschaftlichen Normalitätsannahmen mit einer historischen Perspektive auf die Gestaltung von Übergängen zu beginnen (vgl. Walther und Stauber 2013, 24). Insofern haben traditionelle Gesellschaften Übergänge als die rituelle Vorbereitung von Individuen auf neue Aufgaben und Zuständigkeiten verstanden. Beim Abschluss dieser Vorbereitungen und der Übernahme der neuen Aufgaben und Zuständigkeiten ist ein Individuum auch in einen neuen gesellschaftlichen Status übergegangen (vgl. Walther und Stauber 2007, 20). Als Folge dessen hat sich in traditionell orientierten Gesellschaften ein Normallebenslauf etabliert, welcher jugendliche SchülerInnen auf die Erwerbsarbeit im Erwachsenenstatus vorbereitet und seinen Abschluss im hohen Alter oder der Nacherwerbsphase findet. Die Legitimierung dieses Normallebenslaufes erfolgte durch das Durchlaufen des institutionellen staatlichen Bildungssystems, welches in diesem Sinne die Aufgaben der Qualifikation, Allokation und Integration der jugendlichen

SchülerInnen in den Erwachsenenstatus erfüllt. Des Weiteren ist der Normallebenslauf auch wohlfahrtsstaatlich abgesichert, beispielsweise durch sozialpädagogische Dienste, welche bei Problemen am Übergang unterstützend zum Normallebenslauf hinführen (vgl. Walther 2014a, 17f). Insofern ist ein bestimmender Aspekt für den Normallebenslauf das Alter, da dieses den Status in einem Lebenslauf bestimmt. Neben dem Alter kann noch festgestellt werden, dass das Geschlecht und die Ethnie eines Individuums einen bedeutenden Einfluss auf den Normallebenslauf haben kann. Insofern zeigt sich in der Fachliteratur, dass das männliche Geschlecht einen Fokus auf Erwerbsarbeit in der Normalbiografie und das weibliche Geschlecht tendenziell einen stärkeren Fokus auf die Familie und die Rolle als Hausfrau mit sich bringt. Im Zusammenhang mit der Ethnie eines Menschen und dem Normallebenslauf zeigt sich, dass ein Migrationshintergrund hinderlich für den erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf ist (vgl. Walther und Stauber 2007, 22). Damit sollen jedenfalls zwei bedeutende Aspekte des Diskurses über den Lebenslauf deutlich geworden sein, einerseits ist der Normallebenslauf durch einen hohen Grad an Standardisierung zu charakterisieren und andererseits durch eine kulturelle Dimension geprägt (vgl. Walther und Stauber 2013, 25f).

Im Rahmen der Thematisierung von standardisierten, institutionellen Normallebensläufen, welche durch den Wohlfahrtsstaat und das nationalstaatliche Bildungssystem abgesichert sind, ist der Übergang von der Schule in den Beruf ein bedeutender Moment für die gesellschaftliche Integration. Diesem Übergang werden andere Übergänge bezüglich des Lebensstils, der Familiengründung und dem eigenständigen Wohnen untergeordnet (vgl. Walther und Stauber 2007, 23). Dieser starke kapitalistische Fokus auf den Übergang beinhaltet einen gesellschaftlichen und kulturellen Aspekt, welcher sowohl das nationale Bildungssystem als auch die wohlfahrtsstaatliche Absicherung adressiert. Insofern ist im sozialwissenschaftlichen Diskurs der Übergangsforschung die Rede von Lebenslaufregimes, welche die kulturell als normal geltenden Regulierungen vom Lebenslauf meinen. Diese Lebenslaufregimes sind durch das jeweilige staatliche Bildungssystem, den Arbeitsmarktzugang und die wohlfahrtsstaatliche Absicherung in vier Regimetypen zu unterteilen (vgl. Walther und Stauber 2013, 26). Die institutionelle Standardisierung von Normallebensläufen kann folglich in ein universalistisches, ein liberales, ein erwerbsarbeitszentriertes und ein unter-institutionalisiertes Lebenslaufregime unterteilt werden (vgl. Walther 2014a, 19). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Lebenslaufregimes nicht nur durch den Staat und die Gesellschaft an die Individuen herangetragen werden, sondern auch als individuelle Orientierung für biografische Handlungen in krisenhaften und prekären Lebenssituationen dienen. Folglich ist der dargestellte institutionelle Lebenslauf und die noch darzustellende Handlungen der Biografie durch die

gesellschaftliche Akzeptanz von Normalität und auch durch die Individuen legitimiert. Der institutionelle Lebenslauf und die Biografie sind im Rahmen der Übergangsforschung durch ihre Gegensätzlichkeit zu charakterisieren (vgl. Walther und Stauber 2013, 26f). Des Weiteren ist durch die Thematisierung des Übergangs als krisenhafte und prekäre Lebenssituation im Rahmen des institutionellen Normallebenslaufes auf Personen einzugehen, welche in der Übergangsforschung als Gate Keeper bezeichnet werden. Im Zuge der Darstellung der Gate Keeper wird auch das Konzept der Übergangsregimes dargestellt, welches Parallelen zu den Lebenslaufregimes aufweist, jedoch um bedeutende Perspektiven erweitert ist. Zunächst sind jedoch die Aspekte der Biografie für den Übergang darzustellen.

## 5.2. Biografie

Wie zuvor schon angedeutet wurde, ist im sozialwissenschaftlichen Diskurs der Übergangsforschung auf die Biografie einzugehen. Im Zuge dieser Darstellung ist jedenfalls hervorzuheben, dass die Biografie das Komplementärkonzept zum Lebenslauf darstellt, beide jedoch in wechselseitiger Bezugnahme am Übergang für ein Individuum wirksam werden. Insofern kann in der Fachliteratur festgestellt werden, dass die Anforderungen, die der Normallebenslauf mit sich bringt, auch subjektiv als sinnvoll für die Biografie erachtet werden müssen und im Zuge der Konstruktion der Biografie der Lebenslauf realisiert wird (vgl. Stauber et al. 2011, 25f). Im Zuge der Konstruktion der Biografie kommt der Bewältigung dieser Anforderungen eine wesentliche Bedeutung zu, da diese als Aspekt der sozialen Integration bewältigbar erscheinen müssen und simultan dazu gesellschaftlich strukturierend in der Konstruktion der Biografie wirken (vgl. Böhnisch 2017, 26). Die Darstellung der Biografie am Übergang wird sich diesen komplexen Aspekten der sozialwissenschaftlichen Diskussion der Übergangsforschung widmen. Dabei wird zunächst die subjektive Bedeutung der Biografie erläutert und im Anschluss die Biografie im Kontext mit dem Lebenslauf betrachtet.

Die individuelle Biografie eines Menschen setzt sich mit sozialen Tatsachen auseinander. Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung ist ein wesentlicher Ansatz des Biografiekonzeptes, dass die individuelle Biografie subjektiv konstruiert werden muss. Diese prozesshafte biografische Konstruktion stellt eine subjektive Eigenleistung dar, welche sich unter anderem an der sozialen Realität, den kulturellen Normen und den relevanten Institutionen orientiert (vgl. Truschkat 2013, 45f). Das Ziel dieser biografischen Konstruktion ist das Erarbeiten von Handlungsfähigkeit im Rahmen der gegebenen individuellen Ressourcen und sozialen strukturellen Begrenzungen. In diesem individuellen Rahmen werden Interessen und Ziele entwickelt, welche im zeitlichen Verlauf durch das Erwerben von Kompetenzen

erreicht werden. Diesem Verständnis folgend ist die Biografie ein Entwurf der Zukunft, welcher durch Ungewissheit zu charakterisieren ist und auch mit den individuellen erlebten Erfahrungen in Bezug zu setzen ist (vgl. Stauber et al. 2011, 23). Diesem Ansatz anschließend ist in der sozialpädagogischen Fachliteratur feststellbar, dass in der Konstruktion der Biografie mit der Zielsetzung von Handlungsfähigkeit, die Aspekte der Lebensbewältigung und der sozialen Integration eine wesentliche Dimension darstellen. In diesem Zusammenhang bekommen die kulturellen Praktiken in spezifischen sozialen Milieus eine zentrale Bedeutung (vgl. Böhnisch 2017, 28f). Diese Aspekte bestimmen den Rahmen der Möglichkeiten der biografischen Konstruktion, welche in Erwägung gezogen werden, maßgeblich, da mit ihnen der subjektive Sinn mitbestimmt wird (vgl. Stauber et al. 2011, 28). Durch diese Darstellung der sozialen Milieus mit der Kontrastierung des subjektiven Sinns im Zuge der Konstruktion der Biografie wird deutlich, dass das soziale Umfeld am Übergang von wesentlicher Bedeutung ist. Im Rahmen des sozialpädagogischen Interesses kommt hierbei der Familie und auch der Schule ein hoher Bedeutungsgehalt zu, insbesondere im Zusammenhang mit Etikettierungsprozessen sowie spezifischen Rollenerwartungen während des Übergangs von der Schule in den Beruf (vgl. Böhnisch 2017, 30f). An diesem Punkt der Darstellung soll an den wechselseitigen Bezug von Biografie und Lebenslauf nochmals hingewiesen werden. Das Bindeglied dieser komplementären Konzepte stellt die erworbene Bildung dar, da unter anderem die erworbene Bildung eine Ressource darstellt, welche im Zusammenhang mit dem Lebenslauf Handlungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Walther und Stauber 2013, 28). Insofern findet durch die Aneignung von institutioneller zertifizierter Bildung eine Strukturierung des Lebenslaufes statt, dessen Verlauf jedoch auch durch die subjektive biografische Konstruktion bestimmt wird. In der sozialpädagogischen Fachliteratur wird im Anschluss an diese theoretische Feststellung festgehalten, dass die Biografie die Bewältigung des Lebenslaufes strukturiert (vgl. Böhnisch 2017, 38f). In diesem Abschnitt ist das Konzept der Biografie im Rahmen der Übergangsforschung anhand der als wesentlich zu erachtenden Merkmalen dargestellt worden. Der institutionelle Kontext, in welchem die Bildung als Bindeglied zwischen Biografie und Lebenslauf vermittelt wird, wird eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, da deutlich wird, dass im institutionellen Rahmen nicht nur eine Verbindung von Biografie und Lebenslauf stattfindet, sondern auch eine soziale Strukturierung stattfindet.

### 5.3. Übergang in Lebenslauf und Biografie

In diesem Unterkapitel findet die Zusammenführung der dargestellten Konzeptionierungen des institutionellen Lebenslaufes sowie der Biografie statt. Im Zuge dessen ist hervorzuheben, dass

die Darstellung der Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in den Beruf ihren Ausgang in einem historischen Rückblick genommen hat. Dieser historische Bogen wird nun dadurch geschlossen, dass ein gesellschaftlicher Modernisierungsprozess im Rahmen der Übergangsforschung beschrieben wird, welcher Aspekte des Übergangs von der Schule in den Beruf von modernen Gesellschaften beschreibt. Dabei wird der Übergang als riskanter Moment der Unklarheit bezüglich des Ergebnisses des Übergangs beschrieben, sowie als Moment in welchem gesellschaftlichen Standards wirksam werden, welche die Möglichkeit von institutioneller Diskriminierung eröffnen (vgl. Thielen 2011, 11). Dazu wird insbesondere auf die Wechselseitigkeit der bisher dargestellten Konzepte von Lebenslauf und Biografie eingegangen.

In Erweiterung zu dem in diesem Kapitel bisher vertretenen anthropologischen Verständnis des Übergangs als ritueller Statuswechsel in der Darstellung des Lebenslaufes wird eine andere Perspektive auf den Übergang gewählt. Im Zuge der Darstellung des Übergangs in Lebenslauf und Biografie ist hervorzuheben, dass beide Konzepte wechselseitig aufeinander Bezug nehmen. Diese Wechselseitigkeit kann auch beschrieben werden als externe Handlungsaufforderungen und Rollenerwartungen sowie interne Selbstkonzepte oder Entwürfe des Subjektes, dadurch wird der Übergang durch den Ansatz einer Entwicklung erweitert (vgl. Walther und Stauber 2013, 29). Durch den entwicklungsbezogenen Ansatz in der Übergangsforschung ist der Übergang mit dem Transitionsmodell oder auch mit dem systemtheoretischen Modell zu erfassen. Durch diesen theoretischen Zugang wird die Möglichkeit eröffnet neben den bisherigen Ausführungen bezüglich des Übergangs auch Mechanismen der gesellschaftlichen Selektion und Reproduktion zu thematisieren. Insbesondere mit der Theoretisierung des Übergangs durch das Transitionsmodell oder dem systemtheoretischen Modell und der Thematisierung gesellschaftlicher Selektion und Reproduktion kann nachvollzogen werden, dass der Übergang einen empfindlichen Moment der Unklarheit darstellt, da sowohl die gesellschaftliche Ordnung als auch der individuelle Lebensentwurf durch die Bewältigung des Übergangs fraglich erscheint (vgl. Walther und Stauber 2013, 30). Im Zuge dieser Darstellung wird zunächst auf die Tatsache eingegangen, dass in modernen Gesellschaften Lebensläufe zunehmend prekärer werden und angesichts abnehmender Standardisierung an Struktur verlieren. Anschließend wird eine biografische Perspektive dargestellt, welche auf die subjektiv aktiv hergestellte und institutionelle initiierte Passungsmechanismen eingeht.

Im Zuge der Modernisierung, insbesondere von westlichen Gesellschaften, haben gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse dazu beigetragen, dass der Übergang für Jugendliche mit Behinderung von der Schule in den Beruf einen zunehmend riskanten Lebensabschnitt darstellt. Insofern ist in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur feststellbar, dass in der politischen Diskussion die Jugendlichen nahezu ausnahmslos als problematische Risikogruppe thematisiert (vgl. Böhnisch 2017, 129). Im wissenschaftlichen Diskurs der Übergangsforschung unterliegt der Übergang in einen Beruf einer Reduktion auf drei Aspekte, nämlich auf die Jugend, auf die Arbeit und auf damit verbundene Probleme (vgl. Walther 2020, 66). Anhand dieser sozialwissenschaftlichen Thematisierung der politischen Diskussion und des Diskurses der Übergangsforschung kann nachvollzogen werden, dass der dargestellte Normallebenslauf an gesellschaftlicher Gültigkeit verliert. Dieser Verlust der Gültigkeit des Normallebenslaufes wird in der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung auf einige Aspekte zurückgeführt, wovon im Folgenden einige exemplarisch dargestellt werden.

Die abnehmende Gültigkeit des Normallebenslaufes kann dahingehend in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur erkannt werden, dass im Vergleich zum historischen Rückblick des Normallebenslaufes, die Gestaltungsmöglichkeiten der institutionellen Lebensläufe vielfältiger geworden sind. Der Übergang einer Person birgt in modernen Gesellschaften die Möglichkeit einen nicht vorgesehenen und nicht abgesicherten Ausgang zu nehmen. In weiterer Folge schwindet die wohlfahrtstaatliche Absicherung und der Ausgang eines Übergangs wird zunehmend unklarer, der Übergang dehnt sich zeitlich aus und wird weniger planbar (vgl. Walther und Stauber 2013, 33f). Diese Entstandardisierung des Normallebenslaufes in modernen Gesellschaften führt in weiterer Folge dazu, dass Jugendliche im Zuge des Erwachsenwerdens, nicht mehr nur einen Übergang zu bewältigen haben, welcher linear verläuft, sondern vielmehr sind viele Teilübergänge zu bewältigen, welche auch als reversibel zu charakterisieren sind. Durch diese Entwicklung wird der Übergang in der sozialpädagogischen Fachliteratur mit einem schwingenden Pendel verglichen und ein Planungsparadox der Jugendlichen identifiziert. Das Planungsparadox am Übergang bezeichnet die gesellschaftliche Erwartung, dass Jugendliche ihren Lebensverlauf selbstständig planen und strukturieren sollen, wobei den Jugendlichen die modernen Entwicklungen hinsichtlich des Normallebenslaufes bewusst sind, wodurch Lebensverläufe nicht planbar sind (vgl. Walther 2013, 26f). Im Rahmen dieses Themenspektrums den Übergang und den Normallebenslauf betreffend wird die Bedeutung des subjektiven biografischen Zukunftsplans deutlich.

Simultan zu diesen bisher dargestellten Entwicklungen bekommen individuelle Orientierungen und Ansprüche, im Verständnis der Biografie oder des Biografiekonzeptes, eine größere Bedeutung, insbesondere für einen biografischen Zukunftsentwurf, zugeschrieben (vgl. Walther 2014a, 22). In der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung wird in diesem Zusammenhang festgestellt, dass für den Übergang von der Schule in den Beruf die familiäre Unterstützung und auch die wohlfahrtstaatlichen Leistungen an Bedeutung gewinnen. Insbesondere die wohlfahrtstaatlichen Leistungen werden im Rahmen einer sekundären Anpassung für den Übergang von der Schule in den Beruf thematisiert (vgl. Walther 2014b, 79). Hierbei kann festgestellt werden, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und institutionelle professionelle AkteurInnen als sekundäre Sozialisationsinstanz identifiziert werden. Die institutionellen professionellen AkteurInnen werden auch als Gate Keeper bezeichnet und sind durch ihre berufliche diagnostische Kategorienbildung, wie beispielsweise nicht ausbildungsreif oder benachteiligt, bestimmend für den Ausgang eines Übergangs eines Jugendlichen. Durch die individuelle Defizitzuschreibung der Gate Keeper werden Übergänge in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen oder Erwerbspositionen mit niedrigem Status gesellschaftlich legitimiert (vgl. Walther und Stauber 2007, 23). Die Gate Keeper folgen im Rahmen der beruflichen diagnostischen Defizitzuschreibungen klinischen Logiken für den Übergang einer jugendlichen Person. Wobei nicht nur institutionelle Aspekte davon betroffen sind, diese sekundäre Sozialisation ist in diesem Prozess derart wirkmächtig, dass auch die Biografie davon betroffen ist. Insofern werden den Jugendlichen mit Behinderung am Übergang durch die Arbeit mit den Gate Keeper Berufswünsche und biografische Zukunftsentwürfe vermittelt. Dieser Prozess wird als Cooling Out bezeichnet und ist im Wesentlichen an den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes, wie beispielsweise den lokal verfügbaren Ausbildungsplätzen orientiert, wobei die Jugendlichen mit Behinderung ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen dem Angebot anzupassen haben (vgl. Walther 2020, 71). In Verbindung mit dem Biografiekonzept gilt der Übergang in Zusammenhang mit dem Cooling Out Prozess als abgeschlossen und die biografische Handlungsfähigkeit hergestellt, wenn die betroffene Person schließlich auch die Vorstellung entwickelt hat, dass die Zuschreibung von außen auch das ist, was die Person eigentlich will (vgl. Walther 2020, 73). Durch diese Darstellung der Gate Keeper und des Cooling Out Prozesses im Rahmen der wohlfahrtstaatlichen Übergangssysteme ist der Übergang von der Schule in den Beruf in Verbindung mit Lebenslauf und Biografie auch in einer nationalstaatlichen oder gesellschaftlichen Dimension darzustellen. Die gesellschaftliche Dimension hierbei beinhaltet

die Gestaltung und Strukturierung der gesellschaftlichen Integration durch den Übergang von der Schule in den Beruf. Hierbei ist auf das Konzept der Übergangsregimes einzugehen.

Im Rahmen der Darstellung des institutionalisierten Lebenslaufes wurde bereits auf die Lebenslaufregimes eingegangen. In einer kurzen Rekapitulation der Lebenslaufregimes ist darauf hinzuweisen, dass diese als ein komplexes Zusammenspiel von Normallebenslauf und Biografie zu charakterisieren sind, welches durch wohlfahrtsstaatliche Institutionen und das Bildungssystem den Zugang zum Arbeitsmarkt gemäß gesellschaftlicher Normalismen regulieren. Dieses Konzept dient der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung als Interpretationsfolie (vgl. Walther und Stauber 2007, 24). Die sozialpädagogische Relevanz der Übergangsregimes, kann dahingehend erkannt werden, dass sozio-ökonomische, institutionelle und kulturelle Dimensionen des Übergangs thematisiert werden können. Durch diese Thematisierung ist es unter anderem möglich strukturelle Veränderungsprozesse in den spezifischen kulturellen und nationalstaatlichen Kontext zu analysieren (vgl. Walther und Stauber 2007, 27). In diesem Sinne zeigt sich in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur die Übergangsregimes betreffend, dass die wesentlichen Dimensionen in der Thematisierung der Übergangsregimes die strukturellen Bedingungen von Schule und Ausbildung, die wohlfahrtsstaatlicher Sozialsicherung und die berufliche Integrationsprogramme für Jugendliche mit Benachteiligungen darstellen. Anhand dieser Dimensionen sind Nationen spezifischen Übergangsregimes zuordenbar. Es kann festgestellt werden, dass in kontinentaleuropäischen Ländern wie beispielsweise Österreich, die Schulsysteme differenzierend und selektiv gewachsen sind, wohlfahrtsstaatliche Sozialsicherungen sind in starker Abhängigkeit von der Familie und dem Status der Arbeitsmarktintegration, sowie, dass Jugendliche mit Benachteiligungen in Maßnahmen zur Berufsvorbereitung untergebracht werden, um Ausbildungsreife zu erlangen (vgl. Walther 2014b, 92f). Die Regimetypen der Übergangsregimes können in Anlehnung an die Lebenslaufregimes in 4 Typen unterteilt werden und als universalistisches, liberales, erwerbsarbeitszentrierte und unterinstitutionalisiertes Übergangsregime bezeichnet werden (vgl. Walther und Stauber 2007, 25ff). Im Rahmen dieser Masterarbeit wird kein internationaler Vergleich angestrebt und auf die Situation von Jugendlichen mit Behinderung in Österreich Bezug genommen, folglich beschränkt sich die Darstellung der Übergangsregimes lediglich auf das österreichische Übergangsregime.

Die relevanten strukturellen Bedingungen den Übergang von der Schule in den Beruf betreffend sind in Österreich dem erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime zuzurechnen. Insofern

erfolgt die gesellschaftliche Integration primär mit dem Ziel zu standardisierten Erwerbspositionen hinzuführen, weswegen die SchülerInnen früh institutionell selektiert werden und Hilfsprogramme auf die Kompensation und die individuelle Defizitorientierung ausgerichtet sind (vgl. Walther 2014b, 94f). Die institutionellen Systeme des erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime sind folglich auch auf den Übergang in eine standardisierte Erwerbsposition ausgerichtet, wobei hervorzuheben ist, dass im Falle eines misslungenen Übergangs die betroffenen Jugendlichen für das Scheitern verantwortlich gemacht werden. Des Weiteren wirken die Hilfsprogramme oder die kompensatorischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung tendenziell eher als Warteschleife und lösen somit die prekäre Situation am Übergang nicht auf (vgl. Walther und Stauber 2007, 26). Durch diese Darstellungen der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur zeigt sich, dass soziale Reproduktion am Übergang von der Schule in den Beruf einerseits institutionell hergestellt wird, aber auch einer individuellen biografischen Akzeptanz bedarf. Die gesellschaftliche Organisation der institutionellen Systeme für den Erwerb von formellen Bildungsabschlüssen, sowie von Maßnahmen zur Bewältigung des Übergangs sind hierbei ein wesentlicher Faktor.

Anhand dieser Darstellung ausgewählter Dimensionen des Wechselspiels von Lebenslauf und Biografie im Rahmen der Übergangsforschung, mit einem Fokus auf den Übergang von der Schule in den Beruf in erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregimes und dem Aspekt von sozialer Reproduktion sind noch abschließende Feststellungen zu treffen. Es hat der Versuch stattgefunden möglichst umfassend die relevanten Aspekte der Übergangsforschung darzustellen. Jedoch ist auch darauf hinzuweisen, dass die Übergangsforschung eine sehr umfassende Ansammlung an Konzepten entwickelt hat, welche den Übergang von der Schule in den Beruf unter dem Aspekt der sozialen Reproduktion thematisieren, weswegen spezifische Konzepte ausgewählt wurden. Weiters sind die dargestellten Konzepte als differenzierende Zugänge zu sozialen Tatsachen zu verstehen, da die Übergangsforschung durch den institutionellen Fokus, lediglich auf soziale Tatsachen eingehen kann (vgl. Walther 2020, 81). Die dargestellten Konzepte der Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in den Beruf sind jedenfalls als heuristische Perspektive zu verstehen, da der Regulierende Mechanismus des institutionellen Normallebenslaufes brüchig wird (vgl. Walther und Stauber 2013, 37). Des Weiteren verliert das zukunftsorientierte Biografiekonzept in diesem Zusammenhang an Selbstverständlichkeit (vgl. Stauber et al. 2007, 7).

#### 5.4. Fazit Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in Beruf

In diesem Kapitel hat eine Auseinandersetzung mit den zentralen Aspekten der Übergangsforschung stattgefunden, dazu wurde in einem historischen Rückblick ein institutioneller Normallebenslauf dargestellt, anschließend die subjektive Biografie und abschließend beide Konzepte aufeinander bezogen. Im Rahmen der Bezugnahme beider Konzepte konnten Tendenzen deutlich gemacht werden, welche gegen das meritokratische Prinzip laufen. Im historischen Rückblick der traditionellen Gesellschaften wurde die Bedeutung des Normallebenslaufes für den Übergang von der Schule in den Beruf deutlich gemacht. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt ist in traditionellen Gesellschaften gleichzusetzen mit dem Status des Erwachsenen und durch die formelle Bildung werden unterschiedliche Erwerbspositionen legitimiert. Die, insbesondere wohlfahrtstaatliche, Gestaltung des Übergangs in den Beruf in der Dimension des Normallebenslaufes hat zur Darstellung der Lebenslaufregimes geführt. Die Biografie ist als subjektiver Entwurf des Lebenslaufes dargestellt worden. In diesem Entwurf wird auf die Bewältigung der Anforderungen des Lebenslaufes abgezielt, wobei die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und soziale Integration zentrale Aspekte sind. Die soziale Integration ist durch den subjektiven Sinn strukturiert, welcher realisierbare Ziele in Abhängigkeit von Milieu, familiärer Hintergrund und Zuschreibungsprozessen in der Schule als erstrebenswert bestimmt oder als unrealistisch ausschließt. In der anschließenden Verbindung beider Konzepte und der Hervorhebung deren Wechselseitigkeit ist der Moment des Übergangs von der Schule in den Beruf als prekärer und unklarer Moment von Jugendlichen mit Behinderung bestimmt worden, welcher durch den Verlust von Struktur im Lebenslauf biografische Anpassungsprozesse notwendig macht und unter einer Entwicklungsperspektive zu erfassen ist. In der weiteren Darstellung ist auf die Funktion der Gate Keeper und den Cooling Out Prozessen eingegangen worden, wodurch die Thematik der sozialen Reproduktion durch Institutionen und gesellschaftliche Strukturen deutlich wurde. Die gesellschaftliche Strukturierung des Übergangs von der Schule in den Beruf ist anschließend mit den Übergangsregimes dargestellt worden, wodurch institutionelle Selektion und individuelle Passungsproblemzuschreibungen thematisiert werden konnten.

### **6. Methodisches Forschungsdesign**

Die Masterarbeit ist aufgrund der Forschungsfrage und des Datenmaterials der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen. Das methodisch geleitete Vorgehen wird in diesem Kapitel näher beschrieben. Den Ausgangspunkt bildet die Beschreibung der qualitativen Sozialforschung und im Anschluss wird der Zugang zum Forschungsfeld beschrieben. Daran anknüpfend wird die

Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode zur Darstellung gelangen. Die ausführliche Thematisierung des methodischen Forschungsdesigns ist grundlegend für die Beantwortung der Forschungsfrage. Aus diesem Grund wird auf die relevanten Aspekte der Sozialforschung eingegangen.

### 6.1. Qualitative Sozialforschung

Wie bereits einleitend hingewiesen wurde, ist die durchgeführte Forschung im Rahmen der Masterarbeit der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen, dies zeigt sich auch bei der Formulierung der Forschungsfrage. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf die qualitative Sozialforschung eingegangen. Die qualitative Sozialforschung wird von sechs forschungsleitenden Prinzipien geführt. Das erste Prinzip ist jenes der Offenheit, welches die Offenheit der ForscherIn gegenüber der Untersuchten Person, der Situation und den Methoden meint (vgl. Lamnek 2010, 19f). Das zweite Prinzip betrifft den kommunikativen Charakter der Forschung, da die Kommunikation und Interaktion zwischen der ForscherIn und dem Forschungsfeld im Mittelpunkt des Interesses steht (vgl. Lamnek 2010, 20f). Das dritte Prinzip qualitativer Forschung betrifft den Prozesscharakter, da die untersuchte Realität niemals statisch ist, hat sich die wissenschaftliche Erfassung der Realität an den Prozesscharakter anzupassen (vgl. Lamnek 2010, 21f). Das vierte Prinzip richtet sich an die Reflexivität des Gegenstandes und der Analyse, da die Bedeutungen nur durch Verständnis des Kontexts verstanden werden können. Insofern setzt das Verstehen einzelner Aspekte das hermeneutische Verstehen des Kontextes voraus (vgl. Lamnek 2010, 22). Das Prinzip der Explikation gilt der Nachvollziehbarkeit der Interpretation und der der Intersubjektivität des Forschungsergebnisses, dieses Prinzip ist eher als Forderung zu verstehen, da die Interpretation keine Sicherheit auf Gültigkeit darstellt (vgl. Lamnek 2010, 22f). Das sechste Prinzip betrifft die Flexibilität, da sich der Forschungsprozess an den Forschungsgegenstand anpasst und dieser Anpassungsprozess des gesamten Forschungsprozess begleitet (vgl. Lamnek 2010, 23f). Diese Prinzipien qualitativer Sozialforschung sollen zumindest deutlich machen, dass es für die qualitative Sozialforschung keine universalgültige Methodologie gibt. Die qualitative Sozialforschung ist vielmehr als ein Konglomerat aus theoretischen Positionen und Verfahren (vgl. Lamnek 2010, 25). Insofern ist der Forschungsmethode, welche noch darzustellen ist, wesentliche Relevanz zuzurechnen.

### 6.2. Feldzugang

Der Feldzugang für die Masterarbeit hat im Rahmen des FWF geförderten Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer P-29291 Einzelprojekte)

vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattgefunden. Das Forschungsprojekt untersucht die Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung nach dem Absolvieren der Pflichtschule, insbesondere mit deren Eltern und auch mit den professionellen AkteurInnen am Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder in eine Beschäftigung (vgl. Hubmayer et al. 2018, 323ff). Das Forschungsprojekt wurde gestartet, da erkannt worden ist, dass noch keine Erkenntnisse über das Erleben der Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang mit deren Eltern und professionellen AkteurInnen vorliegen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass partizipative Kooperation einen wesentlichen Vorteil in der Bewältigung des Übergangs darstellt, insofern werden die subjektiven Kooperationserfahrungen der betroffenen SchülerInnen explorativ erforscht (vgl. Fasching 2017, 23). Der methodische Schwerpunkt des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ liegt in einem partizipativen Forschungsdesign, welches durch Anwendung des Konzeptes der „Reflecting Teams“ (Andersen 2011) die TeilnehmerInnen als Ko-Forschende in reflexiv orientierten Arbeitsgruppen an der Analyse und Interpretation der Daten miteinbezieht (vgl. Hubmayer et al. 2018, 324). Des Weiteren wurden auch narrative Interviews geführt (vgl. Hubmayer et al. 2018, 328). Die zwei längsschnittlichen narrativen Interviews einer jugendlichen Person am Übergang bilden die Datengrundlage dieser Masterarbeit. Die methodische Analyse dieser Interviews soll anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) erfolgen.

### 6.3. Erhebungsmethode und Auswertungsmethode

Dieses Kapitel der Masterarbeit setzt sich mit dem zu analysierenden Datenmaterial auseinander. Die Ausarbeitung der Erhebungsmethode und der Auswertungsmethode erfolgt in der Intention, das Zustandekommen des Datenmaterials festzuhalten und in einem weiteren Schritt die methodische Auswertung des Datenmaterials zu verdeutlichen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, damit die anschließende Darstellung der Ergebnisse nachvollziehbar ist.

#### 6.3.1. Narratives Interview

Das narrative Interview wurde durch Fritz Schütze entwickelt. Die befragte Person wird zu einer Erzählung über den untersuchten Gegenstand aufgefordert, welche meist in Verbindung zur Lebensgeschichte steht. Ein Charakteristikum des narrativen Interviews besteht darin, dass durch die einleitende Erzählaufforderung argumentative, beschreibende oder auch erzählende Texte entstehen können (vgl. Lamnek 2010, 326f). Die intendierten Erzähltexte werden durch den Aufbau einer Szene, dem sequenziellen Erzählen und der rückblickenden Bewertung des

Geschehenen charakterisiert (vgl. Lamnek 2010, 327). Im Zuge des Erzählens werden fünf Phasen durchlaufen, diese sind die Erklärungsphase, die Einleitungsphase, die Erzählphase, die Nachfragephase und die Bilanzierungsphase. In der Erklärungsphase werden der interviewten Person alle relevanten Aspekte, wie beispielsweise der Datenschutz und die Aufzeichnung des Gesprächs mitgeteilt. In der zweiten Einleitungsphase wird eine erzählgenerierende offene Eingangsfrage gestellt, um bei der interviewten Person eine Erzählung zu beginnen. Die anschließende Erzählphase beginnt die intendierte Erzählung der interviewten Person, diese soll dabei durch Nachfragen nicht unterbrochen werden und zurückhaltend zu langen Erzählungen ermutigt werden. In der Nachfragephase können Widersprüchlichkeiten oder Unklarheiten nachgefragt werden. In der Abschließenden Bilanzierungsphase wird die Erzählung abgeschlossen und resümiert (vgl. Lamnek 2010, 327f). Eine wesentliche Besonderheit der Erzählungen im Rahmen des narrativen Interviews ist die Lebensnähe an das alltägliche Erleben des sozialen Feldes der interviewten Person (vgl. Lamnek 2010, 330).

Zur Auswertung des narrativ geführten Interviews bieten sich einige Methoden an. Die qualitative Inhaltsanalyse scheint dafür als besonders geeignet zu sein, da es das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, Material aus einem kommunikativen Zusammenhang zu analysieren (vgl. Mayring 2010, 11). Folglich wird die Datenanalyse mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) stattfinden, welche im Folgenden dargestellt wird.

### 6.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ursprünglich eine Analysetechnik der Kommunikationswissenschaften, welche formale Aspekte und latente Sinngehalte zum Gegenstand hat. Die Entwicklung geht darauf zurück, dass in der systematischen Analyse von Massenmedien in den USA quantitative Analyseverfahren als unzureichend erachtet worden sind. Die wesentlichen Kritikpunkte an den quantitativen Verfahren in der Analyse waren die Vernachlässigung der latenten Sinngehalte, der Mangel an Beachtung des Kontextes des Textes, die mangelhafte Beachtung der Sprache und der Anspruch auf Systematik und Überprüfbarkeit (vgl. Mayring 1991, 209). Von diesen Kritikpunkten ausgehend wurde die qualitative Inhaltsanalyse entwickelt. Die wesentlichen Charakteristika der qualitativen Inhaltsanalyse können in der systematischen und regelgeleiteten Analyse der fixierten Kommunikation erkannt werden (vgl. Mayring 2010, 11ff). Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse ist dabei permanent theoriegeleitet und verfolgt insbesondere das Ziel Rückschlüsse auf spezifische Aspekte der Kommunikation zu ermöglichen. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht dabei die Arbeit mit einem Kategoriensystem (vgl.

Mayring 2010, 13f). Die qualitative Inhaltsanalyse ist im Zuge der methodischen Durchführung orientiert am Anknüpfen an den alltäglichen Prozessen und Verstehen sowie Interpretieren des sprachlichen Datenmaterials. Im Zuge der Datenanalyse wird die Perspektive der interviewten Person eingenommen, damit das Vorverständnis der WissenschaftlerIn ausgeschlossen werden kann. Die Interpretation des Datenmaterials gilt dabei niemals abgeschlossen, da immer die Option besteht eine Re-Interpretation vorzunehmen (vgl. Mayring 2010, 38). In der Anwendung kann die qualitative Inhaltsanalyse in drei Grundformen unterteilt werden. Die erste Form stellt die Zusammenfassung dar, wobei das Ziel der Analyse ist, das Datenmaterial derartig zu reduzieren, dass nur die wesentlichen Inhalte übrigbleiben und eine überschaubare Abbildung des ursprünglichen Datenmaterials aufscheint. Die Form der Explikation zielt darauf ab, Datenausschnitte durch zusätzliches Material zu erweitern und dadurch zu erklären. Die dritte Form ist jene der Strukturierung, wobei ohne vorab festgelegt Kriterien querschnittliche Aspekte aus dem Datenmaterial gefiltert werden (vgl. Mayring 2010, 65). Um die Forschungsfrage der Masterarbeit zu beantworten ist die Zusammenfassende Form der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt worden. Diese wird im Folgenden erläutert werden.

#### 6.3.2.1. Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse führt zu einem induktiven Kategoriensystem, welches am Ausgangsmaterial Rücküberprüft wird (vgl. Mayring 2010, 83). Die Vorgehensweise der Zusammenfassung folgt dem Grundprinzip das Datenmaterial anhand von bestimmten Analyseeinheiten zu reduzieren. In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial auf die inhaltstragenden Bestandteile reduziert und in einem weiteren Schritt paraphrasiert. Anschließend wird in der ersten Reduktion ein vorbestimmtes Abstraktionsniveau an die Paraphrasen herangetragen. Die Paraphrasen, welche unter dem vorbestimmten Abstraktionsniveau liegen werden, verallgemeinert, jene die darüber liegen werden beibehalten. Die dadurch entstandenen inhaltsgleichen Paraphrasen werden zusammengefasst und irrelevante Paraphrasen werden ausgelassen. Die zweite Reduktion orientiert sich an der Bündelung, Konstruktion und Integration der übrigen Paraphrasen. Anschließend findet eine Rücküberprüfung, des durch die reduzierten Paraphrasen erstellten, Kategoriensystem am Ausgangsmaterial statt. Am Prozessende ist ein Kategoriensystem entstanden, welches alle ursprünglichen Paraphrasen in sich aufgehen lässt (vgl. Mayring 2010, 69f). Diese Vorgehensweise wird anhand einer Grafik verdeutlicht.

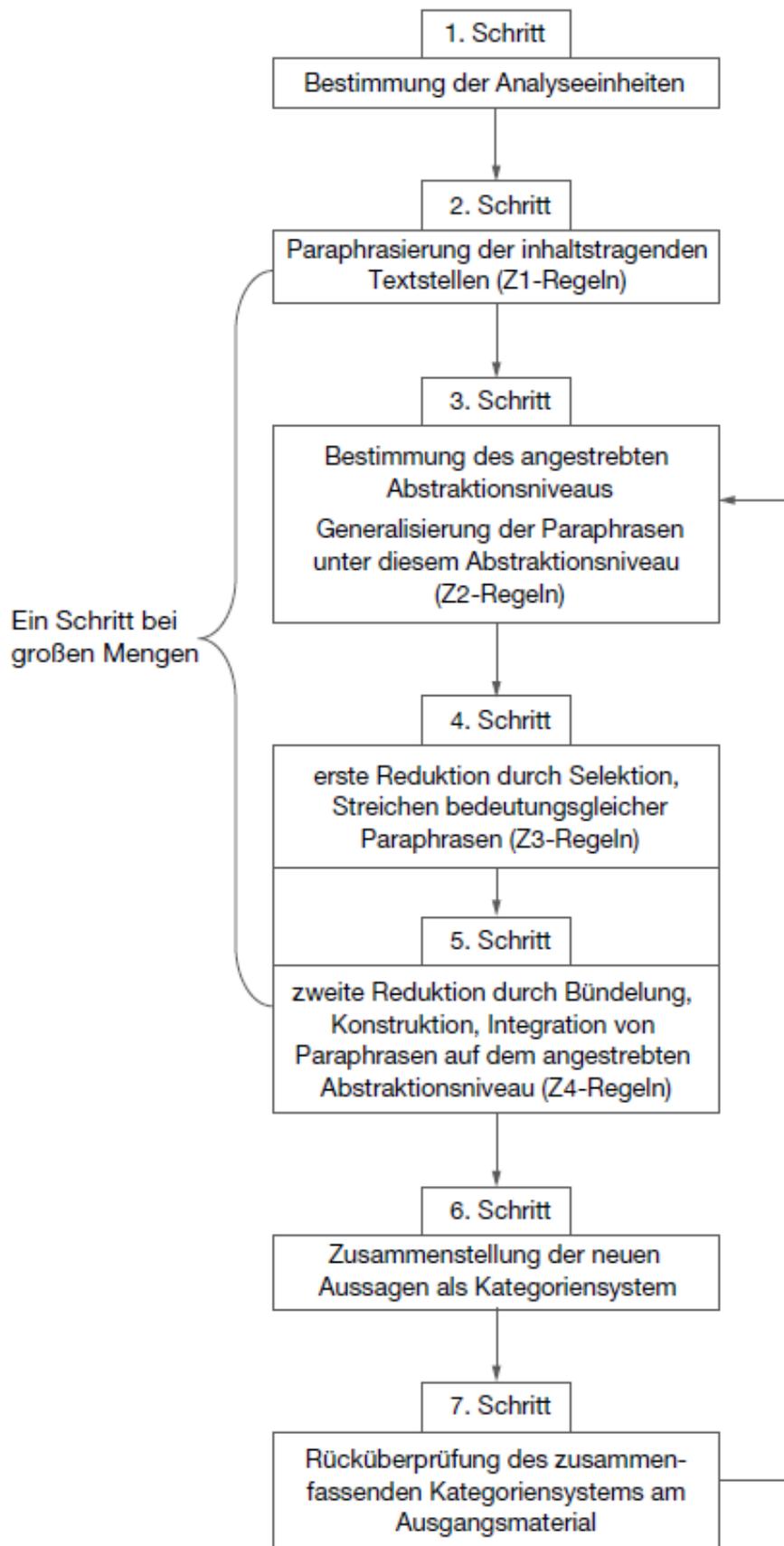


Abbildung 1: Vorgehensweise zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 68).

## 6.4. Forschungsethik

Im Fokus der Sozialwissenschaft und auch im Rahmen der Masterarbeit angewandte bildungswissenschaftliche Fokus steht der Mensch. Im empirischen Rahmen der vorliegenden Masterarbeit liegt der Fokus auf einer jugendlichen Person mit Behinderung. Insofern sind forschungsethische Aspekte von Relevanz, da in einer Forschung über einen Menschen Überlegungen stattfinden müssen, warum bestimmte Forschungshandlungen angemessen und vertretbar sind. Aus diesem Grund findet in diesem Unterkapitel eine Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten statt, da die Forschungsmethode und Forschungsethik die zwei wesentlichen Komponenten von sozialwissenschaftlicher Forschung darstellen (vgl. von Unger et al. 2014, 2f). Weiters soll mit den hier getätigten forschungsethischen Überlegungen deutlich werden, dass der Forschungszweck sich dem Wohlergehen der beforschten Personen unterzuordnen hat (vgl. Friedrichs 2014, 83). Folglich widmet sich das leitende Ziel dieses Kapitels den forschungsethischen Aspekten im Sinne vom Wohlergehen der beforschten jugendlichen Person mit Behinderung.

Wesentlich für die Sozialforschung und auch für bildungswissenschaftliche Forschung ist, dass Fragen thematisiert werden, welche die existenziellen Grundlagen des Menschen betreffen. In weiterer Folge wird Wissen produziert, welches erklärt, wie eine soziale Wirklichkeit unter wechselseitiger Beeinflussung der Akteure konstruiert wird. Dadurch sind zeitaufwändige Reflexionsprozesse des Forschers von großer Bedeutung (vgl. von Unger et al. 2014, 5). Insofern ist eine durchaus kritikwürdige bildungswissenschaftliche Forschung zu erwähnen, welche Jugendliche vorsätzlich mit falschen Tatsachen konfrontiert hat, um daraus Schlüsse für die Konstruktion der Wirklichkeit abzuleiten (Geißlinger 1992). Insbesondere durch die hier getätigten forschungsethischen Überlegungen, ist von solchen Forschungen Abstand zu nehmen. Der gesamte Forschungsprozess wird in weiterer Folge selbstreflexiv begleitet, und an den leitenden Prinzipien von Objektivität und Schadensvermeidung orientiert sein.

Die Objektivität ist in den Sozialwissenschaften kein unstrittiger Begriff und hat mit dem Positivismusstreit einen Grad an Popularität erreicht. Dabei war der Ausgangspunkt des Streits, die Frage nach objektiven Aussagen in den Sozialwissenschaften. Die Darstellung des Positivismusstreits und die vertretenen Positionen erscheint zu umfänglich. Jedenfalls wird sozialwissenschaftliche Objektivität erreicht, indem die Subjektivität des Forschenden als Bestandteil des Forschungsprozesses erachtet wird und im Rahmen von forschungsethischen Aspekten reflektiert wird (vgl. von Unger 2014a, 23). Durch den reflektierten und verantwortungsvollen Umgang des Forschers mit der eignen Subjektivität als Forschender

können insofern die Voraussetzungen geschaffen werden, um hochwertige Ergebnisse zu erzielen (vgl. von Unger 2014a, 24).

Das Prinzip der Schadensvermeidung wird insbesondere bei der Analyse der Daten und anschließend bei der Darstellung der Ergebnisse relevant. Im Rahmen der Datenanalyse orientiert sich das Prinzip der Schadensvermeidung besonders an der Anonymisierung der erhobenen Informationen. Die Anonymisierung der Daten hat sicherzustellen, dass Informationen nicht missbräuchlich verwendet werden können, öffentlich bekannt werden oder in die Hände Dritter gelangen. Der Schutz der Privatsphäre der beforschten Personen hat insofern höchste Priorität. Dieses Prinzip wird insbesondere bei Fallanalysen relevant, da durch die dichte Darstellung des lokalen und organisatorischen Kontexts keine Rückschlüsse auf Orte, Einrichtungen oder Personen möglich sein dürfen (vgl. von Unger 2014a, 24f). Der Schutz der Privatsphäre gilt als ein sehr hohes Gut, insofern schließen sich die forschungsethischen Aspekte der Masterarbeit der Forderung an, die privaten Daten auch vor Gericht nicht zu veröffentlichen (vgl. Friedrichs 2014, 87). Ein weiterer Aspekt beim Prinzip der Schadensvermeidung gilt der Darstellung der Ergebnisse. Insofern sind die Ergebnisse integer und ehrlich darzustellen. Jedoch muss dabei eine etwaige Vulnerabilität der beforschten Personengruppe beachtet werden (vgl. von Unger 2014a, 30). Diese forschungsethischen Aspekte werden im folgenden empirischen Teil beachtet werden und insbesondere bei der Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt.

## **7. Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der methodischen Datenanalyse dargestellt. Die Ergebnisse beruhen auf einem erarbeiteten Kategoriensystem, welches das Ergebnis der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse darstellt. Anhand der Ergebnisse soll die umfassende Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht werden. Zu den Ergebnissen soll noch angemerkt werden, dass die Kategorien als Resultat einer sozialen Interaktion erachtet werden und folglich einer wechselseitigen Beeinflussung unterliegen. In der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial war von leitendem Interesse das Erleben von Kooperation von einer jugendlichen Person mit Behinderung am Übergang mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen. Anhand des leitenden Interesses wurden die zwei Interviewtranskripte reduziert, bis als Ergebnis, das nun darzustellende Kategoriensystem übriggeblieben ist. Die Reduktion in der Erarbeitung des Kategoriensystems erfolgte über die

Festlegung eines Abstraktionsniveaus, welches an Aussagen über das Erleben von Kooperation orientiert war und im Analyseprozess kontinuierlich erhöht wurde.

Das Kategoriensystem ist in Hauptkategorien und Unterkategorien gegliedert. Die zentralen Hauptkategorien, welche aus dem Datenmaterial erarbeitet werden konnten, sind Eltern, professionelle AkteurInnen, Kommunikation, Miteinander, Peergruppe, Wünsche und Zeit. Insbesondere die Hauptkategorien Zeit und Wünsche stellen wichtige Aspekte für die Kooperation für den Übergang von der Schule in den Beruf dar. Das Erleben von Kooperation findet einerseits in Gruppen unter institutionellen Rahmenbedingungen und andererseits im familiären Rahmen statt. Die Hauptkategorien Miteinander, Kommunikation und Peergruppe bekommen durch die Gruppenbildungen, welche auf den institutionellen Rahmenbedingungen aufbauen, eine wesentliche Bedeutung für die Kooperation mit professionellen AkteurInnen. Das Erleben der Kooperation der Hauptkategorie Eltern findet ausschließlich im familiären Rahmen statt. Insofern steht das Erleben der Kooperation im institutionellen Rahmen und im familiären Rahmen jeweils allein, jedoch ist eine indirekte Verbindung durch die Kategorie Miteinander ersichtlich.

In der folgenden Darstellung des Kategoriensystems werden Zitate aus den Interviewtranskripten zur Erklärung herangezogen. Da die Interviews gemäß den forschungsethischen Aspekten anonymisiert worden sind, wird durch Anmerkungen des Verfassers geklärt, welche Personen, also professionelle AkteurInnen oder Personen aus der Peergruppe, angesprochen worden sind. Weiters wird, zur besseren Lesbarkeit, der zitierte Text geglättet wiedergegeben, weswegen sprachliche Pausen, Besonderheiten der Betonung und sonstige als irrelevant zu erachtende Laute nicht angegeben werden. Die jugendliche Person mit Behinderung wird als ErzählerIn mit einem E bezeichnet und die InterviewerIn wird mit einem I bezeichnet.

### 7.1. Eltern

Die Hauptkategorie Eltern zeichnet sich durch alle Unterstützungsleistungen und jede erkennbare Kooperation zwischen der jugendlichen Person mit Behinderung und deren Eltern aus. Wie bereits hingewiesen wurde, konnte diese Hauptkategorie mit keiner anderen Hauptkategorie in Verbindung gebracht werden, da die Kooperation mit den Eltern im familiären Rahmen stattgefunden hat. Jedoch ist eine Beeinflussung auf die Hauptkategorie Miteinander feststellbar, welche im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung verdeutlicht wird. Diese Hauptkategorie ist in zwei Unterkategorien, Miteinander und Unterstützung geteilt worden, welche im Folgenden erläutert werden.

Im Rahmen der Fallanalyse einer jugendlichen Person mit Behinderung im Übergang von der Schule in den Beruf ist feststellbar, dass die Eltern wichtige PartnerInnen für kooperative Handlungen darstellen. Jedoch konnten keine Verbindungen zu anderen Hauptkategorien gezogen werden, dies ist insbesondere für die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen hervorzuheben. Insofern ist im Rahmen der Fallanalyse davon auszugehen, dass die Eltern nicht mit den professionellen AkteurInnen kooperieren oder diese Kooperation zumindest von der jugendlichen Person nicht wahrgenommen wird. Insofern sind die folgenden Ergebnisse ausschließlich im familiären Rahmen und in Abgrenzung zum institutionellen Rahmen zu erfassen.

#### 7.1.1. Unterstützung

In den Unterstützungsleistungen mit den Eltern ist hervorzuheben, dass diese einerseits freizeitorientiert und auch an der Arbeitswelt orientiert sind. In der folgenden Darstellung der Unterkategorie Unterstützung erfolgt zunächst eine Fokussierung auf die arbeitsweltlichen Unterstützungsleistungen oder Kooperationen der Eltern, welche von der jugendlichen Person mit Behinderung im Interview thematisiert wurden. Im Anschluss daran, erfolgt die Darstellung der freizeitorientierten Kooperationen und Unterstützungsleistungen.

Die arbeitsweltlichen Unterstützungsleistungen der Eltern sind durch den Bezug zur Arbeitswelt gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang ist das Setzen von Regeln hervorzuheben. Insofern wird von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert, dass die Eltern Regeln setzen und diese bei Bedarf durchsetzen. Dies kann mit dem folgenden Interviewzitat belegt werden, welches im Rahmen der Thematisierung von adäquatem Verhalten zustande gekommen ist.

*„I: Und was macht dich wütend?“*

*E: Wenn ich [...] [nicht, d. Verf.] aufsteh [...], dann keppelt [umgangssprachliche Bezeichnung für schimpfen, d. Verf.] die Mama und die [...] Papa.*

*I: Mhm.*

*E: Aber öfters, nicht immer, wenn ich [ein, d. Verf.] Problem hab. Wenn ich verschlafen [...], oder zu trödeln [beginne, d. Verf.], oder irgendwas.*

*I: Mhm.*

*E. Das hasse ich.“ (Interviewtranskript I, S. 38f, Zeile 29-1).*

Die arbeitsweltlichen Unterstützungsleistungen bleiben über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern kann im zweiten, der längsschnittlichen Interviews, erkannt werden, dass ebenfalls arbeitsweltorientierte Unterstützungsleistungen in Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden. Durch das folgende Zitat wird verdeutlicht, dass ein Elternteil die jugendliche Person mit Behinderung beim Suchen und Finden einer Praktikumsstelle unterstützt.

*„E: Der Papa und ich, [...] wenn ich den [!] Praktikum fertig habe, dann muss ich anderen [!] Praktikum gehen, dann gehe ich in die Küche.“* (Interviewtranskript II, S. 19, Zeile16-17).

Als abschließenden Aspekt in der Darstellung der arbeitsweltlichen Unterstützungsleistungen soll noch verdeutlicht werden, dass die beruflichen Zukunftsvorstellungen der jugendlichen Person mit Behinderung mit den Eltern jedenfalls thematisiert werden und an die realen Arbeitsmarktbedingungen angepasst werden.

*„I: Eissaloon? [Als zukünftige Arbeitsstelle, d. Verf.]*

*E: Ja.*

*I: Würdest du das gerne machen?*

*E: Ja, ja, oder ich weiß nicht. Meine Mutter sagt, [...] das ist einfach so. Möchte gerne [...] ein [!] Beruf.“* (Interviewtranskript I, S. 20, Zeile 1-8).

Durch diese Dargestellten Ergebnisse der Kooperation und Unterstützungsleistungen mit den Eltern kann gezeigt werden, dass im familiären Rahmen arbeitsweltorientierte Unterstützung stattfindet. Es folgt nun die Darstellung der freizeitorientierten Kooperationen und Unterstützungsleistungen, welche von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert wurden. Dieser Kategorie sind jene Interviewaussagen zugerechnet worden, welche im familiären Rahmen stattfinden und keinen Bezug zur Arbeitswelt haben aber trotzdem als relevant zu erachten sind. Diese Ergebnisse können zunächst noch trivial erscheinen, jedoch wird in der anschließenden Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auf diese Aspekte Bezug genommen und deren Relevanz dargestellt. Die freizeitorientierte Kooperation ist jedenfalls gekennzeichnet durch lustvolle Tätigkeiten oder Genuss, was im folgenden Zitat durch die Thematisierung von Lebensmittel deutlich wird.

*„E: Ich esse immer gerne Leberkäsesemmeln. [...] Und da gehe ich mit dem Vater hin, der liebt [...] Leberkäse. [...] Er duftet.“* (Interviewtranskript I, S. 39, Zeile 22-32).

Die freizeitorientierte Kooperation mit einem Elternteil kann weiters auch beim kooperativen Zubereiten von Mahlzeiten erkannt werden. Durch das folgende Zitat wird verdeutlicht, dass das gemeinsame und familiäre Zubereiten von Lebensmittel oder Speisen dadurch einen hohen Stellenwert in der Wahrnehmung der jugendlichen Person mit Behinderung bekommt.

*„E: Zum Frühstück [...] jeden Sonntag machen wir ein Frühstücksei. [...] Mit getoasteten Weckerln. [...] Ja, das mag ich. Eierspeise, da riecht es lecker. [...] Mein Papa [...] macht immer gute Nacht Tee und guten Morgen Tee.*

*I: [...] Magst du auch was Anderes gerne, was nicht mit Essen zu tun hat?*

*E: Trinken, mag ich immer.“ (Interviewtranskript I, S. 41f, Zeile 25-11).*

Die lustvolle Thematisierung von Nahrungsmittel stellt einen relevanten Aspekt in der freizeitorientierten Unterstützung mit den Eltern oder auch einem Elternteil dar. Jedoch ist auch feststellbar, dass das auswärtige Essen in einem Gastronomiebetrieb einen hohen Bedeutungsgehalt für die jugendliche Person mit Behinderung darstellt. Dieses Ergebnis soll durch das folgende und abschließende Zitat dieser Unterkategorie verdeutlicht werden.

*E: Und am liebsten, gehe ich mit meinem Papa schwimmen. [...] Und ein Eis, wir tun im Hochsommer ein Eis kaufen. [...] Und tuen wir was essen. So ein [...] Gasthaus [...] [w]o man Eis kauft, und Pommes, oder irgendwas halt. [...] Und, da gehe ich gerne hin. [...]. Und, ich liebe es. (Interviewtranskript I, S. 37f, Zeile 18-9).*

In der Darstellung der Unterkategorie Unterstützung der Hauptkategorie Eltern wurde aufgezeigt, dass die familiär gerahmte Unterstützung sowohl arbeitsweltorientiert als auch freizeitorientiert stattfindet. Die Eltern der jugendlichen Person mit Behinderung werden für sozial adäquates Verhalten, für das Finden einer Praktikumsstelle und auch für eine subjektiv realistisch eingeschätzte Berufswahl unterstützend tätig. Weiters ist auch eine freizeitorientierte und lustvolle Unterstützung ersichtlich, welche durch den Verzehr von Lebensmittel im privaten, als auch im professionellen Rahmen charakterisiert ist. Beide Dimensionen der elterlichen Unterstützung sind für die jugendlichen Person mit Behinderung als relevant für den Übergang von der Schule in den Beruf zu erachten.

#### 7.1.2. Miteinander

Die Kooperation und Unterstützungen im familiären Rahmen bleiben über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern ist im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews ebenfalls feststellbar, dass die gemeinsame und kooperative Zubereitung von Speisen einen hohen

Stellenwert zugesprochen bekommt, sowie, dass das Kochen für die jugendliche Person mit Behinderung eine bedeutungsvolle Tätigkeit darstellt. Dieser Bedeutungsgehalt wird insbesondere mit dem folgenden Zitat deutlich.

*„E: [...] [U]nd zum Mittagessen, Spagetti Bolognese, mach ich immer gerne. [...] [U]nd zum Abendessen [...] Gabelspieß mit Brot [...] manchmal die Mama, manchmal ich, manchmal der Papa.*

*I: [...] Arbeitets [!] zusammen?*

*E: Ja [...].*

*I: Und bei dir in der Arbeit? Funktioniert das da auch so mit der Zusammenarbeit?*

*E: Ja, ich finds [!] schön [...]. Ich koch [!] sehr viel [...].*

*I: Möchtest du mal was arbeiten mit kochen?*

*E: Ja.“ (Interviewtranskript II, S. 18, Zeile 1-17).*

## 7.2. Professionelle AkteurInnen

In der methodisch geleiteten Datenauswertung konnte neben der Kooperation mit den Eltern auch Kooperation mit unterschiedlichen professionellen AkteurInnen im institutionellen Rahmen festgestellt werden. Dieser Feststellung folgend wurde die Kategorie professionelle AkteurInnen gebildet. Dieser Kategorie sind alle im Interview thematisierten Aspekte von kooperativen Handlungen zugerechnet worden, welche mit professionellen AkteurInnen in einem institutionellen Setting stattgefunden haben. Die institutionelle Rahmung umfasst sowohl die sozialpädagogische Institution als auch die den Arbeitsort eines Praktikums. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind jedenfalls als Resultate von sozialer Interaktion zu verstehen und unterliegen aus diesem Grund einer Wechselseitigkeit zwischen der jugendlichen Person mit Behinderung und den professionellen AkteurInnen. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Ergebnisdarstellung eine Verbindung zwischen der Hauptkategorie professionelle AkteurInnen und weiteren Hauptkategorien gezogen worden. Die Hauptkategorien, welche mit den professionellen Personen in Verbindung stehen, werden im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung erläutert werden. In der anschließenden Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wird auf die Verbindung eingegangen.

Bevor die gebildete Unterkategorie Wahrnehmung von Kooperation dargestellt wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass die professionellen AkteurInnen den Übergang der

jugendlichen Person mit Behinderung in den Beruf im Rahmen eines Teams begleiten und unterstützen. Insofern ist aus den Daten feststellbar, dass im Thematisieren der kooperativen Tätigkeiten nicht nur eine professionelle AkteurIn angesprochen wird. Vielmehr sind in der Vielzahl der thematisierten kooperativen Handlungen mit professionellen AkteurInnen auch eine Vielzahl an unterschiedlichen professionellen AkteurInnen angesprochen worden. Aus diesem Grund ist in der umfassenden Darstellung der Hauptkategorie professionelle AkteurInnen darauf einzugehen, dass die unterschiedlichen Personen die Wahrnehmung der Kooperation beeinflussen. Dieses Ergebnis wird mit dem folgenden Zitat aus dem Interview mit der jugendlichen Person mit Behinderung verdeutlicht.

*„E: Ja, aber die sind leider nicht da, die Frau K und die Frau B [professionelle AkteurInnen, d. Verf.], das [!] sind beide auf Urlaub, und jetzt bei der Frau G und Frau A [professionelle AkteurInnen, d. Verf.], und immer strenger und strenger und strenger und ich kanns ja nicht, aber ich muss [mich, d. Verf.] bemühen, aber sonst sind wir lieb.“ (Interviewtranskript II, Seite 5, Zeile 21-23).*

Der Bedeutungsgehalt dieses Zitates erschöpft sich nicht im Ergebnis von unterschiedlichen professionellen AkteurInnen, sondern deutet zusätzlich noch auf die Wahrnehmung der Kooperation hin. Aus diesem Grund ist in der Hauptkategorie Professionelle Personen die Unterkategorie Wahrnehmung gebildet worden, welche im Folgenden dargestellt wird.

#### 7.2.1. Wahrnehmung

Die Wahrnehmung der Kooperation durch die jugendliche Person mit Behinderung mit den professionellen Personen stellt eine unverzichtbare Dimension in den kooperativen Handlungen dar. Folglich wurde in der Datenauswertung die Unterkategorie Wahrnehmung gebildet, da festgestellt werden konnte, dass die kooperativen Handlungen sowohl konflikthaft als auch harmonisch wahrgenommen werden. In der Unterkategorie Wahrnehmung wird das Resultat dargestellt, dass die kooperativen Handlungen zwischen der jugendlichen Person mit Behinderung und den professionellen Personen in einem ambivalent wahrgenommenen Spektrum zwischen harmonischer und konflikthafter Kooperation stattfinden. In der Darstellung dieser Unterkategorie kann besonders deutlich nachvollzogen werden, dass die kooperativen Handlungen das Ergebnis sozialer Interaktion darstellen.

Die soziale Interaktion in Form von Kooperation zwischen den professionellen Personen und der jugendlichen Person mit Behinderung wird, wie bereits hingewiesen wurde, als harmonisch und konflikthaft wahrgenommen. Dieses Resultat der Datenanalyse wird bei der harmonischen

Wahrnehmung beginnen und in weiterer Folge zu der konflikthafter Wahrnehmung übergehen. Die harmonische Wahrnehmung der kooperativen Handlungen zeichnet sich durch Sympathie, Kreativität und Spaß aus. Durch das folgende Zitat wird aufgezeigt, dass Sympathie zwischen der jugendlichen Person und einer professionellen AkteurIn besteht, welche auf dem Wissen über die familiäre Situation der professionellen AkteurIn aufbaut.

*„E: Und, das ist eine ganz eine Liebe. [...] Die Frau G [professionelle AkteurIn, d. Verf.] ist auch ganz nett. [...] Die war schon schwanger und hat ein Kind bekommen, ein neues Haus.“* (Interviewtranskript II, S. 6, Zeile 14-18).

Aufbauend auf der Sympathie zwischen der jugendlichen Person und den professionellen AkteurInnen, finden kreative Handlungen statt. Diese kreativen Handlungen sind wiederum förderlich für die Sympathie zwischen den Personen. Des Weiteren zeigt sich, dass im Rahmen der kreativen Handlungen Spaß von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert wird. Insofern verdeutlicht das folgende Zitat die Wahrnehmung von kreativen Handlungen mit den professionellen Personen und in weiterer Folge die Wahrnehmung von Spaß.

*„E: Und das macht die Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.] gern. [...] Ja, die singt gern, die ist lustig. [...] Und sie macht gern Spaß. [...] Und manchmal lacht es [!], oder ich, und dann singts [!] [...]. Und sie ist lustig [...].“* (Interviewtranskript II, S. 5f, Zeile 29-12).

Aus der Datenauswertung resultiert, dass die Wahrnehmung von Sympathie, kreativen Handlungen und Spaß die Grundlage für eine harmonische Kooperation bilden. Weiters konnte nachgewiesen werden, dass die Sympathie im Rahmen der harmonischen Kooperation über den zeitlichen Verlauf konstant bleibt. Insofern wird die, im letzten Zitat angesprochene, professionelle Person im ersten der längsschnittlich geführten Interviews von der jugendlichen Person mit Behinderung als besonders sympathisch bezeichnet. Dies kann durch das folgende Zitat belegt werden.

*„E: Ganz eine Nette, Liebe, die Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.]“* (Interviewtranskript I, S. 23, Zeile 22).

Die Resultate der Wahrnehmung von harmonischer Kooperation mit professionellen Personen sind anhand der Dimensionen von Sympathie, kreativen Handlungen und Spaß dargestellt worden. Da die Ergebnisse der Datenauswertung der qualitativen Sozialforschung zuzurechnen sind, werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung keine quantitativen Resultate dargestellt.

Jedoch soll der Hinweis am Rande erfolgen, dass die harmonische wahrgenommene Kooperation deutlich seltener durch die jugendliche Person mit Behinderung thematisiert wurde. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die Unterkategorie Wahrnehmung als ein ambivalentes Spektrum zwischen den Polen von harmonischer und konflikthafter Kooperation zu verstehen ist. Dieser Aspekt der Darstellung der Unterkategorie Wahrnehmung basiert auf der Datenauswertung. Insofern hat sich in der Datenauswertung gezeigt, dass der Aspekt der Ambivalenz von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert wurde. Dieses Mittelglied zwischen der Wahrnehmung von harmonischer und konflikthafter Kooperation kann anhand des folgenden Zitates gut nachvollzogen werden.

*„E: Frau B, Frau I, Frau H, Frau B, Frau A, vier Betreuer.*

*I: Mhm. Und, wie sind die so?*

*E: Eh gut, sind okay. Bisschen streng, aber das ist bisschen nett.“* (Interviewtranskript I, Seite 23, Zeile 18-20).

Das ambivalente Wahrnehmen von der Kooperation mit den professionellen AkteurInnen bleibt über den zeitlichen Verlauf konstant. Dieses Resultat ist auch aus dem zweiten der längsschnittlich geführten Interviews ersichtlich, da die Ambivalenz der Wahrnehmung der Kooperation mit professionellen Personen von der jugendlichen Person bereits in der Beantwortung der Einstiegsfrage thematisiert wird.

*„I: Magst du mir erzählen. Wie ist es dir gegangen, seit unserem letzten Interview, mit deiner Arbeit und mit den. Wie geht's dir da?*

*E: Ja, [in, d. Verf.] meiner Arbeit geht's auch sehr gut, aber streng.“* (Interviewtranskript II, Seite 1, Zeile 8-10).

Die Ergebnisunterkategorie Wahrnehmung ist als ambivalentes Spektrum beschrieben worden, welches bisher anhand harmonisch wahrgenommener Kooperation und dem Aspekt der Ambivalenz dargestellt worden ist. Um die Darstellung der Wahrnehmung von Kooperation mit professionellen Personen abzuschließen, ist noch auf die konflikthaft wahrgenommene Kooperation einzugehen. Die konflikthaft wahrgenommene Kooperation zeichnet sich durch die Aspekte Stress, Aggression und Strenge aus. Diese Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben.

Aus der Datenanalyse ist ersichtlich, dass die jugendliche Person mit Behinderung im kooperativen Arbeiten mit den professionellen AkteurInnen Stress wahrnimmt. Die Wahrnehmung von Stress wird im institutionellen Rahmen in der Kooperation mit professionellen AkteurInnen in der Arbeit in Arbeitsgruppen thematisiert und es wird eine starke Aversion zum Ausdruck gebracht. Dies kann mit dem folgenden Zitat deutlich belegt werden.

*„E: Und dann tut sie [die professionelle AkteurIn, d. Verf.], was anderes macht's [...] und wieder ein Stress und das hasse ich auch.“* (Interviewtranskript I, Seite 5, Zeile 15-16)

Das gemeinsame Arbeiten in der Arbeitsgruppe stellt eine eigene Kategorie dar und wird anschließend in der Kategorie Miteinander erläutert. Die Wahrnehmung von Stress in Zusammenhang mit der Kooperation mit professionellen AkteurInnen ist offensichtlich ein Aspekt von konflikthafter Kooperation. Insbesondere da die Wahrnehmung von Stress in weiterer Folge zur Thematisierung von Hass führt.

Im Zusammenhang mit konflikthafter Kooperation ist auch auf den Aspekt von aggressiven Verhalten einzugehen. In beiden Interviews ist Aggression durch die professionellen AkteurInnen thematisiert worden. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Ergebnisdarstellung auf diesen Aspekt von konflikthafter Kooperation einzugehen. In der Thematisierung von Aggression im Rahmen der Kooperation wird das aggressive Verhalten einer professionellen Person zugeschrieben. Weiters konnte festgestellt werden, dass aggressives Verhalten auftritt, wenn sich die professionelle Person in einer Angstsituation befindet. Aus den Interviewdaten ist weiters ersichtlich, dass die Wahrnehmung von Stress mit der Möglichkeit einhergeht Aggression wahrzunehmen. Insofern wurden im Interview Erfahrungen von Aggression aus einer Arbeitsgruppe durch die jugendliche Person mit Behinderung thematisiert. Jene professionelle AkteurIn, welche die zuvor dargestellte Wahrnehmung von Stress verursacht, wird auch durch aggressives Verhalten angesprochen.

*„E: [...] [D]ann tut die Frau B [professionelle AkteurIn, d. Verf.], macht am [...] Keramik. [...]*

*I: Mhm, machst du das auch? Oder nur die Frau B?*

*E: Nicht so, [...] weil sie das nicht will und ich nicht gern Krach hab [...] weil die Frau B schlägt mich und ein bisschen schwer und manchmal konzentriert [...].“*  
(Interviewtranskript I, Seite 4, Zeile 23-29).

Die Thematisierung von aggressiven Verhalten bleibt über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern kann im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews ebenfalls aggressives Verhalten durch die professionellen AkteurInnen festgestellt werden. Im Zusammenhang mit dem folgenden Zitat ist hervorzuheben, dass durch die jugendliche Person mit Behinderung auch angesprochen wird, dass die professionelle AkteurIn sich in einer Angstsituation befunden hat.

*„E: [...] [W]enn sie [professionelle AkteurIn, d. Verf.] ein [!] Angst hat, [...] und dann schlägt eine, fest eine Watsche oder am Po, oder auf die Finger [...] das macht keinen Spaß mehr [...].“* (Interviewtranskript II, Seite 12, Zeile 6-9).

In beiden der längsschnittliche geführten Interviews werden die professionellen Personen mit Strenge in Verbindung gebracht. In der Datenauswertung wurde dieses Charakteristikum der konflikthafter Kooperation zugerechnet, da dieses Verhalten als nicht förderlich für die kooperative Zusammenarbeit zu erachten ist. Bevor nun auf die Darstellung dieses Resultates der Datenanalyse präzise eingegangen wird, soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Strenge die häufigste thematisierte Form von konflikthafter Kooperation darstellt. Des Weiteren ist noch darauf hinzuweisen, dass die Wahrnehmung von strengen Verhalten durch die professionellen Personen ebenfalls in der Darstellung der Ambivalenz als Mittelglied zwischen der harmonischen und konflikthafter Kooperation thematisiert worden ist. Insofern wurde im Rahmen der Datenauswertung die Wahrnehmung von Strenge als milde Form von konflikthafter Kooperation erfasst.

Im der Datenauswertung konnten zwei professionelle Personen von der jugendlichen Person mit Behinderung benannt werden, welche sich in der individuellen Wahrnehmung durch strenges Verhalten auszeichnen. Im folgenden Interviewzitat kann dieses Resultat der Datenanalyse nachvollzogen werden.

*„E: [...] Hopi Hopi, Zacki Zacke Zacki, machen wir weiter [...] das sagt immer die Frau A oder die Frau B [professionelle AkteurInnen, d. Verf.]. [...] [D]ie sind viel strenger.“* (Interviewtranskript I, Seite 23, Zeile 25-29).

Anhand dieses Zitates aus dem ersten Interview kann einerseits nachvollzogen werden, dass die Wahrnehmung von konflikthafter Kooperation anhand von strengen Verhalten durch die professionellen Personen stattfindet, sowie, dass professionelle Personen identifiziert werden können, mit welchen die Kooperation harmonischer abläuft.

Die Wahrnehmung von konflikthafter Kooperation mit den professionellen Personen bleibt über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern wird im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews ebenfalls konflikthafte Kooperation in Form von strengen Verhalten wahrgenommen. Am folgenden Zitat kann nicht nur konflikthafte Kooperation anhand von strengen Verhalten nachvollzogen werden, sondern auch die Effekte auf die Kooperation, welche mit konflikthafter Kooperation einhergehen.

*„E: Und das mach ich nicht, weil die Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.] ist ganz streng, mit mir.*

*I: Wer ist die Frau A?*

*E: Meine Betreuerin, und sie verweigert mir, schon wieder, und ihr wird's zu viel und [sie sagt, d. Verf.] hör auf zu reden [...].“ (Interviewtranskript II, S. 1, Zeile 17-20)*

Anhand dieses Zitates ist ersichtlich, dass konflikthafte Kooperation anhand der Wahrnehmung von strengen Verhalten stattfindet, sowie, dass die konflikthafte wahrgenommene Kooperation in weiterer Folge dazu führen kann, dass die Kommunikation zwischen der professionellen Person und der jugendlichen Person mit Behinderung verwehrt wird. Jedoch konnte durch die Datenanalyse festgestellt werden, dass die Kommunikation einen zentralen Aspekt im Erleben der Kooperation darstellt. Aus diesem Grund wurde die Kategorie Kommunikation gebildet, welche im Folgenden erläutert wird.

### 7.3. Kommunikation

In der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass die Kommunikation zwischen den professionellen AkteurInnen und der jugendlichen Person mit Behinderung einen zentralen Aspekt für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf darstellt. Im Rahmen der Kommunikation finden Gespräche statt, welche soziale Verhaltensweisen und berufliche Erwartungen des Arbeitsgebers kommuniziert werden. Des Weiteren dienen die Gespräche einer reflexiven Rücküberprüfung der individuellen Passung von laufenden Praktika. Im weiteren Verlauf der Darstellung dieser Ergebniskategorie wird auch gezeigt, dass

die Kommunikation zwischen den professionellen AkteurInnen und der jugendlichen Person mit Behinderung über den zeitlichen Verlauf konstant bleibt.

### 7.3.1. Kommunikation für soziales Verhalten

Es konnte festgestellt werden, dass im Rahmen der Kommunikation zwischen professionellen Personen und der jugendlichen Person mit Behinderung soziale Verhaltensweisen kommuniziert werden. Insofern kann festgestellt werden, dass eine professionelle Person Hinweise für adäquates soziales Verhalten erteilt. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls feststellbar, dass diese Hinweise nicht nur an die interviewte Person gerichtet sind, sondern auch an die KollegInnen. Auf diesen Aspekt wird in der Darstellung des nächsten Ergebnisses noch eingegangen. Jedenfalls wird mit dem folgenden Zitat gezeigt, dass im Rahmen der Kooperation zwischen professionellen Personen und Jugendlichen mit Behinderung Hinweise für adäquates Sozialverhalten kommuniziert werden.

*E: [...] Mein Betreuer sagt, bitte, lass [uns] unterhalten [...] rülpsen, darf man nicht, das ist [!] ein Schweindl [umgangssprachliche Bezeichnung für ein Schwein, d. Verf.] [...]. Das macht Person E nicht, ich nicht und Person D [Kollegen der interviewten Person, d. Verf.] nicht.“ (Interviewtranskript I, Seite 38, Zeile 12-14).*

Anhand dieses Zitates kann gut nachvollzogen werden, wie die kommunikativen Hinweise für adäquates soziales Verhalten gestaltet sind. Im Zusammenhang mit diesem Zitat ist noch hervorzuheben, dass die interviewte Person durch sozial anstößiges Verhalten aufgefallen ist und die professionelle Person Kollegen der interviewten Person in den Hinweis auf adäquates Verhalten miteinbezieht. Dies ist insofern hervorzuheben als, dass in der folgenden Darstellung der Ergebniskategorie Miteinander Maßregelungen durch die professionellen Personen dargestellt werden, diese haben jedoch anstößiges Verhalten von zumindest zwei KollegInnen zur Grundlage. Die Hinweise auf adäquates soziales Verhalten stellt jedenfalls einen wesentlichen Aspekt in der Kommunikation zwischen professionellen Personen und der jugendlichen Person mit Behinderung dar.

### 7.3.2. Kommunikation für Berufliches

Im Rahmen der Kommunikation zwischen professionellen Personen und der jugendlichen Person mit Behinderung werden auch berufliche Themen kommuniziert. Insofern ist feststellbar, dass Gespräche stattfinden, welche die beruflichen Anforderungen thematisieren und die Erfahrungen aus einem Praktikum reflektieren. Weiters wurde durch die jugendliche Person thematisiert, dass bei einem intensiven Gefühl von Trauer über die individuelle

Übergangssituation Entlastungsgespräche unter anderem mit professionellen Personen geführt werden.

In der beruflichen Kommunikation zwischen der jugendlichen Person mit Behinderung und den professionellen Personen finden Gespräche über Arbeitsstellen statt. Im Rahmen dieser Gespräche wird thematisiert, wann eine berufliche Beschäftigung beginnt, sowie, welche Aufgabe im Rahmen dieser Beschäftigung bewältigt werden muss. Insofern ist die Kommunikation mit den professionellen Personen als ein grundlegender Aspekt für den Berufseinstieg der jugendlichen Person mit Behinderung zu erachten. Dieses Resultat kann durch das folgende Zitat nachvollzogen werden.

„E: [...] *Frau A sagt mit, wann ich einen Job kriege, und [...] welche Aufgabe [ich, d. Verf.] habe.* (Interviewtranskript II, Seite 2, Zeile 4).

Des Weiteren ist der Kommunikation für Berufliches das gemeinsame Reflektieren über Erfahrungen in der Arbeitsstelle zuzurechnen. In diesem Sinne finden Gespräche statt, welche die Eindrücke der jugendlichen Person mit Behinderung in der Arbeitsstelle thematisieren. Die Gespräche über die Eindrücke der jugendlichen Person fokussieren sich dabei insbesondere auf Vorkommnisse, welche unerfreulich waren. Im Rahmen dieser Gespräche wird in Abstimmung mit der jugendlichen Person mit Behinderung eine Konsequenz erarbeitet. Die Auflösung des Beschäftigungsverhältnisses ist im Rahmen dieses Gespräches jedenfalls eine Option, welche jedoch in Abstimmung mit der jugendlichen Person mit Behinderung gewählt wird. Dies kann mit dem folgenden Zitat verdeutlicht werden.

„E: [...] *[A]ber weil die Betreuer, mit mir schon fragen, wann [!] ist passiert, oder was, oder wo [!] ärgern, dann sagen wir uns: Okay, das reicht [...].* (Interviewtranskript II, Seite 9, Zeile 32-33).

Im Rahmen der Kommunikation für Berufliches ist noch feststellbar, dass die professionellen Personen Entlastungsgespräche bei berufsbezogener emotionaler Belastung führen. Dieser Aspekt von beruflicher Kommunikation wird deutlich, wenn die jugendliche Person mit Behinderung Differenzen zwischen den individuellen Leistungsvermögen und den Leistungsanforderungen verspürt und dadurch in eine emotionale Belastungssituation gerät. Es ist hierbei hervorzuheben, dass die professionellen Personen grundsätzlich als HelferInnen wahrgenommen werden, auch wenn das Problem nicht benannt werden kann. Des Weiteren ist hervorzuheben, dass die jugendliche Person mit Behinderung das Ausmaß des Entlastungsgespräches bestimmt. Dies wird mit dem folgenden Zitat belegt.

*„E: Manchmal [bin ich, d. Verf.] traurig hier, aber wenn was ist, dann sagen wir uns, dass wer hilft, dann ist [es, d. Verf.] okay. Person A tut mir helfen, oder die Frau C, oder die Person D [Person A und Frau C sind KollegInnen; Person D eine professioneller AkteurIn, d. Verf.], dann kann ich mit ihm reden und sagt [!] aus, Schluss, ich mag nicht mehr reden.*

*I: [...] Und was macht dich da traurig?*

*E: [...] [W]as trauriges [!], [...] dann muss man schon unbedingt weinen, weil [...] ich mache was, [...] ich mach [!] Babysitten.“ (Interviewtranskript II, Seite 11, Zeile 1-9).*

In dieser Darstellung konnte verdeutlicht werden, dass die professionellen AkteurInnen durchaus mit komplexen Problemstellungen im Rahmen der Kommunikation für berufliche Aspekte konfrontiert sind. Deren Bearbeitung in Form von Entlastungsgesprächen wird deutlich von der jugendlichen Person mitbestimmt. Weiteres ist aus dem Zitat ersichtlich, dass die Peergruppe ebenfalls einen relevanten Aspekt darstellt. Aus diesem Grund wurde in der Datenanalyse die Kategorie Miteinander gebildet, welche im Folgenden dargestellt wird.

#### 7.4. Miteinander

In den bisher dargestellten Ergebnissen der Datenanalyse wurde bereits festgestellt, dass die Resultate im Rahmen von sozialer Interaktion zu erfassen sind. Diese sozialen Interaktionen im Rahmen des institutionellen Settings werden durch die Kategorie Miteinander erfasst. Das wesentliche Kriterium dieser Ergebniskategorie stellt dabei das Arbeiten miteinander zwischen professionellen Personen und Jugendlichen mit Behinderung dar, welches durch die Gruppensituation geprägt ist. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass das Arbeiten miteinander im institutionellen Rahmen dadurch gekennzeichnet ist, dass eine professionelle Person in der Praxis mit einer Gruppe von Jugendlichen mit Behinderung konfrontiert ist. Diese Gegenüberstellung einer professionellen Person mit einer Gruppe von Jugendlichen führt zu einem spezifischen Erleben von Kooperationen oder Unterstützungsleistungen, welche in dieser Kategorie zusammengefasst werden. Darüber hinaus, konnte festgestellt werden, dass die Kooperation zwischen professionellen AkteurInnen und jugendlicher Person mit Behinderung ebenfalls auf einem Miteinander basiert. Dadurch wird die Ergebniskategorie Miteinander als wesentlicher Basisaspekt für das Erleben von Kooperation oder Unterstützung erachtet. Aus diesem Gründen wurde in der Datenanalyse der Bedarf erkannt, dem Miteinander eine Kategorie zu widmen. In der Darstellung dieser Ergebniskategorie wird zunächst auf die Unterstützungsleistungen der professionellen AkteurInnen in Gruppensituationen eingegangen

und anschließend auf die Unterkategorie Arbeitserfahrungen. Bevor die gebildeten Unterkategorien dargestellt werden, wird noch die Idealvorstellung vom Miteinander der jugendlichen Person mit Behinderung dargestellt.

In der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass für die jugendliche Person mit Behinderung das Miteinander im familiären Rahmen als Idealvorstellung für das Miteinander im institutionellen Rahmen herangezogen wird. Diese Feststellung kann durch das Folgende Zitat belegt werden.

*„I: Und bei dir in der Arbeit? Funktioniert das da auch so mit der Zusammenarbeit?*

*E: Ja, ich find's schön [...].“ (Interviewtranskript II, Seite 18, Zeile 14-15).*

Anhand dieser Ergebnisdarstellung kann nachvollzogen werden, dass das Miteinander im familiären Rahmen einen hohen Bedeutungsgehalt für die jugendliche Person mit Behinderung für das Miteinander im institutionellen Rahmen darstellt. Das Erleben der Kooperation oder der Unterstützung mit den professionellen Personen sollte im Idealfall dem Miteinander im familiären Rahmen entsprechen. Darauf aufbauend werden nun die gebildeten Unterkategorien erläutert.

#### 7.4.1. Arbeitserfahrungen

Der Kategorie Miteinander werden als Unterkategorie die Arbeitserfahrungen der jugendlichen Person mit Behinderung zugerechnet. Diese Zurechnung erfolgte anhand der Feststellung, dass die Arbeitserfahrungen nicht allein erlebt worden sind, sondern zumeist in Arbeitsgruppen oder ähnlichen Settings stattgefunden haben. In der Darstellung dieser Unterkategorie wird sowohl auf Arbeitserfahrungen in der sozialpädagogischen Institution und auf die Arbeitserfahrungen in betrieblichen Praktika eingegangen. Die Erläuterung dieser Unterkategorie wird abschließen mit einem identifizierten Kriterium für positive Arbeitserfahrungen, welche von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert wurden.

Durch die jugendliche Person mit Behinderung werden unterschiedlichste Arbeitserfahrungen in den Interviews thematisiert. Bevor nun die relevanten Aspekte der Unterkategorie Arbeitserfahrungen dargestellt werden, ist auf eine wesentliche Gelingensbedingung von Arbeitserfahrungen einzugehen. Insofern konnte in der Datenanalyse festgestellt werden, dass Arbeitserfahrungen nur dann gemacht werden können, wenn die Kooperation mit den professionellen Personen als harmonisch wahrgenommen wird. Insofern dient das folgende Zitat nicht nur als Beleg für aggressives Verhalten durch die professionellen Personen in der

Unterkategorie Wahrnehmung, sondern auch als Beleg für die harmonisch wahrgenommene Kooperation als Grundlage für das Zustandekommen von Arbeitserfahrungen.

*„E: [...] [D]ann tut die Frau B [professionelle AkteurIn, d. Verf.], macht am [!] Keramik. [...]*

*I: Mhm, machst du das auch? Oder nur die Frau B?*

*E: Nicht so, [...] weil sie das nicht will und ich nicht gern Krach hab [...] weil die Frau B schlägt mich und ein bisschen schwer und manchmal konzentriert [...].“*  
(Interviewtranskript I, Seite 4, Zeile 23-29).

Damit soll die hohe Bedeutung von harmonischer Kooperation für den Übergang von der Schule in den Beruf deutlich geworden sein. Ein weiterer Aspekt im Rahmen der Darstellung der Arbeitserfahrungen ist die Abwechslung. In der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass abwechslungsreiche Arbeitserfahrungen durch die jugendliche Person mit Behinderung präferiert werden, beziehungsweise ist im Umkehrschluss festgestellt worden, dass repetitive Tätigkeiten zu negativen Gefühlen und in weiterer Folge zu Ablegung führt. In diesem Sinne hat sich gezeigt, dass die Aufteilung der Arbeitsorte über die Woche so ausgelegt ist, dass ein Maximum an Abwechslung gegeben ist. Das folgende Zitat macht insofern deutlich, dass die jugendliche Person mit Behinderung üblicherweise jeden Tag an einem anderen Ort einer Tätigkeit nachgeht.

*„E: Da mach ich immer abwechseln [!] [...].*

*I: [...] [D]u bist immer einen Tag im Praktikum und einen Tag im BNQ A [sozialpädagogische Institution, d. Verf.]?*

*E: Ja, ja.“* (Interviewtranskript I, Seite 6, Zeile 5-8).

Die Feststellung der Ablehnung von repetitiven Tätigkeiten kann durch das folgende Zitat nachvollzogen werden. Anhand dieses Ergebnisses ist noch hervorzuheben, dass bei der Ablehnung einer Tätigkeit einer alternativen Tätigkeit nachgegangen werden kann. Dies ist insbesondere von hoher Bedeutung für die Arbeitserfahrungen, da noch gezeigt wird, dass viele unterschiedliche Arbeitserfahrungen einen relevanten Faktor für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf haben.

*„E: [...] [I]ch will das nicht mehr kochen, sonst keine [!] Appetit mehr [...], Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.] [...] macht [...] Potato Wedges mit dem [...]*

*Arbeitskollege, [und ich, d. Verf.] [...] musst [!] gleich Tisch decken.“*  
(Interviewtranskript II, Seite 2, Zeile 8-11).

Anhand dieses Zitates ist ersichtlich, dass bei der Ablehnung einer Tätigkeit eine alternative Tätigkeit ergriffen wird. Insofern ist für die umfassende Ergebnisdarstellung der Unterkategorie Arbeitserfahrungen relevant, dass viele unterschiedliche Arbeitserfahrungen gemacht werden. Durch die längsschnittlich ausgerichteten Interviews konnte anhand der Datenanalyse nachvollzogen werden, welche hohe Bedeutung unterschiedliche Arbeitserfahrungen für den Übergang von der Schule in den Beruf haben. Insofern werden von der jugendlichen Person mit Behinderung unterschiedlichste Arbeitserfahrungen thematisiert. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass im ersten der längsschnittlichen Interviews das aktuelle Praktikum als idealer Arbeitsplatz identifiziert wird, dies wird mit dem folgenden Zitat belegt.

*„I: Möchtest du später einmal arbeiten im Hotel, oder wo anders?*

*E: Ja, ich mach's gerne im Hotel, ja, das macht Spaß.“* (Interviewtranskript I, Seite 34, Zeile 31-32).

Wie bereits durch die in der Darstellung der Arbeitsorte festgestellt wurde, sammelt die jugendliche Person mit Behinderung Arbeitserfahrungen sowohl in betrieblichen Praktika als auch in Arbeitsgruppen in der sozialpädagogischen Institution. Aus diesem Grund ist die interviewte Person auch in der Lage auf Arbeitserfahrungen aus der sozialpädagogischen Institution zurückzugreifen. Diese Erfahrungen werden in dem folgenden Zitat deutlich, es kann jedenfalls erkannt werden, dass sowohl Arbeitserfahrungen im Bereich der Gartenarbeit als auch in der Hauswirtschaft gesammelt werden können.

*„E: Ich mache Haus und Gartenpflege, da [!] Hauswirtschaft.“* (Interviewtranskript I, Seite 1, Zeile 13).

Die Arbeitserfahrungen im Rahmen der sozialpädagogischen Institution sind in Rahmen dieses Resultates besonders hervorzuheben, da im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews die Tätigkeiten der Hauswirtschaft als individuelle Stärken identifiziert werden konnten. Diesem Ergebnis folgend konnte die jugendliche Person mit Behinderung im Rahmen der institutionellen Arbeitserfahrungen berufliche Zukunftsvorstellungen entwickeln, welche sich an den individuellen Stärken orientieren. Dieses Ergebnis wird mit dem folgenden Zitat belegt.

*„I: Möchtest du mal was arbeiten mit kochen?*

*E: Ja. [...]*

*I: Aber hast du's nur im Projekt ausprobiert [das Kochen, d. Verf.]?*

*E: Ja. [...] [W]enn ich den [!] Praktikum [im Hotel, d. Verf.] fertig habe, [...] dann gehe ich in die Küche.“ (Interviewtranskript II, Seite 18f, Zeile 16-17).*

Aus dieser Ergebnisdarstellung ist ersichtlich, dass das Erleben von vielen Arbeitserfahrungen zu klaren Zukunftsvorstellungen und Berufswünschen führt. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Arbeitserfahrungen in der sozialpädagogischen Institution oder Projekt in Kooperation mit professionellen AkteurInnen stattfinden. Die Arbeitserfahrungen im Rahmen der betrieblichen Praktika finden ebenfalls in Kooperation mit professionellen AkteurInnen statt, jedoch auch mit anderen Personen. Im Zusammenhang mit den anderen Personen konnte festgestellt werden, dass das Lukrieren von Trinkgeld oder Geld einen positiven Aspekt von Arbeitserfahrungen darstellt. Dies wird insbesondere durch das folgende Zitat deutlich.

*„E: Ja, ich mach's gerne im Hotel, ja, das macht Spaß [...] und, ich werde [!] 100 € geschenkt [...] [H]ab mich so gefreut.“ (Interviewtranskript I, Seite 34f, Zeile 32-4).*

Anhand dieser Ergebnisdarstellung ist ersichtlich, dass die Arbeitserfahrungen jedenfalls einen bedeutenden Aspekt im Übergang von der Schule in den Beruf darstellen und die Tätigkeiten im Rahmen der Arbeitserfahrungen für die jugendliche Person mit Behinderung eine höhere Bedeutung aufweisen als positive Aspekte von Arbeitserfahrungen in weniger bevorzugten Tätigkeiten.

#### 7.4.2. Unterstützung

Die Unterstützungsleistungen der professionellen AkteurInnen werden im Rahmen dieser Unterkategorie dargestellt, da in der Datenanalyse festgestellt wurde, dass die Unterstützungsleistungen sowohl durch die soziale Interaktion gerahmt ist als auch das Resultat des miteinander Arbeiten darstellt. In der Darstellung des folgenden Unterkapitels wird gezeigt, dass die Unterstützung durch professionelle Personen im miteinander Arbeiten mit der jugendlichen Person mit Behinderung anhand spezifischer Charakteristika erfasst werden kann. Diese Unterkategorie widmet sich der Darstellung dieser Charakteristika, welche durch die jugendliche Person mit Behinderung in den Interviews thematisiert wurde.

Die Unterstützungsleistungen, welche im institutionellen Rahmen der sozialpädagogischen Institution stattfinden sind unter anderem dadurch zu charakterisieren, dass diese in

Arbeitsgruppen geleistet werden. Die Unterstützungsleistungen in diesen Arbeitsgruppen sind insofern auch durch das Miteinander mit der Peergruppe zu erfassen. Die Peergruppe wurde unter einer eigenen Hauptkategorie erfasst. In der Erläuterung der Unterstützungsleistungen der professionellen Personen ist jedoch in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass die Unterstützungsleistungen durch die Peergruppe beeinflusst wird. Insofern hat die Datenanalyse gezeigt, dass ein wesentlicher Aspekt der Unterstützungsleistungen der professionellen AkteurInnen das Setzen von Regeln darstellt. Weiters konnte festgestellt werden, dass Maßregelungen durch die professionellen AkteurInnen stattfinden, wenn diese Regeln nicht eingehalten werden. Dieses Charakteristikum der Unterstützungsleistungen ist über den zeitlichen Verlauf konstant, da das Setzen von Regeln und das Maßregeln durch die professionellen AkteurInnen in beiden der längsschnittlich geführten Interviews thematisiert wird. Dieses Resultat der Datenanalyse wird mit den folgenden Zitaten aus den Interviews belegt.

*„E: [...] [W]enn der Betreuer sagt, wir sollen ein bisschen leise [sein, d. Verf.] und ruhig halten [!], und [...] nicht [...] schmusen [...] das sind Privatsachen.“*  
(Interviewtranskript I, Seite 6, Zeile 11-15).

Aus diesem Zitat ist ersichtlich, dass professionelle AkteurInnen Regeln im institutionellen Miteinander Regeln setzen. Durch die Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass auf die Einhaltung dieser Regeln Wert gelegt wird und Maßregelungen beim Brechen der Regeln ergriffen werden. Das konsequente Durchsetzen der Regeln durch Maßregelungen führt zu einem Verweis aus der sozialpädagogischen Institution. Diese Feststellung wird mit dem folgenden Zitat belegt.

*„E: Und die Frau R [KollegIn, d. Verf.] haben wir rausgeflogen [!]. [...] [Eine, d. Verf.] Arbeitskollegin, das [!] ist rausgeschmissen worden.“* (Interviewtranskript I, Seite 13, Zeile 5-7).

Dieser Aspekt der Unterstützungsleistungen durch professionelle AkteurInnen bleibt über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern ist im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews ebenfalls ersichtlich, dass die professionellen Personen Regeln setzen und diese durch Maßregelungen durchsetzen. Dieses Ergebnis wird durch die folgenden Zitate belegt, welches die Regeln in der sozialpädagogischen Institution betont.

*„E: Sonst geht mit [!] gut, so liegt am Herzen, weil Person A und Frau D [KollegInnen, d. Verf.] und Küssen. Ich nicht, weil [...] das ist nicht erlaubt, und, Küssen darf man nicht.“ (Interviewtranskript II, Seite 3, Zeile 4-5).*

Die professionellen AkteurInnen werden im Zusammenhang mit den institutionellen Regeln maßregelnd durch die jugendliche Person thematisiert. Dieses Maßregeln durch die professionellen AkteurInnen findet nicht nur in Form von verweisen oder ausschließen aus den Gruppenaktivitäten statt, sondern konnte auch festgestellt werden, dass die Maßregelungen durch Kommunikation eingefordert werden. Dies kann anhand des folgenden Zitates belegt werden.

*„E: Weil der Person H [KollegIn, d. Verf.] ist so ein lustiger Mensch [...] und selten Bussi und so, und das mag sie nicht und bitte benehmts euch, das hat die Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.] gesagt [...].“ (Interviewtranskript II, Seite 7, Zeile 19-20).*

Insofern kann durch die Datenanalyse festgestellt werden, dass die Unterstützung durch professionelle Personen sowohl regulierende als auch maßregelnde Aspekte beinhaltet. Des Weiteren konnte durch die Datenanalyse festgestellt werden, dass ein anderer Aspekt der Unterstützungsleistungen der professionellen AkteurInnen durch Gleichberechtigung zu charakterisieren ist. Insofern wurde durch die jugendliche Person mit Behinderung thematisiert, dass die Unterstützungsleistungen gleichberechtigt ausgerichtet sind, wodurch entweder die jugendliche Person oder die professionelle AkteurIn Unterstützung erfährt. Dieses Resultat wird mit den folgenden Zitaten belegt.

*„E: [...] Weil die Frau A [professionelle AkteurIn, d. Verf.] [...] kann das nicht, dann braucht sie Hilfe. [...] Und, manchmal hilft mich [!] und so unterstützen.“ (Interviewtranskript II, Seite 9, Zeile 6-12).*

Anhand dieses Zitates ist ersichtlich, dass sowohl die jugendliche Person als auch die professionelle AkteurIn Hilfe oder Unterstützung erfährt. Die Unterstützungsleistungen im Rahmen von betrieblichen Praktika können ebenfalls durch Gleichberechtigung charakterisiert werden, da die professionelle AkteurIn welche die jugendliche Person bei den Arbeitstätigkeiten unterstützt dieselben Tätigkeiten ausübt, wie die jugendliche Person.

*„E: Das [!] Frau PA [professionelle AkteurIn, d. Verf.] [...] Arbeitsbegleitung von mein [!] Praktikum. [...] Das [!] macht auch wie [ich, d. Verf.], Geschirr abräumen, Geschirr*

*hin schlichten, gleich Buffet [...] [d]ie macht Zimmer, [...] Ordnung machen, [...] und schauen was die Frau QA [die Chefin, d. Verf.] sagt.*“ (Interviewtranskript I, Seite 34, Zeile 7-28).

Anhand dieser Darstellung der Unterstützung durch die professionellen Personen ist hervorzuheben, dass in dieser Form der gleichberechtigten Unterstützung in der Arbeit miteinander nicht festgestellt werden konnte, dass die professionelle Person tätig wird, wenn die jugendliche Person mit Behinderung Unterstützung benötigt. Vielmehr zeichnet sich die gleichberechtigte Arbeit miteinander dadurch aus, dass die jugendliche Person mit Behinderung Unterstützung erfährt, noch bevor der Bedarf für Unterstützung artikuliert wird.

### 7.5. Peergruppe

Durch die Datenanalyse wurde festgestellt, dass die Peergruppe die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen und auch der Aspekt des Miteinander wesentlich beeinflussen. Die Peergruppe umfasst auch wichtige Bezugspersonen, welche sich durch Unterstützung und Kooperation auszeichnen. In der Peergruppe können auch Personen entdeckt werden, welche von der interviewten Person derart problematisch wahrgenommen werden, dass die professionellen Personen tätig werden. Die Darstellung dieser Kategorie wird sich diesen Ergebnissen widmen.

Die Peergruppe wird von der jugendlichen Person mit Behinderung im Rahmen der sozialpädagogischen Institution als störend thematisiert. Dies kann sowohl bei Arbeitstätigkeiten als auch bei Pausenzeiten erkannt werden. Durch das folgende Zitat wird ersichtlich, dass die Peergruppe als Störfaktor wahrgenommen wird.

*„I: Und in der Keramikgruppe ist es immer so laut. Habe ich das richtig verstanden?*

*E: Ja, das ist manchmal richtig laut.*

*I: Okay, und das magst du nicht so?*

*E: Nicht so gerne [...].“* (Interviewtranskript I, Seite 5, Zeile 5-8).

Anhand dieses Zitates ist ersichtlich, dass die Lautstärke, welche durch die Peergruppe verursacht wurde, zu einer Abneigung gegenüber der Keramikgruppe durch die interviewte Person führt. Die Thematisierung der Peergruppe als Störfaktor im Zuge der Arbeit in der sozialpädagogischen Institution bleibt über den zeitlichen Verlauf konstant. Insofern konnte in der Datenanalyse des zweiten Interviews festgestellt werden, dass insbesondere die männlichen

Arbeitskollegen aus der sozialpädagogischen Institution störend wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis kann mit dem folgenden Zitat belegt werden.

*„E: Burschen. Naja, das ist auch anstrengend, wenn die jammert [!] den ganzen Tag schon, [...] und ist [!] ganz verzweifelt, und zu mir, aus, aus, und ich hasse das.“*  
(Interviewtranskript II, Seite 2, Zeile 22-24).

Ein weiterer Aspekt in der Thematisierung der Peergruppe betrifft den Weg, den die jugendliche Person mit Behinderung zurücklegen muss, um in die sozialpädagogische Einrichtung zu gelangen oder wieder nach Hause zu kommen. Im Absolvieren dieses Weges finden Beleidigungen und Belästigungen durch eine Person aus der Peergruppe statt. Diese Person ist eine KollegIn in der sozialpädagogischen Institution. Im Rahmen der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass derartige Vorfälle nur in Abwesenheit der professionellen AkteurInnen stattfinden und auch außerhalb der sozialpädagogischen Institution. Anhand des folgenden Zitates wird die Beleidigung und Belästigung durch eine KollegIn der interviewten Person belegt.

*„E: [...] [D]er ist Person I [KollegIn, d. Verf.], der ist neu.*

*I: Im BNQ A [sozialpädagogische Institution, d. Verf.]?*

*E: Im BNQ A. [...] Der hat zu mir gesagt: Du Schwanzgesicht, das ist echt richtig Beleidigung. [...] Am Zug, und da tut sie [!] meine Jacke [...] weg vom Fenster [...] [u]nd das ist mich belästigen. [...] [D]as ich ein Betreuer den sag, dann schmeißt ihn raus.“* (Interviewtranskript I, Seite 8, Zeile 6-17).

Anhand dieses Zitates wird ersichtlich, dass die jugendliche Person mit Behinderung durch eine Person aus der Peergruppe beleidigt und belästigt worden ist. Diese Beleidigungen und Belästigungen wurden den professionellen AkteurInnen gemeldet, welche in weiterer Folge dadurch die Möglichkeit bekommen haben, regulierend tätig zu werden.

Jedenfalls ist im Rahmen der Darstellung der Peergruppe auch hervorzuheben, dass die Peergruppe eine wichtige Ressource für Unterstützung darstellen kann. Insofern ist in der Darstellung der Peergruppe auch auf die Aspekte von Unterstützungsleistungen und Teamwork einzugehen. Bevor auf diese Aspekte der Kategorie Peergruppe eingegangen wird, soll noch der Hinweis erfolgen, dass dieses Ergebnis der Datenanalyse nur im zweiten der längsschnittlich geführten Interviews thematisiert wurde. Insofern werden die Unterstützungsleistungen und das Teamwork von der jugendlichen Person mit Behinderung über den zeitlichen Verlauf nicht konstant wahrgenommen. Jedoch ist auch darauf hinzuweisen,

dass die Peergruppe über den zeitlichen Verlauf einen wesentlichen Aspekt im Erzählen über die Arbeit einnimmt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Peergruppe eine wichtige Ressource für Unterstützungsleistungen für die jugendliche Person mit Behinderung darstellt. Insbesondere die Ausgestaltung der Unterstützungsleistungen durch die Peergruppe wird im Folgenden dargestellt. Durch die Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass die jugendliche Person mit Behinderung die Unterstützungsleistungen aus der Peergruppe auch als Unterstützungsleistungen wahrnimmt, jedoch die Unterstützungsleistungen der professionellen AkteurInnen weniger präsent sind. Dieses Resultat wird insbesondere durch das folgende Zitat belegt, in welchem nur Personen aus der Peergruppe als Unterstützungspersonen oder KooperationspartnerInnen wahrgenommen werden.

*„I: Gibt's jemanden der dir hilft und der dich unterstützt?*

*E: Naja, die Frau C, manchmal Person A, manchmal die andere Person S, die Schnupperant Person S und nach wen, die Person F [...]. [...] [M]anchmal die Frau E, manchmal die Frau D [KollegInnen, d. Verf.], [die, d. Verf.] ist nicht da, weil sie Praktikum hat.“ (Interviewtranskript II, Seite 9, Zeile 13-18).*

An diesem Zitat ist hervorhebungswürdig, dass keine professionelle AkteurIn in der Aufzählung der Personen, die die jugendliche Person mit Behinderung unterstützen vorkommen, sondern nur Personen aus der Peergruppe. Im folgenden Zitat werden jene Personen aufgezählt, welche in emotionalen Belastungssituationen durch Entlastungsgespräche unterstützend tätig werden.

*„E: [...] Person A tut mir helfen, oder die Frau C [KollegInnen, d. Verf.] oder die Person D [professionelle AkteurIn, d. Verf.], dann kann ich mit ihm reden [...].“ (Interviewtranskript II, Seite 11, Zeile 2-3).*

In diesem Zitat wird lediglich eine professionelle Person, als Ressource für Unterstützungsleistungen benannt. Aufgrund dessen erscheint die Peergruppe deutlich stärker als Ressource für Unterstützung wahrgenommen zu werden als die professionellen AkteurInnen. Ein weiterer hervorhebungswürdiger Aspekt in der Darstellung der Peergruppe, ist das, durch die jugendliche Person mit Behinderung thematisierte Teamwork. Durch das folgende Zitat wird gezeigt, dass die Arbeitstätigkeit und auch die Kooperation mit den Personen aus der Peergruppe als Teamwork wahrgenommen wird.

„E: [...] [D]as macht eine coole Aufgabe, machen wir schönes Teamwork, [...] Frau H, Frau C, Person F [KollegInnen, d. Verf] [...] das ist meine Kollegin und Kollege, er macht das und dann mach ich schon gern [eine Arbeit, d. Verf].“ (Interviewtranskript II, Seite 3, Zeile 32-34).

Anhand dieser Ergebnisdarstellung soll nachvollziehbar geworden sein, dass die Peergruppe eine sehr bedeutende Ressource für Unterstützungsleistungen für die jugendliche Person mit Behinderung darstellt. Die jugendliche Person mit Behinderung erkennt in Personen der Peergruppe wichtigere Unterstützungspersonen als bei den professionellen AkteurInnen. Bei Beleidigungen oder Belästigungen durch die Personen aus der Peergruppe wird Unterstützung bei den professionellen AkteurInnen gesucht.

### 7.6. Zeit

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wurde die Kategorie Zeit gebildet, da in der Datenanalyse festgestellt werden konnte, dass die zeitlichen Ressourcen einen entscheidenden Faktor für die jugendliche Person mit Behinderung darstellen. Der Faktor Zeit stellt für die jugendliche Person mit Behinderung eine wichtige Ressource dar, um Klarheit über die Arbeitswelt zu erlangen und auch im Zusammenhang mit der Kooperation mit professionellen AkteurInnen.

Es hat sich gezeigt, dass der jugendlichen Person mit Behinderung durchaus bewusst ist, dass die professionellen AkteurInnen kooperativ miteinander arbeiten, wenn die Zeit oder Arbeitszeit dafür vorhanden ist. Insofern konnte im Rahmen der Datenanalyse festgestellt werden, dass die zeitlichen Ressourcen für Kooperation mit professionellen AkteurInnen begrenzt sind. Diese Feststellung kann anhand des folgenden Zitates nachvollzogen werden.

„I: Und helfen die auch, die Betreuer?“

E: Ja, die arbeitet [!] auch, meine Betreuer, [...] ja. Aber sonst, die arbeitet auch, und dann fährt sich nach Hause.“ (Interviewtranskript II, Seite 10, Zeile 26-28).

Anhand dieses Zitates geht deutlich hervor, dass die professionellen AkteurInnen der sozialpädagogischen Institution nur arbeiten sofern diese auch vor Ort sind. Die unterstützenden Arbeitsleistungen der professionellen AkteurInnen sind zeitlich begrenzt und dieser Umstand ist der jugendlichen Person mit Behinderung bewusst.

Des Weiteren konnte aus dem Datenmaterial das Resultat erarbeitet werden, dass die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen eine wichtige Rahmenbedingung für das Sammeln von Arbeitserfahrungen darstellen. Dieses Resultat konnte insbesondere durch die

längsschnittliche Gestaltung der Interviews erkannt werden. Im ersten der längsschnittlich geführten Interviews war die jugendliche Person mit Behinderung auf Nachfrage nicht in der Lage Präferenzen für eine zukünftige Arbeitsstelle zu benennen.

*„I: [...] [A]ber du weißt noch nicht, wann du fertig bist, dort [in der sozialpädagogischen Institution, d. Verf.]? Überhaupt, okay.*

*E: Ja.*

*I: Willst du gerne auch mal was anderes machen?*

*E: Anderes? Ich weiß nicht.“ (Interviewtranskript I, Seite 42, Zeile 19-23).*

Die Relevanz der zeitlichen Ressourcen kann anhand des zeitlichen Verlaufs nachvollzogen werden. Das folgende Zitat verdeutlicht, dass die jugendliche Person mit Behinderung Arbeitserfahrungen sammeln konnte und auf Grundlage der gesammelten Arbeitserfahrungen berufliche Zukunftsvorstellungen entwickeln konnte.

*„I: Möchtest du mal was arbeiten mit kochen?*

*E: Ja.*

*I: Und hast du schon was ausprobieren können?*

*E: Ja [...].*

*I: Aber hast du's nur im Projekt ausprobiert?*

*E: Ja.“ (Interviewtranskript II, Seite 18, Zeile 16-32).*

Durch diese Darstellung der Ergebniskategorie Zeit soll kann deutlich nachvollzogen werden, dass über den zeitlichen Verlauf beider Interviews, die jugendliche Person mit Behinderung Berufsvorstellungen und Zukunftswünsche entwickeln konnte. Die zeitlichen Ressourcen zur Entwicklung konkreter Berufsvorstellungen sind folglich von hoher Relevanz, da die beruflichen Aufgaben und Tätigkeitsfelder bekannt werden müssen. Auf Grundlage der bekannten Tätigkeiten und Aufgaben kann die jugendliche Person mit Behinderung eine Einschätzung treffen, ob der jeweilige Beruf auch tatsächlich den Erwartungen entspricht. Dieses Ergebnis kann auch anhand eines beruflichen Praktikums verdeutlicht werden. Im folgenden Zitat ist ersichtlich, wie die interviewte Person durch genug zeitliche Ressourcen,

ein potenzielles Arbeitsfeld kennen lernt und anhand der dort erlebten Arbeitserfahrungen dieses Arbeitsfeld für die individuelle berufliche Zukunft ausschließen kann.

*„I: Ja? Wo hast du das [berufliches Praktikum, d. Verf.] gemacht?*

*E: Im Hotel A. [...] Aber schon längst nicht mehr. [...] Ja, ich mag's [!] wo anders arbeiten, im Wald [...].“ (Interviewtranskript II, Seite 19, Zeile 3-8).*

Durch diese Ergebnisdarstellung ist die Bedeutung der zeitlichen Ressourcen für die jugendliche Person für den Berufseinstieg verdeutlicht worden. Es konnte gezeigt werden, dass die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen auf zeitlichen Ressourcen aufbaut. Die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen zum Sammeln von Arbeitserfahrungen sind ebenfalls von Relevanz. Da nachvollziehbar wurde, dass berufliche Zukunftsvorstellungen entwickelt werden können, wenn genügend zeitliche Ressourcen vorhanden sind.

### 7.7. Wünsche

Im Zuge der Datenanalyse wurde die Hauptkategorie Wünsche gebildet. Dieser Hauptkategorie sind alle Thematisierungen der jugendlichen Person zugerechnet worden, welche auf individuelle Zukunftsvorstellungen Bezug nehmen. In der Thematisierung von Wünschen wurde durch die jugendliche Person mit Behinderung die professionellen AkteurInnen, die sozialpädagogische Institution und auch die Arbeitstätigkeit angesprochen.

Bezüglich der individuellen Wunschvorstellungen der jugendlichen Person mit Behinderung die professionellen AkteurInnen betreffend, konnte der Wunsch nach guten professionellen AkteurInnen festgestellt werden. Da die Formulierung von guten professionellen AkteurInnen nicht eindeutig ist, wird davon ausgegangen, dass ein höherer Grad an Professionalisierung gleichbedeutend ist. Diese Feststellung kann jedenfalls mit dem folgenden Zitat belegt werden.

*„I: Was würdest du dir denn wünschen? Dort, wie es dort sein soll?*

*E: [...] [A]ber ich wünsch [mir, dass, d. Verf.] die Betreuer gut sein müssen [...].“ (Interviewtranskript I, Seite 23f, Zeile 32-20).*

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die berufliche Zukunft häufig als unklar thematisiert wurde und der Wunsch geäußert wurde, länger in der sozialpädagogischen Institution zu bleiben. Die sozialpädagogische Institution stellt den bevorzugten Arbeitsort für die jugendliche Person mit Behinderung dar, da ausschließlich dort den gewünschten

Arbeitstätigkeiten nachgegangen werden kann. Dies kann mit dem folgenden Zitat nachgewiesen werden.

*„E: Ich wünsch mir schönes [!] Arbeit findet [!].*

*I: Eine Arbeit? [...] Welche denn?*

*E: Im BNQ A [sozialpädagogische Institution, d. Verf.] [...].*

*I: Was ist für dich eine schöne Arbeit?*

*E: [...] Gartenarbeit, Hauswirtschaft und Kochen und Einkaufen.“ [Interviewtranskript II, Seite 12f, Zeile 18-31).*

Anhand dieses Zitates ist ersichtlich, dass die jugendliche Person mit Behinderung in der sozialpädagogischen Institution einer Beschäftigung nachgehen möchte und diese Beschäftigung an den dortigen Arbeitstätigkeiten orientiert ist.

## **8. Fazit**

In diesem Kapitel findet eine Zusammenfassung des theoretischen Rahmens der Masterarbeit und der Ergebnisse der methodisch geleiteten Forschungsprozess statt. Diese Zusammenfassung bildet die Grundlage für die anschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse. Die Zielsetzung dieser Masterarbeit ist die Erforschung von Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen am Übergang von Schule in Beruf. Dieses Ziel wurde durch die rekonstruktive Fallanalyse verfolgt, wobei der Perspektive der jugendlichen Person das zentrale Interesse galt. Die Beantwortung der Forschungsfrage wird verdeutlichen, dass diese Zielsetzung erreicht wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der Schule in den Beruf mit vielen, unterschiedlich gelagerten, Problemen und Benachteiligungen konfrontiert sind (vgl. Fasching 2016, 302; vgl. Fasching und Pinetz 2008, 32f; vgl. Lindmeier 2019, 24; vgl. Sponholz und Lindmeier 2017, 290f). Diese Probleme und Benachteiligungen haben ihren Ursprung in der Zuschreibung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs, welcher sich im Laufe einer Bildungskarriere kumuliert und beim Eintritt in den Arbeitsmarkt manifestiert (vgl. Schels 2018, 250; vgl. Fasching 2016, 302). Insofern wurde der Übergang von Jugendlichen mit Behinderung von der Schule in den Beruf durch strukturelle und institutionelle Diskriminierung thematisiert (vgl. Lindmeier 2019, 24). Es konnte gezeigt

werden, dass die Zuschreibung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen der Pflichtschule zu einem frühzeitigen Ausscheiden aus dem Schulsystem führt (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 162). Jugendliche mit Behinderung, wie beispielsweise jene mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, können dadurch häufig keiner Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt nachgehen, sondern absolvieren Erwerbskarrieren am Ersatzarbeitsmarkt (vgl. Bergs 2017, 139; vgl. Fasching 2016, 302f; vgl. Koenig 2014, 79f). In weiterer Folge wurden Barrieren im Übergang von der Schule in den Beruf identifiziert, wobei eine wesentliche Barriere in der kulturellen Passung erkannt wurde. Die Identifizierung der kulturellen Passung als Barriere im Übergang von der Schule in den Beruf ermöglicht durch die Habitusstheorie, mit einer Erweiterung mit dem Konzept der symbolischen Gewalt, die Erfassung der strukturellen und institutionellen Diskriminierung dieses Prozesses anhand gesellschaftlicher Normen und Standards (vgl. Sponholz und Lindmeier 2017, 290f). In diesem theoretischen Rahmen wurde hervorgehoben, dass die Tendenzen der institutionellen Diskriminierung verschleiert werden und dadurch die Benachteiligungen durch subjektive und individuelle Defizite erklärt werden (vgl. Lindmeier 2019, 24). Es wurde der internationale, der europäische und der österreichische Rechtsrahmen zur beruflichen Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung dargestellt und im Zuge dessen, die Berufsorientierung im Rahmen des IBOBB Programms thematisiert. Im Zuge dessen wurden zwei wesentliche Aspekte hervorgehoben. Die institutionelle Berufsorientierung, welche durch pädagogische AkteurInnen durchgeführt wird, sowie die informierenden und beratenden Tätigkeiten der BildungsberaterInnen (BMBWF 2012 (online)). Des Weiteren wurde die Bedeutung der Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung deren Eltern und den professionellen AkteurInnen zur erfolgreichen Gestaltung der Berufsorientierung hervorgehoben (BMBWF 2017 (online)). Im Anschluss daran wurden die außerschulischen Institutionen zur Unterstützung der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf dargestellt. Der Fokus dieser institutionellen Maßnahmen liegt in dem bedarfsgerechten Ausgleichen individueller Defizite (vgl. Fasching und Fülöp 2017, 89). Im Zuge dieser Darstellung wurde ersichtlich, dass strukturelle Barrieren für Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der Schule in Beruf identifiziert werden können und diese durch die gesellschaftliche Herstellung von kultureller Passung zu thematisieren sind.

Die Bedeutung von Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern und den pädagogischen AkteurInnen wurde im Zusammenhang von inklusiver Berufsorientierung hervorgehoben. Des Weiteren wurde argumentiert, dass die partizipative Kooperation als bildungswissenschaftliches Schlüsselkonzept zur erfolgreichen und emanzipierten Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf zu erachten ist und auch als

Grundbedingung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Todd 2007, 13; vgl. Turnbull und Turnbull 1997, 196). Die Gestaltung der Kooperationsbeziehung ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, da deutlich gemacht werden konnte, dass Kooperation sowohl gelingen als auch misslingen kann. Es konnten Gelingensbedingungen von Kooperation identifiziert werden und es wurde gezeigt, dass gegenseitiges Vertrauen und gemeinsam vereinbarte Ziele wesentliche Grundbedingungen für eine Kooperationsbeziehung darstellen (vgl. Spieß 2015, 75f). Anschließend wurde dargestellt, dass Kooperation in unterschiedlichen zwischenmenschlichen Varianten auftreten kann. Die empathische Kooperation ist als die zu bevorzugende Kooperationsform zu erachten, da diese mit einer guten Kommunikationsbasis einhergeht und Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation zu verstehen ist (vgl. Balz und Spieß 2009, 34f). Kooperation wurde als wechselseitiger sozialer Prozess charakterisiert, welcher notwendigerweise Konfliktpotenzial in sich trägt. In der Thematisierung von Konfliktpotenzial bei Kooperation wurde aufgrund dessen nicht auf die Vermeidung von Konflikten eingegangen, sondern auf deren konstruktive Bearbeitung. Im Zusammenhang von zunehmend pluraler werdenden Lebensrealitäten von Jugendlichen mit Behinderung und dem adäquaten Etablieren einer Kooperationsbeziehung zur Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf ist die partizipativ gestaltete Kooperation im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems von zentraler Bedeutung. Darauf beziehend wurde gezeigt, dass Ansätze pädagogischer Arbeit nachhaltiger und erfolgreicher sind, wenn partizipativ kooperiert wird, sowie, dass die Ergebnisse des Kooperationsprozesses realistischer und offener sind (vgl. Todd 2007, 13; 29).

Der theoretische Rahmen wurde in der Darstellung der Übergangsforschung zum Übergang von der Schule in den Beruf abgeschlossen. Die Darstellung der Übergangsforschung ist von der historischen Darstellung des institutionellen Normallebenslaufes ausgegangen. Hierbei wurde deutlich gemacht, dass sich in traditionellen Gesellschaften ein Normallebenslauf etabliert hat, welcher durch die Erwerbsarbeit den Statusübergang von Jugendlichen zum Erwachsenen markiert (vgl. Walther und Stauber 2007, 20). Dieser Normallebenslauf ist jedenfalls auch durch einen hohen Grad an gesellschaftlicher und kultureller Standardisierung zu charakterisieren (vgl. Walther und Stauber 2013, 25f). Das Bildungssystem betrifft diese Standardisierung beim Übergang von der Schule in den Beruf insofern, als dass durch die formell erworbenen Bildungsabschlüsse unterschiedliche Erwerbskarrieren legitimiert werden (vgl. Walther und Stauber 2007, 23). Dem institutionellen Normallebenslauf ist das subjektive Konzept der Biografie gegenüberzustellen. Die Biografie wird in Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Normallebenslaufes konstruiert, wobei eine Konstruktion gewählt wird,

welche die Anforderungen als bewältigbar erscheinen lassen (vgl. Böhnisch 2017, 26). Die Konstruktion der Biografie wird maßgeblich durch den subjektiven Sinn und das soziale Milieu mitbestimmt, da dadurch Möglichkeiten in Erwägung gezogen werden oder als unrealistisch verworfen werden (vgl. Böhnisch 2017, 30f; vgl. Stauber et al. 2011, 28). In der Verbindung des Normallebenslaufes und der Biografie wurde in dieser Arbeit ein Fokus auf die gesellschaftliche Reproduktion durch Institutionen des Bildungssystems beim Übergang von der Schule in den Beruf gelegt. Bezüglich des Normallebenslaufes konnte festgestellt werden, dass dieser durch gesellschaftliche Entwicklungen mit einem Prozess der Entstandardisierung konfrontiert ist (vgl. Walther und Stauber 2013, 33f). Die Entstandardisierung des Normallebenslaufes hat zu einer höheren Bedeutung der Biografie geführt, wobei auf die Rolle von pädagogischen AkteurInnen in wohlfahrtstaatlichen Unterstützungsmaßnahmen als Gate Keeper für den Einstieg in den Arbeitsmarkt eingegangen wurde (vgl. Walther und Stauber 2007, 23). Die Gate Keeper sind für einen biografischen Cooling Out Prozess verantwortlich, welcher die Konstruktion der beruflichen Zukunft an die gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Rahmenbedingungen anpasst (vgl. Walther 2020, 71). Dieser theoretische Rahmen spiegelt sich in den Ergebnissen der empirischen Untersuchung.

Die Zielsetzung der Masterarbeit ist die Erforschung des Erlebens von Kooperation am Übergang von der Schule in den Beruf einer jugendlichen Person mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen, anhand einer rekonstruktiven Fallanalyse. Im Zuge des Forschungsprozesses war von Interesse, inwiefern die Kooperation von der jugendlichen Person erlebt wird. Anhand der Erkenntnisse aus der rekonstruktiven Fallanalyse soll der Übergang von der Schule in den Beruf unter meritokratischen Gesichtspunkten diskutiert werden. Zu diesem Zweck ist die folgende Forschungsfrage formuliert worden:

*Wie erleben Jugendliche mit Behinderung Kooperation mit ihren Eltern und professionellen AkteurInnen beim Übergang von Schule in Beruf?*

Es hat sich gezeigt, dass die jugendliche Person mit Behinderung die Kooperation einerseits im familiären Umfeld und andererseits im institutionellen Umfeld thematisiert hat. Die Thematisierung der Kooperation durch die jugendliche Person mit Behinderung kann als harmonisch, konflikthaft und auch partizipativ interpretiert werden. Insbesondere die Thematisierung des Erlebens der Kooperation im institutionellen Umfeld zeigt, dass die Kooperation als soziale Interaktion in Gruppen stattgefunden hat. Des Weiteren machen die Ergebnisse ersichtlich, dass durch die Kooperation, insbesondere mit den professionellen AkteurInnen, das meritokratische Prinzip für die jugendliche Person am Übergang von der

Schule in den Beruf ungültig ist. Insgesamt wurden sieben Kategorien gebildet, welche im Folgenden diskutiert werden. Die identifizierten Kategorien sind Eltern, professionelle AkteurInnen, Kommunikation, Miteinander, Peergruppe, Zeit und Wünsche.

Die jugendliche Person mit Behinderung erlebt die Kooperation entweder im familiären oder in einem institutionellen Rahmen, folglich ist festzustellen, dass keine Kooperation zwischen den Eltern und den professionellen AkteurInnen von der jugendlichen Person erlebt wird. Die Ergebnisse des Erlebens von Kooperation mit den Eltern ist in die zwei Unterkategorien Unterstützung und Miteinander zu gliedern. Die Kooperation mit den Eltern wird von der jugendlichen Person mit Behinderung sowohl arbeitswelt- als auch freizeitorientiert erlebt. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Ergebnisse den Schluss nahelegen, dass die Kooperation im familiären Rahmen als Idealvorstellung für die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen gilt. Die Kooperation zwischen der jugendlichen Person mit Behinderung und deren Eltern bei der Suche nach dem gewünschten Arbeitsplatz wird als Form der Unterstützung thematisiert. Die kulturellen Anpassungsprozesse, welche im institutionellen Rahmen in der Kooperation mit den professionellen AkteurInnen stattfinden und auch als Cooling Out Prozesse bezeichnet werden können, scheinen in der kooperativen Arbeitsplatzsuche mit den Eltern bestätigt zu werden.

Die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen wird von der jugendlichen Person mit Behinderung sowohl harmonisch, als auch konflikthaft erlebt. Es konnte festgestellt werden, dass partizipativ gestaltete Kooperation nicht direkt von der jugendlichen Person mit Behinderung thematisiert wird. Die partizipativ gestaltete Kooperation mit professionellen AkteurInnen kann jedenfalls in den Kategorien Kommunikation und Miteinander festgestellt werden. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die direkt erlebte Kooperation mit den professionellen AkteurInnen in einem ambivalenten Spektrum zwischen harmonischer und konflikthafter Kooperation von der jugendlichen Person mit Behinderung wahrgenommen worden ist. Die harmonisch erlebte Kooperation mit professionellen AkteurInnen konnte anhand von Sympathie, Kreativität und Spaß nachvollzogen werden. Die konflikthafte Kooperation, welche die jugendliche Person mit Behinderung erlebt hat, konnte anhand von Stress, Aggression und Strenge festgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Kooperationsbeziehung zwischen den professionellen AkteurInnen und der jugendlichen Person mit Behinderung als stabil zu erachten ist, da das Erleben von Aggressivität durch die professionellen AkteurInnen nicht zu einem Abbruch der Kooperationsbeziehung durch die jugendliche Person mit Behinderung geführt hat. Die

indirekte thematisierte und als partizipativ zu erachtender Kooperation, im institutionellen Kontext, ist in den Kategorien Kommunikation und Miteinander identifiziert worden. Insofern konnte in der Kategorie Kommunikation für Berufliches festgestellt werden, dass Reflexionsgespräche über Arbeitserfahrungen in Praktika durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Gespräche wird anhand der Arbeitserfahrungen der jugendlichen Person mit Behinderung entschieden, ob ein betriebliches Praktikum weiterverfolgt wird oder ob ein anderes Praktikum angestrebt wird. Im Rahmen der Ergebnisse der Kategorie Miteinander hat sich gezeigt, dass die Kooperation im familiären Rahmen als Idealvorstellung für die Kooperation mit den professionellen AkteurInnen durch die jugendliche Person mit Behinderung herangezogen wird. Insofern konnte festgestellt werden, dass in der gemeinsamen, partizipativen Arbeit und Unterstützung auf die Bedürfnisse der jugendlichen Person mit Behinderung durch die professionellen AkteurInnen eingegangen wird und gegebenenfalls Adaptierungen stattfinden. Diese Adaptierungen betreffen sowohl Arbeitstätigkeiten als auch die Peergruppe. Insbesondere durch die Kooperation mit professionellen AkteurInnen, erlebt die jugendliche Person mit Behinderung Arbeitserfahrungen, welche in weiterer Folge zur biografischen Konstruktion eines Berufswunsches führen.

Die jugendliche Person mit Behinderung thematisiert die Peergruppe ebenfalls durch Kooperation und durch Unterstützung. Es konnte auch festgestellt werden, dass die Peergruppe auch durch beleidigendes und belästigendes Verhalten von der jugendlichen Person mit Behinderung erlebt worden ist. Durch dieses Ergebnis kann gefolgert werden, dass die Peergruppe zumindest eine Ressource für Unterstützung darstellt und als Teil eines individuellen Unterstützungsnetzwerks zu erachten ist. Dieses Ergebnis ist jedoch im Zuge weiterer Forschungsarbeiten zu bearbeiten. Die Ergebnisse Zeit und Wünsche machen deutlich, dass die jugendliche Person mit Behinderung auf ausreichende zeitliche Ressourcen angewiesen ist, um konkrete Vorstellungen einer beruflichen Tätigkeit zu entwickeln. Insbesondere durch die Kategorie Wünsche kann festgestellt werden, dass die sozialpädagogische Institution einen wesentlichen Beitrag zu den Berufsvorstellungen der jugendlichen Person mit Behinderung leistet, da die genannten Arbeitstätigkeiten in der Institution auch als gewünschte berufliche Tätigkeiten genannt werden. Im Zuge der Darstellung dieser Ergebnisse kann deutlich gefolgert werden, dass das Erleben von Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit Eltern und professionellen AkteurInnen am Übergang von der Schule in den Beruf maßgeblich von der pädagogischen Beziehung abhängig ist.

In der Rekonstruktion des Erlebens von Kooperation von einer jugendlichen Person mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen am Übergang von der Schule in den Beruf wird die Möglichkeit eröffnet, die Erkenntnisse unter Beachtung des meritokratischen Prinzipes zu thematisieren. Im Rahmen der Beachtung von Chancengleichheit und einer gerechten Positionierung am Arbeitsmarkt, durch die individuell erbrachte Leistung, erscheint der Übergang von der Schule in Beruf für Jugendliche mit Behinderung als problematisch. Anhand der festgestellten Berufswünsche der jugendlichen Person mit Behinderung wird deutlich, dass ein kultureller Anpassungsprozess stattgefunden hat und lediglich jene Arbeitstätigkeiten in Betracht gezogen werden, welche auch in der sozialpädagogischen Institution der jugendlichen Person vermittelt worden sind. Diese sekundäre institutionelle Sozialisation kann auch als Cooling Out Prozess durch Gate Keeper thematisiert werden. Die pädagogischen AkteurInnen werden insofern als Gate Keeper tätig und vermitteln der jugendlichen Person mit Behinderung einen Berufswunsch, welcher gesellschaftlich als passend für Jugendliche mit Behinderung erachtet wird. Dieser gesellschaftliche Anpassungsprozess führt zu einer biografischen Konstruktion der jugendlichen Person mit Behinderung, in welcher der Karrierewunsch nicht einer selbstständig produzierten Entscheidung entspringt. Insofern kann festgestellt werden, dass das meritokratische Prinzip der Chancengleichheit und beruflichen Positionierung anhand individueller Leistung bei Jugendlichen mit Behinderung nicht zur Anwendung kommt. Anhand der Interpretation der Ergebnisse kann soziale Reproduktion am Übergang von Jugendlichen mit Behinderung von der Schule in Beruf festgestellt werden. Ein zentrales Element in diesem institutionell gestützten Prozess sozialer Reproduktion ist das Verdecken dieses Prozesses. Insofern erscheint im Rahmen der Fallrekonstruktion der Cooling Out Prozess als abgeschlossen, da die jugendliche Person mit Behinderung die gesellschaftliche Anpassung im Rahmen der Kooperation mit den professionellen Personen in einer sozialpädagogischen Institution zur Bewältigung des Übergangs durch einen biografischen Entwurf stützt.

## Literaturverzeichnis

- Adams, J. D./ Hayes, J./ Hopson, B. (1976): Transition: Understanding and Managing Personal Change. London: M. Robertson.
- AMS (2021): Berichte und Auswertungen. Spezialthema zum Arbeitsmarkt. URL: <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarktforschung/berichte-und-auswertungen#niederoesterreich> (Stand: 23.02.2021).
- Andersen, T. (2011): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die die Dialoge. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Armenti, S. (2015): Partizipation als ethisches Leitprinzip von Kooperation. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 153–173.
- Balz, H.-J./ Spieß, E. (2009): Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit: ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Balz, H.-J. (2005): Berufs- und Laufbahnberatung-Beitrag einer systemischen Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (3), 379–395.
- Balz, H.-J./ Schulz, R. (2000): Benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule - Beruf. Das Modellprojekt Pro Beruf zieht Zwischenbilanz. In: Forum Jugendhilfe (3), S. 40-42.
- Baumegger, D./ Vogtenhuber, S./ Oberwimmer, K. (2019): Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt. In: Oberwimmer, K./ Vogtenhuber, S./ Lassnigg, L./ Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 271–294.
- Bergs, L. (2017): Inklusive Berufsausbildung aus den Blickwinkeln von Auszubildenden mit Behinderung und UnternehmensvertreterInnen - Ergebnisse aus der Projektevaluation von Inka. In: Fasching, H./ Geppert, C./ Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 137–146.
- Bertram, H. (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./ Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Lebenslauf, Alter, Generation. Opladen: Leske + Budrich, 97–121.
- Biewer, G./ Fasching, H./ Koenig, O. (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS-Rundschau 49 (3), 391–403.
- Blossfeld, P. N. (2019): Soziale Herkunft und langfristige Veränderungen der Übergänge zwischen akademischen und nicht-akademischen Karrieren nach dem ersten

- Bildungsabschluss: Bedeutung für das berufliche Bildungssystem in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (3), 535–565.
- BMASGK (2019): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 - 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMASGK.
- BMASK (2013): BABE Österreich 2014-2017. Behinderung-Ausbildung-Beschäftigung. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- BMBWF (2019): Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/abp18.html> (Stand: 04.03.2021)
- BMBWF (2017): Grundsatzterlass für Berufsorientierungskoordination. URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017\\_30.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_30.html) (Stand: 04.03.2021).
- BMBWF (2012): Maßnahmenkatalog im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) in der 7. und 8. Schulstufe. URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012\\_17.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_17.html) (Stand: 03.02.2021).
- BMSGPK (2021a): Allgemeines zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. URL: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen\\_mit\\_behinderungen/gleichstellung\\_von\\_menschen\\_mit\\_behinderungen/Seite.1871000.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/gleichstellung_von_menschen_mit_behinderungen/Seite.1871000.html) (Stand: 08.05.2021).
- BMSGPK (2021b): Berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung. URL: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Berufliche-Teilhabe-von-Menschen-mit-Behinderungen.html> (Stand: 04.03.2021).
- BMSGPK (2020): UN-Behindertenrechtskonvention. URL: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> (Stand: 01.03.2021).
- BMSGPK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: BMSGPK.
- BMSGPK (2015): Richtlinie NEBA - Angebote. Des Bundesministers für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz zur Durchführung der Angebote des „Netzwerks Berufliche Assistenz“ - Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcaching. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.

- Boban, I., Hinz, A. (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle: Martin-Luther-Universität.
- Böhnisch, L. (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P./ Russer, A. (2018): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim: Beltz.
- Bundeskanzleramt Österreich (2021): Inklusionspaket 2017 - volle Teilhabe für alle. URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/erfolgsgeschichten-agenda-2030/inklusionspaket-2017-volle-teilhabe-fuer-alle.html> (Stand: 01.03.2021).
- BundesKOST (2020): Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2019. Jahresbericht. Wien: BundesKOST.
- BundesKOST (2019): Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2018. Jahresbericht. Wien: BundesKOST.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter.
- Cloos, P. (2017): Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Baader, M. S./ Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, 179–205.
- Cloos, P./ Oehlmann, S./ Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, 547–567.
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript.
- DIMDI (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI.
- Duden (2021a): Der Übergang. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Uebergang> (Stand: 05.02.2021).
- Duden (2021b): Die Eltern. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eltern> (Stand: 21.02.2021).

- Duden (2021c): Die Kooperation. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation> (Stand: 17.02.2021).
- Duden (2021d): Die Partizipation. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation> (Stand: 18.02.2021).
- Duden (2021e): erleben. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/erleben> (Stand: 18.02.2021).
- Duden (2021f): professionell. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/professionell> (Stand: 22.02.2021).
- Egen, C. (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: Transcript.
- Epp, A. (2018): Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (5), 973–990.
- Erhard, F. (2019): Victor Turner: The Ritual Process. Structure and Anti-Structure (1969). In: Pickel, G./ Gärtner, C. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Religionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 275–284.
- EUR-Lex (2015): Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen (2010-2020). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:em0047&from=DE> (Stand: 01.03.2021).
- Eurofound (2020): NEETs. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/de/topic/neets> (Stand: 24.02.2021).
- Europäische Kommission (2010): Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020: Erneuerter Engagement für ein barrierefreies Europa. Brüssel: Europäische Kommission.
- Fabel-Lamla, M. (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, C./ Will-Zocholl, M./ Ziegler, M. (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Der vorliegende Band ist im Anschluss an den Workshop „Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt“ entstanden, der am 22. und 23. September 2010 an der Technischen Universität Darmstadt stattfand. Wiesbaden: Springer VS, 195–214.
- Fabel-Lamla, M. (2011): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 104–114.

- Fabel-Lamla, M./ Thielen, M. (2011): Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 61–69.
- Fasching, H. (2020): Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. In: Systeme, 34 (2), 141-158.
- Fasching, H./ Felbermayr, K./ Zitter, L. (2020): Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. In: SWS-Rundschau, 60 (4), 429-447.
- Fasching, H./ Felbermayr, K. (2019): „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“. Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusiver Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 308–319.
- Fasching, H./ Fülöp, A. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich - Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, H./ Geppert, C./ Makarova, E. (Hrsg.): Inklusiver Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79–94.
- Fasching, H. (2017): Inklusiver Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H./ Geppert, C./ Makarova, E. (Hrsg.): Inklusiver Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17–28.
- Fasching, H. (2016): Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (4), 290 – 306.
- Fasching, H./ Mursec, D. (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Wien: Universität Wien.
- Fasching, H. (2008): Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderung in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte Menschen (5), 44–51.
- Fasching, H./ Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischen Förderbedarf ins Arbeitsleben - eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen (5), 26–41.

- Feuser, G. (2018): Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung. In: Feyerer, E./ Prammer, W./ Prammer-Semmler, E./ Kladnik, C./ Leibetseder, M./ Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21–39.
- Feyerer, E./ Altricher, H. (2018): Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In: Feyerer, E./ Prammer, W./ Prammer-Semmler, E./ Kladnik, C./ Leibetseder, M./ Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74–92.
- Fischer, L./ Wiswede, G. (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie. München: Oldenbourg.
- Flieger, P. (2020): Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderung in Schule und Unterricht. In: Gerhartz-Reiter, S./ Reisenauer, C. (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, 135–152.
- Frank, G. (2011): Erlebniswissenschaft. Über die Kunst Menschen zu begeistern. Münster: LIT.
- Friedrichs, J. (2014): Forschungsethik. In: Baur, N./ Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 81–92.
- Geißlinger, H. (1992): Die Imagination der Wirklichkeit. Experimente zum radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1980): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1971): Status passage. New Brunswick: Aldine.
- Guthöhrlein, K./ Lindmeier, C. (2019): Universal Design for Learning im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 381–393.
- Hakkarainen, A. M./ Holopainen, L. K./ Savolainen, H. K. (2016): The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. In: European Journal of Special Needs Education 31 (2), 171–186.
- Hartmann, D. (1998): Philosophische Grundlagen der Psychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Hetherington, S. A./ Durant-Jones, L./ Johnson, K./ Nolan, K./ Smith, E./ Taylor-Brown, S./ Tuttle, J. (2010): The Lived Experiences of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 25 (3), 163–172.
- Hochuli Freund, U. (2015): Multiperspektivität in der Kooperation. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation Als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 135 – 152.
- Hofmann, C. (2019): Lernende in Übergangssituationen in niederschweligen Ausbildungsbereich (LUNA-Studie). Einschätzungen zur Berufswahl und ersten Erfahrungen im Lehrbetrieb und in der Schule. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 358–368.
- Hubmayer, A./ Fasching, H./ Felbermayr, K. (2019): Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 173–193.
- Hubmayer, A./ Fasching, H./ Felbermayr, K. (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen - Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, E./ Prammer, W./ Prammer-Semmler, E./ Kladnik, C./ Leibetseder, M./ Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 323–330.
- Hurrelmann, K. (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- in Brahm, G. (2013): Der Übergang von Haupt- und Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe. In: Bellenberg, G./ Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 199–208.
- Kaegi, U. (2015): Soziale Konflikte und Kooperation. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation Als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 199–221.
- Kastl, J. M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden: Springer VS.

- Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. (2013): Bildungshabitus und Schulkultur - Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In: Bellenberg, G./ Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 151–174.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kratzmann, J. (2013): Migrationsgekoppelte Ungleichheit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bellenberg, G./ Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 81–88.
- Krüger, J. (2012): Kooperation und Wertschöpfung. Mit Beispielen aus der Produktentwicklung und unternehmensübergreifenden Logistik. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. (2019): Bildungsgerechtigkeit im Übergang. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 20–38.
- Maaz, K./ Baumert, J./ Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J./ Maaz, K./ Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft 11–46.
- Makarova, E. (2017): Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, H./ Geppert, C./ Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41–49.
- Manderscheid, K. (2008): Pierre Bourdieu - ein ungleichheitstheoretischer Zugang zur Sozialraumforschung. In: Kessl, F./ Reutlinger, C. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 155–171.
- Marshall, S./ Goessling, K./ Young, R./ Wozniak-Molnar, A. (2019): Researching the Transition to High School for Adolescents with a Disability: Qualitative Action-Project Method as an Exemplar Approach. In: International Journal of Disability, Development and Education 66 (4), 389–408.

- Masdonati, J./ Fournier, G./ Pinault, M./ Lahrizi, I. Z. (2016): The evolution of work values during the school-to-work transition: the case of young adults in the “missing middle”. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 16 (2), 189–212.
- Mayrhofer, L./ Oberwimmer, K./ Toferer, B./ Neubauer, M./ Freunberger, R./ Vogtenhuber, S./ Baumegger, D. (2019): Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, K./ Vogtenhuber, S./ Lassnigg, L./ Schreiner, C. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, 123–196.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1991): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Keupp, H./ Rosenstiel, L./ Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Beltz, 209–213.
- Merten, U. (2015): Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.): *Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation Als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 21–69.
- Meuth, M./ Hof, C./ Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Hof, C./ Meuth, M./ Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 7–13.
- Meyer, T./ Hupka-Brunner, S. (2019): Inklusions- und Exklusions-Mechanismen im schweizerischen (Berufs-)Bildungssystem: Erkenntnisse aus der TREE-Studie. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa, 369–374.
- NEBA (2021): *Wie läuft Jobcoaching ab*. URL: <https://www.neba.at/jobcoaching/wie-laeuft-bas-ab> (Stand: 01.03.2021).
- Neubacher, M./ Freunberger, R./ Schreiner, C./ Vogtenhuber, S./ Oberwimmer, K./ Höller, I./ Mayrhofer, L./ Baumegger, D./ Steiger, A./ Gurtner-Reinthalter Saya, Toferer, B./ Wallner-Paschon, C. (2019): Output-Ergebnisse des Schulsystems. In: Oberwimmer, K./ Vogtenhuber, S./ Lassnigg, L./ Schreiner, C. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, 197–270.

- Neuenschwander, M. P./ Gerber, M./ Frank, N./ Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Neuenschwander, M. P./ Malti, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (2), 216–232.
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.
- Nittel, D./ Kilinc, M. (2019): Statuspassagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge-Übergänge-Ausgänge. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (4), 368–384.
- Pastoors, S./ Ebert, H. (2019): Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation. Bedeutung von Vertrauen für langfristig erfolgreiche Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Pool Maag, S. (2019): Projekt „NON-STOP: Direkteinstieg in die Berufsbildung“. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 346–357.
- Pool Maag, S. (2017): „Man muss es einfach finden, bei jedem ist es etwas anders“-Förderliche Bedingungen für inklusive Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt. In: Fasching, H./ Geppert, C./ Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 125–136.
- Scharf, J./ Becker, M./ Stallasch, S. E./ Neumann, M./ Maaz, K. (2020): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23 (6), 1251–1282.
- Schellenberg, C./ Studer, M./ Hofmann, C. (2016): Transition Übergang Schule-Beruf. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 485–490.
- Schels, B. (2018): NEET und sozial Benachteiligte junge Menschen im Übergang in das Erwerbsleben: Konzepte, Befunde, Diskussionen. In: Lange, A./ Reiter, H./ Schutter, S./ Steiner, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 241–252.
- Schneewind, K. (1973): Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben. In: Psychologische Rundschau 24 (1), 227–247.

- Schönherr, D./ Zandonella, M. (2019): Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel. Ehemalige Hauptschüler-innen im Übergang von Ausbildung in Erwerbstätigkeit. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 320–328.
- Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (2013): Übergänge - Eine Einführung. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, 11–22.
- Sigot, M. (2019): Perspektiven junger Frauen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigung und Beruf. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 329–345.
- Solga, H. (2010): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Soriano, V. (2006): Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Spieß, E. (2015): Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation Als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 71–88.
- Sponholz, D./ Ulrich, J. (2019): Passungsprobleme beim Zugang in die duale Berufsausbildung. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 129–147.
- Sponholz, D. (2019): Praxis der inklusiven Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 237–248.
- Sponholz, D./ Lindmeier, C. (2017): Fachbeitrag: Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86 (4), 285 – 297.
- Statistik Austria (2021): Bildung. URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/index.html) (Stand: 23.02.2021).

- Statistik Austria (2019): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf 2018/19. URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html) (Stand: 23.02.2021).
- Stauber, B./ Walther, A./ Pohl, A. (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Pohl, A./ Stauber, B./ Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Jugendforschung. Weinheim: Juventa Verlag, 21–48.
- Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa Verlag, 7–18.
- Stengel, E./ Schmolke, R./ Grossart, A. (2019): Übergänge mit System gestalten. Berufsorientierungsmaßnahmen und Begleitung des Übergangs in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in Rheinland-Pfalz (IFD-ÜSB/BOM). In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa, 375–380.
- Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 8–18.
- Todd, L. (2007): Partnerships for inclusive education. A critical approach to collaborative working. London: Routledge.
- Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, 44–63.
- Turnbull, A. P./ Turnbull, H. R. (1997): Families, professionals, and exceptionality. A special partnership. New Jersey: Merrill.
- Turner, V. (2005): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- van Gennep, A. (1992): The Rites of Passage. Chicago: University of Chicago.
- von Kardorff, E. (1995): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Keupp, H. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, 3–10.

- von Unger, H./ Narimani, P./ M'Bayo, R. (2014): Einleitung. In: von Unger, H./ Narimani, P./ M'Bayo, R. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, 1–14.
- von Unger, H. (2014a): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: von Unger, H./ Narimani, P./ M'Bayo, R. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, 15–39.
- von Unger, H. (2014b): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Lehrbuch. Wiesbaden Springer VS.
- Walther, A. (2020): *Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen*. In: Thiersch, S./ Silkenbeumer, M./ Labede, J. (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, 61–85.
- Walther, A. (2014a): *Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung*. In: Hof, C./ Meuth, M./ Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 14–36.
- Walther, A. (2014b): *Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich*. In: Hof, C./ Meuth, M./ Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 78–103.
- Walther, A. (2013): *Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs*. In: Walther, A./ Weinhardt, M. (Hrsg.): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 16–34.
- Walther, A./ Stauber, B. (2013): *Übergänge im Lebenslauf*. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, 23–43.
- Walther, A./ Stauber, B. (2007): *Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive*. In: Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung*

- biografischer Übergänge junger Erwachsener. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa, 19–40.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Ed. Diskord.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Weymann, A. (2000): Sozialer Wandel, Generationenverhältnisse und Technikgenerationen. In: Kohli, M./ Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Lebenslauf, Alter, Generation. Opladen: Leske + Budrich, 36–58.
- Wiethoff, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Vorgehensweise zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 68).....	78
---	----

## **Abstract (Deutsch)**

Die Masterarbeit erforscht die Frage des Erlebens von Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen am Übergang von der Schule in den Beruf. Das analysierte Datenmaterial in diesem Forschungsprozess bilden zwei längsschnittlich geführte narrative Interviews, welche im Rahmen des FWF – Forschungsprojektes ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ geführt worden sind. Die Forschungsmethode in diesem Forschungsprozess ist die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse. Das Ziel in diesem Forschungsprozess war der Erkenntnisgewinn über das Erleben der Kooperation einer jugendlichen Person mit Behinderung mit den Eltern und den professionellen AkteurInnen am Übergang von Schule in Beruf. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden genutzt, um Rückschlüsse über die Unterstützungsleistungen am Übergang von der Schule in den Beruf zu ziehen. In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse unter meritokratischen Gesichtspunkten diskutiert.

Der Forschungsprozess hat zur Bildung von sieben Kategorien geführt, welche beim Erleben der Kooperation als relevant zu erachten sind. Diese sind die Eltern, die professionellen AkteurInnen, Kommunikation, Miteinander, Peergruppe, Zeit und Wünsche. Es konnte gezeigt werden, dass diese Kategorien in direkter oder indirekter Verbindung zu setzten sind und maßgeblich für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von Jugendlichen mit Behinderung von der Schule in den Beruf zu erachten sind. Die Ergebnisse wurden durch die Habitusstheorie, welches durch das Konzept der symbolischen Gewalt erweitert wurde, theoretisch gerahmt. Es konnte gezeigt werden, dass gesellschaftliche Prozesse der sozialen Reproduktion am Übergang von der Schule in den Beruf wirksam werden.

## **Abstract (Englisch)**

This master thesis investigates the question of research on the experience of cooperation of adolescents with disability with parents and professional agents in the transition from school to work. The analyzed data material in form of two narrative interviews in this research process is provided by the FWF – Research Project ‘Cooperation for Inclusion in Educational Transitions’. The method of research in this research process is the summarizing qualitative content analysis. The aim in this research process is the gain of knowledge about the experience of cooperation of an adolescent with disability with parents and professional agents in the transition from school to work. The findings are used to draw conclusions about the supportive systems for the transition from school to work. The findings are used in a further step to discuss the findings under a meritocratic point of view.

The research process led to seven categories, which seem relevant by the experience of cooperation. These are parents, professional agents, communication, together, peer group, time, wishes. It could be shown that some categories are in in direct or indirect connection and are essential for the successful accomplishment of the transition of adolescents with disability from school to work. The findings are theoretically framed by the theory of habitus, which was extended by the concept of symbolic violence. It could be shown that societal processes of social reproduction take effects by the transition from school to work.

## **Lebenslauf**