

Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt

Helga Fasching/Katharina Felbermayr/Lara Zitter (Wien)

Helga Fasching/Katharina Felbermayr/Lara Zitter: *Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 429–447)

Die Fragestellung des Artikels verfolgt das Ziel, partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der Schule in den regulären Arbeitsmarkt gegenstandsverankert sichtbar zu machen. Hierbei geht es insbesondere um die Erfahrungen von fünf Jugendlichen mit Behinderung, welche sich im Setting einer inklusiven Qualifizierungsmaßnahme befinden. Die narrativ geführten Interviews wurden gemäß den Auswertungsschritten der konstruktivistischen *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) analysiert. Erste Erkenntnisse zeigen, dass Jugendliche partizipative Kooperation in einer inklusiven Maßnahme erfahren, die vor allem durch eine Unterstützung in Peer-Gruppen bzw. von professionellen Unterstützer*innen, eine gemeinsame kommunikative Basis und ausreichende zeitliche Ressourcen gekennzeichnet ist.

Schlagworte: Übergang Schule-Beruf, Jugendliche mit Behinderung, inklusive Unterstützungsmaßnahmen, partizipative Kooperation

Helga Fasching/Katharina Felbermayr/Lara Zitter: *Participative Cooperation Experiences of Young People with Disabilities in Inclusive Measures in the Transition from School into the Primary Labour Market* (pp. 429–447)

The research question of the article tries to give visibility to participatory cooperation experiences of young people with disabilities in the transition from school to the regular labour market in an object-based manner. The focus is on five youths with disabilities, who are undergoing an inclusive qualification measure. The narrative interviews were conducted and analysed by using the constructivist grounded theory of Charmaz (2014). Initial results reveal that youths undergo experiences of participative cooperation in inclusive settings, which are characterised by joint discussions and mutual support in peer-groups and with professional supporters, a common communication basis and sufficient time resources.

Keywords: school-work transition, young people with disabilities, inclusive support measures, participative cooperation

1. Problemaufriss: Über die Notwendigkeit inklusiver Unterstützungsmaßnahmen

Die Arbeitsmarktinklusio von Jugendlichen mit Behinderung ist von gesellschafts-politischer Bedeutung und wirft die Frage nach adäquaten Unterstützungsmaßnahmen für diese Zielgruppe im Prozess der beruflichen Inklusion auf (Fasching 2019b). Nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die darin enthaltenen Bekenntnisse zu inklusiver Bildung (Artikel 24) und zur Ermög-lichung bzw. Verwirklichung eines inklusiven Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (Arti-kel 27) (Wegscheider/ Schaur 2019, 47) stellt sich auch für Österreich diese Frage. Dabei reicht es nicht aus, wenn die Inklusionsdebatte im Kontext Schule und Arbeitswelt dis-kutiert wird. Gleiches gilt für die Unterstützungsmaßnahmen am Übergang, die eine »Gestaltung inklusiver beruflicher Orientierung« (Sponholz/ Lindmeier 2017, 287) als Ziel haben sollten. Es geht demnach um die Frage der Inklusion innerhalb der beruf-lichen Bildung. In diesem Zusammenhang taucht in den vergangenen Jahren im wis-senschaftlichen Diskurs der Begriff »inklusive Berufsorientierung« vermehrt auf. Nach Sponholz und Lindmeier (2017, 287) wird mit dem Terminus der »Fachdiskurs um den Begriff »Inklusion« unter Berücksichtigung des komplexen Feldes »Übergang Schule – Beruf« aufgegriffen.

Primäres Ziel dieser Maßnahmen ist es, Jugendliche mit Behinderung auf ihrem Weg zur Einmündung in eine (inklusive) Arbeitswelt durch berufliche Orientierung, Nachreifung und Qualifizierung bestmöglich zu unterstützen. Denn ein gelungener Übergang ist »Ausgangspunkt für die nachhaltige Verwirklichung beruflicher Teil-habe von Menschen mit Behinderung« (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, 306). Trotz zahlreicher Unterstützungsmaßnahmen gestaltet sich der Übergang in das Aus-bildungs- und Beschäftigungssystem bei Menschen mit Behinderung noch immer »sehr mühevoll und langwierig« (Fasching/ Fülöp 2017, 79–80). Mit dem Ziel, die Situation von (jungen) Menschen mit Behinderung in Österreich zu verbessern und diese auf ihrem Weg zu einem Ausbildungsabschluss zu begleiten, wurden in den letzten Jahren in Österreich unterschiedlichste Maßnahmen zur nachhaltigen beruflichen Einglie-derung dieser Zielgruppe im Zeichen der Inklusion entwickelt, strukturiert und bun-desweit umgesetzt (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, 307). Um insbesondere be-nachteiligten jungen Frauen und Männern mit unterschiedlichen Behinderungen, mit Flucht- oder Migrationshintergrund oder jenen aus sozio-ökonomisch und/ oder so-zio-kulturell benachteiligten Haushalten dabei zu helfen, den Übergang erfolgreich zu meistern, konnte sich in Wien¹ bereits eine breite Angebotslandschaft etablieren. Die

1 Die Angebotslandschaft in Wien unterscheidet sich stark von anderen Bundesländern. Die Vielfalt an regionalen und überregionalen Angeboten gibt es in dieser Form in den übrigen Bundesländern nicht. Insbesondere die Angebote für spezielle Zielgruppen (Jugendcoaching für Sinnesbehinde-rungen, psychische Beeinträchtigung oder die Maßnahme Ausbildungsfit speziell für Mädchen) be-stehen in dieser Form nur in der Bundeshauptstadt.

Vielfalt an Angeboten² am Übergang führt bei den Betroffenen selbst nicht selten zu Orientierungslosigkeit (Schellenberg u. a. 2016, 485) und erfordert die verstärkte Etablierung von Beratungsstellen und Einrichtungen für diverses fallbezogenes und fallübergreifendes Case-Management.

Eine besondere Rolle spielt dabei das Thema Kooperation, da Kooperation eine wesentliche Determinante für einen gelingenden Übergang im Allgemeinen und für Unterstützungsmaßnahmen im Speziellen ist (vgl. u. a. Fasching/ Mursec 2010, Hetherington et al. 2010, Bacon/ Causton-Theoharis 2013). Partizipativer Kooperation kommt hierbei eine Schüsselfunktion zu und meint »den Einbezug und die Teilhabe der am Übergang beteiligten Akteur*innen sowohl in die Übergangsbegleitung als auch in die Forschung« (Fasching/ Felbermayr 2019a, 312).

Deutlich wurde, dass eine umfassende und inklusiv verstandene Unterstützung wichtig ist, die sich nicht nur aufgrund der UN-BRK auf die rechtliche Dimension stützt, sondern sich ebenso auf der Mesoebene, der Ebene der konkreten Maßnahmen und ihren Unterstützungsleistungen widerspiegelt und so von besonderer Bedeutung für die Prozessebene wird. Gleichzeitig gibt es mit Blick auf inklusive Maßnahmen aber einen Nachholbedarf, denn die Umsetzung inklusiver Unterstützungsmaßnahmen steht erst am Anfang.

Diesem Thema widmet sich auch der zweite Staatenbericht des unabhängigen Monitoring-Ausschusses, der die Realisierung der UN-BRK in Österreich prüft. Die Angebote zur Berufsvorbereitung für Menschen mit Behinderung werden generell positiv hervorgehoben (Monitoring Ausschuss o. J., 25–27). Kritisiert wird hingegen die »schleppende Weiterentwicklung einer inklusiven (Aus-) Bildung« (Lindmeier u. a. 2019, 12), was sich u. a. in fehlenden flächendeckenden Angeboten zeigt. Es bedarf also einerseits mehr inklusiver Maßnahmen, andererseits aber auch vermehrter Forschung zu diesem Thema. Denn im Gegensatz zum schulischen Kontext wird das Thema Inklusion innerhalb der beruflichen Bildung noch weniger stark beforscht und diskutiert (Enggruber/ Palleit 2019, Fasching 2019b, Lindmeier u. a. 2019). Insbesondere bedarf es Forschung, die die Stimmen der Betroffenen ins Zentrum rückt. Sie sind es, die die Maßnahmen erfahren. Ihre Erfahrungen sind ein wichtiges Feedback, um die Gestaltung inklusiver Maßnahmen zu optimieren und deren Qualität weiterzuentwickeln.

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 erörtert den Übergang innerhalb der Inklusionsdebatte zunächst auf theoretischer Ebene. Dargestellt wird, was Übergänge auszeichnet und wie sich diese bei Jugendlichen mit Behinderung gestalten (Kap. 2.1). Daran anschließend werden in Kapitel 2.2 Zielsetzungen inklusiver Maßnahmen vorgestellt, da die dem Artikel zugrunde liegenden empirischen Daten im Kontext einer inklusiven Unterstützungsmaßnahme erhoben wurden. Kap. 2.3 erläutert danach das Konzept Partizipativer Kooperation. Im Hauptteil des Beitrags (Kap. 3) geht es auf Ba-

2 Siehe dazu Übersicht der Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung für Wien, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y69ov3cj>, 20. 5. 2020. Siehe für nähere Informationen zur Angebotslandschaft in Österreich auch: Fasching/ Fülöp (2017), Fasching (2019b) sowie Hubmayer/ Fasching/ Felbermayr (2019).

sis erster empirischer Ergebnisse um die Klärung der essenziellen Frage, welche Kooperationserfahrungen Teilnehmer*innen im Übergang von der Schule in den regulären Arbeitsmarkt im Rahmen einer inklusiven Berufsqualifizierungsmaßnahme machen. Kap. 4 diskutiert die Ergebnisse und bettet sie in den Forschungsstand ein, gefolgt von einem Resümee und Ausblick im Schlusskapitel.

2. Übergänge innerhalb der Inklusionsdebatte

Übergänge lassen sich aus verschiedenen Blickwinkeln charakterisieren: Man kann die Frage der Normativität in den Vordergrund stellen und dann zwischen normativen, d. h. altersgebundenen, Übergängen (z. B. Schuleintritt) und non-normativen Übergängen (z. B. Abbruch einer Lehre) unterscheiden (Neuenschwander u. a. 2012, 36, Fasching 2019a, 22–23). Übergänge – so könnte man weiters argumentieren – stellen die Verbindung zwischen einer abgegebenen Institution (z. B. Schule) und einer aufnehmenden Institution (z. B. Ausbildungsbetrieb) dar, wobei diese oftmals von verschiedenen Logiken (politische vs. marktwirtschaftliche Gesetze) regiert werden (Sponholz/ Lindmeier 2017, 286). Übergänge könnte man somit auch als »unklar[e] Zwischenräum[e]« (Walther 2016, 124) bezeichnen, die sich »zwischen gesellschaftlich abgesicherten Positionen« (ebd.) vollziehen. Dabei stellt sich folgende Frage: Was ist an den Enden des Übergangs? Geht man von einem institutionalisierten Übergang aus, so ist der Wechsel von einer in die nächste Institution gemeint (bspw. Übergang vom Kindergarten in Schule). In diesem Zusammenhang unterscheidet der Soziologe Böhnisch (2017, 278) zwischen »entwicklungsbezogenen und institutionenbezogenen Übergängen«, wobei diese Unterteilung nicht immer eindeutig zu machen ist.

Interessant ist bei Übergängen ferner die Frage danach, ob sie freiwillig (z. B. Übergang in die tertiäre Bildung), ungeplant (z. B. Rückstufung) oder sozial markiert (z. B. erster Schultag) sind (Fasching 2019a, 22–23). Diesen Ausführungen folgend kann man den Übergang in die Arbeitswelt als einen normativen, institutionenbezogenen sowie als sozial markierten Übergang bezeichnen. Der erfolgreiche Übergang in die Erwerbstätigkeit wird als legitime Statuspassage markiert, die aber – mit kritischem Blick auf die gegenwärtigen prekären Beschäftigungsverhältnisse – nicht auf Dauer sein kann und schon gar nicht in abgesicherten Positionen mündet. Der sogenannte »Normallebenslauf« (vgl. Kohli 1985), also die Vorstellung von der Dreiteilung des Lebenslaufs (Vorbereitungs-, Familien-/ Erwerbs- und Ruhephase), die am Erwerbssystem als Strukturgeber orientiert ist, ist brüchig geworden.

2.1 Exklusion, Selektion und Reproduktion

Übergänge im Allgemeinen gestalten sich bei Jugendlichen mit Behinderung oftmals als herausfordernd, schwierig, hürden- und risikoreich (siehe bspw. Winn/Hay 2009, Neuenschwander u. a. 2012, Schellenberg u. a. 2016, Walther 2016). Mit der Verwendung von Adjektiven wie diesen verweisen die Autor*innen auf die Herausforderungen, mit denen Jugendliche aus Risikogruppen – hierzu zählen neben Jugendlichen mit Behinderung auch jene aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrations-

hintergrund (Siegert 2017, 47) – konfrontiert sind, um den Wechsel von der Schule in eine weitere (Aus-) Bildung erfolgreich meistern zu können.

Wenngleich Übergänge neben Risiko auch das Potenzial für Chancen umfassen (Fasching 2017, 19), steht bei jungen Menschen mit Behinderung am Übergang in die Arbeitswelt oft das Risiko von *Exklusion* und *Selektion* im Vordergrund, was zur *Reproduktion* sozialer Ungleichheit führt. Forschungen und Datenanalysen machen immer wieder auf das Exklusionsrisiko im Übergang aufmerksam. Bereits 1999 führte die *European Agency for Development in Special Needs Education*³ eine Bestandsaufnahme sowie Analyse der vorhandenen Daten bzw. Informationen zu Ausbildungs- und Beschäftigungssituationsproblemen von jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in 16 Ländern durch. Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme wurden die nationalen Daten zum Thema Übergang ins Berufsleben analysiert. Diese Untersuchung sollte sowohl einen Überblick über effektive Strategien geben als auch »Merkmale häufig genannter Hindernisse und wichtig[e] Faktoren im Übergangsprozess« (European Agency 2006) analysieren. Mit Blick auf die genannten Hindernisse sind zwanzig Jahre später viele dieser Fragestellungen und Problembereiche immer noch aktuell, wie etwa fehlende Daten, erschwerter Zugang zu Bildung und Ausbildung oder geringe Schulabschlussquoten: So verweisen etwa Bergs und Niehaus (2016, 249) darauf, dass rund 76 Prozent der jungen Erwachsenen mit SPF/ Behinderung die Schulen ohne Schulabschluss verlassen und anschließend unfreiwillig im sogenannten »Übergangssystem« landen.

Betrachtet man den Bildungssektor näher, zeigt sich, dass viele Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nach der Schule in Tagesstrukturen (dritter und somit nicht regulärer Arbeitsmarkt) und nicht in den ersten Arbeitsmarkt wechseln (Fasching/ Mursec 2010, Fasching/ Fülöp 2017). Die Exklusion aus dem Schulsystem wird am Übergang in die SEK (Sekundarstufe) II besonders deutlich, denn nur wenigen Jugendlichen mit Behinderung gelingt der Übergang in eine allgemein bildende mittlere und höhere Schule sowie in eine berufsbildende mittlere und höhere Schule auf SEK-II-Niveau (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, 306). Infolgedessen sind Schüler*innen mit Behinderung im nicht verpflichtenden schulischen Sekundarbereich sowie im tertiären Bildungsbereich stark unterrepräsentiert (Spandagou 2015, 36). Mit Blick auf die Bildungslaufbahn wird deutlich, dass das Risiko der Exklusion aus dem Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung mit jeder Bildungsstufe zunimmt (Demmer 2017, 96).

Neben Exklusion aus dem Bildungssektor zeigt sich bei Menschen mit Behinderung der Trend zur Exklusion aus dem Erwerbsarbeitsmarkt. Blickt man auf die Arbeitslosenzahlen für das Jahr 2019, so ist allgemein die Arbeitslosigkeit in Österreich leicht gesunken, während sie bei Menschen mit Behinderung weiter angestiegen ist (Fasching 2019b, 865, Wegscheider/ Schaur 2019, 49, AMS 2020a: *Auswertungen & Berichte*). Davon besonders betroffen sind Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, Mehrfachbeeinträchtigung und psychischer Beeinträchtigung, wobei zu den Letztgenannten vor

3 Dabei handelt es sich um eine veraltete Bezeichnung. Die aktuelle lautet *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*.

allem auch Jugendliche zählen (Wegscheider/Schaur 2019, 49). Die Corona-Pandemie führte seit März 2020 jedoch österreichweit zu einem extremen Anstieg der Arbeitslosenzahlen: Im August 2020 hat sich die Zahl der arbeitslosen Personen insgesamt (ohne Schulungsteilnehmer*innen) laut Arbeitsmarktservice mit 371.893 Personen um ca. 30 Prozent im Vergleich zum Vorjahresmonat erhöht (AMS 2020b: *Übersicht über den Arbeitsmarkt*, 2).

Mit Bezug auf die Themen Exklusion und Selektion erscheint es nur wenig überraschend, dass es bei Menschen mit Behinderung, insbesondere am Übergang von Schule in Beruf, zu einer »Reproduktion sozialer Ungleichheit« kommt (Siegert 2017, 47). Inklusive Berufsausbildungen bzw. bedarfsorientierte inklusive Unterstützungsmaßnahmen wären notwendig, um Jugendliche mit Behinderung am Übergang in den ersten Arbeitsmarkt zu begleiten. Ebenso notwendig sind partizipative Elemente der Kooperation (zwischen professionellen Unterstützer*innen, den Jugendlichen und ihren Eltern), damit die hier in Rede stehenden Jugendlichen gleiche Bildungs- und Berufschancen erhalten, weniger bis keine Ausgrenzungserfahrungen (mehr) machen und Barrieren abgebaut werden.

2.2 Zielsetzungen inklusiver Unterstützungsmaßnahmen im Übergang von der Schule in den regulären Arbeitsmarkt

Pflichtschulabsolvent*innen mit Behinderungen münden nach der Pflichtschule häufig in das sogenannte »Übergangssystem« zur Überbrückung, bis sie eine Beschäftigung am regulären Arbeitsmarkt finden. Österreich verfügt über eine Vielzahl diverser außerschulischer Angebote im Bereich beruflicher Orientierung, Qualifizierung/ Ausbildung.⁴ Insbesondere Maßnahmen für berufliche Qualifizierung/ Ausbildung nehmen bei Schulabsolvent*innen mit Behinderung eine bedeutsame Stellung ein, um den Übergang von der Schule in den regulären Arbeitsmarkt zu bewältigen. Diese inklusiven Maßnahmen, die auch im Rahmen der »überbetrieblichen Lehrausbildung« möglich sind, sind für die Teilnehmenden nicht selten eine Art »Rettungsanker« (Wegscheider/Schaur 2019, 59), da sie durch ihre besonderen Rahmenbedingungen für die Qualifizierung (Setting, Betreuung, verlängerte Lehr- und Lernzeit etc.) auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen adäquater eingehen können und dadurch einen »sanfteren« Übergang in den regulären Arbeitsmarkt erlauben. Ziel dieser Maßnah-

4 Eine bedeutende Rolle in der Vermittlung dieser Angebote an Jugendliche kommt dem »Netzwerk Berufliche Assistenz« (NEBA) zu, das im Auftrag des Sozialministeriumservices (SMS) die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich der Beratung, Betreuung und Begleitung von Jugendlichen mit Behinderung und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen unter dem Label der »NEBA-Leistungen« bündelt und in enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen Partner*innen (z. B. Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle Ausbildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen) umsetzt. Das kostenlose NEBA-Angebot umfasst aktuell die fünf pädagogischen Maßnahmen Jugendcoaching, Ausbildungsfit (vorher: Produktionsschule), Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching, mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Aufgaben, welche jedoch als gemeinsames Ziel die Unterstützung eines inklusiven Übergangsprozesses von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung verfolgen (für eine nähere Beschreibung der einzelnen Maßnahmen siehe Netzwerk Berufliche Assistenz, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y2hfl4sh>, 21. 5. 2020).

men sollte die Unterstützung eines inklusiven Übergangsprozesses in die reguläre Beschäftigung sein.

2.3 Partizipative Kooperation

Kooperation wird als zentraler Bestandteil inklusionspädagogischer Arbeit begriffen. Aus handlungsleitender Zielperspektive wird Kooperation dabei ein ähnlich bedeutender Stellenwert eingeräumt wie beispielsweise dem Konzept *Empowerment* oder Selbstbestimmung. Dies nicht zuletzt deswegen, weil Kooperation eine vermittelnde Funktion zukommt, die in einer heterogenen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt (Hetherington et al. 2010).

Kooperation wird im Allgemeinen durch eine bestimmte Art und Weise definiert, in der sich Personen in Bezug auf andere Personen sowie auf die Aufgaben und Ziele befinden, die sie gemeinsam setzen (Aktionen). Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, dass die potenziellen Interaktionspartner*innen eine Bereitschaft für den gegenseitigen Austausch haben (Beziehungen) (Spieß 2004, 211). Wenn diese Bedingung erfüllt ist, wird ein gleichberechtigter Austausch zwischen den beteiligten Akteur*innen möglich. Darüber hinaus ist die Art und Weise, in der die Zusammenarbeit stattfindet, formal geprägt und meint Bedingungen (Zeit), Absichtlichkeit (zufällig oder systematisch) und die Anzahl der beteiligten Akteur*innen (zwei oder mehr Personen).

Wesentlich für das Gelingen eines inklusiven Übergangs – dieser Aspekt bleibt allerdings oft unberücksichtigt – ist die partizipative Kooperation, also die aktive Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung in den Unterstützungsprozess. Partizipative Kooperation ist normativ zu verstehen und folgt drei Grundprinzipien: 1) gegenseitige Anerkennung der Bedeutung von Problemen, 2) gegenseitiges Engagement bei der Problemlösung und 3) Anerkennung der Menschenwürde aller Partner*innen in der Beziehung – von Helfer*innen initiiert, unabhängig von Differenzkategorien (Turnbull/ Turnbull 1997, 196–197, Turnbull et al. 2011, 8). Mit »Differenzkategorien« sind sozialwissenschaftliche Strukturkategorien gemeint, die einzeln, aber vor allem durch ihr Zusammenspiel, zu unterschiedlichen Formen und Ausprägungen von Diskriminierungen bei den Betroffenen führen können. Die meist genannten sind nach Winker und Degele »Geschlecht«, »Klasse«, »Ethnie«⁵ und »Körper«, wozu die Autorinnen auch (Dis-) Ability, Alter und Sexualität zählen (Winker/ Degele 2009, 10).

Die Erforschung partizipativer Kooperation bleibt im Rahmen des Beitrags nicht auf der normativen Ebene, sondern ist auch Ausgangspunkt für ein vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördertes Forschungsprojekt, aus dem das empirische Material für die Analyse des Beitrags verwendet wird. Als wesentliche Bedingungen für die Realisierung von Kooperation konnten im Forschungsprojekt bislang »die Haltung der Individuen im Prozess sowie deren Beziehung zueinander bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmenbedingungen« (Felbermayr/ Hubmayer/ Fasching 2018, 174) identifiziert werden.

5 »Rasse« wird in diesem Artikel durch »Ethnie« ersetzt, weil im deutschsprachigen Fachdiskurs »Rasse« als zutiefst diskriminierend verstanden wird.

3. Datenanalyseprozess und erste Erkenntnisse aus den empirischen Daten

Das Projekt »*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*«⁶ ist der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen und erhebt aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern/ Familien mit *intensive interviews* (Charmaz 2014) dreimal über einen Zeitraum von drei Jahren die Kooperationserfahrungen mit professionellen schulischen und außerschulischen Unterstützer*innen⁷ am Übergang von SEK I in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. Zusätzlich zu den Interviews werden *reflecting teams* (Andersen 2011) mit Jugendlichen und Eltern aus dem Sample mit dem Ziel der partizipativen Theorievalidierung und -generierung durchgeführt (siehe dazu ausführlich: Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, Fasching/ Felbermayr 2019a). Die erhobenen Daten werden dann mit den beiden Kodierschritten (*initial* und *focused coding*) der konstruktivistischen *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) ausgewertet.

3.1 Forschungsmethode

Die *Grounded Theory* (GT) kann als Forschungsmethode zur Erfassung subjektiver Erlebnisse sowie als Methode zur Verdichtung von kommunikativem Material zu ersten Theorie (-ansätzen) verstanden werden. Gegenwärtig umschreibt die GT eine Fülle an mittlerweile unterschiedlichen Zugängen zu qualitativer Forschung und Auswertung. Im Forschungsprojekt beziehen wir uns im Speziellen auf den Forschungsstil der konstruktivistischen *Grounded Theory* (KGT) nach Kathy Charmaz (2014). Charmaz verortet in ihrer KGT-Methodologie unterschiedliche sozialwissenschaftliche sowie philosophische Ansätze. Wie bereits in der Entwicklung der ersten Ansätze der GT bei Glaser und Strauss (2005/ 1967) spielt bei ihr der Symbolische Interaktionismus eine entscheidende Rolle. Dieser hat seine Wurzeln im Pragmatismus, der die Realität als etwas Unbestimmtes und außerdem offen für Interpretationen versteht. Der Symbolische Interaktionismus ist eine dynamische theoretische Perspektive, die sich mit menschlichen Interaktionen befasst und Menschen sowie ihr Handeln als selbstkonstruiert betrachtet (Charmaz 2014, 262–263). Bei Charmaz (2014) wird die mit dem Symbolischen Interaktionismus in Zusammenhang stehende perspektivische Betrachtung in der GT weitergetragen und stärker rezipiert. Dadurch haben das reflexive Herangehen an den Forschungsprozess und die Betrachtung der Aktivität der Forschungsteilnehmer*innen einen zentralen Stellenwert (Charmaz 2014).

Die im Projekt durchgeführten Interviews wurden hinsichtlich der methodischen Schritte nach der KGT ausgewertet: Die Datenauswertung beginnt in einem ersten Schritt mit dem »*initial coding*«. Die Forscher*innen bewegen sich schnell über die Daten und versuchen, diese möglichst genau zu betrachten. Die dabei hergestellten Codes werden kurz und einfach gehalten, um die Nähe zum Datenmaterial nicht zu verlieren (Charmaz 2014). In einem zweiten Schritt, dem »*focused coding*«, werden re-

6 FWF-Projektnummer: P-29291; Laufzeit: 1. 10. 2016–30. 9. 2021; Leitung: Helga Fasching; Projekt-homepage: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

7 Lehrpersonen, Bildungs- und Berufsberater*innen, Jugendcoaches, Arbeitsassistent*innen etc.

dundante Codes zusammengefügt sowie erste Verdichtungen durchgeführt. Als zentral angesehene Codes werden dabei in das Zentrum der Auswertung gerückt und mit anderen Codes verbunden. Um die dichte Analyse weiter voranzutreiben, ist der dritte Auswertungsschritt, das »*theoretical coding*« (Charmaz 2014), wichtig, das die erstellten Kategorien (Kernkategorie mit ihren Schlüsselkategorien) und Verdichtungen nochmals miteinander in Zusammenhang bringt und die Komplexität der Daten erhöht. Hierbei werden erste Theorieansätze formuliert, die wiederum am Datenmaterial erneut überprüft werden. Die Reflexionen zur Interviewsituation und Auswertung werden in Memos festgehalten.

3.2 Fallauswahl

Das gesamte Sample im Forschungsprojekt besteht aus 18 Familien, wobei neben den Jugendlichen mit Behinderung auch deren Mütter (mit/ ohne Behinderung) und/ oder Väter befragt wurden. Für den vorliegenden Beitrag wird nun eine besondere Gruppe aus dem gesamten Forschungssample in den Blick genommen. Es handelt sich um fünf Jugendliche mit Behinderungen, die an einer sogenannten »inklusive Unterstützungsmaßnahme« im Rahmen einer überbetrieblichen Lehrausbildung teilgenommen haben. Die Jugendlichen haben somit die Pflichtschuljahre bereits absolviert und nehmen diese Ausbildung als Brücke in die Beschäftigung am regulären Arbeitsmarkt. Im Gegensatz zu anderen Teilnehmer*innen wurden diese Jugendlichen nur einmal interviewt. Die Interviews erfolgten dabei als »*intensive interviews*« (Charmaz 2014) Im Zentrum stehen dabei die Schilderungen der befragten Personen. Nach einer Erzählaufforderung werden dann von der Forscher*in spezielle, von Interesse erscheinende Themen nochmals genauer erfragt.

3.3 Darstellung erster Erkenntnisse

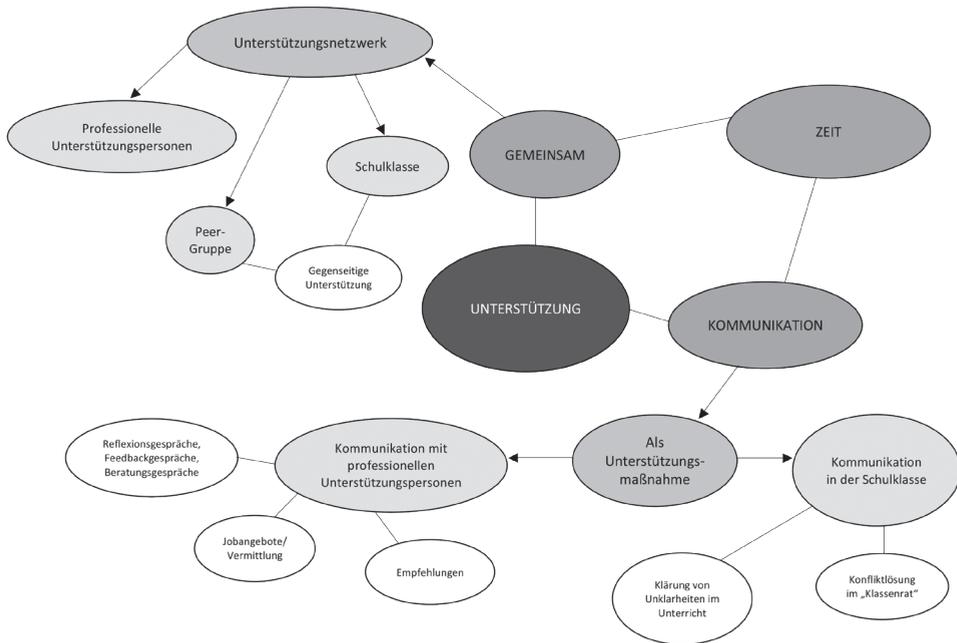
Grundlage für diesen Artikel bilden Interviews mit einer Gruppe von fünf Jugendlichen mit Behinderung, die sich am Übergang in den regulären Arbeitsmarkt befinden und zum Zeitpunkt des Gesprächs eine inklusive Unterstützungsmaßnahme besucht haben. Die Namen der Jugendlichen, Wohnort, Schule usw. werden in der Publikation anonymisiert.

Das Analyseergebnis zeigt die Zusammenhänge zwischen den fünf ausgewerteten Interviews auf. In der Auswertung und Verdichtung des Materials wurde der Blick auf Kooperationserfahrungen der Jugendlichen mit Behinderungserfahrungen im Übergangsprozess von der Pflichtschule in eine Beschäftigung gelenkt. Der Analyseprozess spitzte sich immer mehr auf die Frage nach einer hilfreichen inklusionspädagogischen Unterstützung im Rahmen einer inklusiven Ausbildungsmaßnahme für Jugendliche zu.

In der Datenanalyse entpuppte sich das Phänomen der Unterstützung als Kernkategorie. Zwei bedeutsame »Schlüsselkategorien« – jene, die eine enge Verbindung zur Kernkategorie aufweisen, – sind *Gemeinsam* und *Kommunikation*.⁸ Im Zusammen-

⁸ Neben den Kategorien *Gemeinsam* und *Kommunikation* wurde auch die Kategorie *Ausbildung* in enger Verbindung zur Kernkategorie *Unterstützung* in der Datenauswertung herausgearbeitet. Diese

Abbildung 1: Verbindungen von Schlüsselkategorien und Kernkategorie



Quelle: Eigene Darstellung.

hang mit der Kernkategorie *Unterstützung* wurde in der Analyse auch die Kategorie *Zeit* sichtbar. *Zeit* fungiert – auch im Zusammenhang mit den erwähnten Schlüsselkategorien – als eine wichtige Rahmenbedingung für die Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der Pflichtschule in eine Beschäftigung (siehe Abb. 1).

In der weiteren Darstellung werden die Unterstützungs- und Kooperationserfahrungen der Jugendlichen in institutionellen Umgebungen in Gruppen sowie mit professionellen Unterstützer*innen in den Fokus gerückt. Dabei werden die Kategorien *Gemeinsam* und *Kommunikation*, deren Inhalte sowie die Verbindung zur Kernkategorie *Unterstützung* noch ausführlicher erläutert und durch ergänzte direkte Zitate aus den Interviews mit den Jugendlichen mit anonymisierten Namen veranschaulicht. Anschließend wird kurz auf die Kategorie *Zeit* eingegangen.

umfasst die gesamte Bildungsgeschichte der Jugendlichen, also sämtliche Schulen, Praktika, Lehrstellen, Coaching-Kurse und Nachhilfestunden etc., die bereits absolviert wurden bzw. aktuell von den Jugendlichen durchlaufen werden. Über den *focused code Unterstützungsmaßnahmen*, die auch in Umgebungen der Bildung geschaffen wurden (z. B. in der Schule – Kooperationsklasse), kann auch für die Kategorie *Ausbildung* eine Verbindung zur Kernkategorie *Unterstützung* hergestellt werden.

»Zusammen sind wir mehr ...«

Die Kategorie *Gemeinsam* umfasst die Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Personen (-gruppen), wie z. B. Klassenkolleg*innen, Arbeitskolleg*innen, Peer-Gruppen und professionellen Unterstützungs- und Kooperationspersonen, in diversen Kontexten. Diese Umgebungen der Jugendlichen werden in der Datenauswertung als »Unterstützungsnetzwerke« verstanden. Weiters umfasst die Kategorie auch verschiedene abstraktere Formen der Gemeinschaftlichkeit im Leben der Jugendlichen, die auch häufig durch die Identifikationen mit Gruppen ausgedrückt werden.

Ein besonderer Fokus wurde auf die gemeinsame Interaktion in verschiedenen Gruppen und auf das (gemeinsame) Handeln zur Problemlösung im Übergang von der Pflichtschule in eine Beschäftigung gelegt. Die Mitglieder einer Gruppe haben gemeinsame Ziele und fühlen sich miteinander verbunden. Durch eine bestimmte Struktur der Gruppe wird das gemeinsame Handeln innerhalb dieser bestimmt (vgl. Abels 2009, 244).

Der Zusammenhang zwischen Unterstützungserfahrungen und der Kategorie *Gemeinsam* zeigt, dass diese Erfahrungen im Übergang von der Pflichtschule in eine Beschäftigung stark von einem Gemeinschaftsgefühl und einer Gruppenzugehörigkeit abhängig sind. Sichtbar wird diese Verbindung u. a. durch die Kooperationserfahrungen in den Unterstützungsnetzwerken wie der Schulklasse⁹ (»Kooperations-Klasse«) und etwa auch in Peer-Gruppen.

Ein regelmäßiger persönlicher Kontakt und Austausch ist für den Bestand einer Sozialbeziehung von großer Bedeutung. Dadurch wird auch der Zusammenhang zwischen den beiden Kategorien *Gemeinsam* und *Kommunikation* verdeutlicht.

Von einer gemeinsamen Auseinandersetzung kann eine Person profitieren, schneller das eigene Ziel erreichen und somit etwa auch eine individuelle Herausforderung leichter bewältigen. Zusätzlich können die Mitglieder einer Gruppe davon profitieren, da das eigene Ziel auch das Ziel der gesamten Gruppe sein kann. Die häufige Verwendung von Gruppenbegriffen wie »wir« oder »uns« lässt auf eine Gruppenzugehörigkeit, eine starke Identifikation mit einer Gruppe und auf deren besondere Bedeutung für die Jugendlichen schließen:

»Ja und heu dieses Jahr hab' ich die Lehrabschlussprüfung, weil wir lassen uns Zeit ein bisschen, weil wir hätten auch in gehen können oder ein bisschen früher, aber wir wollen uns halt Zeit lassen für die Lehrabschlussprüfung, weil weil sie ist schon schwierig die Lehrabschlussprüfung« (Interview Auguste Tal, S. 3, Z. 15–21).¹⁰

Das Treffen von gemeinsamen Entscheidungen und das Ausführen von gemeinsamen Handlungen im Übergang von der Pflichtschule in eine Beschäftigung spielen sich teil-

9 Die Bezeichnungen »Schule«, »Schulklasse« und »Kooperations-Klasse« werden von den Jugendlichen im Interview genannt und sind der Berufsschule zuzuordnen.

10 Für einen besseren Lesefluss wurden die Interview-Zitate um folgende Transkriptionshinweise geglättet: _ Wortabbruch; – prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten; -- kurze Pause; --- längere Pause; = Trennzeichen; (P/sec.) längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe); I Interviewer*in.

weise in sogenannten »Peer-Gruppen« ab. Peer-Gruppen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Als eine Form der sozialen Gruppe weist die Peer-Gruppe ebenfalls bestimmte Definitionsmerkmale auf, wie die Entwicklung von gemeinsamen Normen und Werten als Grundlage für Kommunikations- und Interaktionsprozesse, gemeinsame (Gruppen-) Ziele, sowie ein Wir- oder Gruppenbewusstsein (vgl. Schmidt 2004, 21). Die Peer-Gruppe hat auch die Funktion, den Übergang von emotionalen zu sachlichen Beziehungen zu erleichtern; gleichzeitig fungiert sie als erster sozialer Raum, in dem der soziale Status von der eigenen individuellen Leistung abhängt (vgl. Abels 2009, 262–267).

Auch die Interaktion in Schulklassen, also mit den Peers in der Klasse, wird von den befragten Jugendlichen häufig thematisiert. Auguste Tal erzählt im Interview über die Kooperations-Klasse:

»Wir sind halt eine Kooperations-Klasse eine kooperative halt kooperativ und offenes Lernen halt, da machen wir immer so äh Kooperations-Aufträge und da das bekommen wir immer, das bekommen wir auch dann zur Schularbeit das hilft und schon sehr, weil wir können Gruppenarbeit alleine ähm äh alleine arbeiten oder mit der Gruppe, da tun wir halt gegenseitig uns helfen und das bekommen wir dann auch zu Schularbeit manchmal, eh so kooperativ offenes Lernen« (Interview Auguste Tal, S. 5, Z. 26–37).

Die Kooperation zwischen den Schüler*innen im Unterricht soll diese dabei unterstützen, einander während dem Lernprozess zu helfen und gemeinsam Lösungen von Aufgaben zu erarbeiten. Die im Unterricht bearbeiteten Inhalte dieser sogenannten »Kooperations-Aufträge« werden dann auch in Schularbeiten erneut aufgegriffen. Für eine erfolgreiche Kooperation sind für die Interaktion in Gruppen neben der Anforderung der inhaltlichen Auseinandersetzung zwei weitere relevante Aspekte zu nennen: erstens die Koordination der Kommunikation mit Blick auf die Aufgabe der Gruppe und zweitens der Aufbau und Erhalt der sozialen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern (vgl. Bader 2001, 103).

Kooperatives und offenes Lernen wird hier als die Lernmethode innerhalb der Schulklasse beschrieben. Die Kooperation zwischen den Schüler*innen ist demnach das Ziel der »Kooperations-Klasse« und wird von der Schule bzw. dem Schulsystem als eine Form der Unterstützung für die Schüler*innen zur Verfügung gestellt. Somit lässt sich die Kooperations-Klasse als eine Unterstützungsmaßnahme für Schüler*innen innerhalb der Schule verorten.

Auch die Jugendliche Sabrina Eibe erzählt im Interview über ihre Erfahrungen mit der gegenseitigen Unterstützung in der Schule und im Unterricht:

»Die einen interessiert das Fach mehr, die anderen das das andere Fach wieder mehr und so helfen wir uns gegenseitig, wenn wir jetzt Schularbeiten verbessern, kommt dann eine einer eine Person zu dir, die das besser kann, dann im Gegensatz kommst du und wo ein Fach, wo du dann besser bist, zu demjenigen und sagst, erklärst du ihm das, oder weil die Erklärungen von den Lehrern versteht man auch manchmal nicht wirklich, dann erklär's aber wer anderer und dann verstehst du das wieder besser« (Interview Sabrina Eibe, S. 16, Z. 30–40).

Die Jugendliche beschreibt, dass durch die Zusammenarbeit der Schüler*innen selbst Unklarheiten über den Unterrichtsinhalt leichter beseitigt werden können. Je mehr sich die Mitglieder einer Gruppe gegenseitig unterstützen, desto größer ist die Bereitschaft, die eigenen Bedenken und Erfahrungen miteinander zu teilen. Damit werden die Möglichkeit der gemeinsamen Auseinandersetzung und somit der Zweck der Gruppe erreicht. Die gegenseitige Unterstützung in Gruppen ermutigt oder motiviert deren Mitglieder, Hilfe anzubieten und anzunehmen (vgl. Gitterman 2006, 92).

Wie schon einleitend kurz erwähnt, umfasst die Kategorie *Gemeinsam* auch Selbstdefinitionen der Jugendlichen, die über die Definition mit einer bestimmten Personengruppe ausgedrückt werden. Diese Identifikation verdeutlicht ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Gruppe und könnte auch als positives Zeichen für eine erfolgreiche Kooperation interpretiert werden:

»Ich weiß dann auch nicht, was dann nach der Lehre ist, was ich mach' oder was ich, aber die Person A wird schon uns helfen, dass wir das schaffen, dass wir halt rausgehen können und sagen: ›Wir haben den nächsten Job‹ oder ›Wir haben schon einen Job‹« (Interview Auguste Tal, S. 11, Z. 13–18).

Die Jugendliche spricht von einem Gruppenziel. Dadurch wird die Identifikation mit dieser Gruppe deutlich. Gleichzeitig wird auch die positive Erfahrung mit einer professionellen Unterstützungsperson sichtbar. Auch der Jugendliche Konrad Rauch erzählt über seine Erfahrungen mit der Unterstützung von professionellen Unterstützer*innen:

»Natürlich hast du auch Berufsausbildungsassistenten, die dir helfen, ein Praktikum zu finden, also so ist es nicht, dass du jetzt alleine äh. Also ich meine, du kannst alleine Bewerbungen abschicken und so, aber wenn du halt bissl (umgangssprachlich für ein bisschen) Probleme hast, dann kann dir die Berufsausbildungsimbi_ Assistenz helfen, dich da ein bissl (umgangssprachlich für ein bisschen) zu unterstützen« (Interview Konrad Rauch, S. 3, Z. 19–28).

Die Jugendlichen machen in der Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützer*innen die Erfahrung, Hilfe auch zu bekommen, wenn Hilfe benötigt wird.

»Miteinander reden ...«

Die Datenanalyse zeigt, dass eine gute und offene Kommunikation, ob in der Schule, in der Peer-Gruppe oder mit den einzelnen professionellen Unterstützungspersonen, bedeutsam und unterstützend für die Jugendlichen in der Phase des Übergangs ist.

Die Kategorie *Kommunikation* beinhaltet u. a. professionelle Unterstützungsmaßnahmen in Form von verschiedenen Gesprächen, wie beispielsweise Beratungs-, Reflexions- oder Feedbackgespräche, die im Übergang mit den Jugendlichen und von verschiedenen professionellen Unterstützer*innen geführt werden. Auguste Tal erzählt im Interview über das Reflexionsgespräch mit ihrer Betreuerin und darüber, was dieses beinhaltet:

»Und jetzt haben wir halt jeden Tag A ein Reflexionsgespräch, da reden wir halt darüber, wie's uns geht im Privaten, auch in in der Arbeit, in der Schule, wie schauen die Noten aus, was kann man verbessern man« (Interview Auguste Tal, S. 3, Z. 22–26).

Auch der Jugendliche Paul-Otto Berg erzählt im Interview über die regelmäßigen Gespräche, deren Inhalte auch Schwierigkeiten bei der Arbeit sein können:

»Da haben wir eben, da haben wir eben aber auch ja also heute äh einmal in der Woche äh so ein ein Ding, wo wo wir eben halt darüber sprechen, was was wir eben halt gemacht haben und wo vorher irgendwo Schwierigkeiten gehabt haben ja. Ich glaub' ich könnt' auch bei Abteilungsleitung, von der ich arbeite, eh auch direkt über gewisse Probleme reden und wenn's nötig ist« (Paul-Otto Berg, S. 15, Z. 23–29/33–35).

Regelmäßige Gespräche zwischen den Jugendlichen und ihren jeweiligen professionellen Unterstützer*innen (Betreuer*innen, Berufsausbildungsassistent*innen, Ausbilder*innen und Coaches etc.) ermöglichen einerseits Raum für das Mitteilen von Wünschen oder Problemen der Jugendlichen und andererseits für die Professionellen einen Einblick in die aktuelle Situation der Jugendlichen. Dadurch wird es den professionellen Unterstützer*innen ermöglicht, wenn nötig, adäquat mit weiteren Unterstützungsmaßnahmen für die Jugendlichen zu reagieren.

Die eigene Kommunikation der Jugendlichen über Unsicherheiten und Wünsche bzw. Ziele sowie die Verbalisierung des Bedarfs einer Hilfestellung können Herausforderungen sein. Diese Fähigkeit stellt jedoch eine sehr wichtige Komponente dar, um Herausforderungen und Probleme im Übergang erfolgreich bewältigen zu können. Sabrina Eibe erzählt über ihre eigene Kommunikation, wenn sie Hilfe braucht:

»Wenn ich Hilfe brauche, bin ich schon diejenige, die sagt: »Können Sie mir bitte helfen? Ich kenn' mich da jetzt nicht aus«, oder auch, ich mein', mich kennen jetzt schon viele Personen, die sehen's an meinem Gesichtsausdruck auch schon, dass ich jetzt Hilfe brauch'« (Interview Sabrina Eibe, S. 17, Z. 40–44).

Wie schon erwähnt, stellt auch die Schule bestimmte Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung. Um die Kommunikation innerhalb der Schulklasse zu unterstützen, wurde das Konzept eines Klassenrates eingeführt:

»Und wenn's halt Probleme in der Klasse egal was, dann machen wir einen Klassenrat, da setzen wir uns halt im Kreis hin und dann reden wir darüber ähm, welche Probleme es gibt, was man verbessern kann, und da reden wir halt offen« (Interview Auguste Tal, S. 7, Z. 13–18).

Das Ansprechen von und Reden über auftauchende Probleme kann innerhalb der Klasse, zwischen den Schüler*innen oder auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen in einem »Klassenrat« ausgetragen werden. Die Aufgabe eines »Klassenrates« besteht darin, einen Raum für Konfliktlösung zu bilden. Das Konzept des »Klassenrates« wird neben der wocheneröffnenden Schulversammlung sowie dem »Kinderparlament« als demokratischer Baustein betrachtet. Er ist Teil schulisch verankerter demokratischer

Gremien sowie der partizipativen Schule und hat die Aufgabe, die Kritik- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler*innen zu trainieren (vgl. De Boer 2006, 20) – relevante Kompetenzen für das spätere Berufsleben der Jugendlichen.

»*Es braucht Zeit ...*«

Im Datenanalyseprozess zeigte sich, dass zu wenig Zeit im Übergang von der Pflichtschule in eine Beschäftigung oft zu Überforderung und Unzufriedenheit bei den Jugendlichen führt.

Die Kategorie *Zeit* umfasst wichtige Anlässe im Bildungsübergang, Zeitaspekte der Planung und Auseinandersetzung, sowie den Zeitstress, Zeitdruck und den Zeitaufwand im Übergang. Im Zusammenhang mit der Kernkategorie *Unterstützung* stellt sie eine wichtige Rahmenbedingung für partizipative Kooperation im Übergang Jugendlicher mit Behinderung dar.

Mario Wald berichtet im Interview u. a. über den Zeitstress im Übergang von der Pflichtschule in die Beschäftigung. Er beschreibt dies wie folgt:

»*Also das war relativ schwer, muss ich schon sagen, dass von der Schule rauskommen und parallel dazu Praktiken machen auch bisschen heikel, weil man ja doch den Schulstress noch da auf der einen Seite gehabt hat, auf der anderen aber wieder diese Fragen halt, was mach ich den Rest meines Lebens jetzt, wo fang' ich an jetzt fangt halt die Zukunft an, was mach' ich dann in den nächsten Jahren und ja an und für sich sehr sehr schwer*« (Interview Mario Wald, S. 2, Z. 4–13).

Zusätzlich sind die Jugendlichen auch von der Zeiteinteilung und den zeitlichen Ressourcen anderer Personen, wie z. B. von den einzelnen Professionellen (Betreuer*innen, Berufsausbildungsassistent*innen, Jugendcoaches, Arbeitsassistent*innen, Ausbilder*innen, Trainer*innen etc.) abhängig. Auguste Tal erzählt über eine professionelle Unterstützungsperson:

»*Halt die Person A hat nicht so la äh immer nicht so lang Zeit, aber die hat auch viel zum Tun*« (Interview Auguste Tal, S. 4, Z. 21–22).

Und Konrad Rauch berichtet über seine Arbeitsumgebung:

»*Dass die Kollegen halt alle genervt sind, jede ist im Stress, die anderen haben keine Zeit, dir irgendwas zu erklären, dann bringt sich ja das Ganze nicht, wenn du Praktikum machst*« (Interview Konrad Rauch, S. 7, Z. 6–10).

Zeit für eine gute Zusammenarbeit sowie für die Einführung und Einschulung in ein Praktikum oder in eine Lehrstelle sind für den Lernprozess und eine weitere selbstständige Arbeit der Jugendlichen essenziell. Ein Mangel an Zeit kann somit negative Folgen für den Übergang der Jugendlichen von inklusiven Maßnahmen in die Beschäftigung haben.

Zeit stellt deshalb neben den Kategorien *Gemeinsam* und *Kommunikation* einen weiteren wichtigen Theoriebaustein für die partizipative Kooperation im Übergang von Jugendlichen mit Behinderung von der Pflichtschule in eine Beschäftigung dar.

4. Diskussion der Ergebnisse und Einbettung in den Forschungsgegenstand

Ergebnis der Analyse ist ein erster Theorieentwurf zu partizipativen Kooperationserfahrungen im inklusiven Übergang (in einer inklusiven Berufsqualifizierungsmaßnahme) aus der Perspektive von Jugendlichen mit Behinderungen. Es werden Erkenntnisse formuliert, die sich um die analytische Kernkategorie *Unterstützung* und die mit ihr in enger Verbindung stehenden Schlüsselkategorien *Gemeinsam*, *Kommunikation* und *Zeit* bewegen.

In der Datenanalyse stellte sich die Gruppe als eine wichtige soziale Ressource für die Jugendlichen heraus. Die Identifikation der Jugendlichen mit Peer-Gruppen und der Kooperations-Klasse wird auch durch die Verwendung von Gruppenbegriffen wie »wir« oder »uns« sichtbar und lässt auf eine jeweilige Gruppenzugehörigkeit schließen. Die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Handeln und Treffen von Entscheidungen in der Gruppe führen neben einer Entlastung und Bereicherung der Jugendlichen zu einem Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe. Durch pädagogische Maßnahmen, wie die Vermittlung von »Kooperations-Aufträgen« und das Bilden eines »Klassenrates« in der »Kooperations-Klasse«, werden die Jugendlichen bei der Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze, einer eigenständigen Problembewältigung und somit in einer guten Gruppenzusammenarbeit unterstützt.

Weiters zeigen die Analysen, dass partizipative Kooperation gelingt, wenn Jugendliche in den Unterstützungsprozess aktiv einbezogen, ihre Wünsche, aber auch Sorgen gehört, verstanden und anerkannt werden. Dies setzt voraus, dass eine offene und gute kommunikative Basis sowie eine Sprache für »alle« gefunden wird, und darüber hinaus auch eine professionell-pädagogische Arbeitsbeziehung, die durch Offenheit, Respekt und Wertschätzung gekennzeichnet ist (vgl. auch Fasching/ Felbermayr 2019b). Durch regelmäßige Reflexions-, Feedback- und Beratungsgespräche zwischen den Jugendlichen und Professionellen können gemeinsam Ziele und Wünsche im Übergang der Jugendlichen besser realisiert werden. Eine derartige »inklusive Haltung«, die durch einen respektvollen, wertschätzenden und unterstützenden Umgang seitens Professioneller geprägt ist, um den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden, sowie eine als hilfreich empfundene Peer-Gruppen-Unterstützung sind bedeutende Bausteine für eine partizipative Kooperation in inklusiven Maßnahmen.

Um partizipative Kooperation im pädagogischen Setting zu realisieren, sind die notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen (personell, finanziell) von institutioneller Seite bereitzustellen. Die Ergebnisse für die Kategorie *Zeit* in der Unterstützung von Jugendlichen mit Behinderungen in der inklusiven Maßnahme zeigen, dass der Zeitfaktor eine besondere Bedeutung erhält. Zeit, so scheint es, ist eine notwendige Rahmenbedingung für eine qualitätsvolle Unterstützung im Rahmen inklusiver Ausbildung (Prozessqualität) und ebenso ein wesentlicher Baustein für partizipative Kooperation (vgl. auch Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2019).

5. Resümee und Ausblick

Die Datenanalyse zeigt deutlich, dass Jugendliche partizipative Kooperation in einem inklusiven Setting erfahren, das durch eine gemeinsame Auseinandersetzung und gegenseitige Unterstützung – in der Peer-Gruppe sowie mit professionellen Unterstützer*innen –, eine gute kommunikative Basis, sowie ausreichende zeitliche Ressourcen gekennzeichnet ist. Wenn Jugendliche derartige Erfahrungen machen, kann sich dies persönlichkeitsstärkend auswirken und zum Empowerment der Jugendlichen führen (vgl. auch Fasching/ Felbermayr 2019b). Zugrunde liegendes Ziel inklusiver Maßnahmen ist, dass »alle Jugendlichen einen Anschluss finden, der ihren Möglichkeiten in der Übergangssituation entspricht« (Koch/ Textor 2015, 106). In dieser inklusiven Grundhaltung wird Erfolg an den individuellen Chancen, Haltungen und Möglichkeiten der Einzelnen offengelegt. Demnach stellt auch das Einmünden in inklusive Maßnahmen nach der Pflichtschule kein Scheitern der Jugendlichen dar und ist im Kontext eines inklusiven Übergangsprozesses oft als notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg in die Arbeitswelt anzuerkennen.

Literatur

- Abels, Heinz (2009) *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. Wiesbaden.
- AMS (Arbeitsmarktservice) (2020a) *Auswertungen & Berichte – Arbeitsmarktdaten im Detail. Arbeitsmarktdaten und Medien Österreich*, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8utkuxq>, 30. 9. 2020.
- AMS (Arbeitsmarktservice) (2020b) *Übersicht über den Arbeitsmarkt. August 2020*, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y4o7cbqk>, 15. 9. 2020.
- Andersen, Tom (2011) *Das Reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund.
- Bacon, Jessica K./ Causton-Theoharis, Julie (2013) »It Should be Teamwork«. *A Critical Investigation of School Practices and Parent Advocacy in Special Education*. In: *International Journal of Inclusive Education*, Nr. 7, 682–689.
- Bader, Roland (2001) *Learning Communities im Internet: Aneignung von Netzkompetenz als gemeinschaftliche Praxis. Eine Fallstudie in der pädagogischen Weiterbildung*. Münster.
- Bergs, Lena/ Niehaus, Mathilde (2016) *Berufliche Bildung*. In: Hedderich, Ingeborg u. a. (HrInnen) *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 293–297.
- Böhnisch, Lothar (2017) *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/ Basel.
- Charmaz, Kathy (2014) *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks.
- De Boer, Heike (2006) *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden.
- Demmer, Christine (2017) *Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografieanalytische und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule*. In: Fasching, Helga u. a. (HrInnen) *Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn, 95–111.
- Enggruber, Ruth/ Palleit, Leander (2019) *Inklusion und Berufsbildung – menschenrechtlich begründete Reformvorschläge*. In: Lindmeier, Christian u. a. (HrInnen) *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. 2. Beiheft *Sonderpädagogische Förderung heute*, 102–115.
- European Agency (2006) *Individuelle Förderplanung für den Übergang von der Schule in den Beruf*, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y3bfgwbq>, 21. 5. 2020.
- Fasching, Helga (2017) *Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen*. In: Fasching, Helga u. a. (HrInnen) *Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions: (Inter)na-*

- tionale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 17–28.
- Fasching, Helga (2019a) *Einleitender Beitrag zum Thema*. In: Fasching, Helga (Hgin) Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn, 17–27.
- Fasching, Helga (2019b) *Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich*. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hgin) Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, 853–878.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019a) *»Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen« – Ein Blick zurück und nach vorne*. In: Lindmeier, Christian u. a. (HgInnen) Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 312–323.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019b) *»Please treat me respectful«*. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung. Zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, 442–453.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017) *Forschungsnotiz: Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*. In: SWS-Rundschau, Nr. 3, 303–323.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2019) *Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-) Bildung und Beruf*. In: Fasching, Helga (Hgin) Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn, 169–188, verfügbar über Open Access-Link: <https://tinyurl.com/y3dm7t6o>, 21. 5. 2020.
- Fasching, Helga/Fülöp, Ágnes (2017) *Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen*. In: Fasching, Helga u. a. (Hgin) Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 79–93.
- Fasching, Helga/Mursec, Diana (2010) *Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern*, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yysfwwhb>, 21. 5. 2020.
- Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga (2018) *Wege der Kooperation mit der Familie. Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-) Bildung, Beschäftigung*. In: Kapella, Olaf u. a. (Hg.) Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen u. a., 167–179.
- Gitterman, Alex (2006) *Building Mutual Support in Groups*. In: Social Work With Groups, Nr. 3–4, 91–106.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005/Orig. 1967) *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Hetherington, Susan A. et al. (2010) *The Lived Experience of Adolescents with Disabilities and their Parents in Transition Planning*. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Nr. 3, 163–172.
- Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019) *Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich*. In Lindmeier, Christian u. a. (HgInnen) Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 177–197.
- Koch, Barbara/Textor, Annette (2015) *Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung*. In: Kiel, Ewald (Hg.) Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart, 95–137.
- Kohli, Martin (1985) *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 1, 1–29.
- Koordinationsstelle – Jugend – Bildung – Beschäftigung für Wien, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y69ov3cj>, 20. 5. 2020.
- Lindmeier, Christian u. a. (2019) *Einleitung*. In: Lindmeier, Christian u. a. (HgInnen) Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im

- deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 9–21.
- Markarova, Elena (2017) *Inklusion, Bildung über Übergänge*. In: Fasching, Helga u. a. (Hgin-nen) *Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions*. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn, 41–49.
- Monitoring Ausschuss (o. J.) *Monitoring Report to the UN Expert Committee for the Rights of People with Disabilities on the Occasion of the Second Constructive Dialogue with Austria*, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y4g462jl>, 30. 5. 2020.
- Netzwerk berufliche Assistenz, verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y2hfl4sh>, 21. 5. 2020.
- Neuenschwander, Markus P. u. a. (2012) *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden.
- Schellenberg, Claudia u. a. (2016) *Transition Übergang Schule-Beruf*. In: Hedderich, Ingeborg u. a. (HgInnen) *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 485–490.
- Schmidt, Axel (2004) *Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*. Frankfurt a. M.
- Siegert, Karolina (2017) *Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule in das nachschulische Leben*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Nr. 1, 46–58.
- Spandagou, Ilektra (2015) *Inklusive Pädagogik als Herausforderung für Policy und Praxis – internationale und vergleichende Aspekte*. In: Biewer, Gottfried u. a. (HgInnen) *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart, 25–38.
- Spieß, Erika (2004) *Kooperation und Konflikt*. In: Schuler, Heinz (Hg.) *Enzyklopädie der Psychologie*, Band Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen, 193–250.
- Sponholz, Dirk/ Lindmeier, Christian (2017) *Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Nr. 4, 285–297.
- Turnbull, Ann et al. (2011) *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust*. Upper Saddle River, NJ.
- Turnbull, Ann/ Turnbull, Ruth (1997) *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*. Upper Saddle River, NJ.
- Walther, Andreas (2016) *Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Nr. 2, 121–138.
- Wegscheider, Angela/ Schaur, Melanie (2019) *Arbeit und Beschäftigung von arbeitsmarktfremden Menschen mit Behinderungen in Oberösterreich*. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau*, Nr. 1, 46–65.
- Winker, Gabriele/ Degele, Nina (2009) *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.
- Winn, Stephen/ Hay, Ian (2009) *Transition from School for Youths with a Disability: Issues and Challenges*. In: *Disability & Society*, Nr. 1, 103–115.

Kontakt:

helga.fasching@univie.ac.at

katharina.felbermayr@univie.ac.at

lara.zitter@univie.ac.at