



MASTERARBEIT / MASTER THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master Thesis

Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit
Behinderung in inklusiven Berufsausbildungen

verfasst von / submitted by
Nora Stejskal

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment for 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: 066 848

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

Betreut von / Supervisor: Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Nora Stejskal, versichere, die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst zu haben. Es wurden keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen Quellen benutzt. Darüber hinaus wurde diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, 21.4. 2021

Nora Stejskal

Danksagung

Ich danke...

... meiner Betreuerin, Frau Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching, für die Möglichkeit, die Masterarbeit im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ zu schreiben und für ihre Geduld.

... meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Susanne und Michael, die mich immer und auf jede erdenkliche Art und Weise unterstützt haben. Danke, dass ihr immer hinter mir gestanden seid und mir Mut gemacht habt, wenn ich gerade etwas verzagt war.

Zusätzlich möchte ich mich gesondert bei meiner Schwester Sophie bedanken. Danke, für dein immer offenes Ohr, deine aufmunternden Worte und deinen Humor, mit dem du mich durch so manche Krise begleitet hast.

... meinem Partner Florian, der mir Halt und Sicherheit gegeben hat und mir Mut zugesprochen hat. Danke, für deinen Beistand, deinen Zuspruch und dafür, dass du mich immer wieder auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt hast.

Abkürzungsverzeichnis

AMS – Arbeitsmarktservice

AHS – Allgemeinbildende höhere Schulen

BMB – Bundesministerium für Bildung

BMS – Berufsbildende mittlere Schulen

BHS – Berufsbildende höhere Schulen

bzw. – beziehungsweise

ebd. – ebenda

et al. – et alii, et aliae, et alia

f - Folgende Seite

ff - Folgende Seiten

IBW – Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft

ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health

ICIDH – Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

IP1 – Interviewte Person 1

IP2 – Interviewte Person 2

n.d. - nicht datiert

NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz

NEET – Not in Education, Employment or Training

NMS – Neue Mittelschule

ÖIBF – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

SEK I – Sekundarstufe Eins

SEK II – Sekundarstufe Zwei

SPF – Sonderpädagogischer Förderbedarf

UN – United Nations

vgl. – vergleiche

WHO – World Health Organization

WKO – Wirtschaftskammer Österreich

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke	3
1.1.1. Zum FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ ...	5
1.2. Forschungsvorhaben	7
1.3. Gliederung der Arbeit	8
2. Klärung der zentralen Begrifflichkeiten und Terminologien	9
2.1. Übergang	9
2.2. Inklusion	12
2.3. Behinderung	17
2.3.1. Das individuelle bzw. medizinische Modell.....	18
2.3.2. Das soziale Modell	19
2.3.3. Das kulturelle Modell.....	20
2.3.4 Die ICF der WHO.....	21
2.4. Partizipative Kooperation.....	22
2.4.1. Partizipation	23
2.4.2. Kooperation	25
2.5. Der Begriff der Normalität.....	30
3. Zur Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Behinderung in Österreich	33
3.1. Quantitativer Überblick zur Übergangssituation	34
3.2. Hindernisse am Übergang.....	37
3.3. Überblick über österreichische Unterstützungsangebote.....	39
3.3.1. NEBA.....	39
3.3.2. AusBildung bis 18.....	42
3.3.3. Unterstützungsangebote des AMS	43
4. Forschungsmethoden	43
4.1. Qualitative Sozialforschung.....	44
4.2. Intensive Interviews nach Charmaz.....	45
4.3. Grounded Theory.....	47
4.3.1. Grounded Theory nach Glaser & Strauss.....	49
4.3.2. Grounded Theory nach Strauss & Corbin.....	52
4.3.3. Constructive Grounded Theory nach Charmaz	55
5. Auswertung des Interviewmaterials	59
5.1. Ablauf der Analyse des Datenmaterials	59
5.1.1. Kodierung des Datenmaterials	59
5.1.1.1. Initiales Kodieren	60

5.1.1.2. Fokussiertes Kodieren	62
5.1.2. Verfassen von Memos	63
5.1.3. Bildung von Kategorien.....	65
6. Ergebnisse der Datenanalyse.....	65
6.1. Zu den Interviewten.....	66
6.2. Ergebnisse der Datenanalyse in Form von Kategorien	67
6.2.1. Kategorie 1: Unterstützung durch das familiäre Umfeld.....	67
6.2.1.1. Austausch über Probleme mit dem Vater	68
6.2.1.2. Unterschiedliche Meinungen der Eltern hinsichtlich Praktikum.....	69
6.2.1.3. Die Schwester unterstützt damals wie heute durch eigene Erfahrung.....	70
6.2.1.4. Meiste Unterstützung durch die Eltern erfahren	71
6.2.1.5. Eltern drängen in keine bestimmte Richtung und werden als geduldig wahrgenommen	72
6.2.2. Kategorie 2: Unterstützung durch Professionelle	72
6.2.2.1. Vermittlung an jetzige Arbeitsstelle durch Ausbilder, mit dem guter Kontakt besteht	73
6.2.2.2. Gemeinsame Gespräche mit Berufsausbildungsassistenz, Kolleg*innen und Leitungsperson.....	74
6.2.2.3. Unterstützung durch den Coach.....	75
6.2.2.4. Unterstützung durch den Ausbilder	75
6.2.2.5. Mögliche Unterstützung durch Arbeitsassistenz.....	76
6.2.2.6. Abteilungsleiter als möglicher Ansprechpartner.....	76
6.2.3. Kategorie 3: Eigene Erfahrungen mit Kooperation.....	77
6.2.3.1. Unfreundliche Kolleg*innen verweigern Erklärungen.....	77
6.2.3.2. Auf Neuzugängen wird „von jedem herumgehackt“	79
6.2.3.3. Keine ausreichende Einschulung.....	80
6.2.3.4. Einschulung durch Kolleg*innen am jetzigen Standort wird als zufriedenstellend empfunden.....	81
6.2.3.5. Möglichkeit am Arbeitsplatz zu lernen	82
6.2.3.6. Keine bewusste Erinnerung an Kooperation.....	82
6.2.4. Kategorie 4: Einsatz des Wortes „normal“ als Synonym für „nicht behindert“ oder „ebenso wie nicht behinderte Personen“	83
6.2.4.1. Unterscheidung zwischen Mitschüler*innen mit Behinderung und „normalen“ Mitschüler*innen	84
6.2.4.2. Besuch einer „ganz normalen“ Schule aus eigener Sicht kein Problem	85
6.2.4.3. „ganz normale Lehrstelle“.....	86
6.2.4.4. „Normaler“ Hauptschulabschluss	87
6.2.5. Kategorie 5: Eigene Kriterien für gelingende Zusammenarbeit.....	87

6.2.5.1.	Eine ablehnende Haltung verhindert ein respektvolles Arbeitsverhältnis	88
6.2.5.2.	Gutes Verhältnis als Grundlage für Kooperation	89
6.2.5.3.	Kooperation muss Fortschritte liefern	90
6.2.6.	Kategorie 6: Eigene Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf Ausbildung und Beruf 91	
6.2.6.1.	Wunsch nach respektvollem Umgang	91
6.2.6.2.	Wunsch nach besserer Aufklärung zu Schulzeiten	93
6.2.6.3.	Wunsch nach früherer Aufklärung zu Schulzeiten.....	94
6.2.6.4.	Wunsch an sich selbst	95
7.	Diskussion der Ergebnisse, Schlussfolgerung und Ausblick	96
8.	Zusammenfassung	102
9.	Literaturverzeichnis	105
10.	Abbildungsverzeichnis	118
11.	Tabellenverzeichnis.....	119
12.	Anhang	120
12.1.	Kurzzusammenfassung	120
12.2.	Abstract	120
12.3.	Initial Codes des Interviews mit IP1	121
12.4.	Initial Codes des Interviews mit IP2.....	157
12.5.	Ausgewählte fokussierte Codes	166

1. Einleitung

Im Jahr 2008 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention durch den österreichischen Nationalrat ratifiziert, die sich aus insgesamt 50 Artikeln zusammensetzt. Ihr liegen 8 Prinzipien zugrunde, die für alle in der Behindertenrechtskonvention abgedeckten Bereiche gleichermaßen gültig sein sollen:

- Achtung vor Würde, Autonomie, Entscheidungsfreiheit und Unabhängigkeit
- Nichtdiskriminierung
- Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
- Achtung und Akzeptanz gegenüber Diversität
- Chancengleichheit
- Barrierefreiheit
- Anerkennung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern
- Achtung vor den Fähigkeiten von Kindern mit Behinderung sowie Wahrung von deren Identität (vgl. Biewer, 2011, S. 53).

Die 50 Artikel der Behindertenrechtskonvention beziehen sich auf unterschiedlichste Lebensbereiche wie Kultur, Sport, das gesellschaftliche Leben, Gesundheit und auch Arbeit. Arbeit hat einen besonderen Stellenwert innerhalb der Gesellschaft. Durch Erwerbsarbeit wird gleichzeitig Geld verdient und ein wichtiger Beitrag für die Gesellschaft geleistet. Darüber hinaus ist auch die soziale Komponente von Arbeit zu erwähnen, da am Arbeitsplatz soziale Kontakte geknüpft werden und zugleich Selbstverwirklichung ermöglicht wird (vgl. Zimmermann, Falkner, 2018, S. 139). In Artikel 27 der Behindertenrechtskonvention ist das Recht von Menschen mit Behinderung auf Lohnarbeit verankert. Der Artikel verbietet die Diskriminierung in Zusammenhang mit allen Aspekten von Arbeit, wie etwa Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen, Weiterbeschäftigung sowie Einstellungsbedingungen. Menschen mit Behinderung sollen im öffentlichen wie im privaten Sektor angestellt werden und Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt erhalten (vgl. ebd., S. 140).

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention hat sich das Land Österreich also verpflichtet, diese Grundsätze einzuhalten und die Gesetzeslage dementsprechend anzupassen.

In Bezug auf Arbeit ist das wichtigste rechtliche Dokument neben dem Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz das Behinderteneinstellungsgesetz. Dieses beinhaltet für begünstigte Behinderte die Beschäftigungspflicht, die Beschäftigungspflichtquote, die Ausgleichstaxe sowie den Anspruch auf Fördermaßnahmen, finanzielle Beihilfen und den erhöhten Kündigungsschutz (vgl. Fasching, Fülöp, 2017, S. 83).

Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention behandelt das Recht auf Bildung und besagt, dass Menschen mit Behinderung nicht aus dem Schulsystem exkludiert werden dürfen, sondern in gleichberechtigter Weise an diesem teilhaben sollen (vgl. Feyerer, 2013, S. 8). Lange stand die Inklusion hinsichtlich allgemeinbildender Pflichtschulen im Fokus, in Zusammenhang mit Übergängen und Berufsbildung wurde sie zumeist nicht debattiert (vgl. Makarova, 2017, S. 43). Die zugehörigen Bestimmungen sind im Berufsausbildungsgesetz verankert.

In Österreich gibt es viele Angebote und Maßnahmen, die Jugendliche im Übergang zwischen Beruf und Ausbildung oder Erwerbstätigkeit unterstützen sollen (siehe Kapitel 3.3.). Übergänge von der Schule in eine Ausbildung oder in die Erwerbstätigkeit stellen für die betroffenen Jugendlichen immer eine Belastung dar, da sie sich mit einer Entscheidung konfrontiert sehen, die mit vielen Konsequenzen behaftet ist. Trotz der Unterstützungsmaßnahmen und -Angebote gestaltet sich der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in die Erwerbstätigkeit gerade für Jugendliche mit Behinderung sehr schwierig (siehe Kapitel 3.2.). In der Bewältigung der schwierigen Situation werden die Jugendlichen zumeist von ihren Familien und auch von professionellen Akteur*innen unterstützt. Die partizipative Kooperation zwischen allen beteiligten Akteur*innen stellt eine wesentliche Grundlage für einen gelingenden Übergang dar (vgl. Fasching, 2013, S. 135f). Dem Phänomen der partizipativen Kooperation wurde trotz seiner Bedeutung für inklusive Übergänge bisher in der österreichischen Forschungslandschaft wenig Beachtung geschenkt. Im partizipativen FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ (vgl. Kapitel 1.1.1.) wird darum erstmals der Fokus auf die Rolle der partizipativen Kooperation gelegt (vgl. Fasching et al., 2017, S. 9) Durch den partizipativen Charakter des Forschungsprojekts sind Jugendliche mit Behinderung selbst an der Forschung beteiligt und in den Prozess angebunden.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich in Anbindung an das Projekt mit den Kooperationserfahrungen zweier Jugendlicher auseinander, die diese im Rahmen ihrer inklusiven Berufsausbildungen gemacht haben. Da die Forschung mit bereits erhobenem Material durchgeführt wurde und die Jugendlichen am Prozess nicht beteiligt waren, handelt es sich bei dieser Masterarbeit nicht um eine partizipative Forschung. Stattdessen wurde versucht, durch die Anwendung des Grounded Theory Forschungsstils den Fokus auf die individuellen Perspektiven und Erfahrungen der beiden Jugendlichen zu legen und ihnen somit eine Stimme zu verleihen.

1.1. Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke

Zur Thematik der Bildungsübergänge bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen lassen sich durchaus aktuellere Studien finden, wobei sich ein großer Anteil allerdings auf Übergänge innerhalb des Schulsystems und nicht von der Schule in die Erwerbstätigkeit oder in Berufsausbildungen bezieht. Für den Raum Österreich existieren wenige Studien

Im Rahmen einer OECD-Studie aus dem Jahr 2011 wurden Übergangspraktiken für Jugendliche mit Behinderung von der Schule in die Erwerbstätigkeit in verschiedenen OECD-Ländern untersucht. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es schwierig war, Zugang zu zuverlässigem Datenmaterial in Bezug auf diese Thematik zu bekommen, da die von den Studien abgedeckten Zeitperioden in den teilnehmenden Ländern teilweise unterschiedlich waren. Zudem unterschieden sich die Kriterien für die Teilnehmer*innen der Studie (OECD, 2011, S. 40). Die Ergebnisse beziehen sich allerdings größtenteils auf den tertiären Bildungsbereich und liefern keinen Einblick in die Bedeutung der Kooperation der Schüler*innen, Eltern und Pädagog*innen untereinander. Sie zeigen, dass sich ein Zuwachs von Menschen mit Behinderungen im tertiären Bildungsbereich verzeichnen lässt (vgl. ebd., S. 127), dass der Übergang vom Sekundarbereich in den Tertiärbereich für selbige aber nach wie vor schwierig und hindernisreich ist (vgl. ebd., S. 129).

Die Studie „Current practices in schooling transitions of students with developmental disabilities“ von Rodriguez, Cumming und Strnadova aus dem Jahr 2017 untersuchte Übergangspraktiken für Schüler*innen mit Behinderungen in den USA mittels einer online Befragung, an der 167 Lehrpersonen in den USA teilnahmen. Allerdings

fokussierte sich die Studie größtenteils auf die Planung der Übergänge, als auf den Prozess selbst. Als ein negativer Faktor wurde hier unter anderem die mangelnde Beteiligung der Schüler*innen am Übergangsprozess identifiziert (vgl. Rodriguez, Cumming, Strnadova, 2017, S. 1).

Unter Einbezug des Themas Kooperation sei das durch die deutsche Forschungsgemeinschaft geförderte Forschungsprojekt PAELL – „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ erwähnt, das von Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt von April 2009 bis März 2011 durchgeführt wurde (vgl. Goethe Universität Frankfurt, o.D). Anhand des im Projekt erhobenen Materials wurden Kooperationsbeziehungen und -erfahrungen identifiziert, allerdings nur aus Sicht der pädagogischen Akteur*innen und nicht aus Sicht der sich im Übergang befindlichen Jugendlichen (vgl. Tippelt, Kadera, Buschle, 2014, S. 67). Hierbei wird festgestellt, dass Kooperation ein zentrales Element in der Zusammensetzung von bildungsbereichsübergreifenden Netzwerken darstellt, die Übergänge durch entsprechende Maßnahmen einfacher gestalten (vgl. ebd., S. 67f).

Die Studie „Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal“, die von Falk Radisch und Kathrin Fussangel von Oktober 2012 bis Mai 2013 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, untersuchte die Auswirkung der Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischem Personal an Ganztagschulen auf individuelle Unterstützung und Übergangsempfehlungen. Hierzu wurden Eltern, Lehrer*innen, pädagogisches Personal, Schüler*innen und Direktor*innen befragt (vgl. Universität Wuppertal, o.D). Die Studie ergab, dass wenig Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften stattfindet. Dies ist damit zu begründen, dass die Kooperation nicht auf Augenhöhe geschieht, da die Lehrkräfte eine übergeordnete Position einnehmen. Der Austausch mit Kolleg*innen und Eltern wurde von vielen der teilnehmenden Lehrer*innen als förderlich wahrgenommen (vgl. BMBF, n.D). Die Studie bezieht sich allerdings nicht auf Schüler*innen mit Behinderung.

Die Studie „Automobil – Ausbildung ohne Barrieren“ beforschte im Rahmen eines partizipativen Forschungsprojektes die Frage, warum so wenige Jugendliche mit Behinderung in Deutschland einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb erhalten. An der Studie waren fünf Unternehmen aus der Automobilindustrie und zusätzlich zwei außerbetriebliche Interessensgruppen beteiligt (vgl. Niehaus, Kaul, 2011, S. 11). Im

Zentrum der Studie stand ein aus Vertreter*innen der beteiligten Unternehmen bestehender Lenkungsausschuss, von dem in regelmäßigen Abständen der Fortschritt der Studie besprochen wurde. Zielsetzung war die Identifikation von Barrieren, die Jugendlichen und Betrieben den Bewerbungsprozess erschweren, die Entwicklung von Strategien zur Überwindung der Barrieren und das Verfassen eines Handlungsleitfadens für die Ausbildungsbetriebe (vgl. ebd., S. 12f). Insgesamt wurden qualitative Interviews mit 62 Personen durchgeführt, davon waren 7 Auszubildende mit einer Behinderung. Die Ergebnisse der Interviews wurden wiederum im Lenkungsausschuss besprochen, um Lösungsstrategien entwickeln zu können. Zusätzlich wurde noch eine statistische Datenanalyse durchgeführt. (vgl. ebd., S. 15f). Insgesamt wurden 10 Barrieren identifiziert: Mangelnde Bewerbungen von Jugendlichen mit Behinderung, Jugendliche mit Behinderung fühlten sich durch die Angebote nicht angesprochen, geringe schulische Qualifikation, mangelnde körperliche Belastbarkeit, Entstehen von Zusatzkosten, ungeeignetes Betriebsklima, keine entsprechend ausgebildeten Ausbilder*innen, Art der Behinderung nicht kompatibel mit dem Betrieb, Störung der Routine und keine erkennbaren Vorteile für den Betrieb (vgl. ebd., S. 23ff). Obwohl in dieser Studie Jugendliche mit Behinderung befragt wurden, so sind letztlich die identifizierten Barrieren doch mehr aus der Sicht der Betriebe als aus der Sicht der Jugendlichen selbst formuliert. Übergänge von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II bzw. von der Sekundarstufe II in die Erwerbstätigkeit erweisen sich für Jugendliche mit Behinderungen oftmals als äußerst hindernisreich. Es ist auffällig, dass jene Studien, die sich mit Übergängen auseinandersetzen, den Fokus zumeist nicht auf die Perspektive der Betroffenen legen. Häufig werden pädagogische Fachkräfte oder Angehörige befragt, nicht aber die betroffenen Personen selbst, die doch eigentlich im Mittelpunkt des Übergangs stehen und deren Perspektive wohl die aussagekräftigste wäre.

1.1.1. Zum FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Das FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ ist das erste, das sich im Raum Österreich im wissenschaftlichen Bereich der Inklusiven Pädagogik mit der Bedeutung partizipativer Kooperation auseinandersetzt (vgl. Fasching, Felbermayr, 2019, S. 312).

Das Forschungsprojekt orientiert sich an der Frage, welche Kooperationserfahrungen die Schüler*innen mit Behinderung, sowie deren Erziehungsberechtigte mit Professionellen im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II machen. Es handelt sich hierbei um eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von fünf Jahren, die primär mit qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt wird. So werden die Daten mittels narrativer Interviews sowie teilnehmenden Beobachtungen erhoben. Im Rahmen des Forschungszirkels werden *intensive Interviews* und *Reflecting Teams* eingesetzt. Zusätzlich werden auch quantitative Erhebungen in Form einer bundesweiten Fragebogenerhebung mit Erziehungsberechtigten durchgeführt (vgl. Fasching, Felbermayr, 2019, S. 313).

Insgesamt werden im Rahmen des Projekts 18 Fälle aus dem Raum Wien untersucht, dabei handelt es sich um Jugendliche mit Behinderung, die sich im Übergang befinden. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der Kooperation der Beteiligten untereinander sowie auf dem Diversitätsaspekt. Im Abstand von etwa acht Monaten werden drei Interviews durchgeführt. Da es sich bei dem vorliegenden Projekt um eine partizipative Forschung handelt, agieren die in den Interviews befragten Jugendlichen und Eltern zusätzlich als Ko-Forscher*innen in den Reflecting Teams (vgl. Infosheet zum FWF-Projekt, 2018, S.1). In den Reflecting Teams wird gemeinsam über partizipative Kooperation, die Theoriegenerierung und das weitere Vorgehen reflektiert. Sie sind als Beratungsgruppen zu verstehen, die in jeder Phase des Forschungsprozesses zum Einsatz kommen, und sich mit Inhalt und Methodologie auseinandersetzen (vgl. Fasching, Felbermayr, 2019, S. 315). Von den insgesamt 18 Fällen gehören 8 Fälle dem schulischen und 10 Fälle dem außerschulischen Bereich an. Befragte aus dem außerschulischen Sample nehmen also an Maßnahmen zur Qualifizierung, Nachreifung, Orientierung etc. teil und sind nicht mehr Teil des schulischen Bildungssektors (vgl. Infosheet zum FWF-Projekt, 2018, S. 2). Das Forschungsprojekt macht es sich zum Ziel, sowohl die Erfahrungen der Jugendlichen als auch deren Eltern zur Kooperation mit Professionellen im Übergangsprozess zu erfassen und in weiterer Folge zur Verbesserung des Übergangssystems sowie der Erweiterung des bildungspolitischen Rahmens in Bezug auf Inklusion von Menschen mit Behinderung beizutragen (vgl. Fasching, Felbermayr, 2019, S. 216).

1.2. Forschungsvorhaben

In der österreichischen Forschungslandschaft gibt es nach wie vor sehr wenige Studien, bei denen die individuelle Sichtweise von Jugendlichen mit Behinderung in Bezug auf Arbeit und Ausbildung im Fokus steht. Aufgrund dieser Forschungslücke wurde für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellung gewählt:

Welche Kooperationserfahrungen machen Jugendliche mit Behinderung in inklusiven Berufsausbildungen und welche Gelingensbedingungen legen sie für eine gute Kooperation fest?

Um eine möglichst große Aufgeschlossenheit gegenüber dem Datenmaterial bewahren zu können, wurde die Forschungsfrage bewusst sehr offen gewählt. Die Grundlage der vorliegenden Masterarbeit bildet das Datenmaterial in Form zweier Interviews mit Jugendlichen mit einer Behinderung aus dem FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, durch das der Verfasserin der Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht wurde. Der Fokus der Forschungsarbeit dieser Masterarbeit liegt auf den individuellen Erlebnissen und Erfahrungen hinsichtlich Kooperation in der inklusiven Berufsausbildung der beiden Forschungsteilnehmer*innen, die mithilfe der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz dargelegt werden sollen. Vordergründig ist hierbei die persönliche Perspektive der beiden Befragten. Es sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass im Zuge dieser Arbeit im Gegensatz zum übergeordneten Forschungsprojekt nicht partizipativ geforscht wurde, da die Auswertung der Interviews ohne Einbezug der Forschungsteilnehmer*innen erfolgt.

1.3. Gliederung der Arbeit

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Masterarbeit werden die der Arbeit zugrundeliegenden Begriffe erläutert. Dazu gehören die Begriffe *Übergang*, *Inklusion*, *Behinderung*, *Partizipative Kooperation* und *Normalität*. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die in der Fachliteratur vorhandenen Definitionen zu geben und somit ein theoretisches Fundament für die Arbeit zu errichten.

Im dritten Kapitel erfolgt ein Überblick über die derzeitige Situation für Jugendliche im Übergang zur Sekundarstufe II oder ins Berufsleben in Österreich. Dazu wird zunächst auf aktuelle Statistiken eingegangen, danach werden Barrieren im Übergangsprozess aufgezeigt und schließlich österreichische Unterstützungsangebote aufgezeigt.

Das vierte Kapitel widmet sich den zum Einsatz gekommenen Forschungsmethoden. Dazu erfolgt zunächst eine kurze Ausführung zur qualitativen Sozialforschung. Im Anschluss wird die Erhebungsmethode dargelegt. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Überblick über den Forschungsstil der Grounded Theory in seiner Entwicklung.

Im fünften Kapitel werden die in der Auswertung der Interviews durchlaufenen Schritte aufgezeigt und kurz, teils anhand von Beispielen erläutert.

Das sechste Kapitel setzt sich aus den detaillierten Beschreibungen der identifizierten Kategorien zusammen. Dabei wird auf die fokussierten Codes, auf denen die Kategorien gründen genauer ausgeführt.

Im siebten Kapitel wird unter Zuhilfenahme der ermittelten Kategorien die Forschungsfrage beantwortet und die Ergebnisse der Datenanalyse werden noch einmal in komprimierter Form wiedergegeben. Im Zuge dessen folgen die Schlussfolgerung und Ausblicke.

Das achte und letzte Kapitel bildet die Zusammenfassung der vorliegenden Masterarbeit.

2. Klärung der zentralen Begrifflichkeiten und Terminologien

Für sämtliche der Arbeit zugrundeliegenden Begriffe gibt es keine einheitliche Definition. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird versucht, ein Überblick über verschiedene Definitionsmöglichkeiten zu geben, wie sie in der Fachliteratur auftreten. Dies dient zu einer theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit auf deren Grundlage die empirische Untersuchung durchgeführt wurde.

2.1. Übergang

Für den Begriff „Übergang“ lassen sich etliche Definitionen finden. Im Duden scheint der Begriff mit fünf verschiedenen Bedeutungen auf. So kann mit Übergang gemeint sein, dass etwas überquert oder überschritten wird ebenso wie ein Ort, der zum Überqueren oder Überschreiten dient. Darüber hinaus bedeutet Übergang den Wechsel in ein neues Stadium. Es kann sich dabei um eine Zwischenlösung, eine spezielle Bahnkarte und auch um den Wechsel des Besitzers handeln (vgl. Duden, 2020).

Für die vorliegende Masterarbeit ist jene Beschreibung, die einen Übergang als einen Wechsel in ein anderes Stadium festlegt, von Relevanz. Ein Übergang wird hier also als ein Übertritt in etwas Neues verstanden. Dies kann sich sowohl auf das Schulsystem als auch auf den Lebenslauf ganz allgemein beziehen, so kann damit der Übertritt in eine neue Altersstufe, der Eintritt in den Kindergarten oder der Wechsel von der Schule in eine Ausbildung gemeint sein.

Obwohl Übergänge für das pädagogische Handeln von großer Bedeutung sind, da sich dieses grundsätzlich auf Übergänge bezieht und auf diese hinarbeitet, ist die Übergangsforschung ein vergleichsweise junges Forschungsfeld. Sie befasst sich mit Übergängen, die im Laufe eines Lebens ganz allgemein stattfinden aber auch mit Übergängen innerhalb des Bildungssystem und jenen, die über das Bildungssystem hinausgehen (vgl. Walther, 2016, S.121).

Innerhalb der Übergangsforschung existieren verschiedene Übergangsmodele, denen unterschiedliche Definitionen des Begriffes zugrunde liegen. Arnold van Gennep beschrieb in seinem 1909 erschienenen Werk „le rites de passage“ Übergänge als Riten, die sich zwischen den Etappen des Lebens vollziehen (vgl. Van

Genep, 2005, S. 15). Auf dieser Theorie begründet sich auch das Modell von Anselm Strauss und Barney Glaser (2009), in dem Übergänge als Statuspassagen definiert werden, die mit dem Verlust oder Gewinn von Privilegien, Einfluss oder Macht einhergehen können (vgl. Strauss, Glaser, 2017, S.2). Harald Welzer (1990, S.37) bezeichnet Übergänge als Transitionen, in denen die im Übergang befindliche Person sich den neuen Umständen anpassen und einen Weg finden muss, diesen zu bewältigen. Er betont außerdem die Prozesshaftigkeit, den sozialen Aspekt sowie den stetigen Wandel, den ein Lebenslauf durchläuft (vgl. ebd.).

Eines der bekanntesten Übergangsmodelle ist das IFP-Transitionsmodell von Renate Niesel und Wilfried Griebel (2011). Es fokussiert auf Übergänge innerhalb des Bildungssystems und des Lebenslaufs (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 35). Griebel und Niesel stützen sich hierbei auf das Familien-Transitionsmodell von Philip Cowan und den ökopyschologischen Entwicklungsansatz von Urie Bronfenbrenner.

Laut Bronfenbrenner (1979) konstituiert sich menschliche Entwicklung aus dem sich entwickelnden Individuum und den sich verändernden Gegebenheiten der Umwelt, mit der das Individuum in Interaktion steht. Entscheidend ist, dass besagte Interaktion in beide Richtungen stattfindet, somit wird das Individuum von der Umwelt beeinflusst und beeinflusst diese zur gleichen Zeit (vgl. Bronfenbrenner, 1979, S. 21f). Die Umwelt generiert sich laut Bronfenbrenner aus unterschiedlichen Systemen und deren Zusammenspiel. Er benennt diese Systeme als Micro-, Meso-, Exo- und Makrosystem (vgl. ebd., S. 22). Ein (ökologischer) Übergang findet laut diesem Ansatz dann statt, wenn in Folge einer Veränderung der Rolle, des Settings oder beidem, die Position einer Person innerhalb ihrer Umwelt verändert wird. Als Beispiel dafür nennt Bronfenbrenner den ersten Kontakt zwischen einer Mutter und ihrem neugeborenen Kind. Ein Übergang wird sowohl als Folge als auch als Anstoß eines Veränderungsprozesses betrachtet (vgl. ebd., S. 26ff).

Das Modell von Cowan (1991) behandelt Übergänge innerhalb der Familienentwicklung und nimmt Bezug auf die Perspektiven aller Familienmitglieder. Cowan verweist auf den Prozesscharakter von Übergängen, die in einer Neustrukturierung des Innenlebens und des nach außen getragenen Verhaltens resultieren (vgl. Cowan, 1991, S. 5). Die äußere Perspektive wird hierbei ebenso einbezogen, wie die innere, da das Verhalten der stattfindenden Veränderung angepasst werden muss, was zu einer Veränderung der Rolle, die eingenommen wird

führt (vgl. ebd., S. 16). Zudem legt Cowan fest, dass mehrere Übergänge gleichzeitig, überlappend und sequenziell ablaufen können (vgl. ebd., S. 25).

Ein weiterer Ansatz, der in Zusammenhang mit dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel genannt werden muss, sind die kritischen Lebensereignisse nach Sigrun-Heide Filipp (1995). Unter kritischen Lebensereignissen versteht man eine Veränderung in der Lebensumwelt einer Person, an die sich die betroffene Person erst einmal anpassen muss (vgl. Filipp, 2010, S.23). Zwischen der Person und ihrer Umwelt entsteht ein Ungleichgewicht, das eine Neuordnung der Person-Umwelt-Struktur erfordert (vgl. ebd., S. 24).

Auf Grundlage dieser Modelle legen Griebel und Niesel fest, dass sich Übergänge auf drei Ebenen vollziehen: auf der Ebene des Einzelnen, auf der Ebene der Beziehungen sowie auf der Ebene der Lebensumwelten (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 37). Als am Übergang beteiligte Akteur*innen bestimmen sie nicht nur die Kinder selbst, sondern auch deren Erziehungsberechtigte, die den Übergang ebenfalls aktiv bewältigen müssen.

Darüber hinaus sind auch pädagogische Fachkräfte am Übergang beteiligt, dieser ist jedoch Teil ihrer beruflichen Routine, weshalb sie ihn nicht aktiv selbst durchlaufen. Der Übergang wird somit nicht alleine bewältigt und kann nur innerhalb des sozialen Kontexts wirklich verstanden werden. Der soziale Kontext wird wiederum von den vorherrschenden kulturellen Gegebenheiten und materiellen Faktoren beeinflusst. Übergänge finden somit nicht nur auf der Ebene des Einzelnen, sondern auch auf der Beziehungsebene und der lebensumweltlichen Ebene statt (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S.37).

Auch Petra Pinetz (2002, S. 21) formuliert drei Ebenen, auf denen sich der Übergang vollzieht: die individuelle Ebene, die soziale Ebene und die gesellschaftliche Ebene. Die drei Ebenen können niemals getrennt voneinander betrachtet werden, da beim Eintreten eines Übergangs unweigerlich alle Ebenen davon betroffen sind. Gleichzeitig kommt es zu einem Wechsel hinsichtlich des Status bzw. der Rolle, der auch in einer Veränderung der zu erfüllenden Aufgaben resultiert (vgl. Fasching, Pinetz, 2008).

Transitionen sind laut Griebel und Niesel „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (Griebel, Niesel, 2011, S. 37)

Um den Übergang bewältigen zu können wird Transitionskompetenz benötigt. Diese wird nicht nur dem im Übergang befindlichen Kind abverlangt, sondern auch dem System (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 38). Seitens der Bildungsinstitutionen bedeutet dies, die Lehrpläne entsprechend anzupassen sowie die Zusammenarbeit und die Kommunikation der Akteur*innen untereinander zu fördern, um den Übergang zu erleichtern (vgl. ebd., S. 211).

Die Anforderungen, die an die beteiligten Personen gestellt werden, sind je nach Übergang unterschiedlich. So werden beim Eintritt in die Schule andere Anforderungen an Kinder, ihre Eltern und die pädagogischen Fachkräfte gestellt, als beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder in die Erwerbstätigkeit. Für diesen Übergang ist es erforderlich, dass die betroffenen Jugendlichen sich innerhalb des Betriebs oder der Ausbildungsstätte orientieren können.

Zudem braucht es Entscheidungsfähigkeit, Selbsteinschätzung in Bezug auf das eigene Können und die eigenen Interessen, die Fähigkeit zur sozialen Integration sowie die Fähigkeit, die im Betrieb oder der Ausbildungsstätte aufkommenden Aufgaben zu bewältigen (vgl. Balz, Nüsken, 2012, S. 190f).

Da sich der Arbeitsmarkt in einem ständigen Wandel befindet, verlaufen die Übergänge oftmals nicht geradlinig und sind dadurch äußerst beschwerlich für die Jugendlichen, die sie durchlaufen (vgl. Van Rießen, 2016, S. 21).

2.2. Inklusion

Der Begriff der Inklusion stammt aus dem Lateinischen und bedeutet Einschluss oder Miteinbezogenheit. Oftmals wird Inklusion als optimierte Version der Integration verstanden. Es findet kein Ausschluss statt, sondern die Teilhabe aller Menschen ist von Beginn an gegeben. Alle Menschen sollen uneingeschränkt an der Gesellschaft teilnehmen können (vgl. Friedmann, 2015, S. 9).

Inklusion bezieht sich nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderung, sondern soll die Teilhabe aller Menschen in ihrer Vielfalt (sexuelle Orientierung, Migrationshintergrund, religiöse Bekenntnisse, Alter, Geschlecht etc.) in einer gleichberechtigten Form ermöglichen. Vielfalt soll nicht als Problem betrachtet, sondern begrüßt und zum Vorteil genutzt werden (vgl. Doose, 2009).

Inklusion bedeutet, Diversität als gegeben zu akzeptieren. Dies bedeutet, dass keine Person wirklich normal ist, sondern dass sich Menschen voneinander unterscheiden. Diese Perspektive wurde in der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 aufgebracht (vgl. Cigman, 2010, S. 159).

Die UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ fand von 7. Bis 10. Juni 1994 in der spanischen Stadt Salamanca statt. Über 300 Vertreter*innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen beschlossen hierbei den Grundsatz „Bildung für alle“, der die schulische Inklusion von Menschen mit Behinderung ermöglichen sollte (vgl. Forcher, 2010). Auf der bildungswissenschaftlichen Ebene ist der Begriff Inklusion aus der englischen Sprache abzuleiten. „Inclusion“ bedeutet hier „Einbeziehung“, wobei der Begriff selbst im englischen Sprachraum in der Literatur vor 1990 nicht auffindbar ist (vgl. Biewer, 2017, S. 128). 1996 wurde die Salamanca-Erklärung durch die österreichische UNESCO-Kommission in die deutsche Sprache übersetzt, wobei „inclusion“ nicht als „Inklusion“ sondern als „Integration“ übersetzt wurde. Erst Jahre später erfolgte eine Neuübertragung der Dokumente, in welcher der Begriff richtig übersetzt wurde (vgl. ebd., S. 129). Die ursprüngliche Gleichsetzung der beiden Begriffe wurde von Vertreter*innen der Inklusionsbewegung stark kritisiert.

Sander (2002) beschreibt angelehnt an Bürli (1997) und Wilhelm und Binting (2001) fünf Phasen der Entwicklung des Bildungswesens:

1. Exklusion: In dieser Phase werden Kinder mit Behinderung vom Schulbesuch ausgeschlossen.
2. Separation/Segregation: Kinder mit Behinderung werden in gesonderten Bildungseinrichtungen beschult.
3. Integration: Kinder mit Behinderung nehmen mit sonderpädagogischer Unterstützung am Regelunterricht teil.
4. Alle Kinder mit Behinderung besuchen gemeinsam mit allen anderen Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, in denen die

Vielfalt der Schüler*innen Willkommen heißen und für den Unterricht genutzt wird.

5. „Vielfalt als Normalfall“ nach Wilhelm und Binting: Inklusion stellt eine Selbstverständlichkeit dar, womit der Begriff in Zukunft überflüssig wird (vgl. Sander, 2002).

Das Phasenmodell ist laut Wocken (2009) nicht als zeitliche Abfolge zu begreifen, da die Geschichte des Menschen von Diskontinuitäten geprägt ist. Es werden somit keine Entwicklungsphasen, sondern Qualitätsstufen der Sonderpädagogik beschrieben (vgl. Wocken, 2009).

Hinz (2004) beschreibt aufbauend auf den Ausführungen von Sander (2002) die Unterschiede der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion anhand folgender Tabelle:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Kinder mit Behinderung werden in die Regelschule eingegliedert	Alle Kinder lernen gemeinsam in der Regelschule
System, das nach Behinderung differenziert	System, in dem die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden
Aufspaltung in zwei Gruppen: behindert und nicht behindert	Die Gruppe als Gesamtes wird als unteilbar und heterogen betrachtet
Kinder mit Behinderung werden aufgenommen	Selbstverständnis der Schule verändert sich
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Institutionelle Ebene im Vordergrund	Emotionale, soziale und unterrichtliche Ebenen werden berücksichtigt
Extra Ressourcen für Kinder mit Behinderung	Ressourcen für die gesamte Klasse/Schule
Individuelle Lehrpläne für Kinder mit Behinderung	Individualisierter Lehrplan für alle Schüler*innen
Sonderpädagogik wird in die Schulpädagogik ausgeweitet	Schul- und Sonderpädagogik werden reformiert
Schul- und Sonderpädagogik wird kombiniert	Schul- und Sonderpädagogik werden zusammengeführt

Expert*innen führen Kontrollen durch	Probleme werden durch die Kolleg*innen im Team gelöst
--------------------------------------	---

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion (eigene Darstellung, vgl. Hinz, 2002, S. 359)

Eine Abgrenzung der beiden Begriffe Integration und Inklusion ist laut Grosche (2015) kaum möglich, wodurch besondere Herausforderungen für die Bildungsforschung entstehen, da es oftmals nicht eindeutig erkennbar ist, ob nun Integration oder Inklusion beforscht wird (vgl. Grosche, 2015, S. 26).

Ainscow (2005) definiert vier Kernelemente der Inklusion wie folgt:

- Inklusion ist ein Prozess, der nicht abschließbar ist und der es sich zum Ziel macht, mit Unterschieden leben zu lernen und aus Unterschieden zu lernen. Unterschiede werden so als etwas Positives, dem Lernen förderliches verstanden.
- Inklusion befasst sich mit der Identifikation und Beseitigung von Barrieren. Hierbei wird sich einer Vielzahl von Quellen bedient, um Verbesserungen in Theorie und Praxis herbeiführen zu können.
- Bei Inklusion geht es um die Präsenz, Teilhabe und den Erfolg aller Schüler*innen, wobei sich der Erfolg hier nicht rein auf Testergebnisse bezieht, sondern auf das Lernen innerhalb des Curriculums an sich. Mit Teilhabe ist die Qualität ihrer Erfahrungen am Standort gemeint, wofür die Perspektive der Lernenden selbst miteinbezogen werden muss.
- Inklusion bezieht sich besonders auf Lernende, die ein hohes Risiko aufweisen, marginalisiert oder exkludiert zu werden. Hier besteht eine moralische Verantwortung, diese Minderheiten im Blick zu behalten und dafür zu sorgen, dass sie präsent und erfolgreich am Bildungssystem teilhaben können (vgl. Ainscow, 2005, S. 9).

Nach Andreas Hinz (2006) kann Inklusion als eine Art Weiterentwicklung des Begriffs der Integration verstanden und unter anderem zu folgenden Kernaspekten zusammengefasst werden:

- Menschen mit Behinderung sind nicht als in ihrer Funktion eingeschränkt sondern als eine von vielen Minderheiten zu betrachten. Somit existieren

Probleme im Zusammenhang mit Behinderung nicht aufgrund ihrer Defizite sondern aufgrund von kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Umständen.

- In Inklusion sind alle Dimensionen von Heterogenität beinhaltet, die primär nicht als Probleme sondern als Potenzial betrachtet werden.
- Inklusion ist an der Bürgerrechtsbewegung orientiert und lehnt gesellschaftliche Marginalisierung jeglicher Art ab.
- Letztlich wird Inklusion durch die UN, die UNESCO und weitere Organisationen gestützt und ist als internationale Entwicklung zu betrachten. Aufgrund der unterschiedlichen Grundvoraussetzungen der verschiedenen Länder herrscht eine andere Gewichtung der jeweiligen Heterogenitätsdimensionen, dementsprechend wird Inklusion auf unterschiedliche Art stattfinden (vgl. Hinz, 2006).

Grosche (2015) definiert zwei Ziele der schulischen Inklusion:

- Jedes Kind soll ausreichend in Bezug auf seine kulturellen und akademischen Qualifikationen unterstützt werden.
- Soziale Partizipation, Freundschaft, Würde und Anerkennung sollen jedem Kind ermöglicht werden.

Die beiden Ziele sind im Wesentlichen miteinander verbunden, da die Aneignung von kulturellen und akademischen Fähigkeiten einer Person erst die soziale Teilhabe ermöglicht, der Erwerb dieser Fähigkeiten jedoch nur auf Basis einer wertschätzenden pädagogischen Beziehung möglich wird (vgl. Grosche, 2015, S. 26f).

Inklusion bezieht sich allerdings nicht nur auf den Bildungsbereich, sondern ist als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen. Somit sind auch Bereiche wie Arbeit, Kultur, Freizeit, Wohnen, Sozialraum und das gesellschaftliche Leben miteinzubeziehen. Hierbei ist eine Umsetzung auf der nationalen Ebene allein nicht ausreichend, da es sich um ein Menschenrecht handelt und somit auch auf der internationalen Ebene umgesetzt werden muss (vgl. Saalfrank, Zierer, 2017, S. 7). Im Sinne eines erweiterten Inklusionsverständnisses sollten alle Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Behinderungen oder anderer Merkmale miteinbezogen werden. Institutionen sollen sich davon ausgehend an die individuellen Bedürfnisse ihrer Klientel anpassen (vgl. Makarova, 2017, S. 43f). Laut Grosche (2015) existiert keine allgemein gültige Definition von Inklusion, was dem

Umstand geschuldet ist, dass das Konzept Unschärfen aufweist und Inklusion als mehrdimensionaler Begriff zu verstehen ist. Die verschiedenen Ebenen müssen miteinbezogen werden „sonst wird über ‚Äpfel‘ und ‚Birnen‘ diskutiert, die zwar beide ‚Obst‘ sind, im Detail aber gar nicht miteinander vergleichbar sind“ (Grosche, 2015, S. 20).

2.3. Behinderung

Für den Begriff der Behinderung gibt es keine einheitliche, international gültige Definition. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der Begriff medizinisch, psychologisch, pädagogisch, soziologisch, bildungs- und sozialpolitisch gebraucht werden kann und ihm kontextabhängig jeweils eine andere Bedeutung zukommt (vgl. Dederich, 2009, S. 15). Im Rahmen dieser Masterarbeit wird Behinderung unter Berücksichtigung der sozialen, gesellschaftlichen, medizinischen, persönlichen und psychischen Faktoren gehandhabt und nicht als eine individuelle Beeinträchtigung.

Im alltagstheoretischen Kontext bezieht sich der Begriff der Behinderung auf Eigenschaften psychischer oder physischer Form bzw. soziale Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen. Als Norm gilt hierbei, was auf den Großteil der Gesellschaft zutrifft (vgl. Sasse, Moser, 2015, S. 138).

Meist wird der Behinderungsbegriff im Alltag in Verbindung mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen sowie Sinnesbeeinträchtigungen gebraucht. Der Begriff *Behinderung* erlangte in der Pädagogik erst ab 1970 wirklich Bedeutung (vgl. Biewer, 2009, S. 38f).

Je nach Fachgebiet herrschen unterschiedliche Auffassungen von Behinderung vor, die sich jeweils auf verschiedene Gruppen beziehen. Sozialrechtlich liegt der Fokus auf dem Grad der Erwerbsminderung, medizinisch auf den Folgen einer Krankheit, heilpädagogisch auf der Störung der Bildungsprozesse und soziologisch auf der Einschränkung in der sozialen Eingliederung (vgl. Biewer, 2009, S. 39).

Grundsätzlich kann zwischen dem individuellen oder medizinischen Modell, dem sozialen Modell und dem kulturellen Modell unterschieden werden (vgl. Buchner, 2018, S. 49).

2.3.1. Das individuelle bzw. medizinische Modell

Das individuelle oder medizinische Modell vereint verschiedene Auslegungen des Begriffs der Behinderung. Was diese Auslegungen eint, ist dass die Ursache des Problems, bzw. das Problem selbst im Individuum selbst gesehen wird. Als Grundlage dienen Ansichten aus der Medizin, nach denen Behinderung als eine funktionale Einschränkung zu betrachten ist, die ein eigenständiges Handeln verkomplizieren oder überhaupt verhindern (vgl. Buchner, 2018, S. 49).

Innerhalb der Auffassung des individuellen Modells von Behinderung ist selbige als direkte Folge einer geistigen oder physischen Schädigung zu verstehen, die ihre Ursache in einer Krankheit oder einer Verletzung hat (vgl. Egen, 2020, S. 23). Im Gegensatz zu einer Krankheit wird unter einer Behinderung hier eine dauerhafte, schwere Einschränkung begriffen, wodurch die damit zusammenhängenden Beeinträchtigungen zu Merkmalen der Person werden. Die Einschränkungen werden oftmals als persönliches Unglück oder tragisches Schicksal beschrieben (vgl. Windisch, 2014, S. 26). Indem man medizinische Klassifikationen trifft und darauf angepasste Maßnahmen entwickelt, soll es Menschen mit Behinderung ermöglicht werden, mit diesen als Schicksalsschläge betrachteten Einschränkungen ein möglichst „normales“ Leben zu führen (vgl. ebd, S. 27).

Im Verständnis dieses Modells ist Behinderung ein „objektiv beschreibbares, negatives Wesensmerkmal einer Person (Stigma) – hinter dem alle weiteren Eigenschaften und Fähigkeiten verblassen“ (Egen, 2020, S. 23).

1980 wurde die Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (kurz ICIDH) entwickelt. Darin wurde eine Unterscheidung zwischen impairment (Schädigung), disability (Beeinträchtigung) und handicap (Benachteiligung) getroffen. Benachteiligung und Beeinträchtigung wurden hier als Resultat einer Funktionsstörung oder Anomalie beschrieben (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 15f). Die ICIDH wurde vielfach kritisiert, vordergründig anhand von vier Punkten:

- Die Klassifikation würde sich rein auf medizinische Definitionen und physische Vorstellungen von Normalität stützen
- Beeinträchtigung und Benachteiligung resultieren in diesem Modell allein aus der Schädigung

- Das Modell würde Menschen mit Behinderung in Abhängigkeitsverhältnisse zwingen
- Darüber hinaus würde das Modell die individuelle Anpassung sowie die Überwindung der Schädigung von Menschen mit Behinderung voraussetzen (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 16).

Die an der ICIDH geäußerten Kritikpunkte bildeten einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für das soziale Modell von Behinderung (vgl. Egen, 2020, S. 25).

Mit der International Classification of Functions (ICF) wurde 2005 von der WHO eine neue Klassifizierung herausgegeben, in der die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte von Behinderung berücksichtigt werden. (Siehe Kapitel 2.3.4.)

Auf der internationalen Ebene werden Krankheiten in der „International Classification of Diseases and Related Health Problems“ (kurz ICD bzw. ICD-10) eingestuft. In den insgesamt 22 Kapiteln findet sich alles, was als Krankheit diagnostiziert werden kann (vgl. Biewer, 2009, S. 35).

2.3.2. Das soziale Modell

Das soziale Modell von Behinderung hat seine Ursprünge in der Behindertenbewegung. In der Publikation „The Fundamental Principles“ der „Union of the Physically Impaired Against Segregation 1976 stand folgendes zu lesen (vgl. Oliver, 2004, S. 19):

“In our view it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society” (UPIAS, 1975, S. 4).

Anders als beim medizinischen oder individuellen Modell liegt dem sozialen Modell also die Annahme zugrunde, dass Menschen mit Behinderung nicht durch ihre Behinderung, sondern durch gesellschaftliche, soziale Barrieren gehindert werden (vgl. Koenig, 2014, S. 35). Menschen mit Behinderung werden hier als systematisch unterdrückt verstanden (vgl. Buchner, 2018, S. 51). Darüber hinaus wird disability hier als eine Auswirkung gesellschaftlicher Gegebenheiten verstanden. Kritik an gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen steht im Vordergrund, da sich

diese an den Bedürfnissen von Menschen ohne Behinderung orientieren. Aus diesem Umstand entstehen Barrieren, die einen Prozess des „Behindert-Werdens“ auslösen, der sich auf alle Menschen mit Behinderung auswirkt und sie in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einschränkt (vgl. Windisch, 2014, S. 32). Innerhalb des Modells wird eine Unterscheidung zwischen Disability und Impairment vorgenommen, Disability wird nicht als Folge von Impairment betrachtet, sondern als etwas soziales und politisches, wohingegen Impairment etwas individuelles bezeichnet (vgl. Buchner, 2018, S. 53).

Das soziale Modell kehrt die im medizinischen Modell vertretene Annahme von Behinderung als Schädigung in die Annahme von Behinderung als Unterdrückung um. Menschen mit Behinderung werden im Alltag oftmals diskriminiert und gegen ebenjene Diskriminierung spricht sich das soziale Modell von Behinderung aus. Goodley (2014) benennt materielle Gründe als die wahren Umstände von Behindertendiskriminierung (vgl. Goodley, 2014, S. 7). Der Fokus bei diesem Modell von Behinderung liegt also auf der Gesellschaft, deren Defizite, deren Tragödien (gegensätzlich zu den persönlichen Tragödien im medizinischen Modell) und der Annahme, dass nicht Mediziner*innen sondern die Menschen mit Behinderung diesbezüglich Gehör geschenkt werden sollte (vgl. Goodley, 2017, S. 12).

2.3.3. Das kulturelle Modell

Das in den 90er Jahren von Vertreter*innen der Disability Studies entwickelte kulturelle Modell kann als Weiterentwicklung des sozialen Modells verstanden werden (vgl. Egen, 2020, S. 32). Die Disability Studies entstanden in den 1970er-Jahren. Ursprünglich bestand die Bewegung aus Student*innen und später Wissenschaftler*innen, die selbst eine Behinderung hatten und sich im universitären Kontext nicht ausreichend repräsentiert fühlten (vgl. Schönwiese, 2005).

Im kulturellen Modell von Behinderung steht nicht die Ursache oder Entstehung von Behinderungen im Vordergrund, sondern die Frage nach der gesellschaftlichen Konstruktion von Normalität und der Abweichung selbiger (vgl. Egen, 2020, S. 32). Darüber hinaus geht man hier davon aus, dass Veränderungen innerhalb der Gesellschaft nicht nur durch Widerstand und politisches aktiv werden sondern auch

durch kulturelle Praktiken realisiert werden können (vgl. Windisch, 2014, S. 36). Laut Waldschmidt (2020) liegen dem Modell vier Denklinien zugrunde:

- Die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung erstreckt sich über den gesellschaftlichen Zusammenhang hinaus, Abweichungen von der Norm werden und wurden kulturell und historisch als Problem dargestellt. Durch Alltagspraktiken und Diskurse wird Behinderung als Differenzkategorie ständig reproduziert.
- Kategorisierungsprozesse und die dadurch geschaffenen Wirklichkeiten müssen verstanden und kritisch betrachtet werden.
- Im Vordergrund sollte die Untersuchung der Mehrheitsgesellschaft und nicht die Untersuchung von Menschen mit Behinderung als Minderheit stehen, Behinderung sollte als zur Analyse dienende Kategorie betrachtet werden.
- Es gilt, die allgemeine Auffassung von Kultur und Gesellschaft in Frage zu stellen. Erst wenn Menschen mit Behinderung nicht mehr als Randgruppe sondern als wesentlicher Teil der Gesellschaft begriffen werden, kann man von Teilhabe und Anerkennung sprechen (vgl. Waldschmidt, 2020, S. 67f).

Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung werden innerhalb des Modells nicht als binäre, voneinander getrennte Gruppen betrachtet, sondern als „einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“ (Waldschmidt, 2005, S. 25). Kunst im Kontext von Behinderung bzw. Normalität hat eine große politische Bedeutung, deren Verdeutlichung innerhalb des kulturellen Modells als sehr wichtig erachtet wird. Die Bedeutung beider Begriffe ist jeweils von kulturellen Einflüssen geprägt und hat maßgebliche Auswirkungen darauf, wie Menschen mit Behinderung in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten wie Alltag, Politik und Wissenschaft wahrgenommen werden (vgl. Windisch, 2014, S. 35).

2.3.4 Die ICF der WHO

Die „International Classification of Functions“ (kurz ICF) der WHO stellt ein Klassifikationssystem dar, innerhalb dessen Dimensionen von Beeinträchtigung und Gesundheit unterschieden werden. Die aktuelle Version der ICF legt den Fokus auf die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte des Behinderungsbegriffs, anstatt wie zuvor auf das Individuum, dem in der neueren Fassung eine weniger passive Rolle

zugestanden wird. Die Kontextfaktoren bezeichnen nicht nur Umwelt und Milieu des Individuums, sondern auch persönlich bedeutsame Umstände und Lebenshintergründe. (vgl. Dederich, 2009, S. 16).

Der Behinderungsbegriff der ICF bezieht sich auf Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit, wobei umwelt- sowie personenbezogene Faktoren miteinbezogen und klassifiziert werden (vgl. ICF, 2005, S. 5). Damit steht sie im Gegensatz zur ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), da hier der Fokus auf den Ursachen der Krankheiten liegt. Die ICF ist als Ergänzung zur ICD-10 zu betrachten (vgl. ICF, 2005, S. 9) und versucht eine Vereinigung des medizinischen Modells von Behinderung, das Behinderung als Resultat eines gesundheitlichen Problems versteht, mit dem sozialen Modell von Behinderung, in welchem Behinderung als gesellschaftliches Problem betrachtet wird (vgl. ebd., S. 25).

Es gilt zu erwähnen, dass die ICF Gesundheitscharakteristika in Zusammenhang mit der individuellen Lebenssituation sowie Umweltfaktoren klassifiziert. Menschen sollen hierbei jedoch nicht auf ihre Beeinträchtigungen reduziert werden (vgl. ebd., S. 171). Partizipation ist für die WHO von maßgeblicher Bedeutung, dies äußert sich darin, dass Menschen mit Behinderung am Revisionsprozess der ICF beteiligt sind sowie in den ethischen Richtlinien der ICF, in denen festgehalten ist, dass die Informationen der Weiterentwicklung von Gesetzgebungen und politischen Veränderungen dienen sollen, um die Partizipation von Individuen zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 174).

2.4. Partizipative Kooperation

Da die vorliegende Masterarbeit sich mit den Kooperationserfahrungen in inklusiven Ausbildungen befasst, ist Kooperation ebenfalls zu den zentralen Begriffen zu zählen. Auf den Begriff der partizipativen Kooperation soll ebenfalls eingegangen werden, da ihm vor allem in Übergangsprozessen eine große Relevanz zukommt. Im Folgenden soll zunächst getrennt auf die Begriffe Partizipation und Kooperation eingegangen werden und im Anschluss zu einem Verständnis von partizipativer Kooperation hingeführt werden.

2.4.1. Partizipation

Für Partizipation lassen sich verschiedene Definitionsmöglichkeiten finden, da sie sowohl als Teilnahme als auch als Teilhabe definiert werden kann. Der Begriff „Teilnahme“ kann sowohl in aktiver Form als Beteiligung als auch in passiver Form als eine konsumierende Handlung (beispielsweise bei einer Sportveranstaltung) verstanden werden. „Teilhabe“ kann in Bezug auf Ressourcen oder ein passives Ereignis gemeint sein. Im Kontext mit Behinderung bedeutet Teilhabe, dass sich Menschen mit Behinderung ohne Schaffung von Sonderstrukturen innerhalb der Gesellschaft bewegen können. Abhängig vom Kontext meint Partizipation also verschiedene Ausprägungsgrade aktiven oder passiven Eingebundenseins (vgl. Pluto, 2018, S. 946).

Vormals lag der Fokus der Partizipationsforschung hauptsächlich auf der politischen Beteiligung, mittlerweile bezieht sich der Begriff jedoch auf verschiedenste Lebensbereiche (vgl. Fatke, Schneider, 2008, S. 8f). Ursprünglich waren mit Partizipation jene freiwilligen Handlungen gemeint, die es Bürger*innen ermöglichen, das politische Geschehen mitzugestalten (vgl. Kaase, 1998, S. 462). Grundsätzlich meint Partizipation die Teilnahme an der Gesellschaft, am öffentlichen und kulturellen Leben sowie an Wohlstand, Sicherheit und Freiheit, sowie die Mitbestimmung im politischen und außerpolitischen Sinne (vgl. Schurr, 2018, S. 633). Oser, Ullrich und Biedermann (2000) nehmen eine Unterscheidung zwischen alltäglicher und politischer Partizipation vor. Alltägliche Partizipation bezieht sich auf das soziale Umfeld, die politische Partizipation geht über diesen Bereich hinaus und bezieht sich auf Rechte und Machtverhältnisse mit Öffentlichkeitscharakter. Politische Partizipation ist hierbei schwerer realisierbar als Alltagspartizipation (vgl. Oser, Ullrich, Biedermann, 2000, S. 15f).

Partizipation erfolgt auf unterschiedliche Art und Weise. In den sechziger Jahren beschrieb Sherry Arnstein im Zuge des amerikanischen „Model City Program“ acht unterschiedliche Partizipationsformen, die auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden. Diese stellte sie anhand der „Ladder of Citizens Participation“ dar (vgl. Völler, 2018, S. 104).

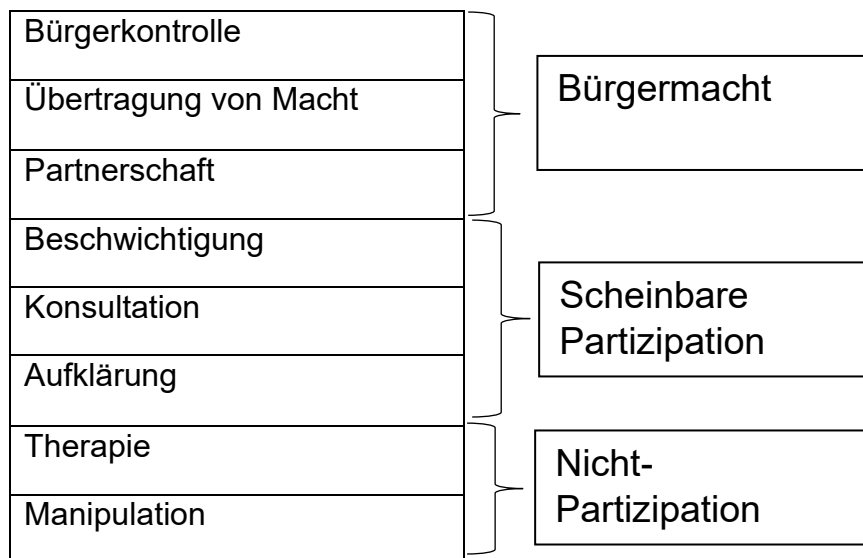


Abbildung 1.: Leiter der Bürgerpartizipation, eigene Darstellung nach Arnstein, 1969, S. 217

Die beiden untersten Sprossen der Leiter (vgl. Abbildung 1), Therapie und Manipulation befinden sich auf der Ebene der Nicht-Partizipation. Hierbei werden Menschen nicht zur Teilnahme befähigt, sondern nur durch Machtinhaber*innen scheinbar geheilt oder informiert. Zur Ebene der scheinbaren Partizipation gehören die Formen Aufklärung, Konsultation und Beschwichtigung (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

Auf dieser Ebene erhalten Bürger*innen zwar tatsächlich eine Stimme und werden angehört, dies bedeutet jedoch nicht, dass ihre Ansichten tatsächlich auch von den Machtinhaber*innen berücksichtigt und einbezogen werden. An der Spitze der Leiter befindet sich die Ebene der Partizipation. Sie beinhaltet die Formen Partnerschaft, Übertragung von Macht und Bürgerkontrolle. Auf dieser Ebene wird den Bürger*innen mehr und mehr Entscheidungsmacht zuteil, bis sie diese auf der obersten Leitersprosse, der Bürgerkontrolle, schließlich vollends erlangen (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

In Anlehnung an Arnstein entstand das Stufenmodell der Partizipation (siehe Abbildung 2), das aufzeigt, dass Partizipation erst dort beginnt, wo Entscheidungsmacht gewährleistet wird (vgl. Von Unger, 2014, S. 40). Die Vorstufen der Partizipation sind hierbei von großer Bedeutung, um feststellen zu können, welche Maßnahmen noch ergriffen werden müssen, um tatsächliche Partizipation zu gewährleisten (vgl. Bethmann, Hilgenböcker, Wright, 2019).

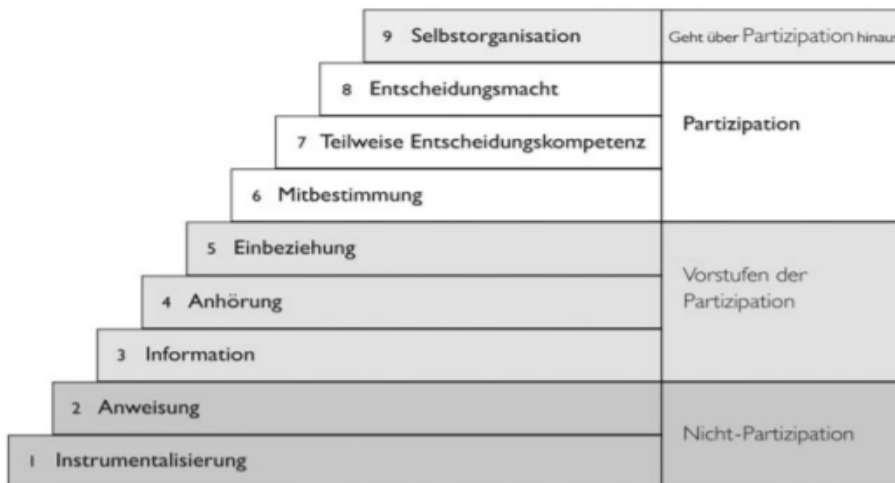


Abbildung 2: Stufenmodell der Partizipation (Von Unger, 2014, S. 40, zit. nach Wright et al., 2010)

Die Stufen 1 und 2 (Instrumentalisierung und Anweisung) werden der Ebene der Nicht-Partizipation zugeordnet, vordergründig sind hierbei die Ansichten der Machtinhaber*innen, die Interessen der Adressat*innen werden bestenfalls wahrgenommen aber nicht berücksichtigt. Die Vorstufen der Partizipation, Information, Anhörung und Einbeziehung ermöglichen den Adressat*innen eine teilweise Einbindung in Entscheidungen aber keine direkte Einflussnahme auf selbige (vgl. Bethmann, Hilgenböcker, Wright, 2019).

Dies wird erst auf der Ebene der Partizipation möglich, deren letzte Stufe die tatsächliche Entscheidungsmacht der Adressat*innen darstellt, wobei Entscheidungsträger*innen nur noch begleiten oder unterstützen. Auf der letzten Stufe, der über Partizipation hinausgehenden Selbstorganisation, nehmen Entscheidungsträger*innen keine Rolle mehr ein (vgl. Bethmann, Hilgenböcker, Wright, 2019). Um von Partizipation sprechen zu können, bedarf es nach diesem Verständnis also zumindestens der Mitbestimmung der Adressat*innen. Im Idealfall sind Adressatinnen auf einer gleichberechtigten Ebene an Entscheidungsprozessen beteiligt und können diese mitgestalten.

2.4.2. Kooperation

Der Begriff der Kooperation lässt sich auf verschiedene Arten definieren, da ihm unterschiedliche theoretische Konzepte zugrundeliegen. Das nachfolgende Unterkapitel zeigt zum besseren Verständnis des Begriffs verschiedene

Definitionsmöglichkeiten auf, erhebt aber keinesfalls den Anspruch, eine allgemeingültige Beschreibung des Begriffs zu definieren.

Im Lateinischen meint „cooperatio“ die Handhabung einer Aufgabe durch mehrere Personen, deren Organisation sowie den Umgang miteinander, während die Aufgabe bearbeitet wird (vgl. Fischer, Preiß, Quandt, 2017, S. 9).

Im Zusammenhang mit Produktion und Arbeit wird Kooperation als Überbegriff für verschiedenste Arten der Zusammenarbeit, oftmals mit Arbeitsteilung gebraucht. Mit Kooperation kann allerdings auch Zusammenarbeit als Gegensatz zu Rivalität und Konkurrenz gemeint sein (vgl. Merten, 2005, zit. nach Merten, 2015, S. 24). Grundsätzlich kann man Kooperation als freiwillige Verbindung der individuellen Erfahrungsschätze und Kenntnisse betrachten. Dafür ist eine gemeinsam beschlossene Zielsetzung von Bedeutung, sowie eine auf dieses Ziel hinggerichtete Zusammenarbeit. Darüber hinaus ist Kooperation eine Systemeigenschaft und somit als Eigenschaft innerhalb eines sozialen Systems zu begreifen, welche die Mitglieder befähigt, gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden und durchzuführen, sowie Entscheidungen zusammen zu treffen (vgl. Huber et. al, 2009). Sennet (2012) beschreibt Kooperation als einen „Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren“ (ebd.,S. 17). Kooperation geschieht auf unterschiedliche Arten, beispielsweise bei Wettbewerben, in der Einigung auf Regeln, die in Zuge des Wettbewerbs eingehalten werden. Dies trifft auch auf Wahlkämpfe oder Verhandlungen zu. Kooperation kann auf formelle und informelle Weise auftreten. Im informellen Kontext findet sie meist unausgesprochen und unbewusst statt (vgl. ebd., S. 17f).

Nach Fischer et al. (2017) kann (schulische) Kooperation in Anlehnung an Cohn (1975) anhand von vier Ebenen unterschieden werden:

- Die organisatorische Ebene beinhaltet strukturelle Voraussetzungen wie Räumlichkeiten, materielle Bedingungen und Personal, auf deren Grundlage Kooperationsbeziehungen stattfinden. Diese Ebene kann von den Akteur*innen nicht so einfach beeinflusst werden.
- Die Sachebene kann im Gegensatz zur organisatorischen Ebene beeinflusst werden. Dazu gehören Arbeitsformen und die Verteilung von Aufgaben und Verantwortung.

- Zur Persönlichkeitsebene gehören individuelle Eigenschaften der Akteur*innen wie etwa Werthaltungen, Offenheit, Toleranz und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Aufgrund dessen sind Vertrauen, Akzeptanz und die Bereitschaft zur Anpassung unter den Akteur*innen von großer Bedeutung.
- Teil der Beziehungsebene sind alle Aspekte der Beziehung hinsichtlich der Zusammenarbeit. Diese Ebene ist prozesshaft, da sich die Art, wie zusammengearbeitet wird stetig verändern kann (vgl. Fischer et al., 2017, S. 14).

Kooperation kann nicht nur von Personen sondern auch von Organisationen, Verwaltungen und staatlichen und gesellschaftlichen Akteur*innen geleistet werden. Im Fall von Unternehmen würde dies beispielsweise bedeuten, dass die kooperierenden Unternehmen weiterhin autonom sind aber zusammenarbeiten, um wirtschaftliche Vorteile zu erlangen (vgl. Luthe, 2017, S. 51).

Als Merkmale für Kooperation benennen Balz und Spieß (2009) die Abstimmung unter den Beteiligten, sowie eine geplante und bewusste Annäherung an die gestellte Aufgabe (vgl. ebd., S. 19). Kooperation ist gekennzeichnet durch ein oder mehrere gemeinsame Ziele, Kommunikation, Vertrauen, Autonomie der beteiligten Personen und Gegenseitigkeit (vgl. Spieß, 2004, S. 199).

Der gemeinsamen Zielsetzung liegt ein Prozess der Einigung aus verschiedenen Bedürfnissen, Ansichten und Begabungen der Kooperierenden zugrunde. Das beschlossene Ziel wird anschließend von den Beteiligten gemeinschaftlich oder in Arbeitsteilung verfolgt (vgl. Prammler-Semmler, Prammler, 2013). Merten und Kaegi (2016) benennen darüber hinaus eine zeitliche und sachliche Begrenzung der Zusammenarbeit und Gleichberechtigung der Beteiligten als Kriterien von Kooperation (vgl. Merten, Kaegi, 2016, S. 12). Damit Kooperation auf einer professionellen Ebene gelingen kann, müssen gewisse Grundvoraussetzungen und Kompetenzen bei den an der Kooperation beteiligten Akteur*innen vorhanden sein. Dazu gehört ein gewisser Respekt den anderen Akteur*innen gegenüber, vor allem hinsichtlich ihrer Professionalität. Auch Empathie ist von Bedeutung, um sich in andere Perspektiven hineinversetzen zu können. Kennen die Akteur*innen ihre eigenen Schwächen, so ist es für sie leichter, Kritik von anderen Akteur*innen anzunehmen, ohne dass ein Konflikt daraus erwächst (vgl. Fischer et al., 2017, S. 12). Fasching, Felbermayr und Hubmayer (2019) legen als Faktoren für das Gelingen von Kooperation die grundsätzliche

Einstellung der beteiligten Individuen zum Forschungsprozess sowie die Beziehung der Teilnehmer*innen untereinander in bestimmten Rahmenbedingungen fest (vgl. ebd., S. 319). Im Gegensatz dazu scheitert Kooperation häufig, wenn Missverständnisse auf der persönlichen Ebene stattfinden und die Akteur*innen nicht offen miteinander umgehen können. Weitere Faktoren, die das Scheitern von Kooperationen bedingen sind unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich beruflicher Kompetenzen, mangelnde Übereinstimmung hinsichtlich der Didaktik und Methodik, nicht übereinstimmende oder nicht erfüllbare gegenseitige Erwartungshaltungen, eine unklare Verteilung der Aufgaben sowie mangelnde Klärung der Rollen (vgl. Fischer et al., 2017, S. 13).

Merten und Kaegi (2016) beschreiben in Anlehnung an Féraud und Bollinger (2013) acht Faktoren, die eine gelingende Kooperation ermöglichen:

1. Festlegung des Kooperationszwecks und -inhalts
2. Festlegung der Zuständigkeitsbereiche und Abläufe
3. Auswahl von Beteiligten, die zur Lösung der Aufgabe beitragen
4. Vertrauen und Kennen: dies bezieht sich nicht nur auf die Ebene der Zusammenarbeit sondern auch auf die persönliche Ebene
5. Gefestigte Strukturen und Kontinuität: dies ermöglicht einen Dialog und ist von großer Bedeutung für die Entwicklung von Vertrauen
6. Nutzen der Zusammenarbeit
7. Zeitliche Ressourcen der Beteiligten
8. Personenbezogene Faktoren: Beständigkeit sowie Kooperationsfähigkeit der Beteiligten sind von großer Bedeutung (vgl. Merten, Kaegi, 2016, S. 14).

Vor allem für den Bildungsbereich ist Kooperation von essenzieller Bedeutung. Um Kindern und Jugendlichen ein lebenslanges Lernen ermöglichen zu können, ist es nicht nur entscheidend, dass die Bildungsinstitutionen untereinander kooperieren, sondern darüber hinaus auch mit dem wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Umfeld (vgl. Tippelt et al., 2014, S. 67). Hierbei kann zwischen horizontalen und vertikalen Kooperationsbeziehungen unterschieden werden. Horizontale Kooperationsbeziehungen findet zwischen jenen Bildungseinrichtungen statt, die in einer Reihenfolge durchlaufen werden, beispielsweise zwischen Kindergarten und Volksschule. Vertikale Kooperationsbeziehungen beschreiben hingegen die Zusammenarbeit von Institutionen des gleichen Typs, wie etwa unterschiedlicher

Volksschulen, die also gemeinsame Ziele verfolgen (vgl. ebd., S. 68). Wichtig ist hierbei, dass die Akteur*innen innerhalb der sozialen Netzwerke, in denen sich interorganisationale Kooperation vollzieht zuverlässig und vertrauensvoll aber zeitgleich auch unabhängig sind. Es gilt, die Interessen der Kooperationspartner*innen stets zu berücksichtigen (vgl. Tippelt, 2014 S. 51). Interorganisationale Kooperationsbeziehungen können auch in starke Beziehungen, so genannte strong ties und schwache Bindungen, weak ties, unterteilt werden. Bei starken Kooperationsbeziehungen werden stärkere Bindungen eingegangen und gemeinsame Ziele unter ständiger gegenseitiger Unterstützung verfolgt. Bei schwachen Kooperationsbeziehung ist die Beziehung zwischen den Akteur*innen weniger ausgeprägt, wodurch individuelle Ziele verfolgt werden können (vgl. ebd.).

Im Bereich der Schule hat sich vor allem die Kooperation zwischen Eltern und Schule als förderlich für die Leistungen aber auch die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung herausgestellt, allerdings nur, wenn gewisse Kriterien erfüllt werden. Um eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule gewährleisten zu können, müssen diese an die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Familien angepasst werden (vgl. Eckert, Sdogé, 2016, S. 8f).

Im Kontext von Übergängen stellt Kooperation einen wichtigen Faktor für das Gelingen desselbigen dar, insbesondere bei Übergängen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Die betroffenen Jugendlichen werden hier vor eine mit sehr vielen Konsequenzen behaftete Entscheidung gestellt, wobei sich diese Entscheidung zusätzlich schwieriger gestaltet, wenn es sich um Jugendliche mit Behinderung handelt. Zur Bewältigung dieser schwierigen Situation bedarf es der Unterstützung und der Kooperation durch die Familienangehörigen (vgl. Felbermayr et al., 2018, S. 167). Da die Auswahl an Unterstützungsangeboten für Jugendliche mit Behinderung im Übergang in eine Ausbildung oder einen Beruf stetig erweitert wird und sich somit immer unübersichtlicher und komplizierter gestalten braucht es darüber hinaus Kooperation zwischen Professionellen, den Jugendlichen selbst und ihren Erziehungsberechtigten (vgl. Fasching et al., 2017, S.5). Innerhalb des FWF-Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ bedeutet partizipative Kooperation die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen mit Behinderung im Übergang, deren Eltern sowie den professionellen Personen, die sie dabei unterstützen (vgl. ebd., S. 2).

Stellt man die beiden Begriffe Partizipation und Kooperation einander gegenüber, lässt sich ein entscheidender Unterschied erkennen. Moser (2010) beschreibt Partizipation als „die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen (...)“ (S. 71). Partizipation ist also als etwas freiwilliges, bewusstes zu verstehen, während dies bei Kooperation nicht zwangsläufig der Fall ist. Der Begriff „Partizipative Kooperation“ betont also durch die Verbindung der beiden Begriffe die bewusste, freiwillige Entscheidung zur Kooperation.

2.5. Der Begriff der Normalität

Im nachfolgenden Kapitel wird versucht, einen Überblick über Definitionsmöglichkeiten des Begriffs der Normalität zu geben. Der Begriff zählt insofern zu den zentralen Begrifflichkeiten der vorliegenden Masterarbeit, als er sich in der Datenanalyse als häufig auftretend erwiesen hat und letztlich sogar als eigene Kategorie identifiziert wurde.

Grundsätzlich dient Normalität als Konzept dazu, Menschen im sozialen Kontext Sicherheit zu verleihen (vgl. Schildmann, 1999, S. 20). Der Normalitätsbegriff beruht auf der Annahme, dass sich das Wesen des Menschen sowie seine Verhaltensweisen an natürlichen Gegebenheiten orientieren sollen (vgl. Zirfas, 2014, S. 675). Eine einheitliche Definition oder Bedeutung lässt sich für Normalität nicht finden. In der lateinischen Sprache steht „norma“ für den rechten Winkel oder für Regel. Von diesem Wort leiten sich unter anderem die Begriffe „Norm“ und „normal“ sowie deren Gegenteile „Normbruch“ bzw. „Anormalität“ (vgl. Link, 2013, S. 33f). Es gilt eine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Normalität“, „Normativität“, „Normalisierung“ und „Normalismus“ vorzunehmen.

Unter Norm versteht man von Gesellschaften festgelegte Regeln, die in bestimmten Handlungssituationen zur Anwendung kommen. Das Nichteinhalten dieser Regeln oder Abweichung von selbigen hat Konsequenzen, manchmal sind sogar Sanktionen die Folge (vgl. Loer, 2008, S. 169f). Unter Normalisierung ist eine Anpassung von Personen an einer Norm zu verstehen, deren Nichteinhaltung Sanktionen zur Folge hatte, dies geschah auf der Grundlage der Auf der Grundlage der „[...] Erfindung differenzierter Methoden der Vermessung, Beurteilung und statistischen Bewertung von Menschen in ihren körperlichen und sozialen Kontexten“ (Ziriden, 2003, S. 28). An

dieser Stelle sei auch noch das Konzept der „Normalisierungsgesellschaft“ nach Michel Foucault erwähnt, wobei er Normalisierung als etwas normatives versteht, das den Gesellschaftsmitgliedern aufgezwungen wird (vgl. Waldschmidt, 1998, S.8). In seiner Weiterentwicklung Mitte der 1970er Jahre wurde das Spektrum dessen, was als normal gilt erweitert. Normalisierung wurde nun nicht mehr ausschließlich auf die betroffenen Personen selbst sondern auch auf die Gesellschaft bezogen (vgl. Bösl, 2009, S. 19). In den 1950er Jahren wurde in Skandinavien schließlich das Normalisierungsprinzip entwickelt. Ziel des Normalisierungsprinzip ist es, individuelle Normalisierungsabläufe unter institutionellen Rahmenbedingungen realisierbar zu machen. Menschen mit Behinderungen sollen befähigt werden, ein Leben zu führen, das an die Lebensbedingungen ihres gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes herankommt und im Idealfall sogar entspricht (vgl. Waldschmidt, 1998, S. 17). Um dies gewährleisten zu können, stellte der Entwickler des Konzepts, Bengt Nirje acht Grundprinzipien auf, die bis heute als gültig erachtet werden. Für Menschen mit Behinderung fordert er ein Recht auf normale:

- Tagesrhythmen
- Wochenrhythmen
- Jahresrhythmen
- Erfahrungen im Laufe eines Lebens
- respektvolle Haltung gegenüber dem Individuum und seinem Recht auf Selbstbestimmung
- ihrer Kultur entsprechende sexuelle Lebensmuster
- wirtschaftliche Lebensmuster und Rechte
- Umweltmuster und -standards (vgl. Nirje, 1994, zit. nach Waldschmidt, 1998, S. 18).

Das Normalisierungsprinzip ist dem flexiblen Normalismus zuzuordnen, der nach Jürgen Link vom Protonormalismus abzugrenzen ist (vgl. Schildmann, 1999, S. 21). Dem Protonormalismus zuordenbare Konzepte orientieren sich an der Normativität, also auf einer Differenzierung zwischen dem Normalen und dem Abweichenden, wobei alles Abweichende abgesondert wird (vgl. Waldschmidt, 2009, S. 317). Flexibler Normalismus hingegen versteht Normalität eher als eine Art Kontinuum auf dem sich Menschen zufällig verteilen. Die Individuen können sich in dieser Auffassung auch

wieder aus dem Bereich des nicht normalen in den normalen Bereich übertreten können (vgl. Waldschmidt, 2009, S. 317; Brehme, 2017, S. 84f).

Normativität lässt sich in Abgrenzung zur Normalität hauptsächlich juristisch oder ethisch erklären. Eine rechtliche Norm legt fest, welche Handlungsweisen gestattet oder nicht gestattet sind (vgl. Schildmann, 1999, S. 20). Zirfas (2014) schreibt zum Begriff der Normalität: „Für die Durchsetzung des Begriffs der Normalität sind vor allem die Medizin und die Pädagogik verantwortlich; diese Disziplinen fördern mit ihren therapeutischen und disziplinierenden Maßnahmen Standardisierungs-, Normierungs- und Normalisierungsprozesse.“ (ebd., S. 676).

Das Konzept der Normalität entstand im 19. Jahrhundert und gründet sich auf messbaren Daten. Dadurch konnte Abweichung in all ihren Formen definiert werden und Abnormalität geschaffen werden (vgl. Lutz, Zirden, 2003, S. 11). Als Abweichung ist alles zu bezeichnen, was den bestehenden Normen einer Gemeinschaft oder Gesellschaft nicht entspricht. Das bezieht sich nicht nur auf Verhaltensweisen, sondern auch beispielsweise auf Menschen, Wertvorstellungen, soziale Herkunft und körperliche Erscheinungsformen (vgl. Luedtke, 2008, S. 185). Was als von der Normalität abweichend gilt, orientiert sich vor allem an wahrnehmbaren Faktoren, wie dem körperlichen Erscheinungsbild oder dem Verhalten. Aufgrund der am Körper wahrgenommenen Eigenschaften, werden Menschen Verhaltensweisen und in weiterer Folge eine Identität attestiert (vgl. ebd., S. 187). Manche Menschen nutzen ihren Körper als Fläche um sich selbst in der Öffentlichkeit zu inszenieren und versuchen bewusst, vom Normbild abzuweichen. Im Gegensatz dazu stehen als abweichend wahrgenommene Körper, deren Erscheinungsbild vom zugehörigen Menschen nicht bewusst beeinflusst werden kann. Damit sind sowohl Körper gemeint, die als in ihrer Funktion eingeschränkt wahrgenommen werden, als auch beispielsweise stark übergewichtige Körper, die als Resultat bestimmter Verhaltensweisen betrachtet werden (vgl. Luedtke, 2008, S. 187).

Normalität ist als Konstrukt zu verstehen, da das, was als normal gilt kontextabhängig ist und sich je nach dem sozialen System, in dem die Normalität definiert wird unterscheidet (vgl. Willems, 2001, S. 299). Da es sich dabei aber um ein Konstrukt handelt, verändert sich dieses auch ständig. Betrachtet man nun Behinderung, insbesondere in der Definition der WHO unter dem Begriff der Normalität, so könnte man diese einfach als Abweichung von diesem Prinzip erklären. Dies birgt jedoch nicht

nur die Gefahr, Ausgrenzung und Stigmata nach sich zu ziehen sondern darüber hinaus wird Behinderung erst durch die Konstruktion des Begriffs der Normalität reproduziert. Wie Behinderung innerhalb einer Gesellschaft wahrgenommen wird, ist stets durch in der Zeit gültige Normen beeinflusst (vgl. Wildfeuer, 2007, S. 325).

3. Zur Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Behinderung in Österreich

Nach Beendigung der Pflichtschulzeit stehen alle Jugendlichen vor der wichtigen Entscheidung, mit welcher Ausbildung sie ihren Bildungsweg fortsetzen wollen. Eine noch größere Herausforderung stellt diese Entscheidung für Jugendliche mit Behinderung dar, da diese oftmals besondere zusätzliche Unterstützung brauchen (vgl. ibw, 2018, S. 1). Das bedeutendste Regelwerk im Bereich Arbeit stellt das Behinderteneinstellungsgesetz dar. Es bezieht sich auf begünstigte Behinderte, darunter sind Personen zu verstehen, die einen Behinderungsgrad von 50% oder höher aufweisen und stützt sich auf drei Säulen: Beschäftigungspflicht, finanzielle Anreize und Schutzrecht. Beschäftigungspflicht bedeutet, dass Arbeitgeber*innen von Betrieben mit mehr als 25 Angestellten auf je 25 Angestellte einen Menschen mit Behinderung anstellen müssen. Wird diese Bedingung nicht erfüllt, müssen die Arbeitgeber*innen eine monatliche Ausgleichstaxe bezahlen. Im Sinne des Schutzrechts können Arbeitnehmer*innen mit Behinderung nur gekündigt werden, wenn eine Zustimmung des Behindertenausschusses vorliegt (vgl. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, 2004, S. 16).

„Berufliche Teilhabe ist ein – wenn nicht sogar das zentrale – Element für eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderung und für eine inklusive Gesellschaft.“ (BMA, 2020, S. 62). Im Laufe der letzten Jahre hat die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung einen höheren Stellenwert erhalten. So wurde im Oktober 2017 in Österreich ein Inklusionspaket beschlossen, das den Ausbau der Angebotslandschaft für Menschen mit Behinderung und die berufliche Teilhabe in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.). Seit 2016 gibt es unter dem Namen „AUSbildung bis 18“ zudem eine Ausbildungspflicht, die alle Jugendlichen unter 18 Jahren betrifft und sich auch auf Jugendliche mit Behinderung bezieht. Diese Ausbildungspflicht kann auf unterschiedliche Arten erfüllt werden. Als erfüllt gilt sie durch den Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule oder berufsbildenden

Schule, durch eine Lehre, Teilqualifizierung oder überbetriebliche Ausbildung oder durch die Inanspruchnahme verschiedener Angebote des Arbeitsmarktservice oder Sozialministeriums (vgl. AMS, 2018, S. 9).

In Österreich gibt es für Menschen mit Behinderung, die eine Berufsausbildung abschließen wollen zwei Möglichkeiten: die Berufsausbildung im Rahmen eines Lehrvertrags mit verlängerter Lehrzeit oder mittels eines Ausbildungsvertrages mit Teilqualifizierung. Im Falle des Modells der verlängerten Lehrzeit wird den Lehrlingen einfach mehr Zeit für den Lehrabschluss zugestanden. Die Lehrzeit kann hierbei um ein bis maximal zwei Jahre verlängert werden. Bei der Teilqualifizierung werden bestimmte Teile des Lehrberufs abgeschlossen, die im Ausbildungsvertrag festgelegt werden. Es können auch Fertigkeiten und Kenntnisse aus ähnlichen Lehrberufen dazugenommen werden (vgl. Arbeiterkammer Oberösterreich, 2017, S. 1).

Die verlängerte Lehre und die Teilqualifizierung können sowohl in Lehrbetrieben als auch in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen absolviert werden. Die Jugendlichen werden hierbei vom Beginn des Ausbildungsverhältnisses an von einer Berufsausbildungsassistentin oder einem Berufsausbildungsassistenten unterstützt, die oder der sie durch ihre gesamte Ausbildungszeit hindurch begleitet. Berufsausbildungsassistent*innen stehen für alle involvierten Personen als Ansprechpersonen zur Verfügung. In regelmäßigen Abständen werden Treffen mit der jugendlichen Person und der Ausbilderin bzw. dem Ausbilder abgehalten, wobei Probleme, Ziele und Wünsche thematisiert werden können (vgl. AMS, 2018, S. 17f).

3.1. Quantitativer Überblick zur Übergangssituation

Im Schuljahr 2019/20 waren in Österreich insgesamt 1.095.549 Schüler*innen eingeschrieben. In der Sekundarstufe I konnte ein Rückgang der Schüler*innenzahlen in der Neuen Mittelschule (NMS) verzeichnet werden. 206.336 Schüler*innen besuchten die NMS, das entspricht einem Rückgang von 11,9%, während die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in der Unterstufe einen Höchststand von 121.319 Schüler*innen verzeichnen konnten, was einem Zuwachs von 5,8% im Zehnjahresvergleich entspricht (vgl. Statistik Austria, 2021a, S. 1). In der Sekundarstufe II verteilten sich die Zahlen wie folgt: In der AHS-Oberstufe waren 92.549 Schüler*innen eingeschrieben, im Vergleich zum Vorjahr ist dies somit ein Zuwachs von 0,5%. In berufsbildenden höheren Schulen (BHS) waren im Schuljahr

2019/20 insgesamt 141.168 Schüler*innen eingeschrieben. Davon waren in den technischen und gewerblichen höheren Schulen 61.681 Schüler*innen, in den kaufmännischen höheren Schulen 36.611 Schüler*innen, in den wirtschaftsberuflichen höheren Schulen 26.149 Schüler*innen, in den land- und forstwirtschaftlichen Schulen 3.858 Schüler*innen und in den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Sozialpädagogik 12.869 Schüler*innen eingeschrieben (vgl. ebd.)

Für Schüler*innen mit einer körperlichen, psychischen oder kognitiven Behinderung, die sie in der Teilhabe am Unterricht einschränkt, wird in Österreich ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) beantragt. Der SPF ermöglicht die Absolvierung des Unterrichts im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht in einer Volksschule, NMS, Sonderschule oder polytechnischen Schule (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Im Schuljahr 2019/20 gab es in Österreich insgesamt 29.476 Schüler*innen mit einem SPF, davon 5.209 in Volksschulen, 8.856 in neuen Mittelschulen, 14.407 in Sonderschulen und 1.004 in polytechnischen Schulen. Davon wurden 18.815 Schüler*innen (63,8%) in integrierten Settings unterrichtet (vgl. Statistik Austria, 2021b).

Für die vorliegende Masterarbeit sind besonders jene Zahlen von Relevanz, die sich auf den Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II beziehen. Ende des Schuljahres 2018/19 befanden sich insgesamt 85.528 Schüler*innen in der 8. Schulstufe, davon besuchten im anschließenden Schuljahr 2019/20 1.130 Sonderschulen oder wurden integrativ mit dem Sonderschullehrplan beschult, 13.759 Schüler*innen besuchten polytechnische Schulen, 22.078 Schüler*innen besuchten die Oberstufe der AHS, 656 besuchten sonstige allgemein bildende Schulen, 4.189 Schüler*innen besuchten Berufsschulen, 9.656 Schüler*innen besuchten BMS und 27.466 Schüler*innen besuchten BHS. Bei 6.594 Schüler*innen konnte kein Übertritt in eine höhere Schulstufe vermerkt werden, davon wiederholten 2.717 Schüler*innen die 8. Schulstufe und bei 3.877 Schüler*innen war keine weitere Ausbildung bekannt (vgl. Statistik Austria, 2021c). Welcher Schultyp in der Sekundarstufe II besucht wird ist beeinflusst durch den in der Sekundarstufe I besuchten Schultyp.

Wie viele der Schüler*innen einen SPF hatten, geht aus den beschriebenen Daten nicht hervor. Man kann lediglich herauslesen, welchem Schultyp die jeweiligen

Schüler*innen entstammen. Für jene Schulen an denen man mit einem SPF beschult werden kann, verteilen sich die Zahlen wie folgt: von den insgesamt 2.717 Repetent*innen besuchten 1.499 eine NMS, 263 wurden integrativ beschult und 37 entstammten Modellversuchen von NMS an einer AHS. Von jenen, bei denen keine weitere Ausbildung vermerkt werden konnte, entstammten 3.178 Schüler*innen der NMS, 373 wurden integrativ beschult und 26 entstammten Modellversuchen (vgl. ebd.).

Auffällig ist hier auch, dass eine Korrelation zwischen jenen Schüler*innen ohne Übertritt und jenen mit nicht-deutscher Umgangssprache besteht. So machen Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch 1.618 der 2.717 Repetent*innen und 2.221 der 3.877 Schüler*innen ohne weitere bekannte Ausbildung aus (vgl. ebd.). In der Statistik zeigt sich, dass rund 24,6% der Menschen, die lediglich einen Pflichtschulabschluss absolvieren eine Behinderung aufweisen (vgl. Statistik Austria, 2019).

Zur Arbeitssituation muss zunächst angemerkt werden, dass die Jugendarbeitslosigkeit aufgrund der COVID-19-Pandemie wieder angestiegen ist. (vgl. BMA, 2020, S.9). Im Jahr 2019 stieg die Beschäftigungsquote bei Jugendlichen (Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren) um 0,3% und lag somit bei 51,6%, womit Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern an dritter Stelle lag (vgl. ebd.). Laut Arbeitsmarktservice (2019) lag bei 8,4% aller Arbeitslosen im Alter unter 25 eine gesundheitliche Vermittlungseinschränkung vor (vgl. AMS, 2019, S. 3). Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren, die sich in keiner Ausbildung befinden, nennt man NEETs (Young people neither in employment nor education or training). Die Zahl ebenjener NEETs in Österreich ist seit dem Jahr 2004 rückläufig (vgl. Statistik Austria, 2020). Aktuell beläuft sich die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen auf 40.851 (vgl. AMS, 2021, S.2).

Im Jahr 2020 gab es in Österreich insgesamt 108.416 Lehrlinge. Davon absolvierten 6.910 Menschen die Lehre im Rahmen einer verlängerten Lehrausbildung und 1.404 in Teilqualifizierungen. 5.778 dieser Lehrlinge machten die Lehre innerhalb von Unternehmen, 2.536 wurden in Einrichtungen ausgebildet (vgl. WKO, 2021).

3.2. Hindernisse am Übergang

Am Ende der Sekundarstufe I werden Jugendliche mit der Entscheidung konfrontiert, welchen weiteren Ausbildungsweg sie nun einschlagen sollen. Diese Entscheidung und deren Konsequenzen sind generell mit einigen Schwierigkeiten verbunden, umso mehr für Jugendliche mit Behinderung. Im nachfolgenden Unterkapitel wird versucht, einen Überblick über einige der Herausforderungen und Barrieren zu geben, die Jugendlichen mit Behinderung den Übergang in eine Ausbildung erschweren.

Übergänge bergen neben Chancen gerade für Jugendliche mit Behinderung auch große Risiken der Ausgrenzung und Selektion. Die sich ergebenden Hindernisse haben ihre Ursache zu einem großen Teil im Bildungsbereich, da Bildung und Ausbildung für Jugendliche mit Behinderung weniger zugänglich ist, wodurch sie auch seltener die Schule abschließen. Dies äußert sich besonders am Übergang in die Sekundarstufe II, da dieser Jugendlichen mit Behinderung oftmals nicht gelingt. Somit bleibt ihnen der Zugang zu höheren Schulen häufig verwehrt (vgl. Fasching, Felbermayr, Zitter, 2020, S. 433).

Statistisch gesehen haben viele Jugendliche mit Behinderung einen geringeren Bildungsgrad als gleichaltrige Jugendliche ohne Behinderung. Personen, die keinen höheren Bildungsgrad als den Pflichtschulabschluss besitzen, machen einen großen Anteil der Arbeitslosen in Österreich aus. Ein niedriger Bildungsgrad führt also häufig zu Arbeitslosigkeit und in weiterer Folge zu Ausgrenzung und Armutsgefährdung (vgl. Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, 2019, S.9).

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich für Jugendliche, die in ihrer Schulzeit einen SPF erhalten haben. Diese Begrifflichkeit ist einer starken Stigmatisierung ausgesetzt und verringert die Erfolgchancen bei der Arbeitssuche. Oftmals erhalten sie die Stelle nicht oder nur in Verbindung mit Fördermaßnahmen für Menschen mit Behinderung. Der SPF haftet den Jugendlichen nicht nur bei der Arbeitssuche sondern auch später im Berufsalltag weiterhin an (vgl. Fasching, Pinetz, 2008).

Kappel (2014) benennt als Hinderungsgründe unter anderem, dass eine große Vielfalt an regional unterschiedlichen Unterstützungsangeboten und -maßnahmen zu einer gewissen Unübersichtlichkeit führt. Oftmals fehlt den betroffenen Jugendlichen der Überblick, um sich innerhalb der Maßnahmen zu orientieren (vgl. ebd., S. 53). Seitens der Betriebe selbst lassen sich oft Berührungängste, Eindrücke aus früheren,

negativen Erfahrungen und Zeitmangel als Hinderungsgründe identifizieren (vgl. ebd., S. 51). Ein weiterer Hinderungsgrund ist das so genannte Mismatching, darunter ist eine fehlgeschlagene Zusammenführung zwischen zwei Parteien zu verstehen. Gericke et al. (2009) unterscheiden vier verschiedene Arten des Mismatching. Beim Qualitätsmismatch stimmen die Voraussetzungen der Bewerber*innen nicht mit den Anforderungen der ausgeschriebenen Stelle überein. Der berufliche Mismatch beschreibt die Unstimmigkeit zwischen den Erwartungen und Wünschen hinsichtlich der Ausbildung und dem bestehenden Stellenangebot. Zwar informieren sich Bewerber*innen im Vorfeld über Stellen und Maßnahmen, allerdings können sie dabei unmöglich alle existenten Informationen einholen. Umgekehrt können sich auch Betriebe nicht über alle Bewerber*innen informieren. Diesen Umstand bezeichnet man als Informationsmismatch. Beim regionalen Mismatch kommt es aufgrund von mangelnder Mobilität, der Zusammensetzung der Bewerber*innen und der Infrastruktur zu einer Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. ebd., S. 2).

Laut Kappel (2014) tritt der Informationsmismatch sehr häufig auf, da viele Jugendliche davon ausgehen, dass es innerhalb des Bereichs, für den sie sich interessieren würden für sie keine Stellen gibt. Diese Falschinformationen beziehen sie von ihren Bezugspersonen, die ihrerseits nicht hinreichend informiert sind (vgl. ebd., S.47). Neuschwander et al. (2012) vermuten, dass sich Jugendliche deshalb so sehr durch ihre Bezugspersonen lenken lassen, da es ihnen hilft, die Komplexität der vor ihnen liegenden Entscheidungen zu verringern (vgl. ebd., S. 29). In diesem Zusammenhang lässt sich auch mangelnde Überzeugung für den gewünschten Beruf und die daraus resultierende Verunsicherung der Jugendlichen als Problem identifizieren (vgl. Kappel, 2014, S. 47). Diese Annahme lässt sich auch in den Ergebnissen des Kölner Projekts „AutoMobil: Ausbildung ohne Barrieren“ wiederfinden. Hierbei wurden sowohl Betriebe als auch Jugendliche mit Behinderung in Ausbildung befragt. Ein Hindernis, das hierbei formuliert wurde, war dass Jugendliche mit Behinderung sich durch die Ausbildungsmöglichkeiten nicht angesprochen fühlen würden, vor allem durch die anspruchsvolle Formulierung der Stellenanzeigen, die für Verunsicherung sorgt (vgl. Niehaus, Kaul, 2011, S. 23). Seitens der Betriebe wird oftmals davon ausgegangen, dass Jugendliche mit Behinderung nicht ausreichend körperlich belastbar sind. Damit kann auch die nächste identifizierte Barriere in Verbindung gebracht werden, jene der zusätzlich anfallenden Kosten für den Betrieb. (vgl. ebd., S. 24f). Weitere identifizierte Barrieren im Rahmen der Studie waren ein ungeeignetes Betriebsklima, der Mangel

an ausgebildeten Personen im Umgang mit Menschen mit Behinderung, die Annahme seitens betrieblicher Akteur*innen, dass gewisse Behinderungsarten sich nicht für die Arbeit in ihrem Betrieb eignen würden, die Auswirkung der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung auf die innerbetriebliche Routine und zuletzt die nicht vorhandenen Vorteile in der Einstellung von Jugendlichen mit Behinderung (vgl. ebd, S. 25ff).

Jugendliche, die vor einem Übergang stehen, müssen sich häufig mit Gefühlen von Verunsicherung und Angst auseinandersetzen. Ihnen wird eine völlige Neuorientierung abverlangt und darüber hinaus, müssen sie sich mit den unterschiedlichen Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten auseinandersetzen, was zu einer Verunsicherung in Bezug auf die eigenen Werte führen kann. Die negativen Gefühle können sich zu einer regelrechten Belastung auswachsen, wenn einem gewisse Berufsmöglichkeiten verwehrt bleiben, oder Bewerbungsvorgänge in Misserfolgen münden (vgl. Neuenschwander et al., 2012, S. 58).

3.3. Überblick über österreichische Unterstützungsangebote

Die österreichische Angebots- und Maßnahmenlandschaft ist als solche bereits sehr ausdifferenziert und wird laufend erweitert. Im nachfolgenden Kapitel werden einige der bedeutsamsten österreichischen Unterstützungssysteme dargestellt. Dazu gehören das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA), Unterstützungsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice (AMS) und Unterstützungsleistungen durch AUSBildung ab 18.

3.3.1. NEBA

Als erstes ist hier gleich das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) zu nennen. NEBA stellt eine Initiative des Sozialministeriums dar und beinhaltet eine Vielzahl an Angeboten, die von Jugendlichen mit Behinderung und anderen von Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen in Anspruch genommen werden können. Angebote von NEBA sind unter anderem Jugendcoaching, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2013, S.25). Das Angebot fokussiert sich auf Transitionen zwischen den Lebensabschnitten und bietet Unterstützung sowohl im Berufsleben als

auch beim Erwerb von Qualifikationen, die für den Beginn einer Berufsausbildung erforderlich sind (vgl. Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, 2019, S. 12). Im Angebot von NEBA sind fünf Maßnahmen beinhaltet: Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching. Durch diese Maßnahmen sollen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht und die Zahl vorzeitiger Ausbildungsabbrüche verringert werden (vgl. Fasching, Fülöp, 2017, S. 85). Das Angebot Produktionsschule wird seit 2020 unter dem Namen AusbildungsFit weitergeführt (vgl. BundesKOST, 2021a).

Das Jugendcoaching richtet sich vorwiegend ab Jugendliche, die das neunte Schuljahr abgeschlossen haben, von Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf kann das Angebot aber sogar bis zum 24. Lebensjahr genutzt werden (vgl. NEBA, 2020, S. 8). In einem Erstgespräch werden die Jugendlichen informiert, wobei auch evaluiert wird, ob weitere Schritte notwendig sind. Ist dies der Fall, so erhalten die Jugendlichen Beratung, in der sie bei der Entscheidungsfindung und Organisation unterstützt werden. Die Erstellung eines inklusiven Perspektivenplans ist ebenfalls Teil dieses Schritts. Diese Phase des Jugendcoachings soll maximal 6 Monate andauern und bildet die Grundlage für eine verlängerte Lehre (vgl. ebd., S. 12). Im dritten Schritt werden die Qualifikationen, Stärken und Schwächen der Jugendlichen erfasst. Der inklusive Perspektivenplan wird um Fördermaßnahmen, Ziele und Qualifizierungsschritte ergänzt. Für diese Stufe des Jugendcoachings ist ein Zeitraum von etwa einem Jahr angedacht, wobei die Jugendlichen aber auch danach noch weiterbetreut werden können. Während die Jugendlichen Beratung und Begleitung in Anspruch nehmen, soll ihnen durch Praktika auch ein Einblick in die Berufswelt ermöglicht werden (vgl. NEBA, 2020, S. 15). Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen ist ein wichtiger Eckpfeiler des Jugendcoaching, weshalb während des gesamten Prozesses durchwegs Kontakt mit der Schule und den Erziehungsberechtigten gehalten wird (vgl. ebd., S. 10). Das Angebot wurde im Jahr 2020 von 53.515 Personen in Anspruch genommen, etwa 23% wiesen eine Behinderung auf, 7% wiesen zwei oder mehr Behinderungen auf. 78% der Teilnehmer*innen nahmen das Angebot im Rahmen der schulischen Ausbildung wahr (vgl. BundesKOST, 2021b).

Das Angebot AusbildungsFit steht für Jugendliche bis zum vollendeten 21. Lebensjahr zur Verfügung (für Jugendliche mit Behinderung bis zum 24. Lebensjahr), die die

Absicht haben, eine Berufsausbildung zu machen. AusbildungsFit steht in Verbindung mit dem Arbeitsmarktservice und dem Jugendcoaching, das die Grundlage für die Teilnahme an diesem Programm darstellt. Ziel ist es, Jugendlichen beim Erwerb von bis dahin fehlenden Sozialkompetenzen und Kulturtechniken zu unterstützen und Ausbildungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. NEBA, 2021, S.7f). Das einjährige Angebot beinhaltet Coaching während des gesamten Prozesses, die Wissenswerkstatt, mit dem Fokus auf Kulturtechniken und neue Medien, Trainingsmodule, in denen in Einzel- und Gruppentraining praktische Übungen stattfinden und sportliche Aktivitäten (vgl. ebd., S. 9f). AusbildungsFit wurde im Jahr 2020 von 5.076 jungen Menschen in Anspruch genommen, 47% davon wiesen eine und 20% zwei oder mehr Behinderungen auf (vgl. BundesKOST, 2021b).

Die Berufsausbildungsassistenz steht Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einem negativen oder nicht vorhandenen Abschluss der NMS oder einer Behinderung gemäß Behinderteneinstellungsgesetz zur Verfügung. Das Angebot kann im Rahmen einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation absolviert werden (vgl. NEBA, 2020b, S. 7). In der Berufsausbildungsassistenz werden junge Menschen in der Berufsschule und die Ausbildung im Betrieb bis hin zum Abschluss der Lehre oder Ausbildung begleitet, wobei die Laufzeit maximal zwei Jahre beträgt. Dabei besteht durchgehend Kontakt zum entsprechenden Betrieb und zur Berufsschule. In der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung werden die Jugendlichen durch Coaches unterstützt (vgl. Fasching, Fülöp, 2017, S. 86). Im Jahr 2020 wurden 9.750 Teilnehmer*innen verzeichnet. 54% der Teilnehmer*innen wiesen eine, 16% zwei oder mehr Behinderungen auf (vgl. BundesKOST, 2021b).

Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50% und Jugendliche mit einem SPF bis zum vollendeten 24. Lebensjahr können die Arbeitsassistenz in Anspruch nehmen. Darüber hinaus steht das Programm auch für Menschen mit einem Behinderungsgrad von bis zu 30% zur Verfügung, sollten sie anders nicht in der Lage sein, einen Beruf auszuüben. Die Arbeitsassistenz unterstützt bei der Arbeitssuche und bei der Arbeit im Betrieb selbst und steht nicht nur den Arbeitnehmer*innen sondern auch den Arbeitgeber*innen zur Verfügung (vgl. Fasching, Fülöp, 2017, S. 87). Diese Leistung wurde im Jahr 2020 von 16.244 Menschen in Anspruch genommen. Davon wiesen 72% eine und 20% mehr als eine Behinderung auf (vgl. BundesKOST, 2021b).

Auch das Angebot des Jobcoaching richtet sich an Menschen mit einem Behinderungsgrad von 50% oder mehr, Jugendliche mit einem SPF und Menschen mit einem Behinderungsgrad von 30% oder mehr, die mit Problemen im Berufsleben zu kämpfen haben. Ziel ist es, die Teilnehmer*innen zu einer eigenständigen Bewältigung ihres Berufsalltags zu befähigen. Beim Jobcoaching handelt es sich um ein sehr intensives Angebot, das sich auf drei Stufen vollzieht. Auf der ersten Stufe erfolgt eine Klärung der Anforderungen der Arbeitsstelle und eine Einigung auf Ziele. Danach werden die Schwierigkeiten am Arbeitsplatz analysiert und herausgearbeitet. In dieser Stufe werden auch mögliche Lösungen erarbeitet. Auf der dritten Stufe wird überprüft, ob die zuvor entwickelten Ziele erreicht werden konnten. Jobcoaches arbeiten im gesamten Prozess nicht nur mit den Teilnehmer*innen sondern auch mit dem Arbeitsumfeld intensiv zusammen (vgl. Fasching, Fülöp, 2017, S. 88). Im Jahr 2020 wurde das Angebot von 1.694 Teilnehmer*innen genutzt, davon wiesen 64% eine und 30% mehr als eine Behinderung auf (vgl. BundesKOST, 2021b).

Die Angebote der NEBA unterstützen Menschen mit Behinderung und von Ausgrenzung bedrohte Jugendliche sowohl auf dem Weg ins Berufsleben als auch im Beruf selbst. Viele der Angebote fokussieren auf den Übergang zwischen Lebensabschnitten, da hier die meiste Unterstützung erforderlich ist (vgl. BundesKOST, 2019, S. 12).

3.3.2. AusBildung bis 18

2016 trat in Österreich das Ausbildungspflichtgesetz unter dem Namen „AusBildung bis 18“ in Kraft mit dem Ziel, die Anzahl von Schulabbrecher*innen und NEET zu verringern und die Jugendarbeitslosigkeit nachhaltig zu senken. Das Gesetz verfügt, dass alle Jugendlichen unter 18 Jahren eine Ausbildung abschließen sollen, die über den Pflichtschulabschluss hinausgeht. Dieser Verpflichtung kann durch den Besuch einer allgemein bildenden höheren Schule, einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule aber auch durch eine duale Ausbildung nachgekommen werden. Haben die betroffenen Jugendlichen bereits vor dem 18. Lebensjahr eine Ausbildung absolviert, kann die Ausbildungspflicht in diesem Falle auch früher enden (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 1). Für jedes österreichische Bundesland wurde eine Koordinierungsstelle eingerichtet. Diese, sowie die bundesweite Koordinierungsstelle werden durch das Sozialministerium gefördert. Wird die

Ausbildungspflicht nicht erfüllt, setzen sich die Koordinierungsstellen mit Eltern und Jugendlichen in Verbindung. Darüber hinaus bieten die Koordinierungsstellen, wenn benötigt, Unterstützung an und verweisen auf geeignete Angebote. Auch die Erfassung der Fälle im Monitoring AusBildung bis 18 fällt in den Aufgabenbereich der Koordinierungsstellen (vgl. KOST Wien, 2021).

3.3.3. Unterstützungsangebote des AMS

Direkte Leistungen für Jugendliche mit Behinderung werden beim Arbeitsmarktservice (AMS) zwar nicht angeboten, diese können sich allerdings dort beraten und informieren lassen. Das AMS hilft darüber hinaus bei der Vermittlung der Jugendliche in geeignete Projekte und bei der Finanzierung selbiger. Während die Jugendlichen an Projekten teilnehmen, kommt das AMS für die Lebensunterhaltskosten auf. Sollten die Jugendlichen einen Kurs besuchen, wird dieser vom AMS bezahlt. Das AMS verweist auch stets auf Angebote von NEBA und AusBildung bis 18 (vgl. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, 2004, S. 22). Ziel ist die Integration möglichst vieler Jugendlicher in den Arbeitsmarkt. Um die Jugendlichen entsprechend vermitteln zu können, zielt das AMS durch entsprechende Trainings und Ausbildungen auch auf eine Verbesserung von deren Qualifikationen ab (vgl. ebd., S. 28)

4. Forschungsmethoden

Da das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit in der qualitativen Sozialforschung verortet ist, wird im nachfolgenden Kapitel zunächst kurz auf deren Grundzüge eingegangen. Danach folgt eine Beschreibung der Erhebungsmethode, der intensive Interviews. Im Anschluss folgt eine Erläuterung der Auswertungsmethode. Zunächst wird auf die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory eingegangen und schließlich die konstruktivistische Variante von Kathy C. Charmaz genauer dargelegt.

4.1. Qualitative Sozialforschung

Für den Begriff der qualitativen Sozialforschung gibt es keine einheitliche Definition. So schreibt Lamnek (2010): „Qualitative Sozialforschung wurde zu einem Omnibusbegriff, der sich aus wissenschaftstheoretischen Positionen und unterschiedlichen Theorieschulen ableiten lässt und unter den sich eine Vielzahl konkreter empirischer Forschungsverfahren problemlos subsumieren lassen“ (ebd., S. 31). Die qualitative Sozialforschung ist mittlerweile zu einem übergeordneten Begriff für verschiedenste Methoden zur Erschließung der sozialen Wirklichkeit geworden. Man kann sie auch als Erweiterung oder Gegenteil der quantitativen Sozialforschung betrachten (vgl. von Kardorff, 1995, S. 3). Heinze (2001) versteht unter qualitativer Sozialforschung jene Arten der Sozialforschung, bei der qualitatives Datenmaterial, insbesondere in verbalisierter oder schriftlicher Form, beforscht wird. Der Fokus der Forschung liegt auf sozialen Gegenständen (vgl. ebd., S. 12).

Als Gegenstand von Sozialforschung kann jedes soziologische Thema gewählt werden. Dazu gehören unter anderem soziale Interaktion und Kommunikation, Werte, Normen, Verhalten in unterschiedlichsten Kontexten, Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und noch viele weitere Themen. Zentral sind hierbei die soziologischen Begriffe Bedeutung, Struktur und Veränderung, unter deren Gesichtspunkt die sozialen Gegenstände in der qualitativen Sozialforschung untersucht werden (vgl. Heinze, 2001, S. 14). Entgegen vielfacher Behauptungen kann man die qualitative Forschung nicht rein auf den Begriff des Verstehens beschränken. Da sich qualitative Sozialforschung aber nun einmal mit dem menschlichen, sinnhaften Handeln auseinandersetzt, findet der Aspekt der Erklärung allerdings eher auf der Ebene der Wahrscheinlichkeiten statt (vgl. Reichertz, 2014, S. 69).

Als Ziel qualitativer Sozialforschung benennt Lamnek (2010) die Rekonstruktion jener Prozesse, in denen soziale Wirklichkeit produziert wird (vgl. ebd., S. 30). Davon ausgehend benennt sie sechs zentrale Prinzipien, die qualitativer Sozialforschung zugrunde liegen sollen:

- Forscher*innen sollen eine möglichst offene Grundhaltung gegenüber den Forschungsteilnehmer*innen und deren Eigenschaften, der Forschungssituation und der Methodik bewahren.

- Die Kommunikation und Interaktion zwischen den Forscher*innen und den Forschungsteilnehmer*innen ist ein unabdinglicher Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. ebd., S. 20f).
- Die Forschung und deren Gegenstand werden in ihrer Prozesshaftigkeit begriffen.
- Im Sinne der Reflexivität kann die Bedeutung von Handlungen und Aussagen nur unter Einbezug des sozialen Kontextes begriffen werden. Es bedarf also eine stetige Rückbindung an das Forschungsfeld (vgl. ebd., S.21ff).
- Explikation stellt nach Lamnek mehr Forderung als Prinzip dar. Interpretationen und Ergebnisse müssen nachvollziehbar dargelegt werden können.
- Der Forschungsprozess muss eine gewisse Flexibilität aufweisen. Nur so können differenzierte Ergebnisse gewährleistet werden (vgl. ebd., S. 23f).

Darüber hinaus betonen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014): „Qualitative Forschung ist Feldforschung“ (ebd., S. 39). Die Forschung vollzieht sich also tatsächlich im Feld, das zuvor gründlich erschlossen werden muss. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur, wobei diese die Erschließung des Feldes im Vorhinein jedoch nicht ersetzen kann. Das Forschungsfeld darf nicht als streng abgestecktes Gebiet begriffen werden, sondern muss immer in seinen Verbindungen zu anderen Forschungsfeldern betrachtet werden. Durch die Erschließung des Feldes werden bereits erste Annahmen über den Forschungsgegenstand gebildet, die Einfluss auf spätere Forschungsergebnisse nehmen können, weshalb es sich anbietet, die Felderschließung von Anfang an genau festzuhalten (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2014a, S. 39f). Da qualitative Forschung zumeist keinem linearen Verlauf folgt sondern zirkulär betrieben wird und darüber hinaus rekonstruktiv gestaltet ist, braucht es dafür ein eigenes Forschungsdesign (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2014b, S.106). Das Forschungsdesign sollte unter Berücksichtigung der theoretischen Ausrichtung der Forschungsarbeit bzw. des Forschungsgegenstandes gestaltet werden (vgl. ebd, S. 118).

4.2. Intensive Interviews nach Charmaz

Das Datenmaterial der vorliegenden Masterarbeit wurde mit Intensive Interviews erhoben. Diese Erhebungsmethode eignet sich besonders für die Arbeit mit der Grounded Theory. Beiden Methoden ist eine gewisse Offenheit und Unbegrenztheit

gemein. Intensive Interviews können sowohl als alleinstehende Erhebungsmethode als auch als Ergänzung zu Beobachtungen und Umfragen zum Einsatz kommen (vgl. Charmaz, 2014, S. 85).

Bei standardisierten Interviews im Rahmen quantitativer Studien gibt die interviewende Person die Richtung vor; allen befragten Personen werden die gleichen Fragen auf die gleiche Art und Weise gestellt. Die interviewte Person kennt die Fragen, die sie stellen wird im Voraus, wodurch auch die Art und Weise, wie diese von den interviewten Personen interpretiert werden beeinflusst sind. Dabei geht es vor allem um das Herausarbeiten von Fakten und Beschreibungen. Die Absicht, für die Forschung relevante Einzelheiten zu erfahren ist natürlich auch bei einer Herangehensweise mit Intensive Interviews gegeben (vgl. ebd., S. 57). Der entscheidende Unterschied liegt in der Position der interviewten Person, die in der Durchführung eines Intensive Interviews den Großteil des Sprechens übernimmt. Die interviewende Person nimmt eine eher passive Rolle ein, sie hört zu und ermutigt die interviewte Person in ihrer Erzählung. Darüber hinaus beobachtet die interviewende Person die Körpersprache der interviewten Person und versucht, zu einem tieferen Verständnis der Aussagen, Emotionen und Handlungen zu gelangen (vgl. ebd., S. 58).

Wie die Fragen gewählt und gestellt werden, wirkt sich nachhaltig auf den restlichen Verlauf der Studie aus. In der Vorbereitung auf die Durchführung des Interviews empfiehlt Charmaz daher die Erstellung eines Interview-Leitfadens. Die Ausarbeitung von Interviewfragen im Vorfeld hilft den Forscher*innen, sich ihrer eigenen Ausdrucksweisen, Interessen und Vorannahmen bewusst zu werden. Durch den Leitfaden wird es den Interviewenden erleichtert, zu den von ihnen als wichtig erachteten Themen zurückzukehren, sollte sich die interviewte Person zu weit davon entfernen und sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen (vgl. Charmaz, 2014, S. 64). Durch Folgefragen können interviewte Personen zu genaueren Ausführungen angeregt werden. Vordergründig sollte die das Interview durchführende Person das Wohlbefinden der Forschungsteilnehmer*innen wahren und ihnen das Gefühl vermitteln, dass ihre Ansichten und Erfahrungen bedeutsam sind. Fragen, welche den interviewten Personen hinsichtlich ihrer Erlebnisse Schmerz oder Unwohlsein verursachen könnten, sind tunlichst zu vermeiden (vgl. ebd., S. 66).

In der Durchführung der Interviews wird eine eigene Etikette eingehalten. Eine wichtige Voraussetzung ist ein gewisses Einfühlungsvermögen der Forscher*innen, um non-

verbale Signale erkennen und darauf eingehen zu können. Es gilt sich auch stets bei den Forschungsteilnehmer*innen rückzuversichern, ob die gestellten Fragen auch nicht zu persönlich oder schmerzhaft sind. Somit gibt die interviewende Person ein wenig von ihrer Kontrolle ab. Selbst unter Verwendung eines Leitfadens verlangen Intensive Interviews also in der Durchführung nach einem gewissen Maß an Improvisation (vgl. ebd., S. 68f).

Interviews haben als Erhebungsmethode viel Kritik erfahren. So wird kritisiert, dass Interviews lediglich eine Performance sind, die von Forschungsteilnehmer*innen aus verschiedenen Gründen abgehalten wird. Die Aussagen der Forschungsteilnehmer*innen, vor allem in Hinblick auf ihre eigenen Handlungen, müssen nicht zwingend der Wahrheit entsprechen, somit können Interviews keine Einblicke in das wirkliche Leben der interviewten Person geben und auch keine authentischen Erfahrungen widerspiegeln sondern nur Konstruktionen liefern (vgl. ebd., S. 78). Ein weiterer häufig auftretender Kritikpunkt bezieht sich auf die Subjektivität der Interviewten, die das ganze Interview überlagern, insbesondere, wenn die Interviewenden die Angaben der Interviewten unreflektiert hinnehmen (vgl. ebd., S. 80).

Trotz dieser Kritik sind Interviews nach wie vor die beliebteste Erhebungsmethode in der qualitativen Forschung und die effektivste Form der Datenerhebung hinsichtlich mancher Forschungsfragen (vgl. ebd., S. 79).

Durch Intensive Interviews kann eine Vielzahl an Themen offengelegt werden, dazu gehören beispielsweise individuelle Sorgen der Forschungsteilnehmer*innen, Rechtfertigungen vergangener Handlungen und Reflexionen (vgl. ebd., S. 85).

4.3. Grounded Theory

Die Grounded Theory Methodology (GTM) hat ihren Ursprung in den USA der 1960er Jahre. Seitdem hat sie sich zu einer verbreitetsten Vorgehensweise in der qualitativ-interpretativen Sozialforschung entwickelt (vgl. Strübing, 2014a, S. 1).

Zu Beginn wurden noch Übersetzungsversuche in die deutsche Sprache unternommen („gegenstandsnah“, „gegenstandsverankert“, „datenbasiert“), mittlerweile wird allerdings größtenteils die englische Bezeichnung beibehalten (vgl. Mey, Mruck, 2011, S.12).

Der Fokus dieser Forschungsmethode liegt auf Schilderungen von Erfahrungen aus der Lebenswelt der Proband*innen, auf deren Basis Theorien und Modelle entwickelt werden, wobei stets eine Rückbindung an die zugrundeliegenden Erfahrungsdaten erfolgt (vgl. Breuer, 2010, S. 39). Am Beginn der Forschung steht induktives Datenmaterial, dessen Analyse durch Vergleichsmethoden sich durch den gesamten Forschungsprozess zieht. Um Theorien entwickeln zu können, die dem Datenmaterial angemessen sind, wird eine möglichst aufgeschlossene Position eingenommen (vgl. Charmaz, Belgrave, 2019, S. 277). Die Datenerhebung findet hierbei meist in der Lebenswelt der Proband:innen und nicht in einem Labor oder Forschungsraum statt. Die Daten werden dabei gemeinsam und interaktiv herausgearbeitet oder im Handlungsfeld vorgefunden (vgl. Breuer, 2010, S. 39).

Grounded Theory kann auf diverse unterschiedliche Arten praktiziert werden. Über Gütekriterien und Ablauf herrscht keine Einigkeit, es gibt lediglich Arten der Anwendung, die bereits zum Einsatz gekommen sind (vgl. Pentzold et al., 2018, S. 4). Nach Strübing (2014a) kann sie verstanden werden als „[...] konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben.“ (Strübing, 2014a, S. 2). Es besteht auch kein Konsens darüber, ob sie nun als Grounded-Theory-Methodologie, Grounded-Theory-Methode oder Grounded Theory bezeichnet werden soll. Dies bedeutet aber nicht, dass jegliche Art der Forschung, die auf der Sammlung und Deutung von Datenmaterial basiert der Grounded Theory zugeordnet werden kann (vgl. Pentzold et al., 2018, S. 4f).

Grundsätzlich lassen sich mindestens vier zentrale Ausprägungsformen der Grounded Theory unterscheiden: die systematische Grounded Theory von Strauss und Corbin, die positivistische Grounded Theory von Glaser und Strauss, die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz und die situationistische Grounded Theory nach Clarke (vgl. Strübing, 2014a, S. 7). Die Modelle von Strauss und Corbin, Glaser und Strauss und jenes von Charmaz werden in den nachfolgenden Unterkapiteln genauer erläutert.

4.3.1. Grounded Theory nach Glaser & Strauss

Die Grounded Theory Methodik hat ihren Ursprung in einer Studie über den Umgang mit dem Tod in Spitälern von Barney Glaser und Anselm Strauss aus den 1960er Jahren. Im Zuge der Studie untersuchten sie, woran Krankenhausangestellte und präfinale Patient*innen merkten, dass ihr Tod bald eintreten würde, und wie sie mit dieser Information umgingen. Ihre Ideen untersuchten sie in Form langer Gespräche, in denen sie ihre vorbereitenden Notizen hinsichtlich ihrer Beobachtungen im Feld verglichen. Aus der Analyse ihrer Erkenntnisse entwickelten sie systematische, methodologische Strategien, die auch für Forschungen innerhalb anderer Themengebiete übernommen werden konnten. Diese Strategien veröffentlichten sie 1967 in ihrem Werk „The Discovery of Grounded Theory“ (vgl. Charmaz, 2014, S. 5). Es gilt zu erwähnen, dass Barney Glaser und Anselm Strauss innerhalb ihres Feldes, der Soziologie, unterschiedlichen Hintergründen entstammten. Glaser war der positivistischen Ausrichtung zuzuordnen. Er arbeitete an der Columbia University unter Paul F. Lazarsfeld und Robert K. Merton und fokussierte auf quantitative Methoden (vgl. Bryant, Charmaz, 2007, S. 32f). Strauss absolvierte sein Doktoratsstudium an der pragmatistisch orientierten Chicago School. Seine größten Einflüsse waren Herbert Blumer und Robert Park, von denen er den Fokus auf symbolischen Interaktionismus und Feldforschung übernahm (vgl. Charmaz, 2014, S.9). Die von Glaser und Strauss entwickelte Grounded Theory Method kombiniert Glasers Erfahrung mit quantitativen Forschungsmethoden und sein Interesse an Theorieentwicklung sowie Strauss' Erfahrung mit qualitativen Forschungsmethoden und symbolischem Interaktionismus (vgl. Oktay, 2012, S.13).

Zum besseren Verständnis muss man auch den historischen Kontext betrachten, in dem die Methode entwickelt wurde. In der amerikanischen Soziologie der 1960er Jahre gewannen quantitative Forschungsmethoden mehr und mehr an Bedeutung, wodurch qualitative Forschungsmethoden in den Hintergrund zu rücken drohten. Die von der positivistischen Bewegung gestellten Ansprüche an Forschung (Objektivität, Allgemeingültigkeit, Replizierbarkeit und Widerlegung konkurrierender Hypothesen) schienen durch quantitative Methoden besser erfüllbar zu sein als durch qualitative Methoden. Durch den Positivismus wuchs die Kluft zwischen Theorie und Forschung,

ebenso zwischen induktiver qualitativer Forschung und deduktiver quantitativer Forschung (vgl. Charmaz, 2014, S. 6f). Dieser ursprünglichen Spaltung sollte „The Discovery of Grounded Theory“ entgegenwirken. Anselm und Strauss machten es sich zum Ziel, qualitativen Forschungsmethoden zu neuem wissenschaftlichem Ansehen zu verhelfen und zeitgleich die Theoriegenerierung direkt aus dem Datenmaterial heraus darzulegen. Darüber hinaus sollte das Werk nachfolgende Forscher:innen ermutigen, eigene, für die Praxis bedeutsame Theorien zu generieren (vgl. Mey, Mruck, 2011, S. 13). „The Discovery of Grounded Theory“ verdeutlicht auch ganz eindeutig die Haltung der Autoren gegenüber deduktiven Forschungsmethoden und betont den induktiven Charakter der von ihnen entwickelten Methode. Ihrer Meinung nach konnten durch rein deduktive Forschung keine neuen Theorien generiert werden (vgl. Bryant, Charmaz, 2007, S. 44f). Glaser und Strauss stellen in ihrem Werk einige Ansprüche an die Theorie innerhalb der Sozialforschung; demnach sollte diese:

- Prognose und Erklärung von Verhaltensweisen ermöglichen
- dem theoretischen Fortschritt der Soziologie nützen
- auf die Praxis anwendbar sein
- eine Perspektive auf Verhalten bieten, die eine Haltung gegenüber dem Datenmaterial ermöglicht
- einen Forschungsstil für bestimmte Bereiche des Verhaltens liefern.

Zudem sollte sie sowohl für Soziolog*innen als auch für Student*innen aber auch Laien verständlich und der Forschungssituation angemessen sein (vgl. Glaser, Strauss, 2008, S. 3). Um zu gewährleisten, dass die Theorie dem Datenmaterial angepasst ist, empfehlen sie, die Theorie zu Beginn systematisch aus dem Datenmaterial zu generieren.

Hinsichtlich dieses Theorieverständnisses empfiehlt sich die Anwendung einer Auswertungsmethode in mehreren Schritten, die von Glaser und Strauss als „Kodieren“ bezeichnet wird (vgl. Strübing, 2014a, S. 15). Unter „Kodieren“ ist die vergleichende Auswertung zu verstehen, bei der durchgehend systematisch einzelne Daten oder auch Gruppen von Daten miteinander verglichen werden. Dieser Prozess beginnt mit der Datenanalyse, wobei Daten genauer betrachtet, ergründet und in „Kodes“ neu zusammengesetzt werden. Diese Codes werden im nächsten Schritt in Kategorien gebündelt. Schließlich werden die erstellten Kategorien erneut in

Schlüsselkategorien zusammengefasst (vgl. Pentzold et al., 2018, S. 5). Kodes können in theoretische Kodes und In-vivo-Kodes unterteilt werden. Theoretische Kodes werden von den Forscher*innen erdacht, dabei kann es sich um eigene Abstraktionen handeln aber auch um bereits bestehende Ideen, an die angeknüpft wird, wobei ersteres jedoch bevorzugt wird. Bei In-vivo-Kodes werden Ausdrücke, Umschreibungen oder Redensarten von der befragten oder beobachteten Person übernommen. Sie steuern eine gewisse Authentizität bei, da sie direkt von den Personen aus dem Feld konstruiert werden (vgl. Breuer, 2010, S. 78).

Nach Glaser und Strauss ist eine unvoreingenommene Haltung gegenüber dem Material von Vorteil. So empfehlen sie: „[...] literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study [...]“ (Glaser, Strauss, 2008, S. 37). Eine Auseinandersetzung mit der Literatur empfehlen sie erst, nachdem sich die Kernkategorien bereits herauskristallisiert haben, damit die entstehenden Kategorien nicht durch andere Konzepte beeinflusst werden (vgl. Glaser, Strauss, ebd.)

Als ein zentraler Begriff ist hierbei auch die theoretische Sensibilität zu nennen. Damit meinen Glaser und Strauss die Kompetenz der Forscher*innen ihr bereits bestehendes Vorwissen gekonnt und bewusst in Dosierungen einsetzen (vgl. Strübing, 2007, S. 164).

Strauss (2004) benennt in einem Interview drei zentrale Punkte, die gegeben sein müssen, um eine Forschungsmethode als Grounded Theory bezeichnen zu können:

- 1) Die Kodes sollten nicht allein deskriptiv oder kategorisierend sein, sondern der Bildung theoretischer Konzepte dienen.
- 2) Das theoretische Sampling ist von größter Bedeutung, es sollte bereits nach dem ersten Interview damit begonnen werden, das gewonnene Datenmaterial auszuwerten, Memos zu verfassen und erste Hypothesen zu bilden. Dies sollte dann die Grundlage für die Auswahl weiterer Interviewpartner*innen bilden.
- 3) Zwischen Phänomenen und Kontexten werden Querverbindungen hergestellt aus denen dann in weiterer Folge Theorien gebildet werden (vgl. Legewie, Schervier-Legewie, 2004, S. 15).

Kurz nach der Veröffentlichung von „The Discovery of Grounded Theory“ begannen Glaser und Strauss ihren gemeinsamen Forschungsstil in unterschiedliche Richtungen weiterzuentwickeln, jedoch zunächst ohne ersichtliche Meinungsverschiedenheiten (vgl. Mey, Mruck, 2011, S. 17).

4.3.2. Grounded Theory nach Strauss & Corbin

Glaser arbeitete den gemeinsamen Forschungsstil in seiner 1978 erschienen Monografie „Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory“ weiter aus. Darin ergänzte er die Ausführungen aus „The Discovery of Grounded Theory“ um genauere Beschreibungen zu den einzelnen Schritten der Grounded Theory und brachte das Konzept-Indikator-Modell ein (vgl. Mey, Mruck, 2011, S. 17).

In Strauss' Handbuch „Qualitative Analysis for Social Scientists“ von 1987 orientierte er sich stark am Werk von Glaser. Anders als Glasers Monografie hat Strauss sein Werk jedoch mit vielen Beispielen aus der Praxis versehen, um den Ablauf der Arbeit mit der Grounded Theory besser veranschaulichen zu können (vgl. ebd).

Gemeinsam mit seiner späteren Co-Autorin Juliet Corbin entwickelte er den Forschungsstil aber schließlich in eine Richtung weiter, in der sie der Verifikation diene (vgl. Charmaz, 2014, S. 11).

1990 erschien schließlich Strauss' und Corbins gemeinsames Werk „The Basics of Qualitative Research“. Anders als Glaser unterschieden Strauss und Corbin drei verschiedene Stadien des Kodierens, wobei sich vor allem die Ebene des axialen Kodierens sehr von Glasers Herangehensweise unterschied. Für diese Ebene empfehlen Corbin und Strauss ein Denkmuster, das die Anwendung der Methode erleichtern soll. Dafür ernteten sie Kritik von Glaser selbst, der nämlich dieses Denkmuster als forcierte Konzeptualisierung empfand (vgl. Seidel, Urquhart, 2013, S. 238).

In seiner Kritik bemängelte Glaser, dass das vorhandene Datenmaterial sowie die Analyse desselben in dieser Auslegung der Grounded Theory in zuvor erdachte Kategorien gezwängt würden und somit das induktive Aufkommen der Kategorien und Konzepte hierbei ignoriert würde. Er sprach dem Vorgehen nach Strauss und Corbin somit ab, überhaupt als Grounded Theory gelten zu können (vgl. Charmaz, 2014, S. 11).

Grundsätzlich stellen Corbin und Strauss (1990) folgenden Anspruch an Grounded Theory: „The procedures of grounded theory are designed to develop a well integrated set of concepts to proved a thorough theoretical explanation of social phenomena under study. A grounded theory should explain as well as describe“(Corbin, Strauss, 1990, S. 5). Dies kritisiert Glaser, als er dem

Forschungsstil von Corbin und Strauss unterstellt, in einer konzeptionellen Beschreibung zu resultieren (vgl. Charmaz, 2014, S. 11). Er beharrt auch in späteren Werken auf der induktiven Unvoreingenommenheit der Forscher*innen während Strauss und Corbin mehr Theoriebezüge zulassen (vgl. Mey, Mruck, 2011, S. 32). Sie gestehen entsprechender fachlicher Literatur zu, dass sie der theoretischen Sensibilität der Forscher*innen zuträglich sein kann. Zusätzlich können durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur für die Arbeit im Feld nützliche Fragen auftreten und weitere Datenquellen und wertvolle Hinweise für die Zusammenstellung von Stichproben entdeckt werden (vgl. Breuer, 2010, S. 57). Am deutlichsten werden die Unterschiede der beiden Herangehensweisen an Grounded Theory jedoch in Bezug auf das Kodieren. Glaser unterscheidet zwischen gegenstandsbezogenem Kodieren (bestehend aus offenem und selektivem Kodieren) und theoretischem Kodieren (Herstellen theoretischer Relationen) (vgl. ebd., S. 36).

Glaser entwickelte 18 Kodierfamilien, auf die Forscher*innen in der Analyse der Codes zurückgreifen können. Strauss (zunächst alleine, später in Zusammenarbeit mit Corbin) übernahm dieses Konzept, fokussierte aber auf eine Kodierfamilie im speziellen, auf die „Six Cs“. Mithilfe der „Six Cs“ können Ursachen, Konsequenzen und Umstände identifiziert werden, die die herausgearbeiteten Kategorien beeinflussen. Aus diesem Konzept Glasers entwickelten Strauss und Corbin das Kodierparadigma, das insbesondere beim axialen Kodieren zum Einsatz kommt. Mithilfe des Kodierparadigmas können Verbindungen zwischen den aus dem Material erarbeiteten Konzepten hergestellt werden, indem man diese hinsichtlich ihrer Umstände, Interaktionen und Konsequenzen untersucht (vgl. Mills et al., 2006, S. 29f). Das axiale Kodieren stellt den zweiten von insgesamt drei Kodierungsebenen dar, die von Strauss und Corbin erdacht wurden.

Die erste Ebene ist das offene Kodieren. Dabei wird das vorhandene Material in möglichst kleine Sinneinheiten unterteilt, wodurch eine Vielzahl an Codes herausgearbeitet werden kann. Diese werden in einem weiteren Schritt zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Mey, Mruck, 2011, S. 41). Corbin und Strauss beschreiben das offene Kodieren als einen interpretativen Prozess, in dem Ereignisse, Handlungen und Interaktionen miteinander verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Die Kategorien und Subkategorien ergeben sich hierbei aus konzeptuell ähnlichen Codes, die dann im

Sinne des theoretical sampling als Grundlage für die nächsten Beobachtungen und Interviews genutzt werden sollen (vgl. Corbin, Strauss, 1990, S. 12)

Oftmals wird dabei mit der Line-by-line-Analyse gearbeitet, wobei man Sätze nicht in ihrer Gänze sondern in Abschnitten betrachtet. Dadurch erschließen sich kleinere Sinneinheiten, die eventuell nicht zum Vorschein kommen, wenn man Sätze oder Abschnitte gänzlich analysiert (vgl. Strübing, 2014b, S. 465f). Kategorien werden mit ihren Unterkategorien in Beziehung gesetzt und dies wird wiederum mit dem Datenmaterial verglichen. Durch das axiale Kodieren werden Theorien verdichtet und Verbindungen spezifiziert (vgl. Corbin, Strauss, 1990, S. 14).

Beim axialen Kodieren wird unter Anwendung des Kodierparadigmas auf die Ursachen, Umstände und Konsequenzen rund um die zentralen Kategorien (jene, die für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind) fokussiert. Ziel ist es, die behandelte Kategorie möglichst detailliert zu erschließen und zu erklären. Dabei geht es vorerst noch nicht um die Beantwortung der Forschungsfrage, sondern um die Erklärung der Umstände und Konsequenzen der Kategorien, wodurch in weiterer Folge Theorien gebildet werden können (vgl. Strübing, 2018, S. 45f).

Den dritten Kodierschritt stellt das selektive Kodieren dar. Ziel dieses letzten Schritts ist es, eine Kernkategorie herauszukristallisieren, mit der alle anderen Kategorien letztlich verknüpft werden können. Auch das selektive Kodieren vollzieht sich in mehreren Schritten, die nicht der Reihe nach abgehandelt werden müssen (vgl. Breuer, 2010, S. 92). Zunächst gilt es, einen roten Faden zu entdecken. Danach verbindet man die Kategorien rund um die festgelegte Kernkategorie unter Anwendung des Kodierparadigmas und schließlich in ihren Dimensionen. Die identifizierten Beziehungen werden nun durch Daten bestätigt. Im letzten Schritt werden manche Kategorien ergänzt, die sich im selektiven Kodieren als unvollständig erwiesen haben (vgl. Strauss, Corbin, 1996, zit. nach Breuer, 2010, S. 92).

Zusätzlich zur Ergänzung der Kodierungsschritte entwickelten Corbin und Strauss die Bedingungsmatrix. Mithilfe der Bedingungsmatrix können Forscher*innen Interaktionen identifizieren, die im Datenmaterial häufiger auftreten und die auftretenden Verknüpfungen anhand der Micro- und Macrobedingungen betrachten, die diese beeinflussen, was letztlich dazu beiträgt, das ursprüngliche Datenmaterial in einem größeren Zusammenhang betrachten zu können (vgl. Mills et al., 2006, S. 30).

Sowohl der Ansatz von Glaser und Strauss als auch dessen Weiterentwicklung durch

Corbin und Strauss basieren auf der Annahme, dass Theorien und Konzepte nahezu unabhängig von den Forscher*innen aus dem Datenmaterial hervorgehen. Dieser Behauptung stellt sich Kathy Charmaz mit ihrer konstruktivistischen Form der Grounded Theory entgegen.

4.3.3. Constructive Grounded Theory nach Charmaz

Kathleen C. Charmaz schrieb ihre Dissertation unter der Betreuung von Anselm Strauss an der University of California. Mittlerweile hat sie zahlreiche Artikel und Bücher zur Grounded Theory geschrieben. Charmaz wandte sich gegen den objektivistischen Ansatz der ursprünglichen Grounded Theory und schuf mit der konstruktivistischen Grounded Theory einen noch deutlich vielfältiger anwendbaren Forschungsstil (vgl. Ruppel, Mruck, 2011, S. 89).

Charmaz betrachtet Grounded Theory als „a way to learn about the worlds we study and a method for developing theories to understand them“ (Charmaz, 2014, S. 17). Während Glaser und Strauss die Haltung vertreten, dass Theorien im Datenmaterial entdeckt werden, grenzt sich Charmaz klar davon ab. So sagt sie auch selbst in einem Interview mit Anthony J. Puddephatt, dass sie „[...] die Grenze zwischen dem objektivistischen und dem konstruktivistischen Ansatz ziemlich hart gezogen“ (Charmaz, 2011, S. 97). Die konstruktivistische Grounded Theory bedient sich der theoretischen Grundlagen und Methoden der ursprünglichen Grounded Theory, stellt aber im Gegensatz zu dieser das beforschte Phänomen in den Vordergrund anstatt auf die Analysemethoden zu fokussieren (vgl. Charmaz, 2005, S. 509).

Charmaz betrachtet weder Datenmaterial noch Theorien als gegeben und entdeckbar, da die Forscher*innen selbst Teil der Welt, des Materials und der Analysen sind, die beforscht und erstellt werden. Grounded Theory wird durch sämtliche vergangenen Erlebnisse, Interaktionen, Perspektiven und Forschungsmethoden konstruiert (vgl. Charmaz, 2014, S.17).

Kathy Charmaz beschreibt ihre Variante der Grounded Theory detailliert in ihrem Lehrbuch „Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis“, das 2006 erschien. Darin kritisierte sie den Objektivismus Glasers und den Fokus auf die Technisierung bei Corbin und Strauss und plädiert für eine Weiterentwicklung des Forschungsstils (vgl. Strübing, 2014a, S. 98). Die Auffassung,

dass Theorien und Konzepte allein aus dem Datenmaterial hervortreten würden führt dazu, dass man eventuell Teile des Datenmaterials oder andere Lesarten desselbigen übersehen könnte (vgl. Charmaz, 2008, S. 402). Charmaz' konstruktivistische Grounded Theory stützt sich auf folgende Annahmen:

- Wirklichkeit ist mannigfaltig, prozesshaft und, unter besonderen Umständen, konstruiert.
- Der Forschungsprozess basiert auf Interaktion
- Nicht nur die Persönlichkeit der Forschungsteilnehmer*innen sondern auch jene der Forscher*innen wird berücksichtigt und miteinbezogen
- Das Datenmaterial ist ein Produkt des gesamten Forschungsprozesses. Es wird von den Forschenden und den Forschungsteilnehmer*innen gemeinsam konstruiert (vgl. ebd.).

Mit diesen Annahmen spricht sich Charmaz gegen eine alleinige, einzig wahre Wirklichkeit sowie gegen den Anspruch an die Forschenden, wie ein unbeschriebenes Blatt an den Forschungsprozess heranzugehen aus. Vorannahmen und -erfahrungen sollen in den Forschungsprozess einfließen um die Konstruktion einer eigenen Wirklichkeit zu ermöglichen. Ziel des Forschungsprozesses wäre ein interpretatives Verständnis des beforschten Themas, wobei die Ansichten der Forschungsteilnehmer:innen in Analyse und Darstellung eine wesentliche Rolle einnehmen (vgl. ebd.).

Sowohl bei Glaser und Strauss als auch bei Strauss und Corbin wird nicht genauer auf die Erhebungsmethoden des Datenmaterials eingegangen, anders so bei Charmaz. Sie legt den Fokus vor allem auf qualitative Interviews (vgl. Strübing, 2014a, S. 99). Charmaz beruft sich vor allem auf Intensive Interviews (siehe Kapitel 4.2).

Die interviewte Person wird zu Beginn zu ihren Erlebnissen mit bestimmten Themen befragt und erzählt ausführlich darüber, während die interviewende Person eine passive Rolle einnimmt (vgl. Charmaz, 2014, S. 57). Interviews liefern Momentaufnahmen. Forscher*innen erhalten also durchaus einen tieferen Einblick in die Gefühlswelt der interviewten Personen, allerdings nur soweit, wie diese das zulassen. Somit liefern Interviews weniger intime und authentische Einblicke als ethnografische Beobachtungen oder Aufnahmen. Die Grounded Theory bietet sich aus diesem Grund als Auswertungsmethode für Interviews an, da sie Bedeutungen

und Hintergründe besser erschließen lässt und ein ganzheitlicheres Bild liefert (vgl. Charmaz, 2005, S. 530).

Charmaz' Form der Analyse des Materials vereint sowohl Elemente des Kodierverfahrens von Glaser, als auch der Herangehensweise von Strauss und Corbin. Den erste Kodierschritt, der in den beiden anderen Varianten „offenes Kodieren“ heißt, benennt Charmaz als „initial coding“ (vgl. Strübing, 2014a, S. 99). Es empfiehlt sich, mit einer offenen Haltung an das vorhandene Datenmaterial heranzugehen und zeitgleich zu versuchen, sich diesem möglichst anzunähern. Die Codes sind möglichst prägnant und analytisch zu wählen und sollen dem Datenmaterial entsprechen (vgl. Charmaz, 2014, S. 120).

Charmaz betont die Wichtigkeit von In Vivo Codes, also solchen Codes, bei denen Redensarten und Ausdrucksweisen der Forschungsteilnehmer*innen übernommen werden. Die Analyse der In Vivo Codes erlaubt ein ganzheitlicheres Verständnis der Aussagen und Handlungen der Forschungsteilnehmer*innen und trägt zudem dazu bei, die individuelle Sichtweise der befragten Personen zu erhalten. In Vivo Codes werden so wie die übrigen Codes verglichen und analysiert (vgl. ebd., S. 134). Ähnlich wie Glaser spricht Charmaz sich für Line-by-Line-Kodieren aus, da sich durch diese Herangehensweise bis dahin unerschlossene Muster erschließen können. Durch Line-by-Line-Kodieren können die Zusammensetzung und die Umstände für das Auftreten von bedeutsamen Ereignissen identifiziert und analysiert werden.

Auf dieser Grundlage können neue Ideen entstehen und erste theoretische Konzepte erdacht werden (vgl. Charmaz, 2014., S. 125). Charmaz empfiehlt, ähnlich der Kodiermatrix von Strauss und Corbin, das vorhandene Datenmaterial unter dem Gesichtspunkt der sich vollziehenden Prozesse, Veränderungen, Interaktionen und Konsequenzen zu untersuchen, um signifikante Elemente besser herausarbeiten zu können (vgl. ebd., S. 127). Eine andere Möglichkeit im Rahmen des initialen Kodierens wäre eine Gegenüberstellung ähnlicher Vorfälle (incident with incident coding) beispielsweise anhand ihrer Kontexte (vgl. ebd., S. 128).

Der zweite Kodierschritt der konstruktivistischen Grounded Theory heißt „Focused Coding“. Dieser Schritt soll das theoretische Fundament der Forschungsarbeit liefern. Charmaz bezeichnet es auch als „skeleton of your analysis“ (Charmaz, 2014, S. 141). Fokussierte Codes präzisieren die theoretische Richtung der Forschungsarbeit, da sie viel konzeptioneller sind und die Prioritäten bzw. den Fokus der Forscher*innen

wiederspiegeln (vgl. ebd., S. 138). Beim Focused Coding werden die initialen Codes aus dem ersten Schritt erneut herangezogen, analysiert, miteinander verglichen und eventuell sogar erneut kodiert. Es ist ein schneller Prozess, bei dem man sich jedoch nicht lediglich auf die Codes konzentriert, die einen persönlich interessieren, sondern jene Codes auswählt, die am meisten aussagen und dem Datenmaterial entsprechen (vgl. ebd., S. 140). Fokussierte Codes müssen nicht zwingend jene Codes sein, die wiederholt im Datenmaterial zu finden sind, jeder Code der von den Forscher*innen als aussagekräftig empfunden wird, kann und soll verwendet werden (vgl. ebd., S. 145).

Aus den gewählten fokussierten Codes lassen sich nun Kategorien bilden. Die Kategorienbildung hebt das konzeptuelle Level des Analyseprozesses auf eine abstraktere theoretische Ebene. In diesem Schritt werden Muster und häufig auftretende Themen in den vorhandenen fokussierten Codes identifiziert oder jene Codes ermittelt, die besonders signifikant für die Forschungsarbeit sind. Die Kategorien können in weiterer Folge auf ihre Umstände und Relationen zu anderen Kategorien analysiert werden (vgl. ebd., S. 341).

Ein wichtiger Aspekt der Arbeit mit der Grounded Theory ist das Verfassen von Memos. Auch in Charmaz' konstruktivistischer Grounded Theory sind Memos ein zentraler Bestandteil des Forschungsprozesses.

Charmaz beschreibt Memos als „informal analytic notes“ (Charmaz, 2014, S. 162). Diese Notizen dienen dazu, im Prozess erdachte Ideen weiter auszubauen, zu hinterfragen, zu analysieren und in weiterer Folge auch, um die herausgearbeiteten Kategorien zu verdichten (vgl. ebd.). Memos können kurz und stichwortartig oder lang und essayistisch geschrieben sein. Sie werden in informeller Sprache verfasst und über den gesamten Forschungsprozess über spontan niedergeschrieben (vgl. ebd., S. 164f). Durch das Schreiben von Memos werden die Forschenden dazu angeregt, innezuhalten und intensiv über das Datenmaterial nachzudenken. Dadurch können neue Konzepte und Verbindungen entwickelt und Lücken im Datenmaterial ermittelt werden (vgl. ebd., S.183).

Der Forschungsprozess einer konstruktivistischen Grounded Theory muss nicht linear ablaufen. Charmaz betont, dass zu jedem Zeitpunkt entscheidende Ideen auftauchen können (vgl. Charmaz, 2014, S. 18). Es ist jederzeit möglich, zu einem früheren Schritt zurückzukehren und Datenmaterial oder Codes unter einer neuen Perspektive, die sich

in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ergeben hat zu betrachten (vgl. ebd., 141).

Die konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz macht es sich zum Anspruch, die Handlungen, Wahrnehmungen und Perspektiven der Forschungsteilnehmer*innen möglichst ganzheitlich zu erfassen und deren individuelle Sichtweisen aufzeigen zu können. Somit eignet sich dieser Forschungsstil besonders als Auswertungsverfahren für die vorliegende Masterarbeit, in der die individuellen Perspektiven der Forschungsteilnehmer*innen aufgezeigt werden sollen.

5. Auswertung des Interviewmaterials

Im nachfolgenden Kapitel werden die Schritte erläutert, in denen die Analyse des Datenmaterials durchgeführt wurde. Während sie hier in chronologischer Abfolge aufgelistet werden, wurden sie in der Praxis nicht linear abgehandelt, sondern teils nebeneinander und teils in einem Wechsel, ganz im Sinne der nicht linearen, prozesshaften Forschungsarbeit der Grounded Theory (vgl. Charmaz, 2014, S. 17; Lünebourg, Maier, 2018 S. 183).

5.1. Ablauf der Analyse des Datenmaterials

In einem ersten Schritt wurden die beiden Interview Transkripte zunächst durchgelesen, ohne sie zu kodieren oder Anmerkungen zu machen. Dahinter stand die Absicht, sich sowohl von den beiden Interviewten als auch von der Ausgangssituation ein Bild zu machen. Danach erfolgte eine erneute intensive Auseinandersetzung mit dem konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz, um sich hinsichtlich der nächsten Schritte entsprechend vorzubereiten. Erst danach wurde mit der Kodierung des Datenmaterials begonnen, wobei zwischenzeitlich häufig wieder zum Interviewmaterial in seiner Gesamtheit zurückgekehrt wurde.

5.1.1. Kodierung des Datenmaterials

Mit der Kodierung des Datenmaterials findet eine erste Annäherung an das Datenmaterial statt, indem die einzelnen Textabschnitte mit Bezeichnungen versehen

werden. Charmaz (2014) beschreibt diese Codes als „[...] label that simultaneously categorizes, summarizes and accounts for each piece of data“ (ebd., S. 111). Codes stehen in direkter Nähe zum Datenmaterial, da sie an eine bestimmte Stelle des Materials angebunden sind (vgl. Berg, Milmeister, 2011, S. 308). Durch Kodierung wird das vorhandene Datenmaterial in seine Bestandteile aufgebrochen, was im späteren Verlauf der Forschung die Untersuchung und Analyse vereinfacht und theoretische Überlegungen anregt (vgl. Charmaz, 2014, S. 113). Im Laufe dieses Prozesses tritt man auch mit den Interviewpartner*innen in Dialog, indem man ihre Aussagen und Handlungen immer und immer wieder untersucht. Besonders wichtig ist hierbei der Aspekt der Sprache, da bestimmte Ausdrücke zugrundeliegende Haltungen sichtbar machen (vgl. ebd., S. 114f). Die Codes sollten hierbei möglichst kurz und einfach gehalten werden und auch Handlungen sowie Situationen beschreiben (vgl. ebd., S. 120). Im Sinne von Charmaz wurden im ersten Schritt initiale Codes konstruiert und dann in einem zweiten Schritt auf fokussierten Codes zusammengefasst (vgl. ebd., S. 113).

5.1.1.1. Initiales Kodieren

Beim initialen Kodieren sollten die Forscher*innen möglichst nah am untersuchten Datenmaterial bleiben. Auch hier spricht sich Charmaz (2014) wieder für die Konzentration auf Handlungen aus, die in den Segmenten des Materials zu finden sind. Dadurch verschiebt sich der Fokus nicht auf die Interviewpartner*innen sondern liegt auf ihren Schilderungen. Durch eine möglichst große Offenheit dem Material gegenüber wird neuen Ideen Raum gegeben, die ansonsten nicht aus dem Material hervortreten könnten (vgl. ebd., S. 116f). Von besonderer Bedeutung sind hier die In Vivo Codes, bei denen sprachliche Ausdrucksweisen der befragten Personen direkt als Kode übernommen werden, die zu einem umfangreicheren Verständnis der Perspektive der befragten Person zu gelangen (vgl. ebd., S. 134f). Während Codes, die von den Forscher*innen konstruiert werden von deren (vor allem wissenschaftlichem) Hintergrund beeinflusst sind, entstammen die In Vivo Codes direkt dem Forschungsfeld und setzen sich oft aus alltäglichen Begriffen zusammen, weshalb sie anschaulicher sind, als die konstruierten Codes (vgl. Muckel, 2011, S. 340). Gerade diese umgangssprachlichen Formulierungen machen es allerdings

erforderlich, In Vivo Kodes hinsichtlich ihrer Semantik und Etymologie zu untersuchen und theoretisch einzubinden (vgl. ebd.; vgl. Charmaz, 2014, S. 134).

Im ersten Schritt des initialen Kodierens wurden die vorhandenen Interviewdaten Zeile für Zeile, also line-by-line kodiert. Dabei wird das gesamte Transkript in kleinteiligen Segmenten analysiert, um zusätzliche Sinneinheiten entdecken zu können (vgl. Strübing, 2018, S. 42). Zunächst wurde dies handschriftlich erprobt, was sich allerdings schnell als sehr unübersichtliche und nicht sonderlich praktikabel herausstellte. Deshalb wurde im weiteren Verlauf des initialen Kodierens auf die Arbeit mit einer eigens erstellten Word-Tabelle übergegangen, in der jeweils der Kode sowie die entsprechende Stelle im Interview vermerkt wurden. Um den Überblick auch im späteren Verlauf des Auswertungsprozesses zu behalten wurden die Kodes durchnummeriert.

In der folgenden Tabelle wird beispielhaft an einem Auszug aus einem der Interviews das initiale Kodieren veranschaulicht. Diese wurde eigens dafür erstellt, da die Verfasserin ursprünglich in den Tabellen nur die Nummer des Kodes, den Kode und die Stelle im Interview vermerkt hatte.

Interviewtranskript	Nr.	Code
<p>K: [Hörbares Einatmen] (2) Und wie gesagt, ich hab dann – Praktika gemacht, weil wir das ja machen <u>mussten</u> (3). Ich hab halt nicht so= wirklich= (1) gute Erfahrungen in diesen Praktika, die [I: Mhm] ich gemacht hab als Beruf E, <u>weil</u> (1,5) / manche Leute einfach (fragend, Wortsuchend)/ [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] (2) sehr.- - - Also die Kollegen waren nicht sehr freundlich, sagen wir Mal so. [I: Mhm] (1) Weil, - - - wenn ich was gefragt hab, und i= ich es, etwas nicht verstanden hab (1) und die hat es schon zwei Mal wiederholt und will es kein drittes Mal wiederholen, dann is, [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] - - - dann verstehst du ja nicht, was du machen musst und [I: Mhm] dann machst du es falsch, was eh klar ist. (1,5) /Das heißt du bist ein Lehrling und du musst fragen [I: Mhm], wenn du was</p>	58	Verpflichtende Praktika absolviert
	59	Schlechte Erfahrungen in Beruf E
	60	Unfreundliche Kolleg*innen
	61	Nachfragen bei Unklarheiten
	62	Keine erneute Erklärung
	63	Aufgabe weiterhin unklar
	64	Fehler als Resultat
	65	Nachfragen für Lehrlinge notwendig

<p>nicht verstehst, weil sonst, woher sollst du wissen, die arbeitet ja schon [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] ein paar Monate da, die kennt sich ja aus. ((wütend, etwas lauter))/ (1) Aber du bist ganz neu, machst ein Praktikum in der Firma / und dann (K: schlägt mit Hand leise auf den Tisch, dumpfes Geräusch), (1) hackt jeder auf dir rum (umgangssprachlich für: andere sind mit der Leistung unzufrieden)</p> <p><i>Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 3, Z. 40-49, S. 4, Z. 1-14</i></p>	66	Gefragte Person hat mehr Erfahrung
	67	Neu in der Firma
	68	Es „hackt jeder auf dir rum“ IV

Tabelle 3: Veranschaulichung des initialen Kodierens

5.1.1.2.Fokussiertes Kodieren

Beim fokussierten Kodieren werden die initialen Codes erneut betrachtet und sortiert. Dabei sind vor allem jene Codes von Interesse, die besonders aussagekräftig erscheinen, darüber hinaus werden aber auch Codes ausgewählt, die öfter auftreten. Fokussiertes Kodieren kann auch das erneute Kodieren der initialen Codes beinhalten (vgl. Charmaz, 2014, S. 138).

Die fokussierten Codes bilden in weiterer Folge das Fundament der Datenanalyse. Sie sind deutlich konzeptioneller als die initialen Codes. Im Prozess des fokussierten Kodierens wurden die initialen Codes mit dem ursprünglichen Datenmaterial, mit anderen Codes aus dem selben Interview aber auch mit Codes aus dem anderen Interview verglichen Um einen besseren Überblick über die in den Interviews behandelten Themen zu schaffen und in weiterer Folge besser kategorisieren zu können, wurde in einem ersten Schritt mit einer farblichen Markierung gearbeitet. Die ermittelten fokussierten Codes beider Interviews wurden, wie beim initialen Kodieren in einer Word-Tabelle aufgelistet.

In Tabelle 3 wird beispielhaft das fokussierte Kodieren anhand desselben Interviewausschnitts wie in Tabelle 2 aufgezeigt:

Interviewtranskript	Code
<p>K: [Hörbares Einatmen] (2) Und wie gesagt, ich hab dann – Praktika gemacht, weil wir das ja machen <u>mussten</u> (3). Ich hab halt nicht so= wirklich= (1) gute Erfahrungen in diesen Praktika, die [I: Mhm] ich gemacht hab als Beruf E, <u>weil</u> (1,5) / manche Leute einfach (fragend, Wortsuchend)/ [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] (2) sehr.- - - Also die Kollegen waren nicht sehr freundlich, sagen wir Mal so. [I: Mhm] (1) Weil, - - - wenn ich was gefragt hab, und i= ich es, etwas nicht verstanden hab (1) und die hat es schon zwei Mal wiederholt und will es kein drittes Mal wiederholen, dann is, [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] - - - dann verstehst du ja nicht, was du machen musst und [I: Mhm] dann machst du es falsch, was eh klar ist. (1,5) /Das heißt du bist ein Lehrling und du musst fragen [I: Mhm], wenn du was nicht verstehst, weil sonst, woher sollst du wissen, die arbeitet ja schon [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] ein paar Monate da, die kennt sich ja aus. ((wütend, etwas lauter))/ (1) Aber du bist ganz neu, machst ein Praktikum in der Firma / und dann (K: schlägt mit Hand leise auf den Tisch, dumpfes Geräusch), (1) hackt jeder auf dir rum (umgangssprachlich für: andere sind mit der Leistung unzufrieden)</p> <p><i>Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 3, Z. 40-49, S. 4, Z. 1-14</i></p>	<p>Schlechte Praktikumserfahrungen</p> <p>Unfreundliche Kolleginnen verweigern Erklärungen</p> <p>Fehler als Resultat unklarer Aufgabenstellung</p> <p>Auf Neuzugängen wird „von jedem herumgehackt“ IV</p>

Tabelle 3: Veranschaulichung des fokussierten Kodierens

5.1.2. Verfassen von Memos

Wie in Kapitel 6.3.3. genauer ausgeführt wird, ist das Schreiben von Memos ein unverzichtbarer Teil der Arbeit mit Grounded Theory. In diesen informellen Notizen werden von Beginn des Forschungsprozesses an aufkommende Ideen und Konzepte durch die Forscher*innen festgehalten.

Durch das Schreiben von Memos werden Forscher*innen angeregt, kurz innezuhalten und Verbindungen zwischen Daten herzustellen. Memos bilden eine wichtige

Grundlage zur späteren Generierung von Theorien und Konzepten. Memos sollten spontan im Forschungsprozess verfasst werden und dienen mehr dem persönlichen Gebrauch (vgl. Charmaz, 2014, S. 165).

Tabelle 4 bietet ein Beispiel für ein Memo, das in einer frühen Phase des Forschungsprozesses verfasst wurde:

<p>K: [Hörbares Einatmen] (2) Okay, also, - - die Hauptschule ganz <u>normal</u> - abgeschlossen [l: Mhm]</p> <p><i>Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S.1, Z. 34</i></p>	<p>Bezug auf Code Nr. 1: <u>Hauptschule „normal“ abgeschlossen IV:</u></p> <p>Die Wortwahl des Interviewten ist hier sehr interessant. Damit, dass er den Abschluss der Hauptschule als „ganz normal“ bezeichnet, könnte er vieles ausdrücken wollen. Mit „normal“ könnte ein problemloser Abschluss gemeint sein, im Sinne von: die Zeit in der Hauptschule war nicht weiter auffällig oder aus seiner Sicht signifikant, er könnte „ganz normal“ hier also als eine Art Floskel benutzen. Eventuell drückt sich der Interviewte an dieser Stelle auch deshalb so aus, weil er kein Interesse hat, das Thema weiter zu besprechen und schnell zum nächsten Punkt übergehen möchte.</p> <p>„Ganz normal“ könnte allerdings auch so interpretiert werden, dass der Interviewte meint, er hat trotz seiner Behinderung seinen Abschluss gemacht, genauso, wie seine Mitschüler*innen ohne Behinderung.</p> <p>Er könnte aber auch ausdrücken wollen, dass er den Hauptschulabschluss ohne zusätzliche Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderung absolviert hat.</p> <p>Auf seine Hauptschulzeit geht der Interviewte hier leider nicht weiter ein, er wendet sich den nächsten Stationen seiner bisherigen Bildungslaufbahn zu. Es bleibt fraglich, was er letztlich mit „ganz normal“ ausdrücken wollte. Eventuell schafft der weitere Verlauf des Interviews mehr Klarheit, falls der Interviewte den Ausdruck an anderer Stelle noch einmal benutzen sollte.</p>
--	--

Tabelle 4: Beispielhafte Darstellung eines Memos

5.1.3. Bildung von Kategorien

Nach Glaser und Strauss müssen die in einer Forschungsarbeit mit der Grounded Theory ermittelten Kategorien aus dem Datenmaterial hervorgehen, wobei die zugrundeliegenden beforschten Thema aus den Kategorien weiterhin ersichtlich bleiben müssen (vgl. Pentzold et al., 2018, S. 5). In der Bildung von Kategorien werden jene Codes, die für das beforschte Thema von besonderem Interesse sind und auch Codes, die häufiger auftreten ermittelt und zu einem analytischen Konzept zusammengefügt (vgl. Charmaz, 2014, S. 341).

Zu Beginn der Kategorienbildung wurden die fokussierten Codes erneut betrachtet und anhand der aus den Interviews hervorgehenden Themen analysiert. Dazu wurden vor allem auch die im Analyseprozess verfassten Memos herangezogen. Unter Miteinbezug der Themen, die in den Interviews aufkamen und der Forschungsfrage wurden die fokussierten Codes auf insgesamt 28 Codes reduziert, die als besonders aussagekräftig und relevant erschienen. Aus diesen Codes entstanden in weiterer Folge sechs Überkategorien, die im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt werden sollen.

6. Ergebnisse der Datenanalyse

Im Zuge des Analyseprozesses konnten insgesamt sechs Kategorien gebildet werden, die im folgenden genauer behandelt werden sollen. Die Kategorien werden hierbei anhand ihrer Subkategorien sowie der ihnen zugrundeliegenden fokussierten Codes beschrieben. Die herausgearbeiteten Themen sind: Unterstützung durch das familiäre Umfeld, Unterstützung durch Professionelle, Eigene Erfahrungen mit Kooperation, Einsatz des Wortes „normal“ als Synonym für „nicht behindert“ oder „ebenso wie nicht behinderte Personen“, Eigene Kriterien für gelingende Zusammenarbeit und Eigene Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf Ausbildung und Beruf. Bevor auf die Kategorien eingegangen wird, folgt noch eine kurze Einleitung zu den interviewten Personen.

6.1. Zu den Interviewten

Die folgenden Informationen über die Interviewpartner*innen entstammen den beiden Interviews, die die Grundlage dieser Masterarbeit bilden. Zur Wahrung der Anonymität werden keine Namen von Institutionen oder Betrieben und auch die Pseudonyme aus den Interviewtranskripten nicht genannt.

Bei beiden Interviewten Personen handelt es sich um männliche Jugendliche mit Behinderung, die dem außerschulischen Sample des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ entstammen (vgl. Kapitel 1.1.1.). Im Folgenden werden sie als IP1 (Interviewte Person 1) und IP2 (Interviewte Person 2) bezeichnet. Sowohl IP1 als auch IP2 befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr im Übergang, sondern haben einen Ausbildungsplatz in einer inklusiven Ausbildungsstelle inne.

IP1 hat nach dem Hauptschulabschluss in ein Projekt zur Qualifizierung und Beratung gewechselt, da er nicht auf Anhieb eine Lehrstelle gefunden hat. Mit der Entscheidung, welchen Lehrberuf er nun ergreifen soll, fühlte er sich allgemein überfordert. Innerhalb des Projekts absolvierte er ein Bewerbungstraining und einige Berufspraktika in unterschiedlichen Bereichen. Trotz vieler negativer Praktikumserfahrungen bewertet IP1 seine Zeit im Projekt als sehr positiv. Vor allem die vielfältigen Module, insbesondere jene mit Schwerpunkt auf die Arbeit mit Holz oder EDV hat er als sehr interessant und bereichernd erlebt. Es erfolgte ein Wechsel in eine integrative Berufsausbildung im Rahmen eines anderen Projekts. Nachdem er den zeitlichen Rahmen des Projekts, von dem er unterstützt wurde ausgeschöpft hatte, wollte er an eine höhere Schule wechseln, schaffte dies zunächst aufgrund des Aufnahmetests nicht, landete allerdings auf der Warteliste. Schließlich gelang es ihm, eine Lehrstelle zu bekommen und er fing in der Berufsschule an. An seiner neuen Ausbildungsstelle ist IP1 sehr zufrieden, er freut sich vor allem über seinen eigenen Arbeitsplatz und über den Lernzuwachs der letzten Monate. Auch mit seinen Kolleg*innen kommt IP1 im Vergleich zu vorangegangenen Erfahrungen gut zurecht. IP1 möchte seine Lehre unbedingt zu Ende bringen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich gerade im zweiten Semester des zweiten Lehrjahrs. Danach möchte er noch einen anderen Beruf erlernen, über den er sich bereits informiert hat.

IP2 befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in seinem dritten Lehrjahr. Er hat allerdings erst Anfang des Jahres in den Betrieb gewechselt, in dem er nun arbeitet. Während seiner Schulzeit nahm IP2 an einer Berufsberatung teil. Dass er damals in der Berufsorientierungswoche kein Praktikum gemacht hat, bereut er sehr. Ursprünglich beabsichtigte er, eine weiterführende Schule zu besuchen, was dann jedoch nicht möglich war. IP2 hätte sich den Besuch der höheren Schule sehr gewünscht und war dementsprechend enttäuscht und hoffnungslos, als ihm der Zugang verwehrt blieb. In der Zeit zwischen seinem Schulabschluss und dem Einstieg in ein Projekt war IP2 beschäftigungslos. Zunächst hatte IP2 eine Lehrstelle, wurde allerdings entlassen und trat schließlich in ein Projekt über. Seine derzeitige Lehre möchte IP2 gerne abschließen. Konkrete Zukunftspläne oder Wünsche für die Zeit danach hat er momentan noch nicht. Er wünscht sich aber für sich selbst, sich in Zukunft einen besseren Überblick über seine Möglichkeiten zu verschaffen und nicht die erstbeste Gelegenheit zu ergreifen.

6.2. Ergebnisse der Datenanalyse in Form von Kategorien

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der im Forschungsprozess erfolgten Datenanalyse anhand der herausgearbeiteten Kategorien und der ihnen zugrundeliegenden fokussierten Codes beschrieben. Dabei wird zunächst auf die Kategorie selbst und ihre Relevanz für die Thematik Bezug genommen und im Anschluss auf die fokussierten Codes eingegangen, aufgrund derer die Kategorie gebildet wurde.

6.2.1. Kategorie 1: Unterstützung durch das familiäre Umfeld

Der Übergang von der Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung oder ein Beschäftigungsverhältnis stellt, wie zuvor dargelegt, eine große Herausforderung für Jugendliche mit Behinderung dar. Um den Übergang gut bewältigen zu können, ist die Unterstützung durch das familiäre Umfeld von großer Wichtigkeit.

Dies war auch in den analysierten Interviews ersichtlich. Beide interviewten Personen erwähnen ihre Familien mehrfach an unterschiedlichen Stellen ihrer Erzählungen. Beide benannten ihre Familien als den hilfreichsten und größten Unterstützungsfaktor

in ihrem Übergang in die Berufsausbildung, aber auch darüber hinaus. IP1 benennt seine Schwester als die Person, die ihn am meisten unterstützt hat, wobei er im Interview auch sehr häufig seine Eltern erwähnt, die ihn auch in den verschiedenen Stationen, die er in seiner Bildungslaufbahn bisher durchlaufen hat, begleitet haben. IP2 hat dagegen am meisten Unterstützung durch seine Eltern erfahren. Die familiäre Unterstützung drückt sich bei beiden interviewten Personen auf unterschiedliche Weise aus. IP1 holt in erster Linie den Rat seiner Schwester ein, wenn es um Formalitäten wie Bewerbungsschreiben oder das Verfassen eines Lebenslaufs geht. Seine Eltern sind für ihn Ansprechpersonen bezüglich der Auswahl von Praktika und auch von Problemen, die sich für ihn in seiner Ausbildung ergeben. Dabei scheint insbesondere sein Vater eine wichtige Bezugsperson für ihn zu sein.

IP2 fühlt sich vor allem durch die Grundhaltung seiner Eltern unterstützt, wobei er kein Elternteil spezifisch hervorhebt. Besonders schätzt er die Geduld, die ihm seine Eltern entgegenbringen und darüber hinaus, dass sie nicht versuchen, ihn zu beeinflussen und bewusst in eine berufliche Richtung lenken wollen.

6.2.1.1. Austausch über Probleme mit dem Vater

IP1 spricht an mehreren Stellen die Schwierigkeiten an, die sich für Neuzugänge in Betrieben ergeben. Besonders beschäftigt ihn dabei, dass man in Betrieben oftmals nicht wertschätzend behandelt wird, wenn man dort sein Praktikum oder seine Ausbildung beginnt (siehe Unterkapitel 6.2.3.). Diese Probleme bespricht er schließlich auch mit seinen Eltern, wobei er vor allem ein Gespräch mit seinem Vater hervorhebt, das ihm geholfen zu haben scheint.

IP1: Also [l: Hm] ich hab - - - von anderen, (2) also zum Beispiel - - - von meinem Vater, ich hab das auch mit meinen Eltern so das Ganze besprochen. - - - Ich hab gesagt: "Ja, ich werde in der Firma - - nicht so - - - nett behandelt und= (2) ja, die hacken alle auf mir rum". - Mein Vater hat zu mir gesagt: (1,5) "Das ist überall so". (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 20, Z. 24 -30)

Zunächst relativiert der Vater von IP1 also die Erfahrung, die er gemacht hat ein wenig, indem er ihm erklärt, dass das in jedem Betrieb so wäre. An einer späteren Stelle im Interview geht IP1 auch ein wenig auf den Beruf seines Vaters ein und erwähnt, dass

sein Vater zu Beginn seiner Ausbildung auch die schwierigsten Tätigkeiten verrichten und viele Aufgaben auf einmal übernehmen musste (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 21, Z. 26-34). Sein Vater bezieht sich mit der Aussage, dass es überall so wäre also auf seine eigenen Erfahrungen im Berufsleben.

IP1: Okay, das sagt er jetzt: "Das ist überall so, (1) weil, (1) die die schon - - 10 Jahre in der Firma arbeiten, (2) die können das alles= (1) und dann kommt jetzt ein Neuer, wie du zum Beispiel, ein Junger, - - - der das dann auch lernen möchte, - - - der will's dir nicht zeigen, (1) der Okriegt (umgangssprachlich für bekommen) dafür ja bezahlt, dass er dir, (1) also, dass er arbeitet und dass er dir halt auch zeig_ - - und - - - zeigt wie die Arbeit funktioniert. (1) Aber der zeigt es dir dann nicht, das heißt (1,5) du hast nix (umgangssprachlich für nichts) davon, aber er schon, weil er ja dafür - - eigentlich bezahlt kriegt. Du, wenn du ein ä=h= ein ä=h, (3) wenn du jetzt ein Praktikantin dieser Firma bist, (1,5) also so hat es mir mein Vater erklärt. (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 20, Z. 30-43)

Der Vater von IP1 geht weiter auf das Problem ein, er sucht eine Erklärung für das Verhalten von Mitarbeiter*innen in Betrieben. In der Erklärung schwingt auch noch einmal mit, dass er sich in seinen Aussagen auf seine eigenen Erfahrungen stützt. Er drückt damit gleichzeitig eine sichtlich von ihm empfundene Ungerechtigkeit aus. IP1 scheint sich in der Erzählung seines Vaters wiederzufinden und dadurch bestärkt zu fühlen. In seiner nächsten Aussage drückt er Zustimmung für die Erklärung seines Vaters aus (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 20, Z. 44-45).

6.2.1.2. Unterschiedliche Meinungen der Eltern hinsichtlich Praktikum

Dass IP1 viel Wert auf die Meinung seiner Eltern legt und diese auch sehr involviert in seinen Ausbildungsweg sind, zeigt sich in an dieser Stelle des Interviews sehr deutlich. IP1 äußert seinen Eltern gegenüber Interesse, ein Praktikum in einer bestimmten Berufssparte zu machen. Seine Mutter reagiert sofort sehr ablehnend auf diese Idee. Sie hält den Beruf für zu körperlich anstrengend und in weiterer Folge für ungeeignet für IP1 (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 29, Z. 44-47). Damit dass sie die körperliche Anstrengung für den größten Ausschlussgrund hält, könnte entweder

bedeuten, dass sie es ihm nicht zutraut, dieser Anstrengung standzuhalten, oder dass sie sich um ihn sorgt. Die Aussage des Vaters, die darauf folgt, legt jedoch nahe, dass die Mutter IP1 aus Sorge von dem Praktikum abrät.

IP1: Mein Vater sagt: (1) "Lass es ihn doch wenigstens probieren, (1) was /kann passieren((lachend))

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 29, Z. 48-49)

Der Vater unterstützt IP1 also in seinem Vorhaben und ermuntert ihn und gleichzeitig die Mutter, sich auf das Praktikum einzulassen. Der Ermunterungsversuch gelingt in weiterer Folge und IP1 beginnt tatsächlich das Praktikum in diesem Bereich. Die fokussierten Codes 6.2.1.1. legen nahe, dass sich IP1 in seinen Entscheidungen mit seinen Eltern berät, wobei die Meinung seines Vaters für ihn besonders relevant zu sein scheint.

6.2.1.3. Die Schwester unterstützt damals wie heute durch eigene Erfahrung

Eine Person, die von IP1 an mehreren Stellen erwähnt wird, ist seine ältere Schwester. Aus seinen Erzählungen geht hervor, dass sie ihn zuvor schon öfter unterstützt hat, wie etwa beim Verfassen eines Lebenslaufs und eines Bewerbungsschreibens (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 28, Z. 48-49, S. 29, Z. 1-2). Sie und die Mutter haben IP1 auch zu einem Gespräch mit einem Coach innerhalb des Projekts begleitet (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 31, Z. 39-42). In der Antwort auf die Frage, von wem er die meiste Hilfe erhalten hat, erwähnt IP1 seine Schwester gleich zweimal. Er nennt sie als größte Unterstützung direkt nach seinem Ausbilder:

I: (4) Und wer - - hilft dann am meisten oder wer hat am meisten geholfen, - - - wenn's darum gegangen is= sich zu bewerben oder= zu überlegen (1) hm= was mach ich als Nächstes? (41,43)

IP1: [...] Dann wenn's nicht der Ausbilder ist, dann ist es meine Schwester. Dann geh ich zu meiner Schwester hin und sag: "Passt das so [I: Mhm] vom - - Aufbau her=? [...]

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 42, Z. 6-19)

Dies tut er auch an dieser Stelle:

IP1: [...] Ja, also am meisten unterstützt in der Arbeit der Ausbilder und meine Schwester, eigentlich [I: Mhm]. (1) Was so bewerbungstechnisch und so, weil sich, - weil sie das, (1) weil sie sich halt auskennt und das schon [I: Mhm] gemacht hat und das Ganze und. [I: Mhm]. (4) Hilft mir ab und zu. [I: Super, Ja]. (44,37)

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 43, Z. 1-7)

Die Meinung der Schwester ist von großer Bedeutung für IP1. Er vertraut scheinbar vor allem auf ihr Urteil, weil sie sich, so wie sein Vater aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen gut auszukennen scheint. Er verlässt sich vor allem was Formalien wie Lebenslauf und Bewerbung betrifft auf sie. In seiner letzten Aussage spricht er in der Gegenwartsform von ihrer Hilfe. Das drückt aus, dass sie ihn nicht nur im Übergang und in der Anfangszeit in der Berufsausbildung unterstützt hat, sondern dass sie dies fallweise nach wie vor tut.

6.2.1.4. Meiste Unterstützung durch die Eltern erfahren

Auf die Frage hin, wer ihn auf seinem Weg in die Berufsausbildung am meisten unterstützt, benennt IP2 keine professionellen Personen aus dem Projekt, sondern seine Eltern.

Auf seine Eltern geht IP2 auch zuvor im Interview an mehreren Stellen kurz ein. Er erwähnt zunächst ein Missverständnis, in Folge dessen seine Eltern dachten, dass er kein Praktikum machen wolle (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 8, Z. 24-25). An einer Stelle erwähnt er, dass ihn sein Vater zu Erstgesprächen für Praktika begleitet hat (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD-I25, S. 4. Z. 4-6).

Worin genau die Unterstützung ansonsten bestand, ist aus dem fokussierten Kode „Eltern drängen in keine bestimmte Richtung und werden als geduldig wahrgenommen“ (Siehe nachfolgendes Unterkapitel 6.2.1.5) ersichtlich.

6.2.1.5. Eltern drängen in keine bestimmte Richtung und werden als geduldig wahrgenommen

Wieso IP2 seine Eltern als größte Unterstützung empfunden hat, führt er schließlich genauer aus. Als hilfreich hat er ihre Geduld empfunden. Dies bezieht er vermutlich auf seine eigene Unentschlossenheit hinsichtlich der Berufswahl bzw. der Ausbildung. Dass er seine Eltern als unterstützenden Faktor wahrgenommen hat, begründet IP2 unter zusätzlich so:

IP2: und -- [I: Mhm] -- alles= --- ja. (P/ 3sec.) Mich nie wirklich irgendwo (P/ 1sec.) - hinschieben -- äh - wollten (P/2sec.)

(Interview Transkript P01_15_Jm_LD-I25, S. 11, Z. 41-42)

Damit drückt IP2 aus, dass er die Zurückhaltung seiner Eltern als hilfreich empfunden hat. Zwar haben sie ihn in seinem Werdegang unterstützt, allerdings haben sie aus seiner Sicht auch nicht versucht, ihn in eine bestimmte berufliche Richtung zu drängen oder ihm gar das Berufsfeld aufzuzwingen, in dem sie selbst tätig sind und das er, wie er an einer anderen Stelle erwähnt, als für ihn gänzlich ungeeignet empfindet (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD-I25, S. 8, Z. 43-49, S. 9, Z. 1-2).

6.2.2. Kategorie 2: Unterstützung durch Professionelle

Beide interviewten Personen haben am Übergang in die Berufsausbildung Unterstützungsangebote in Anspruch genommen. Auch in ihrer derzeitigen Berufsausbildung werden sie nach wie vor durch professionelle Akteur*innen unterstützt. Die Unterstützung durch Professionelle leistet, ebenso wie die Unterstützung durch die Familie einen maßgeblichen Beitrag zu einem gelingenden Übergang, womit sich auch die Relevanz dieser Kategorie begründen lässt.

Beide Interviewpartner nehmen auf unterschiedliche Akteur*innen Bezug, durch die sie sich unterstützt gefühlt haben. Bei IP1 zählen der ehemalige Ausbilder, der Coach aus dem zweiten Projekt sowie der Berufsausbildungsassistent zu diesem Personenkreis. Sowohl zu seinem Ausbilder als auch zum Berufsausbildungsassistenten scheint er eine gute Beziehung zu haben. Diese äußert sich dadurch, dass er mit seinem Ausbilder noch in offenbar regelmäßigem Kontakt steht und dass er mit seinem Berufsausbildungsassistenten abseits der Gespräche

über die Ausbildungsstelle teilweise ungezwungen über Privates sprechen kann. IP2 nennt als professionelle Unterstützungsperson zunächst die Arbeitsassistentin, mit der er aber offensichtlich noch nicht oft in Kontakt getreten ist, weil kein Bedarf vorhanden war. Seine Abteilungsleitung benennt IP2 als eine mögliche Ansprechperson bei Problemen, scheinbar hat er diese Möglichkeit jedoch noch nie wahrgenommen.

6.2.2.1. Vermittlung an jetzige Arbeitsstelle durch Ausbildner, mit dem guter Kontakt besteht

Nachdem die zeitliche Begrenzung des Projekts, in dem sich IP1 fast abgelaufen war, hatte er noch keine Lehrstelle und war dementsprechend ein wenig perspektivenlos (siehe Kapitel 6.1.). Über seinen Ausbildungner gelangte er schließlich an die Ausbildungsstelle, an der er sich zum Zeitpunkt des Interviews nach wie vor befindet und sehr wohl fühlt. IP1 schildert, dass sein Ausbildungner ihm die Lehrstelle über seine guten Beziehungen zu der zuständigen Person an der jetzigen Ausbildungsstelle verschafft hat (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 14, Z. 10-28).

Aus dem Interview geht hervor, dass zu seinem Ausbildungner nach wie vor guter und regelmäßiger Kontakt besteht:

IP1: (3) Und ich hab mich halt vor Kurzem mit meinem Ausbildungner gehört (1,5) und hab ihn halt erzählt, dass es hier im Betrieb E sehr gut läuft, die Arbeit passt, die Kollegen passen. (1,5) Hat mich gefragt, ob es besser hier ist - oder bei [...] is, es ist besser hier in Betrieb E, weil ich hier mehr lern. Hat er gesagt: "Passt", - - -

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 14, Z. 20-25).

Aus der Aussage ist nicht ersichtlich, ob die Kontaktaufnahme durch IP1 selbst oder durch den Ausbildungner erfolgt ist, der geschilderte Austausch lässt aber die Annahme zu, dass beide ein gutes Verhältnis zueinander haben und auch fallweise miteinander in Kontakt treten. Der Ausbildungner wirkt interessiert daran, dass sich IP1 an seiner Ausbildungsstelle wohlfühlt, zumal das zuvor nicht der Fall war. Dies zeigt sich daran, dass er gezielt im Vergleich zur vorherigen Ausbildungssituation innerhalb des Projektes nachfragt. IP1 fragt den Ausbildungner auch umgekehrt, wie es ihm geht und spricht mit ihm darüber, welche Probleme aus seiner Sicht gerade im Projekt auftreten (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 14, Z. 26-36).

6.2.2.2. Gemeinsame Gespräche mit Berufsausbildungsassistenz, Kolleg*innen und Leitungsperson

IP1 verweist in einem Abschnitt des Interviews auch auf seinen Berufsausbildungsassistenten, von dem er nach wie vor begleitet und unterstützt wird. Er besucht IP1 regelmäßig an der Ausbildungsstelle und bespricht die derzeitige Situation mit ihm (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 19, Z. 6-13). Zu seinem Berufsausbildungsassistenten scheint IP1 ein gutes Verhältnis zu haben, so merkt er an, dass er mit ihm nicht nur über Berufliches spricht:

IP1: [...] dann reden wir so 15, - 20 Minuten. - - Fragt er mich immer: "Wie es dir geht, passt alles, gibt's irgendwas, das wir besprechen (2) ä=h - müssen, sollen, - - - können? Reden wir manchmal so private Sachen, (2,5) ja. - Der kommt halt, immer ab und zu einmal im Monat oder so vorbei und - quatscht mit mir ein Bisschen [l: Hm].

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 19, Z. 12-18)

Dieser Interviewausschnitt vermittelt den Eindruck, dass der Berufsausbildungsassistent IP1 nicht nur auf der beruflichen Ebene unterstützt, sondern auch was private Angelegenheiten betrifft eine Ansprechperson für ihn darstellt. Darüber hinaus merkt IP1 auch an, dass es bei Problemen die Möglichkeit gibt, ein gemeinsames Gespräch mit Leitungsperson, Kolleg*innen und Berufsausbildungsassistenz zu führen. Dieses Gespräch kann aber auch aus anderen Gründen stattfinden, für IP1 wurde es am Anfang seiner Zeit in dem Betrieb abgehalten, um festzustellen, ob er sich bei der Arbeit wohlfühlt, woraufhin er seine Zufriedenheit mit der Arbeitsstelle ausdrückt (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 19, Z. 21-29). Diese Zufriedenheit macht IP1 vor allem daran fest, dass ihm sein Tätigkeitsbereich ausreichend erklärt wird (siehe Kapitel 6.2.6.).

Zu seiner Leitungsperson im Betrieb erwähnt er, dass dieser zwar nett ist, aber selbst immer so gefordert durch seine eigenen Aufgaben, dass er nicht oft mit ihm zu tun hat. Für wichtige Angelegenheiten kann man sich aber durchaus an die Leitungsperson wenden (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 22, Z. 42-49, S. 23, Z. 1-9).

6.2.2.3. Unterstützung durch den Coach

Auf die Frage, von welchen Personen er besonders viel Unterstützung erfahren hat, nennt IP1 ohne weitere Umschweife seinen Coach aus dem zweiten Projekt:

IP1: Naja, unterstützt hat mich sehr viel der Coach eigentlich, - - weil der Coach in [...] [I: Mhm], - - der geht doch mit dir mit zu den Praktikas [I: Mhm], (1) das heißt, (1) du musst dich um nichts kümmern, du musst nur Lebenslauf und Bewerbungsschreiben abliefern [I: Mhm] / - - so abliefern - - - abgeben ((verbessert sich selbst)) [...]

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 35, Z. 14-20).

Dass IP1 die Begleitung zu den jeweiligen Betrieben gleich an erster Stelle nennt, impliziert, dass dies für ihn eine besondere Entlastung dargestellt hat. Weitere Unterstützung erfolgte in Form von Organisation von Praktika und der Kontaktherstellung zu den Leitungspersonen (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 35, Z. 20-26).

6.2.2.4. Unterstützung durch den Ausbilder

In diesem fokussierten Kode kommt erneut zum Ausdruck, wie sehr sich IP1 durch seinen Ausbilder unterstützt fühlt, diesmal jedoch in einem anderen Kontext:

I: (4) Und wer - - hilft dann am meisten oder wer hat am meisten geholfen, - - - wenn's darum gegangen is= sich zu bewerben oder= zu überlegen (1) hm= was mach ich als Nächstes? (41,43)

IP1: (1) Naja bei [...] ,(1,5) beim Bewerben, also Helfen, - eigentlich der Ausbildner hilft=, wenn du ihn fragst: - - - [I: Mhm] "Können Sie mir helfen? passt das so [I: Mhm] vom Bewerbungsschreiben her ? - - passt der Lebenslauf"? [I: Hm] - - Der kennt si=, der Ausbilder kennt sich ja aus. (1,5)

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 42, Z. 6-16).

Hier bezieht sich IP1 auf einen speziellen Aspekt des Berufslebens, nämlich auf das Verfassen von Lebenslauf und Bewerbungen. In diesem Zusammenhang erwähnt er auch Unterstützung durch seine Schwester (siehe Kapitel 6.2.1.3.), es scheint sich

also dabei um Tätigkeiten zu handeln, bei denen er oft Hilfe gebraucht hat oder immer noch braucht. Er betont hier, wie bei seiner Schwester, dass der Ausbilder auf diesem Gebiet bewandert sei. IP1 fühlt sich also besonders durch Personen unterstützt, die über eine gewisse Expertise, sei es aufgrund von eigener Erfahrung oder aufgrund ihrer eigenen Ausbildung, verfügen.

6.2.2.5. Mögliche Unterstützung durch Arbeitsassistenten

Auf die Frage, wer ihn an der aktuellen Ausbildungsstelle unterstützt und begleitet, nennt IP2 die Arbeitsassistenten. Sollten sich an der Ausbildungsstelle Probleme ergeben, kann er die Arbeitsassistenten benachrichtigen, was aber, wie er betont, derzeit nicht notwendig ist (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 7, Z.17-25). IP2 spricht sehr unpersönlich über diese Person, so sagt er nur „Die Arbeitsassistenten“ aber benennt die Person nicht direkt. Es ergibt sich der Eindruck, dass er noch nicht viel Kontakt mit der Arbeitsassistenten gehabt hat. Dies könnte weiters implizieren, dass sich für IP2 an seiner derzeitigen Ausbildungsstelle noch keine Probleme ergeben haben, die dies erforderlich machen würden.

6.2.2.6. Abteilungsleiter als möglicher Ansprechpartner

IP2 nennt als eine weitere mögliche Ansprechperson die Abteilungsleitung seines Betriebs. Er drückt sich hier erneut eher zögerlich aus:

IP2: -- Ich glaub' ich könnt' --- auch mei=_ äh bei= (P/ 1sec.) - m=ei=_ also bei (P/ 2sec.) äh= (P/ 1sec.) - also bei der St_ z_ -- ich könnt' auch, ich glaub' ich könnt' auch bei der St_ --- also -- wie sag' ich das jetzt? Bei= Abteilungsleitung - von der ich arbeite --- eh auch direkt - übe=r (P/ 1sec.) -- gewisse Probleme reden [I: Mhm] (P/ 1sec.) und wenn's nötig ist, -- [I: Mhm] (P/ 5sec.) [I: Mhm] -- ja. (P/ 1sec.) #00:55:26-3# (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 15, Z. 29-36)

Dass IP2 hier häufig den Ausdruck „glauben“ verwendet, lässt vermuten, dass er von dieser Möglichkeit noch keinen Gebrauch gemacht hat. Zudem sagt er „gewisse“ Probleme könnten mit der Abteilungsleitung direkt besprochen werden, womit er eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Probleme vermittelt, die tatsächlich mit der

Abteilungsleitung besprochen werden können.

6.2.3. Kategorie 3: Eigene Erfahrungen mit Kooperation

Die Kategorie „Eigene Erfahrungen mit Kooperation“ ist hinsichtlich der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit besonders relevant, da die beiden interviewten Personen hier direkt oder indirekt auf Situationen aus ihrem bisherigen Ausbildungsweg Bezug nehmen, in denen sie Kooperation erlebt haben.

Die beiden Interviewpartner*innen äußern sich sehr unterschiedlich zu ihren Erfahrungen mit Kooperation. IP1 berichtet im Interview sehr ausführlich über vor allem negative Kooperationserfahrungen, die er in vorangegangenen Praktika erlebt hat. Es waren unter anderem diese negativen Erfahrungen, die ihn teilweise dazu veranlassten, ein Praktikum nicht weiter fortführen zu wollen. Diese negativen Erfahrungen bezogen sich ausschließlich auf Kolleg*innen in den Betrieben. Gänzlich gegenteilige Erfahrungen macht er mittlerweile an seiner derzeitigen Arbeitsstelle, an der er die Kooperation mit den Kolleg*innen durchwegs positiv erlebt. IP2 hingegen spricht in seiner Erzählung keine Kooperationserfahrungen an und kann sich auch auf gezielte Nachfrage hin an keine Situation seines Ausbildungswegs erinnern, in der gute Kooperation stattgefunden hat. Dies könnte bedeuten, dass er in seinem Tätigkeitsfeld selten mit anderen zusammengearbeitet hat, oder dass er tatsächlich noch nie Teil einer gelungenen Zusammenarbeit war. Dass er aber auch nicht auf negative Kooperationserlebnisse eingeht, legt eher die erste Vermutung nahe.

6.2.3.1. Unfreundliche Kolleg*innen verweigern Erklärungen

IP1 hat, vor allem in den Praktika innerhalb einer bestimmten Berufssparte, einige negative Erfahrungen gemacht, vor allem, weil er die Kolleg*innen als unfreundlich empfunden hat. Als neuer Lehrling in einem Betrieb fühlte er sich überfordert und war sich stellenweise unklar über seinen Tätigkeitsbereich, weshalb er nachfragen musste:

IP1: Weil, - - - wenn ich was gefragt hab, und i= ich es, etwas nicht verstanden hab (1) und die hat es schon zwei Mal wiederholt und will es kein drittes Mal

wiederholen, dann is, [K: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] - - - dann verstehst du ja nicht, was du machen musst und [I: Mhm] dann machst du es falsch, was eh klar ist. (1,5) /Das heißt du bist ein Lehrling und du musst fragen [I: Mhm], wenn du was nicht verstehst, weil sonst, woher sollst du wissen, die arbeitet ja schon [IP1: schlägt mit der Hand auf den Tisch, dumpfes Geräusch] ein paar Monate da, die kennt sich ja aus. ((wütend, etwas lauter)) (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 3, Z. 48-49, S. 4, Z. 1-10).

Anhand dieses Beispiels erklärt IP1, warum er die Kolleg*innen als unfreundlich wahrgenommen hat. Um seine Arbeitsaufgaben entsprechend erledigen zu können, hätte IP1 eine erneute Erklärung benötigt. Es wurde ihm bereits einmal erklärt, beim ersten Mal konnte er es jedoch nicht verstehen, weshalb er erneut nachfragen musste. Auf die erneute Nachfrage hin blieb ihm offensichtlich die Wiederholung der Erklärung verwehrt, was darin resultierte, dass er seine Aufgabe nicht richtig ausführen konnte. Das empfindet IP1 offensichtlich als sehr ungerecht, er rechtfertigt sich regelrecht, indem er erklärt, dass er als Lehrling ohne eine entsprechende Erklärung seine Tätigkeit nicht ordentlich ausüben kann. Indem er nachsetzt, dass die entsprechende Kollegin schon länger da wäre, verdeutlicht er, dass sich die Kollegin dementsprechend nicht in ihn hineinversetzen kann, da bei ihr Klarheit über ihre Aufgaben herrscht und sie sich im Betrieb bereits auskennt. Dadurch besteht ein Ungleichgewicht zwischen IP1 und der Kollegin, die ihm an Erfahrung innerhalb des Betriebs überlegen ist und auf deren Hilfe er in der Situation angewiesen ist. Dass dieses Erlebnis von IP1 als einschneidend empfunden wurde, zeigt sich auch darin, dass er im Laufe der Erzählung von Wut gepackt wird, seine Stimme erhebt und auch mit der Hand auf den Tisch schlägt, um dem Erzählten Nachdruck zu verleihen. In einem weiteren Absatz des Interviews wird ersichtlich, dass es sich bei der geschilderten Situation nicht um einen Einzelfall handelt, sondern dass das Verhältnis zu besagter Kollegin durchwegs konfliktreich war. Über die Verweigerung von Erklärungen hinaus, schreit sie ihn auch noch an. Die Situation wird dadurch für IP1 so belastend, dass er das Praktikum abbrechen möchte (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 4, Z. 44-49).

6.2.3.2. Auf Neuzugängen wird „von jedem herumgehackt“

Dieser fokussierte In-Vivo-Code enthält eine Phrase, die von IP1 in zahlreichen Abschnitten des Interviews gebraucht wird. Zunächst beschreibt er damit seine Erfahrung aus einer Berufssparte, in der er sich von Anfang an nicht sonderlich wohl gefühlt hat. Er nimmt damit unter anderem Bezug auf eine Kollegin, zu der er kein gutes Verhältnis hatte (siehe 6.2.3.1.).

IP1: Aber du bist ganz neu, machst ein Praktikum in der Firma / und dann (IP1: schlägt mit Hand leise auf den Tisch, dumpfes Geräusch), (1) hackt jeder auf dir rum (umgangssprachlich für: andere sind mit der Leistung unzufrieden) zum Beispiel, wie bei mir. (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 4, Z. 10-15).

Mit dieser umgangssprachlichen Formulierung drückt IP1 aus, dass Lehrlinge, die in der Firmenhierarchie ganz unten angesiedelt sind, zu Beginn von allen unfreundlich behandelt werden. Während er sich zuvor nur auf eine Kollegin bezogen hat, benutzt er hier das Wort „jeder“, was impliziert, dass er durch mehr als nur eine Person eine unfreundliche Behandlung erfahren hat. Wie bei der Erzählung über die Konflikte mit seiner ehemaligen Kollegin, scheint IP1 immer noch belastet, durch das was er erlebt hat. Er tritt zwar weniger wütend auf, schlägt aber dennoch mit der Hand auf den Tisch, während er erzählt.

IP1 bedient sich dieser Formulierung erneut, um eine andere Erfahrung in einem anderen Praktikum zu beschreiben. Über diese Praktikumserfahrung sagt er aus:

IP1: Weil die hat, /sie sind halt so die Leute sie. [! : Hm] - Es sind [! : Mhm] nicht alle so, aber die meisten Leute, (1) es ist halt überall so, - - - nicht überall ((lauter))/ aber in den meisten Fällen ist halt so, wenn was Praktikant, du bist der Neue, auf dich hacken (umgangssprachlich für andere sind mit der Leistung nicht zufrieden) alle herum, weil du der Neue bist. [...]
(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 8, Z. 35-42)

In der Aussage „[...] sie sind halt so die Leute [...]“ schwingt eine gewisse Resignation mit, als ob sich IP1 bereits mit der Situation abgefunden hätte und sie als nicht

veränderbar erleben würde. Danach relativiert er seine Aussage aber wieder, indem er zunächst versucht, sie weniger pauschal klingen zu lassen und betont, dass es nicht immer so wäre aber doch in den meisten Fällen. Auf der anderen Seite drückt er durch diese Erklärung aus, dass ihm aus Prinzip Widerstand entgegengebracht wird, weil er der Neue ist, nicht aber aufgrund seines Charakters oder seiner Leistung. IP1 empfindet die anfänglichen unfreundlichen Begegnungen fast als eine Art Initiationsritus. Durch seine Formulierung hier drückt er erneut aus, dass er diese negative Erfahrung nicht nur einmal gemacht hat. IP1 benutzt den Ausdruck „herumhacken“ auch, als er seinem Vater seine Einstiegsschwierigkeiten im Praktikum schildert (siehe 6.2.1.1.).

6.2.3.3. Keine ausreichende Einschulung

IP1 beklagt, dass er innerhalb der Betriebe, in denen er seine Praktika absolviert hat, keine ausreichende Einschulung bekommen hat:

IP1: - Der will mich wieder nicht richtig einschulen, den interessiert's nicht was du machst, Leitungsperson [...] ist nie da im Raum. (2,5)

(Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 8, Z. 26-28)

Zuvor hat sich IP1 eher über mangelnde Erklärungen beschwert, nun führt er genauer aus, dass er auch keine Einführung bekommen hat. Er erlebt die Kolleg*innen, die eigentlich für seine Einschulung zuständig wären, als desinteressiert. Dieses Desinteresse erklärt er sich damit, dass sie bereits ihre Lehrstellen innehaben, sie haben somit eigene, tägliche Aufgaben, die es zu erledigen gilt und legen den Fokus auf ihren eigenen Lernzuwachs, nicht auf den der Praktikant*innen (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S.8, Z. 31-35). Darüber hinaus erwähnt IP1 hier, dass die zuständige Leitungsperson nicht im Raum anwesend ist. Es erfolgt also keine Kontrolle hinsichtlich der Ausbildung von Praktikant*innen. Die entsprechende Leitungsperson ist ebenfalls mit ihren eigenen beruflichen Aufgaben beschäftigt und nimmt gar nicht wahr, wenn ein*e Praktikant*in unfreundlich behandelt oder schlecht eingeschult wird.

6.2.3.4. Einschulung durch Kolleg*innen am jetzigen Standort wird als zufriedenstellend empfunden

Im Gegensatz zu früheren Ausbildungsstellen ist IP1 mit der Einschulung durch seine Kolleg*innen am jetzigen Standort zufrieden. Er drückt erneut aus, dass er der Ansicht ist, dass Neuzugängen in Firmen immer die schwierigsten Aufgaben zugeteilt werden:

IP1: Also das ist schon, - - - also man merkt schon, - dass - es in sehr vielen Firmen so ist, dass, (1) halt, wenn du neu bist, - - - machst du gleich immer, die, - - die, (1,5) wie soll man sagen, schlechtesten, - nicht schlechtesten Arbeiten, sondern die, - - die schwierigsten Arbeiten [!: Mhm]. (1) Weil du der Neue bist, du musst erstmal alles lernen, alles können. (2,5) (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 22, Z. 8-15).

Erneut trifft IP1 hier sehr pauschale Aussagen, indem er sagt, dass dieser Umgang mit Neulingen in vielen Firmen gepflegt wird, das lässt erneut vermuten, dass viele negative Erfahrungen aus der Vergangenheit ihn geprägt haben. Dass er sagt „du musst erstmal alles lernen, alles können“ impliziert, dass auf Lehrlingen, die neu in einem Betrieb anfangen ein großer Erwartungsdruck lastet. Auf der einen Seite gilt es, einen möglichst großen Lernzuwachs zu erzielen, auf der anderen Seite wird aber offensichtlich in einigen Betrieben vorausgesetzt, dass man gewisse Dinge bereits beherrscht. IP1 führt aus, dass er diese Gegebenheit aber als nicht notwendig empfindet, da man der anfänglichen Überforderung der Lehrlinge mit einer entsprechend guten Einschulung entgegenwirken könne. Diese Behauptung stellt IP1 anhand seiner eigenen Erfahrung an seiner jetzigen Ausbildungsstelle auf, an der er mit der Einschulung äußerst zufrieden ist. Seine Kolleg*innen erklären ihm bereitwillig alle Aufgaben und Funktionsweisen der Geräte. Sie zeigen ihm auch alles so vor, dass er es auch wirklich versteht. Diesen Umstand bewertet IP1 als sehr positiv. Aus seiner Sicht gibt es keine Probleme, wenn die Einschulung entsprechend zufriedenstellend ausfällt. Umgekehrt kann ein Beschäftigungsverhältnis für einen Lehrling ohne ausreichende Einschulung nicht gut funktionieren ,hier verwendet er wieder die Phrase „wenn jeder auf dir rumhackt“ (siehe 6.2.3.2.).

6.2.3.5. Möglichkeit am Arbeitsplatz zu lernen

Durch den Einsatz von seiner Leitungsperson, erhält IP1 Nachhilfe direkt an der Ausbildungsstelle. Die Nachhilfe arbeitet mit ihm an den Gegenständen, die ihm am schwersten fallen und hilft ihm in der Vorbereitung auf Überprüfungen. Die Nachhilfe findet nicht nur am Arbeitsplatz sondern sogar während der Arbeitszeit statt. Dieser Umstand wird von IP1 als sehr positiv empfunden. Er ist sich darüber bewusst, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist und dass dieser „Luxus“, wie er ihn nennt, dem guten Willen seiner Leitungsperson zu verdanken ist (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 23, Z. 42-49, S. 24, Z. 1-36).

IP1 bekommt von seiner Leitungsperson nicht nur die Möglichkeit, seine Nachhilfestunden während der Arbeitszeit in Anspruch zu nehmen, er darf auch, wenn gerade weniger Arbeit anfällt, für die Schule lernen. Dies wird von IP1 sehr positiv bewertet, er bezeichnet auch diesen Umstand als Luxus und betont gleich zweimal, dass er die Möglichkeit, in der Arbeit für die Schule zu lernen als gut empfindet.

In die Kategorie der Kooperationserfahrungen passt dieser fokussierte Kode deshalb, da hier gleich mehrere Personen miteinander in Kooperation treten – Die Person, die IP1 Nachhilfe gibt, kooperiert mit dessen Leitungsperson, indem sie IP1 die Nachhilfe innerhalb des Betriebs erteilt und mit ihm gemeinsam auch die Uhrzeit vereinbart; die Leitungsperson kooperiert mit IP1, da er weiß, dass sich dieser neben seinen Aufgaben im Betrieb auch noch den Lernstoff der Schule aneignen muss; IP1 kooperiert sowohl mit der Leitungsperson als auch mit der Nachhilfe.

6.2.3.6. Keine bewusste Erinnerung an Kooperation

IP2 spricht generell in seinem gesamten Interview eher wenig über andere Akteur*innen, die ihm auf seinem Ausbildungsweg begegnet sind. Auf die Frage hin, ob er ein Beispiel für gelungene Kooperation aus seinem eigenen Erfahrungsschatz nennen kann, antwortet IP2 so:

*IP2: Äh= pf= (P/ 7sec.) --- äh (P/13sec.) - hm (P/ 10sec.) -- ä=hm= (P/ 14sec.)
- ja (P/ 11sec.) - #00:53:12-7#*

*I: Wenn nicht (IP2: Mhm) ist auch kein Problem [IP2: Ja] - (lacht) (P/1sec.)
#00:53:17-1#*

IP2: Äh - ja mir fällt gerade (P/ 2sec.) - nichts ein, (lacht) (I: Ja) (P/ 5sec.) ne. [I: Mhm] (P/ 2sec.) -- Mir fä_ äh mir fällt gerade wirkl_ äh nichts ein, (lacht) [I: Mhm] hm (P/ 1sec.) - #00:53:35-6# (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 15, Z. 1-10).

Auf die Frage reagiert IP2 zunächst sehr zögerlich. Er stammelt und scheint die Worte nicht so richtig zu finden. Auf den Einwand der interviewenden Person hin wirkt er ein wenig erleichtert. Als er sagt, dass ihm dazu tatsächlich nichts einfällt, lacht er, wodurch der Eindruck entsteht, dass er sich etwas verlegen fühlt.

Die Zögerlichkeit hinsichtlich der Beantwortung der Frage könnte implizieren, dass IP2 sich unsicher ist, was mit Kooperation überhaupt gemeint ist. Er benennt allerdings, bevor ihm die Frage nach einem Beispiel gestellt wird, sehr konkret, was für ihn Aspekte einer gelungenen Kooperation sind (siehe 6.2.5.2, 6.2.5.3.). Unter diesem Gesichtspunkt könnte sein Zögern in Bezug auf die Frage bedeuten, dass er tatsächlich niemals eine gelungene Kooperationserfahrung gemacht hat. Da er an einer anderen Stelle des Interviews aussagt, dass er mit seiner jetzigen Arbeitsstelle zufrieden ist, wirkt diese Vermutung allerdings nicht sehr zutreffend.

6.2.4. Kategorie 4: Einsatz des Wortes „normal“ als Synonym für „nicht behindert“ oder „ebenso wie nicht behinderte Personen“

Die vierte Kategorie - Einsatz des Wortes „normal“ als Synonym für „nicht behindert“ oder „ebenso wie nicht behinderte Personen“ trägt nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Sie ergab sich aus der Beobachtung, dass bei beiden Interviewten das Wort „normal“ häufig und in einem ähnlichen Kontext gebraucht wurde. Da dieses Phänomen bei beiden Interviewten auftrat, setzt sich diese Kategorie aus In-Vivo-Codes aus beiden Interviews zusammen.

Sowohl IP1 als auch IP2 benutzen „normal“ in Abgrenzung zu „behindert“. Bei IP1 ist dies deutlicher als bei IP2, bei beiden aber wirft die Benutzung des Wortes in diesem Sinne die Frage auf, wie sie sich selbst sehen und ob sie sich selbst in weiterer Folge als „nicht normal“ betrachten. Was zusätzlich auffällt ist, dass die Erzählung von IP1 viel wortreicher ist als jene von IP2, bei ihm jedoch nie das Wort „Behinderung“

gebraucht wird. Eventuell bedeutet das, dass IP1 Behinderung als stigmatisierter empfindet, als IP2.

6.2.4.1. Unterscheidung zwischen Mitschüler*innen mit Behinderung und „normalen“ Mitschüler*innen

IP1 antwortet auf die Frage nach dem Schultyp, den er besucht hat:

IP1: Nein, nein, das war in ein [I: normaler], (2,5) also - - - normale Schule A ja, - - - auch mit Leuten, die im Rollstuhl sitzen zum Beispiel. [I: Mhm] (3) Auch mit Leuten mit einer körperlichen Einschränkung, so quasi [I: Mhm]. - - - Also es war eine Schule auch mit Leuten mit körperlichen Einschränkungen, die Reu=, die im Rollstuhl sitzen, die mit Rollator gehen muss=, müssen, (2) / auch ganz normale halt (1) Schüler ((betonter))/ (19,9) (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 33, Z. 36-44).

In diesem Interviewauszug benutzt IP1 das Wort „normal“ gleich zweimal. Am Anfang bezieht sich das Wort auf den besuchten Schultyp. Damit will IP1 ausdrücken, dass er keine Sonderschule besucht hat, die damit in direkter Konsequenz für ihn keine normale Schule ist. Seine Antwort beginnt er außerdem, indem er „Nein nein“ sagt, womit er seine Ablehnung zum Ausdruck bringt. Danach führt er genauer aus, dass seine Schule auch von Menschen mit körperlichen Behinderungen besucht wurde, wobei IP1 aber das Wort „Einschränkungen“ gebraucht. Was er mit körperlichen Einschränkungen meint, führt er danach genauer aus, bevor er sagt „auch ganz normale halt“. Er gebraucht „normal“ hier also als eine Abgrenzung zum Begriff „behindert“. Als „normal“ werden von ihm jene Schüler*innen empfunden, die nicht auf einen Rollstuhl oder Rollator angewiesen sind.

An dieser Stelle sei auch anzumerken, dass in den ausführlichen Erzählungen von IP1 nicht ein einziges Mal das Wort „Behinderung“ in irgendeiner Form vorkommt. Wenn IP1 also andere Menschen seines Alters mit einer Körperbehinderung als nicht normal charakterisiert, stellt sich die Frage, wie er zu seiner eigenen Behinderung steht und ob er sich selbst als „normal“ empfindet oder nicht. Seine ablehnende Reaktion auf die Frage, ob er eine Sonderschule besucht hat, vermittelt den Eindruck, dass diese Einrichtung und der Besuch derselben für ihn mit einem Stigma behaftet sind, das er entschieden von sich weisen möchte.

6.2.4.2. Besuch einer „ganz normalen“ Schule aus eigener Sicht kein Problem

In seinen Erzählungen über seine Schullaufbahn nimmt IP1 auch auf seinen Besuch der Sekundarstufe I Bezug. Er drückt Verwunderung darüber aus, dass er für eine Sonderschule eingestuft wurde, dann sagt er, dass für ihn aus seiner Sicht auch der Besuch einer „ganz normalen“ Schule möglich gewesen wäre (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 33, Z. 10-15). IP1 wurde integrativ nach dem Lehrplan der Sonderschule beschult. Nach seinem eigenen Dafürhalten hätte er aber auch ohne eine Lehrplanänderung die Schule abschließen können. Das zu betonen scheint ihm wichtig zu sein. Mit der Frage, warum er nicht ohne zusätzliche Unterstützung die Schule besuchen konnte, wendet sich IP1 an seine Mutter, die ihm daraufhin erklärt, dass dieser Umstand auf der Einschätzung von Ärzt*innen basiert, die befunden hätten, dass die Schule für IP1 zu schwierig sein würde (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 33, Z. 15-20). Das Wort schwierig betont er hierbei besonders. Das könnte Unverständnis aber auch Entrüstung ausdrücken. Zeitlich lässt sich dieses Gespräch nicht zuordnen, es bleibt auch unklar, wann der SPF für IP1 beantragt wurde. Dass er aber tatsächlich bei seiner Mutter nachfragt, weist daraufhin, dass es IP1 beschäftigt haben muss. Es muss ihm aufgefallen sein, dass er anders unterrichtet wird, als seine Mitschüler*innen. Dieser Umstand war für ihn offenbar nicht nachvollziehbar. IP1 erklärt sich seinen Sonderschullehrplan in weiterer Folge selbst damit, dass er Probleme im Unterrichtsgegenstand Mathematik hatte:

IP1: [...] Das heißt ich hatte (1,5) Schwierigkeiten in - Mathematik vor allem (3) u=nd= weil ich wahrscheinlich diese Schwierigkeiten in Mathematik hatte, konnte ich halt, wurde mir halt gesagt:, in der Schule A, "Schaffst du das halt nicht, - - - wegen deinen mathematischen Kenntnissen", - - die halt nicht so gut waren. [...] (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 33, Z. 22-28)

IP1 betont hier insbesondere, dass er es nach Einschätzung anderer nicht schaffen könne, nach dem regulären Lehrplan unterrichtet zu werden. Dass er besonders die Worte „schwierig“ und die Phrase „schaffst du das halt nicht“ so betont, drückt eine gewisse Enttäuschung und Hoffnungslosigkeit darüber aus. In beiden Fällen wurden diese Zuschreibungen durch andere getroffen. Nach seiner eigenen Einschätzung wurde IP1 offenbar nie gefragt. Auch in Bezug auf seinen weiteren Bildungsweg wurde

IP1 geraten, eine Lehre zu machen, wobei er nicht erwähnt, von wem der Ratschlag stammte (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 33, Z. 28-30). Der Besuch einer höheren Schule wurde IP1 niemals in Aussicht gestellt. Er äußert sich allerdings nicht weiter dazu, wie er dazu steht. Es ist nicht ersichtlich, ob er gerne eine höhere Schule besucht hätte. Vielmehr scheint es so, als hätte er diese Möglichkeit aufgrund dessen, was ihm geraten wurde nie wirklich in Betracht gezogen.

6.2.4.3. „ganz normale Lehrstelle“

IP2 gebraucht das Wort „normal“ nicht so häufig wie IP1, aber in einem ähnlichen Zusammenhang. Er erzählt, wie er zu seiner derzeitigen Ausbildungsstelle gekommen und ist und berichtet in diesem Zusammenhang von seinen Anfängen im Berufsleben:

IP2: Äh= also - (räuspert sich) - zuerst hatte ich (P/ 1sec.) - begonnen hab' ich eine (P/ 1sec.) -- so eine feste Lehrstelle – also ganz normal so, [I: Äh so okay] so wie= -- äh hier also (P/ 1sec.) achtunddreißig Stunden und – also eh - ja b_ im Beruf [...] sitzen und ja (P/ 2sec.) -- dort äh (P/ 1sec.) äh= (P/ 2sec.) äh dort, wo ich dann - eben halt (P/ 1sec.) – d_ die w_ (P/ 1sec.) --- ja (P/ 1sec.) und dort gab' es eben halt -- Probleme, ich (P/ 1sec.) also (P/ 2sec.) -- ich= - also ja=. -- Sie haben mir einfach gesagt, dass -- ich mit meiner (.../0,4sec.) ihn zu viel -- äh also ihn zu viel Arbeit mach', also= - meine=r [I: Mhm] - Lehrlingspr_, also meine Beauftragten zu viel Arbeit mache -- und deswegen haben sie mich dann – entlassen [...] (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 5, Z. 14-27)

Wie IP1 benutzt IP2 „normal“ hier in einer Abgrenzung zum Begriff der Behinderung. Mit der normalen Lehrstelle meint er hier wohl, dass sie nicht dezidiert für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben war. Das wirft die Frage auf, wie er seine jetzige Ausbildungsstelle umschreiben würde und ob das in weiterer Folge bedeutet, dass er sich selbst als nicht normal betrachtet. Er benutzt das Wort normal noch an einer weiteren Stelle im Gesprächsverlauf, nämlich als er seine Aufgaben als „normale Tätigkeiten“ beschreibt. Hier könnte das Wort tatsächlich auch anders gemeint sein, IP2 könnte damit auch ausdrücken wollen, dass es sich dabei um alltägliche Aufgaben handelt.

6.2.4.4. „Normaler“ Hauptschulabschluss

In diesem fokussierten Kode taucht der Begriff der Normalität erstmals in der Erzählung von IP1 auf. Er sagt, er hat die Hauptschule normal abgeschlossen (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 1, Z. 33-34). Der Gebrauch des Adjektivs „normal“ könnte an dieser Stelle einiges bedeuten. IP1 könnte damit meinen, dass er ohne Schwierigkeiten seinen Abschluss gemacht hat. Er könnte damit zum Ausdruck bringen wollen, dass der Abschluss der Hauptschule für ihn kein besonderes Ereignis war, sondern eine der Stationen, die man im Laufe seines Lebens durchläuft. Betrachtet man aber, wie er das Wort an anderen Stellen seiner Erzählung gebraucht, liegt die Vermutung nahe, dass IP1 für sich „normal“ in Abgrenzung zum Begriff Behinderung definiert. Die Hauptschule „normal“ abzuschließen bedeutet für IP1 also vermutlich, dass er sie so wie seine Mitschüler*innen ohne Behinderung abgeschlossen hat.

6.2.5. Kategorie 5: Eigene Kriterien für gelingende Zusammenarbeit

Was Zusammenarbeit bzw. Kooperation aus der Perspektive der interviewten Personen ausmacht, ist entscheidend um verstehen zu können, wie sie Kooperation überhaupt definieren und in ihrem Alltag erleben. Dies drücken die Interviewten nicht nur in ihrer Antwort auf die Frage nach Kriterien für gute Zusammenarbeit aus, sondern auch darin, wie sie ihre bisherigen beruflichen Erlebnisse schildern. Es zeigt sich, dass beide Interviewten erstaunlich klare Vorstellungen davon haben, welche Gelingensbedingungen Kooperation hat. Dies verwundert vor allem bei IP2, da dieser sich zu eigenen Kooperationserfahrungen im Interview wenig bis gar nicht äußert, für sich selbst aber dennoch recht klar definiert hat, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Kooperation funktionieren kann.

6.2.5.1. Eine ablehnende Haltung verhindert ein respektvolles Arbeitsverhältnis

Ein wiederkehrendes Thema in der Erzählung von IP1 ist der Einstieg in den Betrieb und die Einschulung, die dann erfolgen sollte. Diesbezüglich hat er viele negative Erfahrungen gemacht, die er in unterschiedlichen Abschnitten seiner Erzählung zur Sprache bringt.

Er betont hier zunächst, die Wichtigkeit einer „schönen, langsamen“ Erklärung, damit diese auch wirklich verstanden werden kann. Ist dies nicht gegeben, dann wird der Lehrling aus der Sicht von IP1 den Betrieb bald wieder verlassen. Dass in seiner persönlichen Erfahrung die Kolleg*innen ihn oftmals nicht ordentlich einschulen wollten, erklärt er sich so, dass ihnen der Zeitaufwand zu groß war. Diese Einstellung bewertet IP1 sehr negativ, vor allem in Hinblick auf die Zukunft (vgl. Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 19, Z. 33-47). In der Lage zu sein, seine Arbeit gut zu erledigen ist für IP1 ein zentraler Faktor, um sich in einem Betrieb wohlfühlen. Er benutzt wieder die Phrase „hackt jeder auf dir rum“ (ebd., S. 20, Z. 5-7) um auszudrücken, dass die Kolleg*innen ein unfreundliches Verhalten an den Tag legen. Seine Tätigkeit nicht entsprechend ausüben zu können und von den Arbeitskolleg*innen nicht anerkannt zu werden sind für IP1 Gründe, eine Arbeitsstelle aufzugeben (vgl. ebd., S. 20, Z. 7-13).

Umgekehrt benötigt IP1 Kolleg*innen, die ihm Respekt entgegen bringen. Den Respekt seiner Kolleg*innen benötigt er, um ihnen umgekehrt Respekt entgegenzubringen:

IP1: Das hat, - - oja das hat schon etwas ein bissl (umgangssprachlich für ein Bisschen, etwas) mit Respekt zu tun, weil, (2) wenn dich die anderen Leute respektieren, dann respektierst du sie auch. Wenn dich die anderen nur so: (1,5)" J=a=, (1,5) der kann nix (umgangssprachlich für nichts), der hat keine Ahnung, - - bla bla bla, irgendwas" (2) [Lärm im Hintergrund]. Die respektieren dich ja nicht, als= [I: Mhm] (1,5) Arbeitskollegen, sagen wir. [...] (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 20, Z. 15-23).

Hier scheint sich IP1 wieder auf seine negative Erfahrungen aus der Vergangenheit zu beziehen. Ähnlich wie in seinen Erzählungen über die Zuteilung des Sonderschullehrplans in der Sekundarstufe I (siehe 6.2.4.2.) plagt ihn offenbar häufig die Befürchtung, andere Menschen könnten ihn unterschätzen oder ihm Fähigkeiten absprechen. Das Gefühl, unzulänglich zu sein, hat IP1 sichtlich schon erlebt und es hat ihn sehr belastet. Der Respekt seiner Kolleg*innen und eine Behandlung auf Augenhöhe ist ihm aufgrund seiner Vorerfahrungen sehr wichtig, die Bedeutung dieser beiden Faktoren ist sogar so groß, dass IP1 eine Arbeitsstelle aufgeben würde, wenn diese nicht gegeben wären. Die Abwesenheit von Respekt und Wertschätzung verhindern also aus der Perspektive von IP1, dass Zusammenarbeit überhaupt zustande kommen kann.

6.2.5.2. Gutes Verhältnis als Grundlage für Kooperation

IP2 benennt als Gelingensbedingung für Kooperation ein gutes Verhältnis. Dies führt er so aus:

IP2: Äh= pf (P/ 4sec.) --- äh=m= (P/ 7sec.) -- äh (P/ 6sec.) -- hm (P/ 4sec.) - wie sag' ich das? (P/ 4sec.) -- Äh= also -- (räuspert sich) (P/ 3sec.) äh= (P/ 1sec.) grunds=_ - so erstmal (P/ 2sec.) -- äh dass= ma=n= sich -- eben halt (P/ 3sec.) -- äh= halbwe_ also -- natürlich halbwegs versteht (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 14, Z. 27-32)

IP2 scheint hier zunächst Mühe zu haben, die richtigen Worte zu finden um auf die zuvor gestellte Frage der interviewenden Person zu antworten, hat dann aber doch relativ schnell eine Antwort parat, was vermuten lässt, dass er sich darüber schon einmal Gedanken gemacht hat. Interessant ist hier auch seine Formulierung „dass man sich halbwegs versteht“, da er diese auch nicht genauer ausführt. Es impliziert allerdings, dass eine einigermaßen funktionierende Beziehung auf einer zwischenmenschlichen Basis ausreicht. Er führt nicht aus, ob er damit meint, dass man sich auf einer rein oberflächlichen Ebene gut versteht oder ob er dies in Bezug auf die private Ebene meint. Der Beziehungsaspekt ist für IP2 aber in jedem Fall von Bedeutung für das Gelingen einer Zusammenarbeit.

6.2.5.3. Kooperation muss Fortschritte liefern

In seinen weiteren Ausführungen über seine Kriterien für eine funktionierende Zusammenarbeit geht IP2 noch einmal auf die Beziehung zwischen den Zusammenarbeitenden ein, indem er sagt, dass ein gutes Verhältnis zwischen beiden Parteien alleine nicht ausreichend wäre (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 14, Z. 35-38). Damit die Kooperation aus seiner Sicht auch wirklich als geglückt bezeichnet werden kann, braucht es auch Fortschritte:

IP2: [...]-- wie soll ich sagen? (P/ 1sec.) - Ja Fortschritte= - macht -- wär nu=_ (P/ 1sec.) -- und sich (P/ 2sec.) - ja das= (P/ 2sec.) - ja (P/ 1sec.) - so bringt es sich - eben halt -- nichts, wenn nicht (P/ 2sec.) zwei Leute mi_ -- miteinander verstehen, abe=r (P/ 1sec.) --- irgendwie= -- weiß ich nicht (P/ 1sec.) - wie sag' ich das? (P/ 2sec.) Äh=m= (P/ 3sec.) - keine (P/ 3sec.) - hm (P/ 5sec.) --- a_ (P/ 5sec.) --- äh also das (P/ 6sec.) - abe=r -- irgendwie keine= - Arbeiten oder (P/ 1sec.) -- dass nu=r (P/ 1sec.) Arbeiten fertig bekomm' [I: Mhm] - oder Projekte [...] (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 14, Z. 34-44).

Wenn sich also die handelnden Personen gut miteinander verstehen, ist dies eine wichtige Grundlage, damit die Zusammenarbeit überhaupt stattfinden kann, diese Grundlage alleine genügt aber nicht. Die Zusammenarbeit muss auch Ergebnisse liefern. Das bedeutet für IP2 in erster Linie, dass sich in den gemeinsam bearbeiteten Arbeitsaufträgen und Projekten auch Fortschritte feststellen lassen und dass diese in weiterer Folge auch fertiggestellt werden können. Damit eine Zusammenarbeit gelingt, müssen gemeinsam festgelegte Ziele erreicht werden, ansonsten ist sie aus der Perspektive von IP2 nicht sinnvoll.

Aus dieser Aussage geht nicht hervor, ob IP2 dieses Kriterium an eigenen Erfahrungen mit Zusammenarbeit festmacht, oder ob er diese Einstellung von jemand anderem übernommen hat. Ersichtlich ist nur, dass IP2 eine gute Grundbeziehung für eine wichtige Grundvoraussetzung hält, dass diese alleine aber noch nicht gewährleistet, dass man wirklich produktiv sein und Ergebnisse liefern kann. Interessant ist auch, dass er sich hier explizit auf eine Zusammenarbeit zwischen zwei Personen bezieht. Ob er dies nur als Beispiel heranzieht, oder ob aus seiner Erfahrung Zusammenarbeit nur zwischen zwei Personen möglich ist, geht aus dem Interviewmaterial nicht hervor.

6.2.6. Kategorie 6: Eigene Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf Ausbildung und Beruf

Diese Kategorie setzt sich aus allen Codes zusammen, in denen die beiden interviewten Personen Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich eines Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisses haben.

Bei beiden interviewten Personen beziehen sich diese Bedürfnisse auf unterschiedliche Bereiche. IP1 nimmt hier wieder auf die Anfangszeit in einem neuen Betrieb Bezug und auf die Art, wie seine Kolleg*innen mit ihm umgehen. Auch auf die Einschulung in die Tätigkeit geht er hier erneut ein, wodurch sich ein weiteres Mal zeigt, wie viel Bedeutung er diesem Thema beimisst und wie sehr er durch seine negativen Erfahrungen in dieser Hinsicht bisher geprägt ist (siehe 6.2.3.3., 6.2.3.1.). IP2 geht auf seine Erfahrung in Betrieben hinsichtlich dieses Themas nicht ein. Er bezieht sich ausschließlich auf seine Übergangszeit, wobei er vor allem auf das letzte Schuljahr Bezug nimmt. Aus seinen Erzählungen wird deutlich, dass sich IP2 durch die Schule nicht ausreichend vorbereitet für die Zeit danach gefühlt hat. So sagt er an einer Stelle „[...] dann stand ich eben auch nach der Schule überhaupt ziemlich - leer da [...]“ (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 2, Z. 16-17). Das letzte Schuljahr ist aus der Sicht von IP2 ein zu spät gewählter Zeitpunkt, um die Schüler*innen über ihre weiteren Möglichkeiten aufzuklären. Für ihn jedenfalls war dies nicht genügend. Für sich selbst wünscht sich IP2 mehr Entscheidungsfreudigkeit und mehr Klarheit über seine eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Berufswahl.

6.2.6.1. Wunsch nach respektvollem Umgang

Dass der Umgang seiner Kolleg*innen mit ihm ein wichtiges Thema für IP1 ist, zeigt sich an mehreren Stellen seiner Erzählung. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass er einige negative Erfahrungen diesbezüglich gemacht hat, die ihn nach wie vor beschäftigen. Dadurch, dass er sich an seiner jetzigen Arbeitsstelle wohlfühlt und mit dem Auftreten seiner Kolleg*innen ihm gegenüber dort zufrieden ist (siehe 6.2.3.4.), kann er auch den direkten Vergleich ziehen, und benennen, was für einen großen Unterschied dieser Aspekt machen kann.

IP1: [...] - - das heißt, wenn ich in eine neue Firma reinkomme, möchte ich schon, dass man - respektvoller Umgang, das wenn, normal mir die

Arbeitsanweisung erklärt, dass ich sie auch versteh, dann kann ich die Arbeit machen [...] (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 8, Z. 44-47)

Das Thema Respekt durch Kolleg*innen kommt in der Erzählung von IP1 häufiger zu Sprache (siehe 6.2.5.1.). Es ist ihm ein intensives Bedürfnis, von seinen Kolleg*innen geachtet und respektiert zu werden. Dies bringt er auch dadurch zum Ausdruck, dass er den Wunsch ausspricht, dass man ihm „normal mir die Arbeitsanweisung erklärt“. Hier ist das Wort „normal“ anzunehmender Weise nicht in Abgrenzung zum Begriff Behinderung gemeint, sondern, wenn man IP1 Schilderungen seiner früheren Erfahrungen anknüpft (siehe 6.2.3.1) eher in dem Sinn, dass man ihm geduldig, nachvollziehbar und bereitwillig seinen Tätigkeitsbereich erklärt und auf ihn eingeht. Für IP1 stellt es eine unglaublich große Belastung dar, wenn er seine Arbeit nicht den Anforderungen entsprechend erfüllen kann. Dies zeigt sich auch dadurch, dass er dann weitererzählt:

IP1: [...] aber wenn die Arbeitsanweisung auch nicht passt und ich weiß nicht was ich machen muss. - - Natürlich sitz ich dann rum und weiß nicht, was ich zu tun hab ((aufgebracht))/ (1) , weil die Person mir den Arbeitsauftrag nicht (1) normal erklärt [I: Mhm], wie´s sich gehört [...] (Interview Transkript P1_13_Jm_LD_I23, S. 8, Z.48-49, S. 9, Z. 1-4)

Aus seiner Erzählung ergibt sich der Eindruck, dass IP1 sehr erpicht darauf ist, sich zu beweisen und den Anforderungen gerecht zu werden, weshalb es für ihn auch besonders schwer erträglich ist, wenn er aufgrund der Versäumnisse anderer diesem Anspruch an sich selbst nicht nachkommen kann. Das merkt man auch daran, dass er aufgebracht wird, als er darüber spricht. Mit „wie sich´s gehört“ drückt IP1 aus, dass die Einschulung Teil des Aufgabenbereichs der Kolleg*innen ist und er somit erwartet, dass dies auch getan wird. Es könnte sich darüber hinaus auch auf ihr sonstiges Verhalten beziehen, da man diese Phrase sonst dazu gebraucht, auf etwas hinzuweisen, das die Regeln der Höflichkeit gebieten. Eventuell meint IP1 damit also auch, dass es der Anstand gebietet, zu neu hinzugekommenen Personen am Arbeitsplatz freundlich zu sein. In jedem Fall werden in diesem Abschnitt der Erzählung zwei große Bedürfnisse hinsichtlich des Arbeitsumfeldes geäußert: das Erbringen von Respekt und Achtung durch seine Kolleg*innen und die ausreichende Einschulung in sein Tätigkeitsfeld durch selbige.

6.2.6.2. Wunsch nach besserer Aufklärung zu Schulzeiten

IP2 legt den Fokus in diesem Abschnitt des Interviews auf das letzte Schuljahr und auf die Vorbereitungsarbeit, die die Schule eigentlich leisten sollte. Hier beruft sich IP2 nicht nur auf seine eigenen Erfahrungen, sondern auch auf jene von Mitschüler*innen.

In einem früheren Abschnitt seiner Erzählung berichtet IP2 von der Berufsorientierung am Ende seiner Schulzeit. Er erzählt, dass sich ein paar Betriebe in der Schule vorgestellt haben und dass er einen Berufsorientierungstest gemacht hat. Sonstige Angebote gab es seiner Aussage nach von der Schule aus nicht (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 9, Z. 15-47, S. 10, Z. 1-4). Offensichtlich war es von der Schule aus im Rahmen der berufspraktischen Woche keine Pflicht, ein Praktikum zu machen, wodurch IP2, der sich nach wie vor unsicher war, kein Praktikum absolvierte. An dieser Stelle hätte er also definitiv mehr Unterstützung gebraucht. Das kommt auch später in der Erzählung wieder zur Sprache als er sagt:

IP2: [...]-- ja vielleicht ab --- eben ab den -- bei den (P/ 1sec.) - Schülern me=hr - äh für Klarheit sorgt --- auch im Bezug zu= weiter f_ äh weiterführenden - Schulen, weil -- ich hab' jetzt - eben von Mitschüler Mitschülern -- äh= von der Höheren Schule A, [l: Mhm] der hat das, die= halt eben auf einer weiterführenden Schule war, also (P/ 1sec.) dass= die -- immer - bis sie dort waren äh= also bis zu=r - HAK oder HTL (atmet ein) - äh -- oder HAS - dort waren -- ä=hm= -- immer dachten, dass (P/ 1sec.) wär so (P/ 1sec.) -_uper, also so so geil - ähm -- so (P/ 1sec.) - wie soll ich sagen (P/ 1sec.) - äh= und (P/ 1sec.) - eben halt auch -- ja das= (P/ 3sec.) -- das wär so= -- also i_ (atmet ein) (P/ 1sec.) super und ja - eventuell= Zeit dort mehr gesammelt ist -- für sie nichts wirklich -- ist. -- [l: Mhm] - Ja und (P/ 1sec.) - ode=r (P/ 3sec.) - eben halt auch - sagt wa_ (P/ 2sec.) -- ja sagt was man (P/ 1sec.) mit - welchen (P/ 2sec.) - äh= Abschlüss_ -- also [l: Mhm] schulischen Abschlüssen, - was man da alles machen kann -- und wie realistisches es eigentlich ist -- [...] (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 12, Z. 20-38).

IP2 hätte sich zu Beginn der Übergangs also mehr Klarheit gewünscht, welche Möglichkeiten er eigentlich hat. Dies bezieht er vor allem auf die weiterführenden Schulen, da er diesbezüglich von Mitschüler*innen einiges gehört hat. Diese fühlten

sich im Vorfeld nicht ausreichend aufgeklärt und stellten erst in der weiterführenden Schule fest, dass diese nicht die richtige Institution für sie war. IP2 spricht weiters an, dass er keinen guten Überblick darüber bekommen hätte, mit welchen Abschlüssen welche weitere berufliche Laufbahn möglich gewesen wäre. Mehr Klarheit hinsichtlich Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten für Schüler*innen der Sekundarstufe I hält IP2 für sehr wichtig.

6.2.6.3. Wunsch nach früherer Aufklärung zu Schulzeiten

In Zusammenhang mit einer besseren Aufklärung hinsichtlich beruflicher Zukunft in der Schule hätte sich IP2 gewünscht, dass diese früher erfolgt wäre. Aus seiner Sicht ist es im letzten Schuljahr zu spät, um damit anzufangen. So sagt er:

IP2: [...] während der Sch=_, also während der Schule= (P/ 2sec.) ja - pf= - pf= (P/ 2sec.) -- ja wär's vielleicht (P/ 3sec.) keine Ahnung wär's vielleicht meiner Mei_ -- halt meiner Meinung nach besser, wenn man nicht --- bis zum -- f=_ - ja bis zum letzten Schuljahr wartet a_ --- [I: Mhm] --- die ganzen Beruf und so vorzustellen [...] (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 12, Z. 14-19).

Diese Aussage impliziert, dass das die Zeit im letzten Schuljahr nicht ausreicht, um entsprechend auf alle Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten einzugehen. IP2 hätte sich mehr Zeit gewünscht, um sich mit den Möglichkeiten auseinandersetzen zu können, die aus seiner Perspektive auch nicht ausreichend kommuniziert und vorgestellt wurden. Dies drückt er kurze Zeit später erneut aus, indem er sagt:

IP2: Das= -- würd' ich mir für, -- das hätte ich -- mir vielleicht (P/ 2sec.) - so würd' ich mir im Nachhinein wünschen (P/ 1sec.) - so, dass es eben halt (P/ 1sec.) - früher und deutlicher kommuniziert wird (P/ 1sec.) [I: Mhm] (P/ 4sec.) -- [I: Mhm] (P/ 3sec.) #00:43:22-3# (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 12, Z. 47-49, S. 13, Z. 1-3).

Diesen Umstand würde IP2 also rückwirkend ändern, wenn das möglich wäre. Er selbst hat sich nach der Schulzeit ziemlich leer gefühlt und nicht definitiv gewusst, in welche Richtung er nun gehen möchte. Dass er seine erste Ausbildungsstelle eher willkürlich gewählt hat und weil diese sich eben gerade angeboten hat (siehe 6.2.6.4.)

verdeutlicht noch mehr, dass IP2 schon zu Schulzeiten eine umfangreichere und individueller auf ihn ausgerichtete Berufsberatung benötigt hätte, um für den Übergang besser gerüstet zu sein.

6.2.6.4. Wunsch an sich selbst

IP2 äußert über seine Bedürfnisse nach früherer und besserer Aufklärung an den Schulen hinaus auch einen Wunsch an sich selbst, der sich auf die Wahl von Berufs- und Ausbildungsstellen bezieht. In seiner Erzählung erwähnt IP2 mehrfach, dass er zu Beginn nicht gewusst hat, welchen Beruf oder welche Ausbildung er machen möchte. Er erwähnt, dass er gerne eine weiterführende Schule gemacht hätte, weil er das Gefühl hatte, dass diese am meisten seinen Interessen (diese beschreibt er in seiner Erzählung nicht genauer) entsprochen hätte und dass diese auch vom Leistungsniveau her gut gepasst hätte (vgl. Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 3, Z. 32-39). Woran dieses Vorhaben scheiterte, führt IP2 nicht genauer aus, er sagt nur, dass daraus nichts geworden wäre, was impliziert, dass äußere Umstände den Besuch der höheren Schule verhindert haben.

Nachdem er darauf zurückgeblickt hat, wünscht sich IP2, dass er in der Arbeitsplatzwahl künftig mehr Geduld aufbringt und sich einen besseren Überblick über das Angebot verschafft, bevor er sich entscheidet. Dies sagt er vor allem unter Berücksichtigung seiner ersten Lehrstelle:

IP2: dass hab' ich eben halt - da -- da als gemacht als ich= -- äh= die Lehre begonnen hab' --- so (P/ 2sec.) hab's (P/ 2sec.) - also= (P/ 1sec.) z_ (P/ 2sec.) -- erste was sich für mich ergeben hat (P/ 1sec.) - und -- dachte, ich dachte da= -- es -- wird nicht be_ (P/ 1sec.) nichts besseres kommen und hab's einfach [I: Mhm] angenommen - ja. (P/ 1sec.) - Ich - im Nachhinein (P/ 1sec.) - doch -- etwas rumgehört (P/ 1sec.) [I: Mhm] (Interview Transkript P01_15_Jm_LD_I25, S. 13, Z. 26-33)

Vor allem damit, dass IP2 hier sagt, er dachte, es würde nichts besseres kommen, drückt er aus, dass seine erste Lehrstelle nicht seine erste Wahl war. Er führt dies nicht genauer aus, aber aus der Art, wie er seine Aussagen formuliert, lässt sich schließen, dass er die Stelle nur angenommen hat, weil sie verfügbar war und nicht, weil sie seinen Bedürfnissen entsprochen hat. Welche Möglichkeiten es sonst noch gegeben

hätte, war IP2 zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt, erst als er die Stelle bereits angetreten hatte, hat er sich darüber informiert. Für die Zukunft wünscht sich IP2, dass er sich im Vorfeld diesbezüglich besser formuliert, verschiedene Möglichkeiten in Betracht zieht und sich schließlich für jene Option entscheidet, die seinen Interessen und Qualifikationen entspricht, anstatt ein Stellenangebot nur aufgrund seiner Verfügbarkeit anzunehmen.

7. Diskussion der Ergebnisse, Schlussfolgerung und Ausblick

Anhand der in Kapitel 6 dargelegten Erkenntnisse aus der Datenanalyse und der Erkenntnisse aus der Fachliteratur soll in diesem Kapitel nun die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche Kooperationserfahrungen machen Jugendliche mit Behinderung in inklusiven Berufsausbildungen und welche Gelingensbedingungen legen sie für eine gute Kooperation fest?

Hierfür bieten sich zwei der insgesamt sechs ermittelten Kategorien insbesondere an: Kategorie 3 „Eigene Erfahrungen mit Kooperation“ und Kategorie 5 „Eigene Kriterien für gelingende Zusammenarbeit“.

Zum Themenkomplex Kooperation äußern sich die beiden Jugendlichen in sehr unterschiedlicher Weise. In der Datenanalyse ergab sich der Eindruck, dass die Befragten „Kooperation“ auf ihr berufliches Umfeld, genauer auf ihre Kolleg*innen beschränken. Ob jemals Kooperation zwischen ihren Familienmitgliedern und professionellen Akteur*innen im Übergang stattgefunden hat, geht aus den Interviews nicht hervor. Sprechen sie über ihre Familien oder über professionelle Akteur*innen, sprechen beide von Unterstützung, nicht aber von Kooperation. IP1 schildert Kooperationen der Professionellen untereinander, so berichtet er, dass er an seine jetzige Ausbildungsstelle gelangt wäre, da sein Ausbilder ihn über seine guten Beziehung an die dort zuständige Person vermittelt hat (siehe 6.2.2.1.) und dass an seiner jetzigen Arbeitsstelle gemeinsame Gespräche mit dem Berufsausbildungsassistenten, der Leitungsperson und Kolleg*innen möglich wären (siehe 6.2.2.2.). All dies benennt IP1 selbst jedoch als Unterstützung, da er durch diese Interaktionen Hilfe auf seinem Weg in die Ausbildung erfahren hat. IP2 beschreibt Kooperation zwischen seiner Schule, einem Berufsberatungsprogramm und

Betrieben, die sich im Rahmen der Berufsorientierung an seiner Schule vorgestellt und Praktikumsplätze angeboten haben.

Bei IP1 finden Kooperationserfahrungen an etlichen Stellen seiner Erzählung sowohl direkt als auch indirekt Erwähnung. Er erzählt sehr ausführlich und verweist sehr häufig auf negative Erfahrungen, die er in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen in früheren Ausbildungen gemacht hat. Hier könnte man von Kooperation im Sinne von Arbeitsteilung sprechen, da die Zusammenarbeit von einer höheren Stelle koordiniert wird und Arbeit geteilt oder gemeinsam verrichtet wird (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 21). Kooperation muss also nicht zwingend zwischen Abteilungen oder innerhalb von Teams stattfinden, sie kann auch zwischen Einzelpersonen realisiert werden (vgl. Regnet, 2007, S. 2).

Vor allem eine besondere Situation, in der er unfreundlich behandelt und nicht ausreichend eingeschult wurde, erwähnt er immer wieder (siehe 6.2.3.1.). Neue Mitarbeiter*innen in Betrieben benötigen eine entsprechende Einführungen in ihre Aufgaben, die durch Kolleg*innen und Vorgesetzte erfolgen sollte. Der Lernzuwachs entsteht, indem Neuzugänge an gemeinsamen Aufgaben teilnehmen und sich somit in die Arbeitsgemeinschaft eingliedern können (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl, 1995, S. 65) Das Erlebnis zu Beginn seines Praktikums hat IP1 nachhaltig beeinflusst und sich auch darauf ausgewirkt, welche Grundvoraussetzungen er für eine gelungene Kooperation festlegt, dies tut er in Abgrenzung zu seiner eigenen, negativen Erfahrung. Nach Spieß (2015) sind Verträglichkeit, soziale Werte und Grundhaltungen, gegenseitiges Vertrauen und Empathie wichtige Eigenschaften, um miteinander kooperieren zu können (vgl. ebd., S. 74). Diese Eigenschaften, vor allem die Empathie vermisst IP1 bei seiner Kollegin. Dies betont er besonders, indem er sagt, dass sie ja bereits wisse, was sie zu tun habe. Trotz oder gerade wegen ihres Wissensvorsprungs kann die Kollegin die Lage von IP1 nicht nachvollziehen und erklärt ihm nicht noch einmal, was er zu tun hat. Aufgrund dessen scheitert die Zusammenarbeit und IP1 verlässt den Betrieb, weil er sich nicht wohl fühlt. Im starken Gegensatz dazu stehen seine Erfahrungen an seiner jetzigen Arbeitsstelle. Hier sind seine Kolleg*innen sehr freundlich zu ihm und erklären ihm gut verständlich seine Arbeitsaufgaben und zeigen ihm vor, wie alles funktioniert, was von IP1 als sehr positiv bewertet wird (siehe 6.2.3.3.). Als sehr positiv bewertet IP1 auch, wie sehr ihm seine Leitungsperson innerhalb der Zusammenarbeit

entgegenkommt, was die Nachhilfe und das Lernen für die Schule betrifft. So ist es ihm möglich, die Nachhilfe an der Arbeitsstelle und während der Arbeitszeit wahrzunehmen. Fallen gerade weniger Aufgaben an, darf er auch während der Arbeitszeit für die Schule lernen (siehe 6.2.3.5.). Eine Studie des österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) zeigte auf, dass österreichische Lehrlinge, in deren Lehrbetrieben sich jemand für das interessierte, was sie in der Berufsschule lernten, eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Ausbildung aufwiesen (vgl. Lachmayr, Mayerl, 2017, S. 45). Ob IP1 mit seiner Leitungsperson auch über die Lerninhalte aus der Berufsschule sprechen kann, geht aus den Interviews nicht hervor, die Leitungsperson misst diesen aber immerhin genug Bedeutung zu, um IP1 am Arbeitsplatz lernen zu lassen. Die schulische Ausbildung liegt der Leitungsperson also offensichtlich am Herzen, was von IP1 sehr positiv wahrgenommen wird, er bezeichnet diesen Umstand sogar als Luxus. IP2 dagegen schildert weder negative noch positive Erfahrungen hinsichtlich Kooperation. Er spricht über Personen, durch die er Unterstützung erfahren hat, nicht aber darüber, mit wem diese Personen zusammengearbeitet haben oder wie er Zusammenarbeit in seiner bisherigen Berufs- oder Ausbildungslaufbahn erlebt hat. Direkt darauf angesprochen, benennt er keine Beispiele aus seiner bisherigen Erfahrung, die er als positiv wahrgenommen hat. Das könnte unterschiedliche Ursachen haben, naheliegend ist jedoch, dass IP2 seine bisherigen Erfahrungen mit Kooperation weder als besonders positiv noch als besonders negativ bewertet und der aus diesem Grund kein konkretes Beispiel nennen kann.

Der zweite Teil der Forschungsfrage nimmt Bezug auf die Gelingensbedingungen, die von beiden Interviewpartnern für eine gelungene Kooperation benannt werden. Dies hat vor allem den Hintergrund, dass anhand der von den interviewten Personen genannten Kriterien ihre individuellen Erfahrungen mit Kooperation und ihre Perspektive darauf nachvollziehbarer werden.

Auch in ihrer Wahl der Kriterien für eine gelingende Kooperation unterscheiden sich die interviewten Personen auf den ersten Blick maßgeblich. IP1 schöpft hier erneut aus seiner negativen Erfahrung und benennt anhand dessen, was er benötigt, um gut mit jemandem zusammenarbeiten zu können (siehe 6.2.5.1.). Maßgeblich ist für IP1 ein respektvoller Umgang miteinander. Er möchte von seinen Arbeitskolleg*innen auf Augenhöhe behandelt und in seiner Professionalität anerkannt werden. Den ihm

entgegengebrachten Respekt benennt er auch als Bedingung, um im Gegenzug auch seine Kolleg*innen respektieren zu können. Fischer et al. (2017) betonen die Bedeutung von gegenseitigem Respekt, vor allem hinsichtlich der Professionalität als Grundeinstellung, die Kooperation begünstigt ermöglicht (vgl. ebd., S. 12). Wie bedeutsam Respekt für IP1 ist, zeigt sich daran, dass er diesen an mehreren Stellen seiner Erzählung erwähnt, so schildert er ihn auch als Wunsch, wenn er neu in einen Betrieb hineinkommt (siehe 6.2.6.1.) Auch Pastoors und Ebert (2019) nennen Respekt als eine bedeutende Grundvoraussetzung für Kooperation. Damit Kooperation gelingen kann, muss es eine funktionierende Beziehung zwischen den Akteur*innen geben. Respekt ist hierbei ein wichtiger Faktor in der Aufrechterhaltung ebenjener Beziehung und kann in sprachlicher und nicht sprachlicher Form auftreten (vgl. ebd., S. 23).

Der Beziehungsaspekt wird auch von IP2 als Grundvoraussetzung genannt, wobei er sich nicht auf Respekt beschränkt, sondern ganz allgemein angibt, eine gute Beziehung zwischen den handelnden Akteur*innen wäre für eine gute Kooperation von Bedeutung (siehe 6.2.5.2.). Beziehung als Gelingensbedingung für Kooperation findet sich auch in der Literatur vielfach (vgl. bspw. Fasching et al., 2019, S. 319; Halfar, Umbach, 2017, S. 46; Tippelt, 2014, S. 51). Über den Beziehungsaspekt hinaus benennt IP2 außerdem das Erzielen von Erfolgen und Ergebnissen. Aus seiner Perspektive ist eine gute Beziehung zwar die Voraussetzung für funktionierende Kooperation, allein ist sie aber nicht ausreichend, um diese zu gewährleisten, da auch Ergebnisse erzielt und die Arbeitsaufträge fertiggestellt werden müssen (siehe 6.2.5.3.). Ein weiteres Merkmal von guter Kooperation ist für IP2 also Produktivität und Erzielen von Ergebnissen. Um Ergebnisse erzielen zu können, sollte zuvor eine genaue Absprache unter den Akteur*innen stattfinden, in Folge derer man sich dem Arbeitsauftrag annähert (vgl. Balz, Spieß, 2009, S. 19). In der gemeinsamen Zielsetzung kommen viele Eigenschaften der Akteur*innen zum Tragen, wie etwa unterschiedliche Bedürfnisse, Sichtweisen und Talente. Das beschlossene Ziel sollte gemeinsam verfolgt werden (vgl. Prammler-Semmler, Prammler, 2013). Auch die Zuteilung von Aufgabenbereichen an die beteiligten Akteur*innen ist eine wichtige Bedingung, damit eine Kooperation Ergebnisse liefern kann (vgl. Merten, Kaegi, 2016, S. 14).

Abschließend lässt sich festhalten, dass für beide Interviewpartner*innen der Beziehungsaspekt eine zentrale Grundvoraussetzung für eine gelingende Kooperation darstellt. Dieser Beziehungsaspekt wird von den Interviewpartner*innen unterschiedlich definiert. Für IP2 ist ein grundsätzlich gutes Verhältnis ausreichend. Die an der Kooperation beteiligten Akteur*innen sollten aus seiner Perspektive gut miteinander auskommen und sich persönlich gut verstehen. Der Beziehungsaspekt wird IP1 weiter ausformuliert. Er nimmt auf seine eigenen Erfahrungen Bezug und benennt als wichtigstes Kriterium für gelingende Kooperationen Respekt. IP1 wünscht sich, dass ihm seine Kolleg*innen innerhalb des Betriebs respektvoll begegnen, nicht nur hinsichtlich seiner Persönlichkeit, sondern auch hinsichtlich seines Könnens. Insgesamt möchte IP1 sich auf Augenhöhe behandelt fühlen. Diesen Respekt nennt er als Grundlage, um seinerseits seine Kolleg*innen respektieren zu können. Ein weiteres Kriterium, um eine Kooperation als erfolgreich bezeichnen zu können, ist für IP2 die Produktivität selbiger. Ein gutes Verhältnis unter den Akteur*innen mag zwar förderlich sein, ist aber aus der Perspektive von IP2 fruchtlos, wenn damit keine Ergebnisse erzielt werden können. In Hinblick auf die Tatsache, dass er selbst im Interview keine gelungene Kooperationserfahrungen nennen konnte, hat IP2 entweder selbst bislang weder gute noch schlechte Kooperationserfahrungen gemacht, oder betrachtet diese als etwas so alltägliches, dass ihm aus diesem Grund kein konkretes Beispiel einfällt. Sehr durchwachsen zeigen sich dagegen die Kooperationserfahrungen in IP1' bisheriger Ausbildungslaufbahn. Negative Erfahrungen in Praktika, in denen er unzureichend ausgebildet und unfreundlich behandelt wurde, was durch keine Leitungsperson wahrgenommen wurde, haben seine Sichtweise auf Kooperation nachhaltig geprägt. Gegensätzlich dazu befindet sich IP1 mittlerweile an einer Ausbildungsstelle, an der er sich wohl fühlt und in der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten, die er benennt, gut zurecht kommt.

Aus den gesammelten Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass eine gute Beziehung zu den Mitarbeitenden für Jugendliche mit Behinderung eine zentrale Grundlage für eine gute Zusammenarbeit innerhalb eines Betriebs bildet. Dabei sind vor allem gegenseitiger Respekt und eine Anerkennung der Professionalität entscheidend. Um die Arbeit im Betrieb entsprechend gut ausführen zu können, braucht es darüber hinaus eine verständliche Einschulung und eine umfassende Erklärung der Aufgabenbereiche, die bei Bedarf auch noch einmal wiederholt wird, wenn Unklarheiten auftreten. Diesbezüglich könnte es hilfreich sein, wenn jene

Mitarbeiter*innen, die für die Einschulung der Lehrlinge zuständig sind, besser auf ihre Aufgabe vorbereitet werden und wenn, darüber hinaus, die Qualität dieser Einschulung durch die Leitungsperson überprüft würde. Die Möglichkeit, am Arbeitsplatz für die Schule zu lernen und auch Nachhilfe dort zu erhalten, wird als sehr positiv wahrgenommen und der Leitungsperson als großes Entgegenkommen angerechnet. Da dies nicht selbstverständlich ist, könnte man dies durch eine bessere Kooperation zwischen Schule und Lehrbetrieb für alle Lehrlinge gewährleisten und somit eine positivere Einstellung zum Lehrbetrieb herbeiführen. Dass IP1 sehr häufig betont, dass auf Neuzugängen herumgehackt würde, zeigt, dass es hinsichtlich des Betriebsklimas in manchen Betrieben noch Verbesserungsbedarf gibt. IP1 bezieht sich hier nicht gesondert auf Menschen mit Behinderung sondern nur auf im Betrieb neu eingestellte Personen, trotzdem schildern seine Erzählungen ein eher toxisches Klima für Neuanwärt*innen und Praktikant*innen. Dem könnte mit Vorstellungsrunden und Teambuilding Aktivitäten entgegengewirkt werden. Dies könnte auch die Zahl der vorläufigen Ausbildungsabbrecher*innen verringern, da man eher geneigt ist, in einem Betrieb zu bleiben, innerhalb dessen man sich wohlfühlt.

Aus der Datenanalyse gingen weitere, für die Forschungsfrage nicht direkt relevante Erkenntnisse hervor, die hier trotzdem kurz thematisiert werden, da sie hinsichtlich des Übergangs für Jugendliche mit Behinderung von Interesse sind und diesbezüglich Erkenntnisse zulassen. So erwähnt IP2 beispielsweise, dass er sich zu Schulzeiten eine umfangreichere und bessere Berufsorientierung gewünscht hätte. Die Berufsorientierung, die er erlebt hat, kam für ihn an einem zu späten Punkt in seiner Bildungslaufbahn, wodurch er sich nach der Schule eine Zeit lang ziemlich verloren fühlte und in weiterer Folge eine Lehrstelle antrat, weil sie verfügbar war, nicht aber, weil sie seinen Interessen und Wünschen entsprochen hätte. Eine Berufsorientierung, die also schon früher in der Schullaufbahn ansetzt, könnte Jugendliche mit und ohne Behinderung unterstützen, den Übergang besser zu bewältigen.

In beiden Interviews wurde das Wort „normal“ in Abgrenzung zum Behinderungsbegriff benutzt. IP1 betrachtet sichtlich auch Sonderschulen als nicht normal und stigmatisiert, weshalb seine Einstufung für diesen Schultyp ihn auch überrascht hat. IP1 hat dies nicht akzeptiert und konnte nicht nachvollziehen, warum er die Mittelschule nicht wie alle anderen besuchen konnte. Dies lässt vermuten, dass ihm von den Personen, die

diese Entscheidungen fällten nicht richtig erklärt wurde, wieso er in diese Richtung eingestuft wurde. Eine bessere Aufklärung für die betroffenen Personen selbst könnte dem entgegenwirken.

Zuletzt sei hier noch angemerkt, dass die Ansichten der beiden Jugendlichen, die in der vorliegenden Masterarbeit wiedergegeben wurden natürlich niemals repräsentativ für die Ansichten und Bedürfnisse aller Jugendlichen mit Behinderung stehen können. Um sich diesbezüglich, vor allem hinsichtlich einer Verbesserung der Übergangssituation für ebendiese Jugendlichen, ein umfangreicheres Bild machen zu können, sollten noch zahlreiche andere Perspektiven miteinbezogen werden.

8. Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung untersucht, die diese in ihren inklusiven Berufsausbildungen gemacht haben. Dies geschah anhand von Datenmaterial, das im Zuge des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ erhoben wurden; dabei handelte es sich um zwei Interviews mit Jugendlichen mit Behinderung. Um möglichst offen an die Thematik heranzugehen und sich nicht im Vorfeld zu beeinflussen, erfolgte zunächst nur eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsstil der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz. Nach Abschluss der Datenanalyse folgt die theoretische Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Themen.

Im Zuge der Datenanalyse konnten insgesamt sechs Kategorien herausgearbeitet werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage von besonderer Relevanz waren die Kategorien 3 „Eigene Erfahrungen mit Kooperation“ und 5 „Eigene Kriterien für gelingende Zusammenarbeit“, da durch diese ersichtlich werden kann, wie die Jugendlichen Kooperation in ihrer bisherigen Ausbildungslaufbahn erlebt haben und welche Grundvoraussetzungen für diese gegeben sein müssen. Insgesamt ergab sich ein sehr durchwachsenes Bild, da die Erlebnisse der Jugendlichen sehr unterschiedlich waren, ebenso wie ihre Interviews. Es zeigte sich, dass beide Jugendliche eine sehr genaue Vorstellung davon haben, was Kooperation für sie bedeutet und dass sie in dieser Hinsicht sogar ähnliche Ansichten haben. Im Vordergrund stand bei beiden zunächst der Beziehungsaspekt, wobei sie diesen in

unterschiedlicher Weise definierten. Während für einen der beiden Interviewten hier vor allem Respekt im Fokus stand, definierte der andere die Beziehung zwischen den an der Kooperation Beteiligten Akteur*innen viel allgemeiner und beschränkte sich darauf, dass beide gut miteinander auskommen müssen. Dafür benennt er über den Beziehungsaspekt hinaus auch noch, dass aus seiner Sicht Kooperation auch Ergebnisse liefern muss. Werden keine Arbeitsaufträge erledigt, ist Kooperation nicht zielführend.

Ein weiterer Aspekt, der aufgezeigt werden konnte, ist die Bedeutung der Klarheit über die Arbeitsaufgaben. Vor allem bei einem der beiden Interviewten zeigte sich, dass er sich innerhalb eines Betriebs sehr unwohl fühlte, wenn ihm seine Arbeitsaufgaben nicht ausreichend vorgezeigt und erklärt wurden. Während seiner Arbeitszeit keiner sinnvollen Tätigkeit nachzugehen, ist für ihn sehr belastend, zudem empfindet er es als großes Unrecht, da er die Untätigkeit nicht verschuldet hat. Die Kolleg*innen sind aus seiner Perspektive oftmals desinteressiert, was die Einschulung und Anleitung von Praktikant*innen und Lehrlingen betrifft. Die anderen vier Kategorien behandelten die Themen Unterstützung, sowohl durch die Familie, als auch durch professionelle Akteur*innen, Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich der Berufsausbildung und den Gebrauch des Normalitätsbegriffs. Auch hier zeigten sich Schnittstellen zwischen den Erzählungen der beiden Befragten. Beide Befragten benannten Familienmitglieder als jene Personen, durch die sie sich am meisten unterstützt gefühlt haben, wobei einer von beiden seine Eltern als Unterstützer*innen benennt und der andere seine Schwester. Hinsichtlich Unterstützung durch Professionelle zeigte sich, dass von beiden Befragten unterschiedliche professionelle Personen als die größten Unterstützer*innen wahrgenommen wurden. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es ein großes Unterstützungsangebot gibt und dass mit den vielen, unterschiedlichen Akteur*innen eine Vielzahl an möglichen Ansprechpersonen besteht, an die sich die Jugendlichen wenden können, auch wenn sie diese Möglichkeit nicht immer wahrnehmen. Auffällig ist an dieser Stelle noch, dass keiner der beiden Befragten eine Kooperation zwischen familiärem Umfeld und professionellen Akteur*innen schildert.

Die Kategorie zum Normalitätsbegriff zeigt auf, dass die Jugendlichen selbst das Wort normal in Abgrenzung zum Behinderungsbegriff benutzen und darüber hinaus, Sonderschuleinrichtungen in ihrer Wahrnehmung immer noch sehr stark stigmatisiert sind und dass bei der Beantragung eines SPF mit den Jugendlichen selbst offensichtlich nicht ausreichend erklärt wird, warum dieser Schritt gesetzt wird.

Insgesamt konnten in dieser Arbeit einige Ansatzpunkte ermittelt werden, an denen weitere Forschung hinsichtlich der individuellen Perspektive von Menschen mit Behinderung und deren Arbeits- und Ausbildungsumständen anknüpfen könnte.

9. Literaturverzeichnis

Ahlgrimm, F., Krey, J., Huber, S. (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, S., Ahlgrimm, F. [Hrsg.] (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann Verlag GmbH, S. 17-30.

Ainscow, M. (2005): Developing inclusive education systems: What are the levers for change? In: Journal of Educational Change 6(2): Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change, Abgerufen am 3.10.2020

Arbeiterkammer Oberösterreich (2017): Broschüre Verlängerte Lehre/Teilqualifizierung nach dem Berufsausbildungsgesetz. Verfügbar unter: https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B_2017_VerlaengerteLehre_Teilqualifizierung.pdf, abgerufen am 5.2.2020

Arbeitsmarktservice Österreich (2018): Rund um Arbeit und Behinderung. Information und Tipps, Auflage 2018, Stand 2018/2019. Verfügbar unter: <https://www.berufsinfos.at/download/arbeitundbehinderung.pdf>, abgerufen am 13.2.2021

Arbeitsmarktservice Österreich (2019): Zur Arbeitsmarktsituation von Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen. Spezialthema zum Arbeitsmarkt. Verfügbar unter: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_spezialthema_0819.pdfhttps://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_spezialthema_0819.pdf, abgerufen am 20.3.2021

Arbeitsmarktservice Österreich (2021): Übersicht über den Arbeitsmarkt. Februar 2021. Verfügbar unter: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_uebersicht_aktuell_0221.pdf, abgerufen am 20.3.2021

Arnstein, S. (1969): A Ladder Of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners, 35:4. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>, abgerufen am 15.12.2020

Balz, H., Nüsken, D. (2012): Das Übergangssystem in der beruflichen Bildung – Inklusions- oder Exklusionsinstrument? In: Balz, H., Benz, B., Kohlmann, C. [Hrsg.] (2017): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 181-210.

Balz, H., Spieß, E. (2009): Kooperation in Sozialen Organisationen : Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit; Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Bethmann, A., Hilgenböcker, E., Wright, M. (2019): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Prävention und Gesundheitsförderung. In: Tiemann, M., Mohokum, M. [Hrsg.] (2019): Prävention und Gesundheitsförderung. Berlin, Heidelberg: Springer.

Berg, C., Milmeister, M. (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G., Mruck, K. [Hrsg.] (2011): Grounded Theory Reader². Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-332.

Biewer, G. (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In: Dangl, O., Schrei, T. [Hrsg.] (2011): Bildungsrecht für alle? Münster: LIT Verlag, S. 51-62.

Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik.³ Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BMBF (o.D): KoLepP – Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung. Verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/553.php>, abgerufen am 5.2.2020

Brehme, D. (2017): Normalitätskonzepte im Behinderungsdiskurs. Eine qualitative Befragung inklusiv-beschulter Brandenburger Grundschulkinde. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH

Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis². Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of Human Development: Experiments By Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

Bryant, A., Charmaz, K. (2007): Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. In: Bryant, A., Charmaz, K. [Hrsg.]: The SAGE handbook of grounded theory. London u.a.: SAGE Publications, S. 31-57

Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BundesKOST (2021a): Übergang Schule-Beruf. Verfügbar unter: <https://www.bundeskost.at/uebergang-schule-beruf.html>, abgerufen am 24.3.2021

BundesKOST (2021b): NEBA-Angebote 2020 Datasheet. Verfügbar unter: https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2021/02/Datasheet-NEBA-2020_alle-Angebote.pdf, abgerufen am 24.3.2021

BundesKOST (2019): Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2018. Jahresbericht. Verfügbar unter: <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2019/05/NEBA-Jahresbericht-2018.pdf>, abgerufen am 25.3.2021

Bundesministerium für Arbeit (BMA) (2020): Jugend und Arbeit in Österreich. Wien: Bundesministerium für Arbeit. Verfügbar unter: https://www.bma.gv.at/dam/jcr:195e1d2a-e7ac-43eb-a53b-3382323d00fc/Brosch%C3%BCre%20Jugend%20und%20Arbeit%20in%20%C3%96sterreich%202019_2020.pdf, abgerufen am 15.3.2021

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2013): BABE Österreich 2014-2017. Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung. Bundesweites Arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/branchen/stmk/handel/babebroschuere.pdf>, abgerufen am 21.3.2021

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung. BMBWF-27.903/0013-I/3a/2019. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_07.html, abgerufen am 20.3.2021

Bundesministerium für Bildung (2016): Informations- und Umsetzungserlass zur AusBildungspflicht bis 18. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2cf5b721-d286-47ca-bce7-4c8f55b9ee16/erlass_ausbildung_bis_18.pdf, abgerufen am 26.3.2021

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2004): Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Verfügbar unter: https://abif.at/deutsch/download/Files/13_Endbericht_Jugendliche_Internet.pdf, abgerufen am 25.3.2021

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (2019): Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2018. Jahresbericht. Verfügbar unter: <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2019/05/NEBA-Jahresbericht-2018.pdf>, abgerufen am 21.3.2021

Bösl, E. (2009): Politiken der Normalisierung: Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag.

Charmaz, K. (2005): Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In Denzin, N., Lincoln, Y. [Hrsg.]: The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications, p. 507-536.

Charmaz, K. (2008): Constructionism and the Grounded Theory. In: Holstein, J., Gubrium, J. [Hrsg.]: Handbook of Constructionist Research. New York: The Guilford Press, p. 397-412.

Charmaz, K. (2011): Grounded Theory konstruieren. In: Mey, G., Mruck, K. [Hrsg.]: Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–107.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory². London u.a.: SAGE Publications Ltd.

Charmaz, K, Belgrave, L. (2019): Thinking About Data With Grounded Theory. Qualitative Inquiry, 25(8), S. 743-753. Verfügbar unter: <https://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1177/1077800418809455>, abgerufen am 20.1.2021

Cigman, R. (2010): Inclusion. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (2010): International Encyclopedia of Education, Amsterdam: Elsevier, p. 158-163.

Corbin, J., Strauss, A. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. In: Qualitative Sociology, Vol. 13, No. 1, p. 3-21.

Cowan, P., Hetherington, E. [Hrsg.] (1991): Family Transitions: 2nd Annual Summer Institute Entitled „Understanding Normative And Non-Normative Family Transitions“: Papers (Advances in Family Research Series). London: Taylor & Francis Inc.

Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M., Jantzen, W. [Hrsg.] (2009): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 15 -40.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System internationaler Klassifikationen [Hrsg.] (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF. Stand Oktober 2005. Verfügbar unter: https://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, abgerufen am: 4.3.2020

Dudenredaktion (o.D.): „Übergang auf Duden online. Verfügbar unter: duden.de/rechtschreibung/uebergang, abgerufen am 28.2.2020

Doose, S. (2009): Inklusion und Unterstützte Beschäftigung. In: impulse Nr. 50, 02.03.2009, S. 6-13. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-50-09-doose-inklusion.html>, abgerufen am 3.10.2020.

Eckert, A., Sodogé, A. (2016): Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (10), S. 7-13. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Andreas-Eckert/publication/309257220_Kooperation_mit_Eltern_an_inklusive_Schulen/links/5a82a7b7aca272d6501a02f1/Kooperation-mit-Eltern-an-inklusive-Schulen.pdf, abgerufen am 10.3.2021

Egen, C. (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: transcript Verlag.

Fasching, H., Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung für das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Nr. 5/2008, S. 26-41. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/Library/beh-508-fasching-uebergaenge.html>, abgerufen am 4.3.2020

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. (2017): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 79-93.

Fasching, H., Felbermayr, K., Hubmayer, A. (2017): Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: SWS-Rundschau (57.Jg.) Heft 3/2017. Verfügbar unter:

https://www.researchgate.net/publication/333843327_Kooperation_fur_Inklusion_in_Bildungsuebergangen, abgerufen am 10.3.2021

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.]: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute. Wien.

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.Jg.) Heft 4/2020, S. 429-447. Verfügbar unter: [Partizipative-Kooperationserfahrungen-von-Jugendlichen-mit-Behinderung-in-inkluisiven-Massnahmen-im-Uebergang-von-der-Schule-in-den-ersten-Arbeitsmarkt.pdf \(researchgate.net\)](#), abgerufen am 25.3.2021

Fatke, R., Schneider, H., Bertelsmann Stiftung [Hrsg.] (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://azslide.com/partizipation-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland_5a3bbdbd1723dd247269c31a.html, abgerufen am 10.10.2020.

Felbermayr, K., Hubmayer, A., Fasching, H. (2018): Wege der Kooperation für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O., Schneider, N., Rost, H. [Hrsg.] (2018): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S.167-180

Feyerer, E. (2013): Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. In: behinderte menschen, Heft 2/2013, S. 34-45.

Filipp, S. (2010): Kritische Lebensereignisse³. Weinheim: Beltz PVU.

Fischer, E., Preiß, H., Quandt, J. (2017): Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag.

Friedmann, N. (2015): Integration vs. Inklusion: Die Möglichkeit der praktischen Umsetzung im Elementarbereich. Hamburg: Diplomica.

Fischer, E., Preiß, H., Quandt, J. (2017): Kooperation – der Schlüssel für Inklusion : Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag.

Forcher, H. (2010): Vorwort. In: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wiederveröffentlichung im Internet, Stand: 21.04.2010. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#idm55>, abgerufen am 2.10.2020.

Gericke, N., Krupp, T., Troltsch, K. (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. BIBB-Report, 10/2009. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2272>, abgerufen am 26.3.2021

Glaser, B., Strauss, A. (2008): The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research³. New Brunswick, NJ u.a.: Aldine Transaction.

Glaser, B., Strauss A. (2017): Status Passage⁴. London: Routledge. Taylor & Francis Group.

Goodley, D. (2014): Dis/ability Studies. Theorising disablism and ableism. London: Routledge.

Goodley, D. (2017): Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. London: SAGE Publications Ltd.

Griebel, W., Niesel, R. (2011): Beiträge zur Bildungsqualität: Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern⁵, Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.

Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion. In: Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H., Prenzel, M. (2015): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS

Halfar, B., Umbach, K. (2017): Kooperationen aus betriebswirtschaftlicher Sicht. In: Schick, S. [Hrsg.] (2017): Kooperationen in der Sozialwirtschaft. Sonderband der Zeitschriften. Blätter der Wohlfahrtspflege und Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 33-56.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-361

Hinz, A. (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: impulse Nr. 39, März 2006, S. 3-12, verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html#idm33>, abgerufen am 2.10.2020

Homepage der Goethe Universität Frankfurt (o.D): Information zu abgeschlossenen Forschungsprojekten. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/55979057/PAELL>, abgerufen am 23.1.2020

Homepage der Universität Wuppertal (o.D): Projekte des Instituts für Bildungsforschung – KoLepP – Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung. Verfügbar unter: <https://www.ifb.uni-wuppertal.de/de/institut/projekte/kolepp.html>, abgerufen am 5.2.2020

Huber, S., Hader-Popp, S., Ahlgrimm, F. (2009): Kooperation in der Schule. Verfügbar unter:

http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/HuberHaderPoppAhlgrimm-2009-KooperationinderSchule.pdf, abgerufen am 21.5.2019

Infosheet zum FWF-Projekt (November 2018). Verfügbar unter: https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2018/11/infosheet_fwf_projekt_uni_wien_20181109.pdf, abgerufen am 19.5.2019.

Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft (2018): Thema: Behinderung und Arbeitswelt. Verfügbar unter: https://www.bic.at/downloads/de/themen/thema_arbeit_behinderung.pdf, abgerufen am 15.3.2021

Kaase, M. (1995): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: Andersen, U., Woyke, W. (1995): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 462-466.

Kappel, I. (2014): Jugendliche mit Startschwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung. In: Pfeffer-Hoffmann, C. [Hrsg.] (2014): Nachwuchskräfte-sicherung. Chancen durch Integration benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung. Berlin: Mensch & Buch Verlag, S. 45-58

Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden: Springer VS.

KOST Wien (2021): Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Wien. Verfügbar unter: <https://www.kost-wien.at/ueber-uns/>, abgerufen am 26.3.2021

Lachmayer, N., Mayerl, M. (2017). Öibf 2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Veröffentlichter Endbericht. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Norbert-Lachmayr/publication/325401719_2_Osterreichischer_Lehrlingsmonitor_Ergebnisse_einer_bundesweiten_Befragung_von_Lehrlingen_im_letzten_Lehrjahr/links/5b0bf2ad4585157f871b840d/2-Osterreichischer-Lehrlingsmonitor-Ergebnisse-einer-bundesweiten-Befragung-von-Lehrlingen-im-letzten-Lehrjahr.pdf, abgerufen am 31.3.2021

Lamnek, S., Krell, C. (2010): Qualitative Sozialforschung⁵. Weinheim: Beltz Verlag.

Legewie, H., Schervier-Legewie, B. (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 5(3), Art. 22, verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218>, abgerufen am 10.2.2021

Link, J. (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird⁵. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Loer, T. (2008): Normen und Normalität. In: Willems, H. [Hrsg.] (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-184.

Luthe, E. (2017): Dimensionen von „Integration“, „Kooperation“ und „Dezentralisierung“. In: Brandhorst, A., Hildebrandt, H., Luthe, E. (2017): Kooperation und Integration – das unvollendete Projekt des Gesundheitssystems. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-82

Lutz, P., Zirden, H. [Hrsg.] (2003): Einleitung der Herausgeber. In: Der (im-)perfekte Mensch: Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau Verlag GmbH.

Luedtke, J. (2008): Abweichendes Verhalten. In: Willems, H. [Hrsg.] (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-228.

Lünebourg, M., Maier, T. (2018): Interviews als Form der Produktionsanalyse. Ein Praxiseinblick in die Forschung im Kontext der Gender Media Studies. In: Pentzold, C., Bischof, A., Heise, N. (2018): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-190.

Makarova, E. (2017): Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, H., Geppert, C., Makarova, E. [Hrsg.] (2017): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Merten, U. (2015): Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In: Merten, U., Kaegi, U. [Hrsg.] (2015): Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Merten, U., Kaegi, U. (2016): Zur Relevanz der Kooperation in der Sozialen Arbeit. In: SozialAktuell, Ausgabe Nr.1, Jänner 2016, S. 10-14. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/55872198-Zur-relevanz-der-kooperation-in-der-sozialen-arbeit.html>, abgerufen am 20.12.2020

Mey, G., Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G., Mruck, K. [Hrsg.]: Grounded Theory Reader². Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialmedien, S. 11-48.

Mills, J., Bonner, A., Francis, K. (2006): The Development of Constructivist Grounded Theory. In: International Journal of Qualitative Methods, Issue 5(1). Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690600500103>, abgerufen am 23.2.2021

Moser, S. (2010): Partizipation. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

NEBA (2020a): Jugendcoaching. „Meine Chance für die Zukunft“. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/jugendcoaching?task=callelement&format=raw&item_id=592&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args\[0\]=0](https://www.neba.at/jugendcoaching?task=callelement&format=raw&item_id=592&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0), abgerufen am 24.3.2021

NEBA (2021): AusbildungsFit. „Wir machen Jugendliche ausbildungsfitt“. Verfügbar unter: [https://neba.at/ausbildungsfitt?task=callelement&format=raw&item_id=617&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args\[0\]=0](https://neba.at/ausbildungsfitt?task=callelement&format=raw&item_id=617&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0), abgerufen am 24.3.2021

NEBA (2020b): Berufsausbildungsassistenz. „Eine solide Basis für die Zukunft“. Verfügbar unter: [https://neba.at/berufsausbildungsassistenz?task=callelement&format=raw&item_id=619&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args\[0\]=0](https://neba.at/berufsausbildungsassistenz?task=callelement&format=raw&item_id=619&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0), abgerufen am 24.3.2021

Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niehaus, M., Kaul, T. (2011): „AUTOMOBIL – AUSBILDUNG OHNE BARRIEREN“. Partizipative Handlungsforschung in der Rekrutierung von betrieblichen Ausbildungsplätzen für Jugendliche mit Behinderung in Unternehmen der deutschen Automobilindustrie. Sachstandsbericht. Verfügbar unter:

<https://silo.tips/download/automobil-ausbildung-ohne-barrieren>, abgerufen am 26.3.2021

OECD (2011): Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing.

Oktay, J. (2012): Grounded Theory. Pocket Guides to Social Work Research Methods. Oxford: Oxford University Press.

Oliver, Michael (2004): Chapter 2. The Social Model in Action: If I had a hammer. In: Barnes, C., Mercer, G. (2004): Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research. Leeds: The Disability Press, S. 18-31.

Oser, F., Ullrich, M., Biedermann, H. (2000): Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenz. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education á la Citoyenneté Democratique (ECD) des Europarats zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg.

Pastors, S., Ebert, H. (2019): Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation. Bedeutung von Vertrauen für langfristig erfolgreiche Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Pentzold, C., Bischof, A., Heise, N. (2018): Einleitung: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. In: Pentzold, C., Bischof, A., Heise, N. (2018): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-19.

Pinetz, P. (2002): Der Übergang von der Schule in den Beruf – eine mehrperspektivistische Betrachtungsweise. In: Lebenshilfe Österreich (2002): Clearing und weiter? Endbericht. Wien: Lebenshilfe Österreich.

Pluto, L. (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, K. [Hrsg.] (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Prammler-Semmler, E., Prammler, W. (2013): Kooperation ist nicht alles, aber alles ist ohne Kooperation nichts. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Nr. 3/2013, S. 49-59. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-3-13-prammer-inklusion.html#idm48>, abgerufen am 19.12.2020.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014a): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch⁴. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014b): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, N., Blasius, J. [Hrsg.] (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.

Reichert, J. (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N., Blasius, J. [Hrsg.] (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-80.

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1995): Kooperation: Lernen im Team. In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ 1995 (6), S. 65-68. Verfügbar unter:

https://www.researchgate.net/profile/Heinz-Mandl/publication/301210240_Kooperation_Lernen_im_Team/links/570cb42808ae2eb94223d53e/Kooperation-Lernen-im-Team.pdf, abgerufen am 30.3.2021

Regnet, E. (2007): Konflikt und Kooperation: Konflikt-handhabung in Führungs- und Teamsituationen. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.

Rodriguez, C., Cumming, T., Strnadova, I. (2017): Current practices in schooling transitions of students with developmental disabilities. In: International Journal of Educational Research 83. S. 1-19.

Ruppel, P., Mruck, K. (2011): Zum Interview. Vorwort zum Kapitel: Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Anthony J. Puddephatt. In: Mey, G., Mruck, K. [Hrsg.]: Grounded Theory Reader². Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialmedien, S. 89-108.

Saalfrank, W., Zierer, K. (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Sander, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Boppel/Meschenmoser [Hrsg.]: Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164.

Sasse, A., Moser, V. (2015): Klassifizierungssysteme und Behinderungsbegriffe. Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. [Hrsg.] (2015): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 138 – 145.

Schildmann, U. (1999): Was ist normal? Normalität – Behinderung – Geschlecht. In: Groth, S., Rásky, É. [Hrsg.]: Frauengesundheiten. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 13-25.
Verfügbar unter:
https://genderopen.de/bitstream/handle/25595/362/Schildmann_1999_Normalit%C3%A4t.pdf?sequence=1&isAllowed=y, abgerufen am 10.3.2021

Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Graßhoff, G., Renker, A., Schröer, W. [Hrsg.] (2018): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 631 – 650.

Schönwiese, V. (2005): Perspektiven der Disability Studies. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft, Nr. 5/2005, S. 16-21. Verfügbar unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-studies.html>, abgerufen am 5.10.2020.

Seidel, S., Urquhart, C. (2013): On emergence and forcing in information systems grounded theory studies: the case of Strauss and Corbin. In: Journal of Information Technology, Volume 28, Issue 3. London: SAGE Publications, S. 237-260.

Sennet, R. (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Carl Hanser Verlag.

Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. [Hrsg.]: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, S. 193-250.

Spieß, E. (2015): Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, U.; Kaegi, U. [Hrsg.] (2015): Kooperation kompakt: Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 71-88.

Statistik Austria (2019): Gesundheitliche Beeinträchtigungen. Menschen mit Beeinträchtigungen. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/gesundheitszustand/gesundheitsliche_beeintraechtigungen/index.html, abgerufen am 20.3.2021

Statistik Austria (2020): Nichterwerbstätige Jugendliche (NEETs). Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsindikatoren/nichterwerbstaetige_jugendliche/index.html, abgerufen am 20.3.2021

Statistik Austria (2021a): Gesamtschülerzahl im Schuljahr 2019/20 nahezu konstant; Schülerhöchststand in der AHS-Unterstufe. Pressemitteilung: 12.470-061/21. Wien: Bundesanstalt Statistik Austria. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html, abgerufen am 20.3.2021

Statistik Austria (2021b): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2019/20. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/029658.html, abgerufen am 20.3.2021

Statistik Austria (2021c): Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Jahr 2019/20. Verfügbar unter: http://www.statistik-austria.com/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/uebertritte_und_bildungsverlaeuft/index.html, abgerufen am 20.3.2021

Strübing, J. (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Historical Social Research, Supplement 19, S.157-173. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288636>, abgerufen am 20.2.2021

Strübing, J. (2014a): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils³. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, J. (2014b): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In Baur, N., Blasius, J. [Hrsg.] (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 457 – 472.

Strübing, J. (2018): Grounded Theory: Methodische und Methodologische Grundlagen. In: Pentzold, C., Bischof, A., Heise, N. (2018): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-52

Tippelt, R., Kader, S., Buschle, C. (2014): Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 17, S. 65-78.

Tippelt, R. (2014): Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In: Weber, S., Gröhlich, M., Schröer, A., Schwarz, J. [Hrsg.] (2014): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, S. 49-64.

Union Of The Physically Impaired Against Segregation (1975): Fundamental Principles of Disability. A Summary of the discussion held on 22nd November 1975 and containing commentaries from each organisation. Verfügbar unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>, abgerufen am 4.10.2020

Van Gennep, A. (2005): Übergangsriten³. Aus dem Französischen von Schomburg, K., Schomburg-Scherff, S. New York: Campus Verlag. Auf der Grundlage von: Les rites de passage (1981), Paris: Éditions A.et J. Picard.

Van Rießen, A. (2016): Zum Nutzen Sozialer Arbeit. Theaterpädagogische Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Von Kardoff, E. (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen². Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion, S. 3-10.

Von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Völler, C. (2018): Partizipation und Macht. Herausforderungen für die Planung. In: Gawora, D. [Hrsg.] (2018): Traditionell zukunftsfähig: Brasilien, Indien, Westafrika, Alpen, Nordhessen. V. Internationales Kolloquium Traditionelle Völker und Gemeinschaften. Kassel: Lateinamerika – Dokumentationsstelle.

Waldschmidt, A. (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderung im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: Soziale Probleme, 9 (1), S. 3-25. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24813/ssoar-soziprobleme-1998-1-waldschmidt-flexible-normalisierung-oder-stabile-ausgrenzung.pdf?sequence=1>, abgerufen am 12.3.2021

Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 29(1), S. 9-31.

Waldschmidt, A. (2009): „Normalität“ und „Behinderung“ im Alltagswissen: Diskursanalyse eines Internetforums. In: SWS-Rundschau, 49(3), S. 314-336. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32288/ssoar-sws-2009-3-waldschmidt-Normalitat-und-Behinderung-im-Alltagswissen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-sws-2009-3-waldschmidt-Normalitat-und-Behinderung-im-Alltagswissen.pdf>, abgerufen am 13.3.2021s

- Waldschmidt, A. (2020): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., Wesselmann, C. [Hrsg.] (2020): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 56-72.
- Walther, A. (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: Sonderpädagogische Förderung (ISSN 1866-9344), Ausgabe 02.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Wildfeuer, A. (2007): „Normalität“ und „Menschenbild“. Überlegungen im Kontext der Bestimmung des Begriffs „Behinderung“. In: Eller, F., Wildfeuer, A. [Hrsg.] (2007): Problemfelder kindlicher Entwicklung. Münster: LIT-Verlag, S. 319-340.
- Willems, H. (2001): Tendenzen der Gegenwartskultur: Zwischen Normalismus und Vergewöhnlichung. Berlin J. Soziol. 11, S. 297-317. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03204021.pdf>, abgerufen am 10.3.2021
- Windisch, M. (2014): Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag.
- WKO Wirtschaftskammer Österreich (2021): Lehrlinge in Österreich 2020. Verfügbar unter: [lehrlinge20.pdf \(wko.at\)](https://www.wko.at/lehrlinge20.pdf), abgerufen am 26.3.2021
- Wocken, H. (2009): Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Frankfurt: Februar 2009. Verfügbar unter: https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf, abgerufen am: 4.10.2020
- Zimmermann, A., Falkner, G. (2018): Inklusion von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in den Arbeitsprozess. In: Venegas, B., Thill, K., Domnanovich, J. [Hrsg.] (2018): Personalmanagement. Internationale Perspektiven und Implikationen für die Praxis. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 133-156.
- Zirten, H. (2003): Einleitung. In: Lutz, P., Zirten, H. [Hrsg.] (2003): Der (im-)perfekte Mensch: Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlausche Verlagsbuchhandlung, S. 28-30.
- Zirfas, J. (2014): Norm und Normalität. In: Wulf, C., Zirfas, J. [Hrsg.] (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 675-686.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leiter der Bürgerpartizipation (eigene Darstellung nach Arnstein, 1969, S. 217).....	24
Abbildung 2: Stufenmodell der Partizipation (Von Unger, 2014, S. 40, zit. nach Wright et al., 2010).....	25

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion (eigene Darstellung, nach Hinz, 2002, S. 359).....	14
Tabelle 2: Veranschaulichung des initialen Kodierens.....	61
Tabelle 3: Veranschaulichung des fokussierten Kodierens.....	63
Tabelle 4: Beispielhafte Darstellung eines Memos.....	64

12. Anhang

12.1. Kurzzusammenfassung

Im Rahmen des Forschungsprojekts "Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen" setzt sich diese Masterarbeit mit den Kooperationserfahrungen, die Jugendliche mit Behinderung in einer inklusiven Berufsausbildung machen, auseinander. Hierfür wurden zwei intensive Interviews mit Jugendlichen anhand der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz analysiert. In der Datenanalyse kristallisierten sich schließlich sechs Kategorien heraus, zwei davon betrafen Kooperation in der Ausbildung, wobei ein besserer Einblick in die Perspektive der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufsausbildung gewonnen werden konnte. Die anderen vier Kategorien lieferten Einblicke in die Bereiche Unterstützung am Übergang und in der Erwerbstätigkeit durch das familiäre Umfeld und professionelle Akteur*innen, in die Wünsche und Bedürfnisse, die die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Ausbildung haben und in ihre Perspektive auf den Normalitätsbegriff.

12.2. Abstract

In connection with the research project "Cooperation for inclusion in educational transition" this master thesis focuses on the experience with cooperation made by adolescents with a disability in inclusive vocational training. For that purpose, two interviews with adolescents were analysed, using the constructivist Grounded Theory by Kathy Charmaz. Through the data analysis, six categories were constructed, two of which concerning cooperation in vocational training, which allow a better insight in to the perspective of the adolescents. The four additional categories allow insight into the areas of assistance by the family environment as well as professionals, in wishes and requirements concerning vocational training and the adolescents perspective on the concept of normalcy.

12.3. Initial Codes des Interviews mit IP1

Angaben zum Interview:

Dauer: 1:46:48

* anonymisiert

Nr.	Code	Stelle im Transkript
1	Hauptschule "normal" abgeschlossen IV	S. 1, Z. 34
2	Danach Berufsausbildungsassistenz	S. 1, Z. 35-36
3	Projekt von BNQ A	S. 1, Z. 38
4	Vorbereitung auf Bewerbungen	S. 1, Z. 39-40
5	Praktika absolviert	S. 1, Z. 42
6	Erwerb von Berufserfahrung	S. 1, Z. 42-43
7	Wichtig für Lernprozess	S. 2, Z. 1
8	Keine Lehrstelle gefunden	S. 2, Z. 2-3
9	Wechsel in Projekt	S. 2, Z. 3-4
10	Bewerbungstraining	S. 2, Z. 5
11	Inhalte des Bewerbungstrainings	S. 2, Z. 5-7
12	Unterschiedliche Module	S. 2, Z. 8
13	Erproben von Berufen	S. 2, Z. 9-11
14	Vier Module	S. 2, Z. 12
15	Wechsel nach drei Monaten	S. 2, Z. 13-14
16	Verpflichtender Wechsel	S. 2, Z. 14-17
17	Verbleib im Projekt für ein Jahr	S. 2, Z. 17-18
18	Nur ein Jahr möglich	S. 2, Z. 18-20
19	Verlängerung möglich	S: 2, Z. 20-21

20	Viele Praktika absolviert	S. 2, Z. 23-24
21	Mehrere Berufe ausprobiert	S. 2, Z. 25
22	Unsicherheit in Bezug auf Berufswahl	S. 2, Z. 27-28
23	Verweis auf damaliges Alter	S. 2, Z. 28
24	Betont erneut Unsicherheit	S. 2, Z. 29
25	Keine Überlegung hinsichtlich weiterem Vorgehen	S. 2, Z. 29-31
26	Frage nach Plänen durch andere Leute	S. 2, Z. 32-33
27	Unwissenheit über passenden Lehrberuf	S. 2, Z. 33-35
28	Auf Anraten Entscheidung für Beruf E	S. 2, Z. 36
29	Einblicke durch früheres Praktikum	S. 2, Z. 37
30	Entscheidung für Ausbildung in Beruf E	S. 2, Z. 39-40
31	Wechsel zu BNQ B	S. 2, Z. 41
32	Beschreibung als Bildungsinstitut	S. 2, Z. 42
33	Ausbildung bei Träger	S. 2, Z. 43-44
34	Nur während der Ausbildung in der Firma	S. 2, Z. 44-45
35	Danach Jobsuche	S. 2, Z. 46
36	Wenig Berufspraxis bei BNQ B	S. 2, Z. 46-47
37	Praktikum während schulfreier Zeit	S. 2, Z. 48-49/ S. 3, Z. 1
38	Praktika zusätzlich zu Ausbildung bei Träger	S. 3, Z. 1-3
39	Praxiserfahrungen für Lehrabschlussprüfung	S. 3, Z. 4-5
40	Kein Umgang mit Kunden bei BNQ B	S. 3, Z. 5-7
41	Beispiel für Kundenkontakt	S. 3, Z. 8-9
42	Nur Inhalte für Höhere Schule D	S. 3, Z. 9-10
43	Aufzählung von Inhalten	S. 3, Z. 11-12
44	Nur theoretische Inhalte erlernbar	S. 3, Z. 12-14
45	Unterstützung durch Trainer	S. 3, Z. 15

46	Ausbildner in Lehrbetrieb	S. 3, Z. 17-18
47	Praxiserfahrungen in Eigenverantwortung	S. 3, Z. 19
48	Unterstützung durch Berufsausbildungsassistenten	S. 3, Z. 20
49	Hilfe bei Praktikumssuche	S. 3, Z. 20-21
50	Nicht auf sich gestellt	S. 3, Z. 22
51	Bewerbungen alleine durchführbar	S. 3, Z. 22-23
52	Unterstützung bei Problemen durch Assistenz	S. 3, Z. 24-26
53	Nicht in jeder Ausbildungsform vorhanden	S. 3, Z. 28-29
54	Berufsausbildungsassistenz in integrativer Berufsausbildung	S. 3, Z. 29-31
55	Keine Assistenz in überbetrieblicher Ausbildung	S. 3, Z. 35-36
56	Eigenorganisation der Praktika	S. 3, Z. 36-38
57	Erzählung durch Ausbildner	S. 3, Z. 38-39
58	Verpflichtende Praktika absolviert	S. 3, Z. 40-42
59	Schlechte Erfahrungen in Beruf E	S. 3, Z. 42-44
60	Unfreundliche Kolleg*innen	S. 3, Z. 47
61	Nachfragen bei Unklarheiten	S. 3, Z. 48-49
62	Keine erneute Erklärung	S. 4, Z. 1-2
63	Aufgabe weiterhin unklar	S. 4, Z. 3-4
64	Fehler als Resultat	S. 4, Z. 4-5
65	Nachfragen für Lehrlinge notwendig	S. 4, Z. 5-7
66	Gefragte Person hat mehr Erfahrung	S. 4, Z. 9-10
67	Neu in der Firma	S. 4, Z. 10
68	„hackt jeder auf dir rum“ IV	S. 4, Z. 13
69	Verweis auf eigenes Erlebnis	S. 4, Z. 14-15
70	Auftrag von Leitungsperson A	S. 4, Z. 16-18
71	An Kollegin weiterverwiesen	S. 4, Z. 21-25

72	Bei Ort A erneut weiterverwiesen	S. 4, Z. 26-31
73	Vergebliche Suche nach Rechnung	S. 4, Z. 31-31
74	Rückmeldung an Leitungsperson A	S. 4, Z. 33
75	Ausdruck von Frustration über Aufgabe	S. 4, Z. 33-35
76	Nichterfüllen der Aufgabe wurde nicht negativ aufgefasst	S. 4, Z. 37-38
77	Praktikum eine Woche früher beendet	S. 4, Z. 38-41
78	Praktikum „ausgehalten“ IV	S. 4, Z. 42
79	Wunsch, Praktikum zu beenden an Leitungsperson A herangetragen	S. 4, Z. 42-45
80	Streit mit Kollegin	S. 4, Z. 45-46
81	Unfreundlicher Umgangston der Kollegin	S. 4, Z. 46-47
82	Weigerung der Kollegin, nochmals etwas zu erklären	S. 4, Z. 48-49
83	Beschwichtigung durch Leitungsperson A	S. 5, Z. 1-2
84	Gefühl, man weigere sich, ihn einzuschulen	S. 5, Z. 2-6
85	Erlebnis in Betrieb A	S. 5, Z. 7
86	Ohne Einschulung und trotz fehlender Vorerfahrung Telefondienst übernommen	S. 5, Z. 8-10
87	Keine andere Wahl gelassen	S. 5, Z. 10-11
88	Schwierigkeiten aufgrund mangelhafter Einschulung	S. 5, Z. 11-13
89	Unsicherheit in Bezug auf Aufgabe	S. 5, Z. 15-17
90	Probleme im Umgang mit Kollegin	S. 5, Z. 19-20
91	Wunsch, Praktikum abubrechen an Chef herangetragen	S. 5, Z. 22-24
92	Frage nach Begründung	S. 5, Z. 25
93	Verweis auf unfreundlichen Umgangston	S. 5, Z. 27
94	Erneute Betonung des Wunsches, das Praktikum zu beenden	S. 5, Z. 30-31
95	In den Verkauf geschickt	S. 5, Z. 31-33
96	Sympathie gegenüber Kollege A	S. 5, Z. 34-36

97	Erklärung von Tätigkeiten in Verkauf	S. 5, Z. 36-39
98	„nur so Kleinigkeiten“ IV	S. 5, Z. 39
99	Gute Beziehung zu Kollege A	S. 5, Z. 40-41
100	Gefühl, von Kollege A verstanden zu werden	S. 5, Z. 42-44
101	Frage nach Begründung für Abbruch des Praktikums	S. 5, Z. 44-47
102	Erneute Erwähnung der Unfreundlichkeit der Kollegin	S. 5, Z. 48-49
103	Erneute Erwähnung der mangelhaften Einschulung	S. 6, Z. 3-5
104	Zeitverschwendung, wenn kein Lernzuwachs gegeben	S. 6, Z. 6-7
105	Vermerk des Praktikums im Lebenslauf	S. 6, Z. 8-11
106	Praktikum als negative Erfahrung erlebt	S. 6, Z. 12-13
107	Nach Abbruch Rückkehr zu BNQ B	S. 6, Z. 16-17
108	Angebot auf neuen Versuch in Betrieb A	S. 6, Z. 18-19
109	Angebot der Berufsausbildungsassistenz, mit Leitungsperson A zu sprechen	S. 6, Z. 19-20
110	Gespräch mit Leitungsperson A bereits selbst geführt	S. 6, Z. 21-22
111	Kein Interesse an Tätigkeit in Verkauf	S. 6, Z. 23-27
112	Beschreibung von Berufssparte A	S. 6, Z. 27-29
113	Gefühl, Kunden nicht beraten zu können, weil nicht in Beruf A ausgebildet	S. 6, Z. 30-31
114	Schilderung von Inhalten der Kundenberatung in Beruf A	S. 6, Z. 31-34
115	Keine Erfahrung mit Beruf A	S. 6, Z. 36-37
116	Schilderung von Aufgaben im Betrieb	S. 6, Z. 37-41
117	Aufgabe nicht erfüllbar aufgrund mangelnder Erfahrungswerte	S. 6, Z. 41-45
118	Wenig Wissen über Ware A	S. 6 Z. 48-49/ S. 7, Z. 1
119	Zu Beginn sehr positive Einstellung gegenüber Betrieb A	S. 7, Z. 2-5
120	Umkehr ins Gegenteil	S. 7, Z. 5-6

121	Kolleg*innen waren gestresst	S. 7, Z. 6-7
122	Keine Zeit für Erklärungen	S. 7, Z. 7-8
123	Keine Sinnhaftigkeit des Praktikums	S. 7, Z. 9-10
124	Beispiel aus Kurzpraktikum in Betrieb B	S. 7, Z. 11-14
125	Guter Ruf der Firma	S. 7, Z. 14-16
126	Einschulung von Praktikant*innen mangelhaft	S. 7, Z. 16-18
127	Gespräch mit Leitungsperson B	S. 7, Z. 18-22
128	Lehrlinge als Ausbilder*innen nicht geeignet	S. 7, Z. 23-25
129	Aufgabenstellung durch Lehrling	S. 7, Z. 26-30
130	Kritik durch Lehrling	S. 7, Z. 31-33
131	Praktikum gemeinsam mit Kollege aus Projekt	S. 7, Z. 34-35
132	Praktikum durch Projekt	S. 7, Z. 36
133	Erproben von Beruf B in Projekt angeraten	S. 7, Z. 37
134	Negative Wahrnehmung der Einschulung durch Lehrling	S. 7, Z. 38-40
135	Lehrling mit eigenen Aufgaben beschäftigt	S. 7, Z. 42-44
136	Kein Interesse an Aufgaben des Praktikanten	S.7, Z. 45-48
137	Rückmeldung an Leitungsperson B nach Praktikum	S. 7, Z. 49/ S. 8, Z. 1
138	Mehr Hilfe erwartet	S. 8, Z. 2
139	Keine Ausbildung für Beruf B	S. 8, Z. 2-8
140	Leitungsperson B überprüft eigenständige Leistung	S. 8, Z. 9-11
141	Hilfe erst im Anschluss	S. 8, Z. 11-12
142	Unsicherheit durch fehlende Erfahrung	S. 8, Z. 12-15
143	Schilderung einer Aufgabe	S. 8, Z. 16-22
144	Arbeit grundsätzlich nicht negativ wahrgenommen	S. 8, Z. 23-24

145	Probleme mit Kollegen	S. 8, Z. 26
146	Keine richtige Einschulung	S. 8, Z. 26-27
147	Kein Interesse an den Arbeiten der Praktikant*innen	S. 8, Z. 27-28
148	Keine Überprüfung durch Leitungsperson B	S. 8, Z. 28
149	Angebot, Test zu machen	S. 8, Z. 29-30
150	Angebot abgelehnt	S. 8, Z. 30-31
151	Gefühl, Lehrling will ihn dafür nicht einschulen	S. 8, Z. 33-35
152	„Sie sind halt so die Leute“ IV	S. 8, Z. 36
153	Nicht pauschal auf alle anwendbar	S. 8, Z. 36-38
154	Praktikant*innen als Neuzugänge	S. 8, Z. 39-40
155	Kritik an Praktikant*innen weil sie neu sind	S. 8, Z. 40-41
156	„in Rhythmus reinkommen“ IV	S. 8, Z. 42-43
157	Ablehnung gegen Initiationsritus	S. 8, Z. 43
158	Wunsch nach respektvollem Umgang	S. 8, Z. 44-45
159	Wunsch nach verständlicher Erklärung der Aufgaben	S. 8, Z. 46-47
160	Unverständliche Arbeitsanweisung führt zu Untätigkeit	S. 8, Z. 48-49/ S. 9, Z. 1
161	„normale“ Erklärung benötigt IV	S. 9, Z. 3-4
162	Schilderung eines Negativbeispiels	S. 9, Z. 5-9
163	Demonstration durch Person	S. 9, Z. 9-11
164	Funktionsweise ohne Vorerfahrung nicht verstanden	S. 9, Z. 11-13
165	Gemeinsames Zusammenbauen	S. 9, Z. 15-16
166	Nach Praktikum wieder in Projekt	S. 9, Z. 17-19
167	Coach von Projekt aus	S. 9, Z. 20-21
168	Coach als Organisator von Praktika und Ansprechperson	S. 9, Z. 21-23

169	Gespräch mit Coach über letztes Praktikum	S. 9, Z. 24-26
170	Frage an Leitungsperson B nach Abteilung A	S. 9, Z. 27-28
171	Interesse an Beruf C	S. 9, Z. 29
172	Bestätigung durch Leitungsperson B	S. 9, Z. 30
173	Fachinhalt B in der Firma eher nicht vertreten	S. 9, Z. 32-35
174	Ausbildung hauptsächlich für Beruf B und Beruf D	S. 9, Z. 36-37
175	Erprobung von Berufssparte A	S. 9, Z. 38-39
176	Praktikum in Betrieb C durch Projekt	S. 9, Z. 40-42
177	Zweitägiges Praktikum	S. 9, Z. 42-43
178	Anstrengung durch langes Stehen	S. 9, Z. 43-44
179	Sechs Stunden pro Tag	S. 9, Z. 45-46
180	Betont Anstrengung	S. 9, Z. 47
181	Danach nicht nachhause sondern zurück in Projekt	S. 9, Z. 48-49
182	Projekt täglich bis 15:45	S. 10, Z. 1
183	Zehn Minuten Pause dazwischen	S. 10, Z. 2
184	Schmerzen in Beinen durch ungewohnte Tätigkeit	S. 10, Z. 4-6
185	Keine Schwierigkeiten mit Tätigkeit	S. 10, Z. 7
186	Anwesenheit von Kolleg*innen	S. 10, Z. 7-8
187	Beispiel für Kundenkontakt	S. 10, Z. 8-12
188	Aufgabe durch Kollege übernommen	S. 10, Z. 12
189	„Kleinigkeiten gemacht“ IV	S. 10, Z. 13
190	Beschreibung von Aufgaben	S. 10, Z. 15-16
191	Praktikum als Erfahrung	S. 10, Z. 17
192	Praktikum in Betrieb D	S. 10, Z. 18

193	Dreitägiges Praktikum	S. 10, Z. 19
194	Damals sechzehn Jahre alt	S. 10, Z. 20
195	Erstes Praktikum im Projekt	S. 10, Z. 21
196	Entscheidung gegen Beruf E	S. 10, Z. 22
197	Unsicherheit welcher Lehrberuf der passende ist	S. 10, Z. 23-24
198	Vorerfahrungen in Beruf E „nicht so wirklich inspirierend“ IV	S. 10, Z. 25-27
199	Beurteilungsbogen nach Praktikum	S. 10, Z. 29
200	Zuerst Selbstbeurteilung	S. 10, Z. 30-31
201	Dann Beurteilung durch die Firma	S. 10, Z. 31-32
202	Bei Selbstbeurteilung sehr gut eingestuft	S. 10, Z. 32-33
203	Schlechte Beurteilung durch Firma	S. 10, Z. 34-35
204	Schlechte Beurteilung in Hilfsbereitschaft und Eigenständigkeit	S. 10, Z. 36
205	Einstufung von 1 bis 5	S. 10, Z. 37
206	Kein positiver Verlauf	S. 10, Z. 38
207	Mehr negative als positive Bewertungen	S. 10, Z. 39-40
208	Unsicherheit über Grund der schlechten Bewertung	S. 10, Z. 40-41
209	Rückkehr ins Projekt nach Praktikum	S. 10, Z. 42-43
210	Schon länger im Projekt	S. 10, Z. 44
211	Notfallplan benötigt	S. 10, Z. 45
212	Bereits einmal verlängert	S. 10, Z. 46
213	Weitere Verlängerung nicht möglich	S. 10, Z. 47
214	Aufnahmetest für höhere Schule D bei BNQ B	S. 10, Z. 48-49
215	Unverständnis, warum für höhere Schule D	S. 11, Z. 1-2
216	Test nicht bestanden	S. 11, Z. 3

217	Auf Warteliste gesetzt	S. 11, Z. 4
218	Nach wie vor in Projekt	S. 11, Z. 5
219	Frage nach weiterem Vorgehen	S. 11, Z. 6
220	Nach wie vor keine Idee, welcher Lehrberuf passt	S. 11, Z. 7-8
221	Anraten, Beruf E zu machen	S. 11, Z. 9-10
222	Abwechslungsreichtum in Beruf E	S. 11, Z. 11
223	Körperliche Anstrengung in Beruf E nicht so groß	S. 11, Z. 12
224	Keine Arbeit im Lager	S. 11, Z. 13-14
225	„bevor ich garnichts hab“ IV	S. 11, Z. 15
226	Entscheidung für Beruf E-Ausbildung	S. 11, Z. 15-16
227	Wechsel zu BNQ B angedacht	S. 11, Z. 16-17
228	Bereits zuvor Angebot bei BNQ B	S. 11, Z. 17-19
229	Mit sechzehn Jahren abgelehnt	S. 11, Z. 19-20
230	Unsicherheit, weil Leute dort als komisch empfunden	S. 11, Z. 21-22
231	Unbekannte Menschen	S. 11, Z. 23
232	Schlechtes Gefühl in Bezug auf dort arbeitende Leute	S. 11, Z. 24-27
233	Anstellung durch Leitungsperson C sehr stark befürwortet	S. 11, Z. 27-28
234	Angebot abgelehnt	S. 11, Z. 29
235	Wunsch, noch andere Lehrberufe auszuprobieren	S. 11, Z. 29-30
236	Erneute Vermittlung an diese Firma	S. 11, Z. 32-33
237	Kurs an letztem Tag in Projekt	S. 11, Z. 33-34
238	Betonung des Endes des Projekts	S. 11, Z. 35-36
239	Besuch eines Moduls	S. 11, Z. 37-38
240	Mitteilung durch Coach, dass Beruf E-Lehrstelle bei BNQ B angetreten werden kann	S. 11, Z. 39-40

241	Starke positive Reaktion auf Lehrstelle	S. 11, Z. 41-42
242	Lehrstelle bereitwillig angenommen	S. 11, Z. 42-43
243	Vorfreude, etwas zu tun zu haben	S. 11, Z. 44-45
244	Lehrstelle als nächster Schritt	S. 11, Z. 47-48
245	Bezeichnung als Übergang	S. 11, Z. 49
246	Lehrbetrieb mit weniger Praxis	S. 11, Z. 49/ S. 12, Z. 1
247	Unterlagen zusammengestellt	S. 12, Z. 2-3
248	Gespräch mit Leitungsperson C	S. 12, Z. 4
249	Leitungsperson C bereits bekannt	S. 12, Z. 5
250	Frage durch Leitungsperson C, ob nun Beruf E doch der passende	S. 12, Z. 6-7
251	Frage bejaht	S. 12, Z. 8
252	Test gemeinsam mit langjährigem Freund absolviert	S. 12, Z. 8-10
253	Freund bereits in Lehrbetrieb	S. 12, Z. 11-12
254	In Gruppe des Freundes dazugekommen	S. 12, Z. 12-14
255	Beginn in Höhere Schule D	S. 12, Z. 16
256	Kennenlernen der Mitschüler*innen in den ersten Tagen	S. 12, Z. 17-19
257	Danach Beginn mit Stoff	S. 12, Z. 19-20
258	Fach A als schwierigsten Gegenstand empfunden	S. 12, Z. 21-23
259	Fachinhalt C in Fach A1 gelernt	S. 12, Z. 25-26
260	Gegenstand zuvor noch nie gehabt	S. 12, Z. 27-29
261	Gegenstand nicht verstanden	S. 12, Z. 29
262	Schreiben von Schularbeiten trotz mangelnder Vorkenntnisse	S. 12, Z. 30-32
263	Lehrperson A Schwierigkeiten mit Gegenstand anvertraut	S. 12, Z. 35-37
264	Rat, erste Schularbeit abzuwarten	S. 12, Z. 37-38

265	Befriedigend auf Schularbeit geschrieben	S. 12, Z. 39-40
266	Zufriedenheit über Note	S. 12, Z. 41
267	Wissenszuwachs mit fortschreitender Zeit an Höhere Schule D	S. 12, Z. 41-45
268	Erklärungen an Höhere Schule D als gut empfunden	S. 12, Z. 46-47
269	Gutes Verhältnis zu allen Lehrer*innen	S. 12, Z. 47-49
270	Unterrichtseinheiten als zu kurz empfunden	S. 12, Z. 49/ S. 13, Z. 1-2
271	50 Minuten pro Einheit	S. 13, Z. 2-4
272	Beispiel aus Fach D	S. 13, Z. 4-5
273	Arbeit kann nicht fertiggestellt werden	S. 13, Z. 6-7
274	Arbeiten in BNQ B nachgeholt	S. 13, Z. 8-9
275	Anwesenheit bei BNQ B als Vorteil in Bezug auf Theorie	S. 13, Z. 10
276	Hilfestellung bei Schwierigkeiten in Höhere Schule D	S. 13, Z. 11-12
277	Praxis besser in richtigen Lehrbetrieben erlernbar	S. 13, Z. 12-14
278	Erkenntnis aus jetzigem Erfahrungsstand	S. 13, Z. 15
279	Großer Unterschied zwischen Betrieb E und BNQ B	S. 13, Z. 16-19
280	In Betrieb E mehr gelernt als bei BNQ B	S. 13, Z. 19
281	Aufzählung von Praxiserfahrungen, die bei BNQ B nicht gemacht wurden (Telefon abheben, Post sortieren [...])	S. 13, Z. 20-25
282	Telefongespräche führen fällt mittlerweile leichter	S. 13, Z. 27-29
283	Zu Beginn Zurückhaltung beim Telefonieren	S. 13, Z. 29-31
284	Keine Probleme mehr beim Telefonieren durch erworbene Routine	S. 13, Z. 32-34
285	Auskünfte geben nicht erlaubt, hauptsächlich Weiterverbindung von Anrufen	S. 13, Z. 34-40
286	Berufspraxis relevant für Lehrabschlussprüfung	S. 13, Z. 42-44
287	Lehrabschlussprüfung schriftlich und mündlich	S. 13, Z. 44-45

288	Bei schlechter schriftlicher Prüfung wird bei mündlicher Prüfung erneut nachgefragt	S. 13, Z. 46-49
289	Informationen über Ablauf durch Lehrperson A	S. 14, Z. 1-2
290	Ohne Berufspraxis 100% auf die Theorieprüfung benötigt	S. 14, Z. 3-6
291	Vorstellung von Person A bei BNQ B	S. 14, Z. 7-10
292	Vermittlung über Ausbilder an Person A und in weiterer Folge an Betrieb E	S. 14, Z. 11-14
293	In Betrieb E für die letzten Lehrjahre	S. 14, Z. 15
294	Aktuell zweite Klasse	S. 14, Z. 16-17
295	Lehrabschlussprüfung nächsten November	S. 14, Z. 18-19
296	Kürzlich Gespräch mit Ausbilder	S. 14, Z. 20-21
297	Positive Äußerung über Arbeit und Kolleg*innen in Betrieb E	S. 14, Z. 22-23
298	Allgemein zufriedener in Betrieb E als bei BNQ B da größerer Lernzuwachs	S. 14, Z. 24-25
299	Ausbilder lobt Räumlichkeiten und bemängelt System	S. 14, Z. 27-28
300	Probleme mit Technologie	S. 14, Z. 28-29
301	Eigener Code für Drucker	S. 14, Z. 30-31
302	Umzug von BNQ B von Bezirk A nach Bezirk C	S. 14, Z. 33-36
303	Gespräch über neuen Standort mit ehemaligem Kollegen	S. 14, Z. 37-41
304	Schlechtere Verkehrsanbindung	S. 14, Z. 41-45
305	Ausbilder bemängelt System	S. 14, Z. 47-49
306	Unterricht in PC-Raum	S. 15, Z. 1-2
307	Früher normale Klassenräume mit eigenen Sitzplätzen	S. 15, Z. 4-7
308	Ausstattung mit Whiteboard statt Flipchart	S. 15, Z. 8-9
309	Schilderung von Unterricht früher	S. 15, Z. 10-12
310	Laut Kollege Unterricht nun im PC-Raum	S. 15, Z. 13-15
311	Frage nach Arbeit in Betrieb E	S. 15, Z. 17-18

312	Betonung von höherem Lernzuwachs im Vergleich zu BNQ B	S. 15, Z. 19-21
313	Neue Kenntnisse erworben (Telefongespräche, Transporte auflisten)	S. 15, Z. 21-25
314	Erwerb neuer Kenntnisse in bisherige Zeit bei Betrieb E als positiv empfunden	S. 15, Z. 25-27
315	„ganz normal“ zur Arbeit kommen IV	S. 15, Z: 37-38
316	Posteingang überprüfen	S. 15, Z. 39-40
317	Eigener Arbeitsplatz mit Computer	S. 15, Z. 46-47
318	Skizzierung des Arbeitsplatzes	S. 15, Z. 48-49/S. 16, Z. 1-5
319	Aufgaben werden zugewiesen	S. 16, Z. 7-8
320	Selbstständiges Erbitten von anderen Aufgaben, wenn gerade zugewiesene Aufgaben bereits erledigt	S. 16, Z. 8-11
321	Beispiel für zusätzliche Aufgaben	S. 16, Z. 11-14
322	Arbeit im Lager	S. 16, Z. 14-15
323	Vernichten von Dokumenten über Zeitraum von drei Wochen	S. 16, Z. 16-19
324	Tätigkeit als unangenehm empfunden	S. 16, Z. 20-21
325	Kein Telefondienst in dieser Zeit	S. 16, Z. 24-25
326	Tätigkeit im Sitzen oder im Stehen	S. 16, Z. 26-27
327	Dokumente nur einzeln in den Aktenvernichter einführbar	S. 16, Z. 28-32
328	Mühsame, langwierige Tätigkeit	S. 16, Z. 32-33
329	Aufgabe muss erledigt werden	S. 16, Z. 34
330	Frage, warum Aufgabe nicht in Bereich von Zivildienstler*innen hineinfällt	S. 16, Z. 35-38
331	Erklärung durch Person A	S. 16, Z. 38
332	Bedeutung der Aufgabe wäre Zivildienstler*innen nicht bewusst	S. 16, Z. 39-40
333	Aufgabe fällt in Aufgabenbereich eines Beruf E-Lehrlings	S. 16, Z. 41-42
334	Aufgabe erledigt, weil dazu aufgefordert	S. 16, Z. 42-44

335	Tätigkeit im Lager mittlerweile abgeschlossen	S. 16, Z. 44-47
336	Anschließend Kartons in Regale geschichtet	S. 16, Z. 48-49
337	Ordnung im Lager von großer Bedeutung um alles wieder finden zu können	S. 17, Z. 1-3
338	Beschreibung von Beschriftungssystem	S. 17, Z. 4-8
339	Aufzählung weiterer Tätigkeiten	S. 17, Z. 9
340	Führen und Übertragen einer Liste in Excel	S. 17, Z. 10-13
341	Beschreibung von in Excel einzutragenden Daten	S. 17, Z. 16-17
342	Kein Geschick als Fotograf	S. 17, Z. 17-18
343	Beschreibung der Erstellung eines Mitarbeiter*innenausweises	S. 17, Z. 18-23
344	Foto eines neuen Mitarbeiters nicht gut gemacht	S. 17, Z. 24-26
345	Neues Foto durch Kollegin aufgenommen	S. 17, Z. 26-28
346	Auflistung weiterer Tätigkeiten	S. 17, Z. 28-29
347	Bezeichnung von Tätigkeit A als „ganz normal“ IV	S. 17, Z. 29-30
348	Aufzählung weiterer Tätigkeiten	S. 17, Z. 31
349	Wahrnehmung, dass Kolleginnen mehr arbeiten	S. 17, Z. 32
350	Zuweisung von Aufgaben an Kolleginnen durch Leitungsperson D	S. 17, Z. 33-35
351	Erledigung dessen, was möglich ist	S. 17, Z. 36-37
352	Anrufe an Fachpersonen nicht möglich	S. 17, Z. 38-39
353	Auskünfte geben nicht in Tätigkeitsbereich eines Lehrlings	S. 17, Z. 40-42
354	Austausch mit Kolleginnen	S. 17, Z. 43-45
355	Kolleginnen empfinden Arbeit als stressig	S. 17, Z. 45-46
356	Schwierigkeit durch Teilzeitarbeit der Kolleginnen	S. 17, Z. 46-49/ S. 18, Z. 1
357	An Arbeitstag A und Arbeitstag B immer nur mit einer Kollegin am Standort	S. 18, Z. 2-5
358	Aushilfe bei Tätigkeit B	S. 18, Z. 6

359	Hausbesichtigungen an Ort C	S. 18, Z. 7-8
360	Oft alleine an Ort A, während Hausbesichtigungen	S. 18, Z. 9-12
361	Anrufer*innen bitten um Auskunft	S. 18, Z. 12-14
362	Verweis auf Kollegin	S. 18, Z. 14-15
363	Aufnahme von Daten für Rückruf durch Kollegin	S. 18, Z. 15-18
364	Alleine sein an Ort A als unangenehm empfunden	S. 18, Z. 18-20
365	Notwendigkeit durch Meetings der Kolleginnen	S. 18, Z. 21-23
366	Dauer von Meetings und Hausbesichtigungen	S. 18, Z. 24-26
367	Kolleg*innen erklären Ablauf in Abteilung B bei Hausbesichtigungen	S. 18, Z. 26-27
368	Bezug auf Frage: Ja	S. 18, Z. 32
369	Einziges Lehrling in Abteilung B	S. 18, Z. 36-37
370	Ein weiterer Lehrling in Arbeitsbereich A	S. 18, Z. 38-41
371	Laut Person A mehr Lehrlinge in Arbeitsbereich A als in Berufssparte B	S. 18, Z. 43-46
372	Weiterhin Berufsausbildungsassistenz	S. 19, Z. 6-7
373	Zuständigkeit für Betrieb E-Lehrlinge	S. 19, Z. 8-10
374	Besuch durch Berufsausbildungsassistenten einmal im Monat	S. 19, Z. 11-12
375	Besprechen von Ausbildungssituation	S. 19, Z. 13-15
376	Manchmal Besprechung von privaten Dingen	S. 19, Z. 16
377	Beispiel für Vorgehen bei Problemen	S. 19, Z. 19-20
378	Gespräch mit Leitungsperson D, Kolleginnen und Berufsausbildungsassistent	S. 19, Z. 20-22
379	Damals einen Monat im Betrieb	S. 19, Z. 23-25
380	Frage nach Befinden in der Arbeit durch Leitungsperson D	S. 19, Z. 25-27
381	Keine Probleme	S. 19, Z. 28
382	Zufriedenheit über Arbeit und ausführliche Erklärungen	S. 19, Z. 29

383	Betonung von Bedeutung ausführlicher, langsamer Erklärungen für Neuzugänge	S. 19, Z. 31-33
384	Ohne gute Erklärungen kein Verbleib im Betrieb möglich	S. 19, Z. 33-36
384	Negative Grundhaltung mancher Betriebe gegenüber Einschulung von Neulingen	S. 19, Z. 37-41
385	Negative Grundhaltung als schlecht empfunden	S. 19, Z. 41-42
386	Begründungen für stetigen Bedarf an neuen Angestellten	S. 19, Z. 42-46
387	Lehrlinge müssen eingeschult werden	S. 19, Z. 46-47
388	Verständliche Einschulung notwendig, damit Aufgaben gut fortgeführt werden können	S. 19, Z. 49/ S. 20, Z. 1
389	Ohne gute Einschulung Erfüllung der Aufgaben nicht möglich	S. 20, Z. 2-3
390	Keine Freude an der Arbeit als Folge	S. 20, Z. 4
391	Kritik durch andere im Betrieb als Folge	S. 20, Z. 5-7
392	Ungutes Arbeitsklima führt zu Verlassen des Betriebs	S. 20, Z. 7-14
393	Gegenseitiger Respekt	S. 20, Z. 16-18
394	Ablehnende Haltung verhindert respektvolles Arbeitsverhältnis	S. 20, Z. 19-23
395	Kommt in vielen Firmen vor	S. 20, Z. 24
396	Thema mit Eltern besprochen	S. 20, Z. 25-27
397	Schilderung von schlechtem Arbeitsklima	S. 20, Z. 27-29
398	Relativierung durch Vater	S. 20, Z. 29-30
399	Langjährige Angestellte kennen Aufgaben bereits	S. 20, Z. 31-32
400	Neuzugänge wollen Tätigkeiten erlernen	S. 20, Z. 33-35
401	Langjährige Angestellte für Ausbildung von Neuzugängen bezahlt	S. 20, Z. 35-38
402	Langjährige Angestellte kommen Ausbildungstätigkeit nicht nach	S. 20, Z. 39-43
403	Erklärung der Situation durch Vater	S. 20, Z. 43
404	Zustimmung zu Erklärung des Vaters	S. 20, Z. 45
405	Mangelndes Interesse langjähriger Angestellter für Einschulungstätigkeit	S. 20, Z. 46-48

406	Angestellte für Arbeit bezahlt aber nicht für Einschulung	S. 21, Z. 1-2
407	Kontrolle durch Chef gewünscht	S. 21, Z. 2-4
408	Chef selten dort anwesend, wo Lehrlinge arbeiten	S. 21, Z. 5-8
409	Bei Problemen zuerst Meldung an Chef durch Kollegen	S. 21, Z. 9-13
410	Danach Rechtfertigung gegenüber Chef	S. 21, Z. 14-15
411	Eventuell wird Mitarbeiter*innen mehr Glauben geschenkt	S. 21, Z. 15-18
412	Im Zweifelsfall Lehrling glaubwürdiger als Praktikant*in	S. 21, Z. 20-26
413	Schilderung eines Erlebnisses des Vaters	S. 21, Z. 26-27
414	Beginn in neuer Firma	S. 21, Z. 27-28
415	Zu Beginn viele neue Aufgaben	S. 21, Z. 28-30
416	Einstieg als schwer empfunden aber dennoch bewältigt	S. 21, Z. 30-32
417	Nach fünf Jahren mittlerweile an Abläufe gewöhnt	S. 21, Z. 32-35
418	Vater tätig in Beruf F	S. 21, Z. 36
419	In Beruf F zu Beginn schlechtere Aufgaben	S. 21, Z. 37-41
420	Zu Beginn lange Arbeitszeiten	S. 21, Z. 41-43
421	Nach fünf Jahren angenehmere Aufgaben und kürzere Arbeitszeiten	S. 21, Z. 43-47
422	Schlechtere Aufgaben von Neuzugängen übernommen	S. 21, Z. 47-48
423	Lange Arbeitszeiten für Neuzugänge	S. 21, Z. 48-49/ S. 22, Z. 1
424	Schwager ebenfalls in Beruf F	S. 22, Z. 2-3
425	Schwager hat ähnliche Erfahrung wie Vater gemacht	S. 22, Z. 4-8
426	In vielen Firmen schwierigste Aufgaben an Neulinge vergeben	S. 22, Z. 9-13
427	Hohe Anforderungen an Neulinge	S. 22, Z. 14-15
428	Kritik an System	S. 22, Z. 15-16
429	Betonung der Zufriedenheit mit eigener Einschulung	S. 22, Z. 17

430	Gute Erklärungen der Tätigkeiten in der Arbeit	S. 22, Z. 18-19
431	Geforderte Aufgaben zuerst vorgezeigt	S. 22, Z. 20-22
432	Keine Probleme, wenn gute Einschulung erhalten	S. 22, Z. 23-24
433	Ständiges Kritisieren als negativ empfunden	S. 22, Z. 24-27
434	Einschulung durch Kolleginnen an Ort A	S. 22, Z. 35-37
435	Zufriedenheit mit Leitungsperson D	S. 22, Z. 42-44
436	Wenig Kontakt mit Leitungsperson D	S. 22, Z. 45-49
437	Kontakt nur bei wichtigen Angelegenheiten	S. 23, Z. 1-4
438	Angelegenheiten werden von Leitungsperson D erledigt	S. 23, Z. 8
439	Jeden Montag Besprechung der vorherigen Woche	S. 23, Z. 17-20
440	Verweis auf Erzählung über Lagertätigkeiten als Beispiel	S. 23, Z. 20-24
441	Archivierung als Teil des Ausbildungsprogramms	S. 23, Z. 24-25
442	Lagertätigkeit als große Verantwortung	S. 23, Z. 26-28
443	Wichtig, Tätigkeit als Lehrling zu erlernen	S. 23, Z. 31-32
444	Beruf kann trotzdem der passende sein, auch wenn Tätigkeiten zu Beginn keine Freude machen	S. 23, Z. 33-38
445	Arbeit im Lager wenig Freude gemacht	S. 23, Z. 38-40
446	Mit Arbeit in Ort A aber zufrieden	S. 23, Z. 40-41
447	Kolleg*innen haben Nachhilfe vor Ort	S. 23, Z. 42-44
448	Nachhilfe von 15:00 bis 16:30	S. 23, Z. 45-46
449	Schule bis 13:00 anschließend Arbeit	S. 23, Z. 47-48
450	Nachhilfe auf Wunsch von Leitungsperson D in Firma	S. 23, Z. 48-49/ S. 24, Z. 1-2
451	Nachhilfe in Fächern je nach Bedarf	S. 24, Z. 3-5
452	Schwierigkeiten in Englisch	S. 24, Z. 5-6

453	Stärken in anderen Gegenständen	S. 24, Z. 7-9
454	Fokus derzeit auf Englisch und Fach A wegen Schularbeiten	S. 24, Z. 10-13
455	Nachhilfe an Arbeitsplatz als Luxus empfunden	S. 24, Z. 14-19
456	Lernen während der Arbeitszeit möglich, wenn wenig zu tun ist	S. 24, Z. 20-25
457	Möglichkeit, in der Arbeit zu lernen als sehr positiv empfunden	S. 24, Z. 26-29
458	Keine Selbstverständlichkeit	S. 24, Z. 30-31
459	Arbeitszeit grundsätzlich für Arbeit gedacht	S. 24, Z. 32-34
460	Erneute Betonung, wie positiv Lernmöglichkeit während Arbeitszeit empfunden wird	S. 24, Z. 35-36
461	Einen Tag die Woche in der Schule	S. 24, Z. 46
462	Erläuterung der Schultage in den unterschiedlichen Lehrjahren	S. 24, Z. 46-49/ S. 25, Z. 1
463	Deutsch als Gegenstand nur im ersten Lehrjahr	S. 25, Z. 2-5
464	Deutsch in späteren Lehrjahren wegen Stundenzahl nicht mehr möglich	S. 25, Z. 5-8
465	Unterschiedlich viele Stunden pro Gegenstand	S. 25, Z. 8-13
466	Fach E im ersten und dritten Lehrjahr	S. 25, Z. 13-19
467	Kein Fach F im dritten Lehrjahr, stattdessen Fachpraktikum	S. 25, Z. 21-23
468	Anderer Stundenplan in drittem Lehrjahr	S. 25, Z. 23-25
469	Klassenvorstand als Ansprechperson für schulische Probleme	S. 25, Z. 31-33
470	Probleme mit Lehrperson als Beispiel	S. 25, Z. 34-36
471	Selbst keine Probleme mit Lehrpersonen gehabt	S. 25, Z. 36-38
472	Keine Probleme, wenn man Anweisungen der Lehrperson befolgt	S. 25, Z. 39-41
473	Klassenvorstand als Ansprechperson für alle Schüler*innen	S. 25, Z. 41-44
474	Angebot für kostenlose Nachhilfe in Höhere Schule D	S. 25, Z. 44-47
475	Lerngruppe für Nachhilfe erforderlich	S. 25, Z. 48
476	Bestimmte Anzahl von Personen für Zustandekommen der Nachhilfe erforderlich	S. 25, Z. 49/ S. 26, Z. 1-3

477	Mindestanzahl für Lerngruppe	S. 26, Z. 3-8
478	Eigenes Beispiel aus Vorlaufsemester oder erstem Lehrjahr	S. 26, Z. 9-11
479	Zwischen Höhere Schule D und Nachhilfe nachhause gegangen	S. 26, Z. 12-15
480	Kostenlose Englisch-Nachhilfe wahrgenommen	S. 26, Z. 16-18
481	Kurze Pause zuhause, anschließend zurück in Höhere Schule D	S. 26, Z. 18-21
482	Eineinhalb Stunden Nachhilfe	S. 26, Z. 21-22
483	Selbst an Nachhilfe teilgenommen	S. 26, Z. 23-24
484	Vorlaufsemester nicht für jeden Lehrling	S. 26, Z. 28-29
485	Bei BNQ B Teilnahme an Vorlaufsemester	S. 26, Z. 30
486	Beginn der Lehre im Februar	S. 26, Z. 32-33
487	Beurteilung nur in diesem Halbjahr, deshalb als Vorlaufsemester gewertet	S. 26, Z. 33-36
488	Beginn des ersten Lehrjahres erst im September	S. 26, Z. 36-38
489	Halbjahr davor als Probezeit	S. 26, Z. 38-39
490	Kennenlernen des Schulbetriebs	S. 26, Z. 39-40
491	Gleich zu Beginn Schularbeiten	S. 26, Z. 41-42
492	Im Vorlaufsemester mildere Notengebung als im ersten Lehrjahr	S. 26, Z. 43-46
493	Schulnachricht erhalten	S. 26, Z. 47
494	Zu Beginn schlechter Klassenschnitt bei Schularbeiten	S. 26, Z. 48-49/ S. 27, Z. 1-2
495	Selbst gute Noten auf Schularbeiten geschrieben	S. 27, Z. 2-3
496	Richtiger Beginn des Lehrjahres im September	S. 27, Z. 4-6
497	Frage an Ausbildner ob Steigerung des Schwierigkeitsgrades mit jedem Jahr	S. 27, Z. 8-10
498	Steigerung des Schwierigkeitsgrads und Stoffzuwachs jedes Jahr	S. 27, Z. 11-12
499	Höhere Anforderungen an Lehrlinge	S. 27, Z. 13-15
500	Zweites Lehrjahr gerüchtehalber das schwerste	S. 27, Z. 15-17

501	Zweites Lehrjahr tatsächlich sehr schwer	S. 27, Z. 18-19
502	Zweites Semester schwerer als erstes	S. 27, Z. 20-21
503	Schularbeit in Fach A1	S. 27, Z. 23
504	Aufzählung der Inhalte der Schularbeit	S. 27, Z. 24-28
505	Hoher Lernaufwand notwendig	S. 27, Z. 28-29
506	Schularbeit in Fach A1 als letzte Hürde	S. 27, Z. 30-31
507	Besorgnis wegen Fach C	S. 27, Z. 31
508	Auch Fach B aufgrund von Fachinhalt A nicht mehr so einfach	S. 27, Z. 32-34
509	Verwirrung	S. 27, Z. 35-37
510	Zuversicht in Bezug auf Problemfächer	S: 27, Z. 38-39
511	Probleme, wenn keine Bemühungen im ersten Semester	S. 27, Z. 39-43
512	Betonung eigener Bemühungen im ersten Semester	S. 27, Z. 43-44
513	Schularbeit nur 40% der Gesamtnote	S. 27, Z. 45-46
514	Höhere Gewichtung auf Mitarbeit und Mappenführung	S. 27, Z. 47-48
515	Fünfer im ersten Semester, Einser im zweiten Semester ergibt Zwei als Gesamtnote	S. 28, Z. 1-4
516	Abstufung um eine Note durch negative Schularbeit	S. 28, Z. 5-7
517	Schlecht für Leute, die Einser wollen	S. 28, Z. 8-9
518	Reine Einserschüler*innen in Höhere Schule D auch vorhanden	S. 28, Z. 10-13
519	Beispiel: Zeugnis eines Kollegen	S. 28, Z. 14-17
520	Eigenes Zeugnis sehr durchwachsen	S. 28, Z. 17-19
521	Schwäche in Englisch	S. 28, Z. 20-21
522	Betonung eigener Bemühungen	S. 28, Z. 21
523	Auf letzte Schularbeit schlechtere Note als erwartet	S. 28, Z. 22-24
524	Klassenvorstand als Vertrauensperson	S. 28, Z. 24-26

525	Anlaufstelle bei Problemen mit Lehrpersonen	S. 28, Z. 26-29
526	Coach in Schule A	S. 28, Z. 37-39
527	Besuch einmal wöchentlich in der Schule	S. 28, Z. 40-41
528	Besprechung der nächsten Schritte	S. 28, Z. 41-44
529	Zu Beginn in Schule A nicht gewusst, was ein Lebenslauf ist	S. 28, Z. 45-47
530	Ältere Schwester um Hilfe gebeten	S. 28, Z. 48-49
531	Hilfestellung bei Lebenslauf und Bewerbungsschreiben durch ältere Schwester	S. 29, Z. 1-2
532	Zu Beginn keine Kenntnisse über Bewerbungen	S. 29, Z. 3-4
533	Wechselnde Coaches	S. 29, Z. 6
534	Beginn mit erstem Praktikum	S. 29, Z. 7-8
535	Bezug auf Frage: Ja, Praktikum in Beruf G während Schulzeit	S. 29, Z. 12
536	Praktikum als sehr schwer wahrgenommen	S. 29, Z. 12-13
537	Arbeit unter Stress	S. 29, Z. 15
538	Den ganzen Tag stehen und schneiden	S. 29, Z. 15-17
539	Aufgaben müssen zu bestimmten Zeitpunkten fertig sein, ansonsten Beschwerden	S. 29, Z. 17-20
540	Abwasch und Geschirrspüler machen	S. 29, Z. 21-22
541	Macht Lehrerin verantwortlich	S. 29, Z. 23
542	Lob der Lehrerin über Kochtätigkeiten	S. 29, Z. 23-24
543	Eigentlich kein Interesse an Beruf G	S. 29, Z. 24-25
544	Durch Lob der Lehrerin motiviert, Beruf G zu probieren	S. 29, Z. 25-27
545	Kein Wunsch, Beruf G Ausbildung zu machen	S. 29, Z. 28-30
546	Beruf G Ausbildung zu anstrengend und stressig	S. 29, Z. 30-31
547	Beruf G nicht der passende Beruf	S. 29, Z. 31-32
548	Bezug auf Frage: Ja, Lehrerin und Coach in Schule vorhanden	S. 29, Z. 37

549	Erneute Erwähnung des Lobs der Lehrerin	S. 29, Z. 37-38
550	Kochunterricht in Schule A	S. 29, Z. 39
551	Lob der Lehrerin für Bemühung und Geschick	S. 29, Z. 39-40
552	Entscheidung für Praktikum der Mutter mitgeteilt	S. 29, Z. 42-44
553	Hinterfragen der Entscheidung durch Mutter	S. 29, Z. 44-45
554	Mutter empfindet Beruf als anstrengend und nicht passend	S. 29, Z. 46-47
555	Vater spricht sich für Erproben des Berufs aus	S. 29, Z. 47-49
556	Komisch empfundener Kollege in Praktikum	S. 30, Z. 2-4
557	Kollege als seltsam wahrgenommen	S. 30, Z. 6-7
558	Verspätung am letzten Tag	S. 30, Z. 7-9
559	Bemerkung von Leitungsperson E	S. 30, Z. 9-11
560	Verspätung nicht in Beurteilungsbogen vermerkt	S. 30, Z. 11-13
561	Trotzdem schlechte Beurteilung	S. 30, Z. 13-15
562	Gurken zu dick geschnitten	S. 30, Z. 16-19
563	Gleichgültigkeit über Kritik bezüglich Gurken	S. 30, Z. 20
564	Erbostheit über Genauigkeit des Ausbildners	S. 30, Z. 21-22
565	Erfahrung trotz nicht vorhandenem Interesse an Beruf gemacht	S. 30, Z. 23-25
566	Praktika meistens zu Ende gebracht, selbst wenn kein Interesse vorhanden	S. 30, Z. 25-28
567	Zeitraum des Praktikums von Bedeutung	S. 30, Z. 28-29
568	Einmonatiges Praktikum in dritter Woche bereits beendbar	S. 30, Z. 29-32
569	Praktika nicht verpflichtend	S. 30, Z. 32
570	Praktika zum Sammeln von Praxiserfahrung	S. 30, Z. 33-35
571	Kein Arbeitsvertrag	S. 30, Z. 35-36
572	Jederzeit beendbar bei Unzufriedenheit mit Tätigkeit oder Kolleg*innen	S. 30, Z. 37-40

573	Vermerk der Leistung in Beurteilungsbogen	S. 30, Z. 42-45
574	Selbst keinen Einblick in Beurteilungsbögen erhalten	S. 30, Z. 46-47
575	Grund für fehlenden Einblick nur teilweise bekannt	S. 30, Z. 47-48
576	Letztes Praktikum	S. 30, Z. 49
577	Beurteilungsbogen ging an Ausbilder	S. 31, Z. 1
578	Beurteilungsbogen selbst nie gesehen	S. 31, Z. 2-3
579	Interesse an Beurteilung vorhanden	S. 31, Z. 5-6
580	Selbst nicht nachgefragt, ob Beurteilungsbogen eingesehen werden kann	S. 31, Z. 6-8
581	Acht Praktika im Rahmen des Projekts	S. 31, Z. 17
582	Als Neuer einen Raum betreten	S. 31, Z. 18-19
583	Vor unbekanntem Menschen reden als unangenehm empfunden	S. 31, Z. 20-22
584	Beispiel für Vorstellung	S. 31, Z. 22-25
585	Besuch von Modulen	S. 31, Z. 25-26
586	Gespräch mit Trainer*innen am Ende des Praktikums	S. 31, Z. 27-28
587	Eigene Ausbildung für Trainer*innen	S. 31, Z. 28-29
588	Beispiele für Inhalte der Module (EDV, kreatives Handwerk)	S. 31, Z. 29-30
589	Fachtrainer*in für jedes Modul	S. 31, Z. 31-33
590	Fachkenntnisse für Leitung von Modul notwendig	S. 31, Z. 33-35
591	Gespräch zu Beginn	S. 31, Z. 35-36
592	Aufnahme ins Projekt	S. 31, Z. 37-38
593	Für Schule zuständigen Coach aufgesucht	S. 31, Z. 39-40
594	Begleitung durch Mutter und Schwester	S. 31, Z. 41-42
595	Wunsch, in Projekt mitzumachen	S. 31, Z. 43-44
596	Begleitung durch Mutter, da noch nicht volljährig	S. 31, Z. 45-47

597	Anmeldung und Übernahme von Spind	S. 31, Z. 48-49
598	Beginn des Projekts	S. 32, Z. 1
599	Lernen in Projekt positiv wahrgenommen	S. 32, Z. 2-3
600	Kennenlernen anderer Teilnehmer*innen und Trainer*innen	S. 32, Z. 3-4
601	Namensänderung von BNQ D auf BNQ C	S. 32, Z. 6-8
602	BNQ C in Bezirk D	S. 32, Z. 9
603	Freundlichkeit der Trainer*innen	S. 32, Z. 10-11
604	EDV als spannendstes Modul	S. 32, Z. 12-13
605	Umgang mit Word, Excel und Powerpoint	S. 32, Z. 14-15
606	Übungsaufgaben durch Trainer*innen	S. 32, Z. 16-17
607	Umgang mit Anwendungsprogrammen	S. 32, Z. 18-19
608	Voraussetzungen für Arbeit in Ort A	S. 32, Z. 20-22
609	Überzeugung, dass diese Kenntnisse in „stärkeren Schulen“ gelehrt werden IV	S. 32, Z. 22-23
610	Beispiel: Höhere Schule A	S. 32, Z. 24
611	Erwerb der Kenntnisse in Projekt-Kursen	S. 32, Z. 25-27
612	Aufzählung der Programme	S. 32, Z. 27-28
613	EDV-Modul für kaufmännische Tätigkeiten	S. 32, Z. 29-31
614	Kreativ Handwerken für Tischler	S. 32, Z. 31-32
615	Auswahl an Tätigkeiten in Kreativ Handwerken	S. 32, Z. 33-34
616	Freude an Arbeit mit Holz	S. 32, Z. 35-37
617	Tischtennisschläger herstellen	S. 32, Z. 38-39
618	Erklärung der Vorgangsweise	S. 32, Z. 39-41
619	Modul als sehr interessant empfunden	S. 32, Z. 41-42
620	Modul Natur und Gesundheit nicht so interessant	S. 32, Z. 43-44

621	Biologisches Modul	S. 32, Z. 45
622	Modul eher für Floristen	S. 32, Z. 46
623	Berufe, die mit Natur zu tun haben	S. 32, Z. 47-49
624	Modul über Einzelhandel	S. 33, Z. 1-2
625	Für Einzelhandel relevante Inhalte erlernbar	S. 33, Z. 3-4
626	Verwunderung über Einstufung in Sondereinrichtung A	S. 33, Z. 10-12
627	Gefühl, „ganz normale“ Schule A wäre auch möglich IV	S. 33, Z. 13-15
628	Frage an Mutter, warum Sondereinrichtung	S. 33, Z. 15-16
629	Schule A von Ärzten als zu schwer eingestuft	S. 33, Z. 17-20
630	Unterricht nach Sonderschullehrplan	S. 33, Z. 20-22
631	Hauptsächlich Schwierigkeiten in Mathematik	S. 33, Z. 22-23
632	Schwierigkeiten in Mathematik als Grund für Einstufung von Schule A als zu schwer	S. 33, Z. 23-28
633	Deswegen Besuch von Sonderschuleinrichtung A	S. 33, Z. 28-29
634	Empfehlung einer Lehrausbildung	S. 33, Z. 30
635	Bezug auf Frage: Nein, Besuch von normaler Schule A	S. 33, Z. 36-37
636	Mitschüler*innen im Rollstuhl	S. 33, Z. 37-38
637	Schüler*innen mit körperlicher Einschränkung	S. 33, Z. 38-42
638	Zusätzlich auch „ganz normale“ Schüler*innen IV	S. 33, Z. 43
639	Bezug auf Frage: Ja, unterschiedliche Lehrpläne in einer Klasse	S. 34, Z. 1
640	Einteilung der Schüler*innen	S. 34, Z. 3
641	Unterricht an zwei verschiedenen Räumen	S. 34, Z. 3-5
642	Zuteilung in schlechtere Klasse	S. 34, Z. 6-7
643	Schwererer Lehrstoff in anderer Klasse	S. 34, Z. 7-9
644	Verwunderung über Sonderschullehrplan	S. 34, Z. 9-10

645	Frage, warum nicht normale Schule A besucht	S. 34, Z. 11-12
646	Fünffährige Schulmodelle	S. 34, Z. 12-13
647	Beispiel: Höhere Schule A oder Höhere Schule B	S. 34, Z. 14-15
648	Keine zusätzliche Lehrausbildung in diesen Schulen	S. 34, Z. 16-18
649	Zusätzliche Weiterbildung wäre durch Besuch von Höhere Schule A oder B erspart nicht nötig gewesen	S. 34, Z. 18-22
650	Plan, Lehre und Ausbildung fertig zu machen	S. 34, Z. 23-24
651	Nach Abschluss weiterschauen	S. 34, Z. 25-26
652	Weitere Ausbildung für Zeit danach geplant	S. 34, Z. 27-28
653	Plan, Beruf H zu erlernen	S. 34, Z. 30
654	Fraglich, ob Schulung oder komplette Lehrausbildung	S. 34, Z. 31-34
655	Erneut drei Jahre	S. 34, Z. 34
656	Beruf E wenig Gemeinsamkeiten mit Beruf H	S. 34, Z. 36-39
657	Fraglich, ob Anrechnung möglich	S. 34, Z. 39-40
658	Plan, dies in Erfahrung zu bringen	S. 34, Z. 41-42
659	Unterstützung bei Vorhaben durch Berufsausbildungsassistenz möglich	S. 34, Z. 42-43
660	Nach Ausbildung	S. 34, Z. 43-44
661	Rückfrage über erfragten Zeitraum an Interviewerin	S. 35, Z. 3-4
662	Viel Unterstützung durch Coach bei BNQ C	S. 35, Z. 14-16
663	Begleitung zu Praktika	S. 35, Z. 16-17
664	Nur Lebenslauf und Bewerbungsschreiben in Eigenverantwortung	S. 35, Z. 18-19
665	Findung einer Praktikumsstelle durch Coach	S. 35, Z. 21
666	Mitteilung durch Coach, wenn Stelle und Termin gefunden	S. 35, Z. 21-24
667	Verbindungen zu Betrieb	S. 35, Z. 25

668	Zu Praktikumsbeginn bereits alles organisiert	S. 35, Z. 25-26
669	Vorstellung des Chefs oder der Chefin	S. 35, Z. 27
670	Aufforderung, über sich selbst zu erzählen	S. 35, Z. 27-28
671	Mit sechzehn Jahren schwierig zu beantworten	S. 35, Z. 28-29
672	Frage nach eigenen Stärken und Schwächen	S. 35, Z. 29-30
673	Schlechter Eindruck bei Vorstellungsgespräch, wenn keine Antwort parat	S. 35, Z. 31-33
674	Vorbereitung auf Vorstellungsgespräch als wichtig empfunden	S. 35, Z. 35-37
675	Ansonsten Fragen nicht beantwortbar	S. 35, Z. 37-38
676	Nicht Beantwortung der Fragen suggeriert Ahnungslosigkeit	S. 35, Z. 39-41
677	Beispiel aus eigener Erfahrung	S. 35, Z. 42-43
678	Keine Antwort auf Frage gewusst	S. 35, Z. 43-45
679	Frage nach eigener Einschätzung	S. 35, Z. 46
680	Nachdenken über passende Antwort	S. 35, Z.46-48
681	Einschätzung durch Kollegen nicht gefragt	S. 35, Z. 49/ S. 36, Z. 1
682	Eingeständnis: keine Antwort auf Frage	S. 36, Z. 2-3
683	Fragen sollten bei Bewerbungsgespräch beantwortet werden können	S. 36, Z. 4-6
684	Erneute Betonung: keine Antwort auf Frage	S. 36, Z. 6-7
685	Selbsteinschätzung als schwierig empfunden	S. 36, Z. 8-10
686	Schweigen anstelle von Antwort	S. 36, Z. 11-13
687	Bei anderen Bewerbungen Antworten auf alle Fragen gewusst	S. 36, Z. 14-15
688	Frage nach Praktikum in Betrieb A	S. 36, Z. 16-18
689	Ehrliche Antwort gegeben	S. 36, Z. 19
690	Von schlechter Praktikumserfahrung erzählt	S. 36, Z. 19-21

691	Geschichte mit Rechnung erzählt	S. 36, Z. 21-22
692	Erstaunte Reaktion auf Erzählung	S. 36, Z. 22-23
693	Bewerbungsgespräch in Zentrale	S. 36, Z. 24-26
694	Frage nach eigenen Prioritäten	S. 36, Z. 27
695	Respektvoller Umgang im Kollegium und Einschulung als Prioritäten	S. 36, Z. 28-29
696	Rückmeldung bis Freitag angekündigt	S. 36, Z. 30-31
697	Bis dato keine Rückmeldung erhalten	S. 36, Z. 31-32
698	Gründe für fehlende Rückmeldung unbekannt	S. 36, Z. 32-33
699	Erklärung durch Ausbilder: Keine Plätze in Zentrale frei	S. 36, Z. 33-35
700	Erklärung akzeptiert	S. 36, Z. 35-36
701	Sehr viele Bewerbungsschreiben verfasst	S. 36, Z. 37-38
702	Fokus auf Arbeitsbereich B	S. 36, Z. 39
703	Aufzählung mehrerer Firmen	S. 36, Z. 40-42
704	Bewerbung bei Sportgeschäft für Ort A	S. 36, Z. 43-44
705	Lehrlingsrallye bei Firma E	S. 36, Z. 45
706	Rundgang durch Zentrale mit Lehrlingen	S. 36, Z. 46-48
707	Ort A bei Firma E als sehr schön empfunden, weil neu	S. 36, Z. 48-49
708	Hätte gerne bei Firma E gearbeitet	S. 37, Z. 1-3
709	Erneute Betonung: neuer, toller Ort A	S. 37, Z. 3-4
710	Beschreibung von Aufteilung von Ort A	S. 37, Z. 5-10
711	Möglichkeit, Kolleg*innen um Hilfe zu bitten	S. 37, Z. 11-13
712	Meistens positiv formulierte Absageschreiben erhalten	S. 37, Z. 15-17
713	Jemand anderes qualifizierter	S. 37, Z. 19-20
714	Höhere Schule A oder C als bessere Qualifikation	S. 37, Z. 20-23

715	Beispiel: Bewerbung bei Firma F	S. 37, Z. 23-24
716	Lehrlingstag bei Firma F	S. 37, Z. 25-26
717	Vorstellen von Firma F durch Leitungsperson F	S. 37, Z. 28-29
718	Arbeit jeden zweiten Samstag	S. 37, Z. 29-33
719	Versuch, Lehrlinge für Berufssparte A zu gewinnen	S. 37, Z. 33-35
720	Nur eine Stelle als Beruf E verfügbar	S. 37, Z. 36-37
721	Frage, wer sich für Beruf E beworben hat	S. 37, Z. 38-39
722	Alle Anwesenden für Beruf E beworben	S. 37, Z. 39-41
723	„ein knappes Rennen“ IV	S. 37, Z. 43-44
724	Frage, warum nicht bei Standort in anderem Bezirk beworben	S. 37, Z. 44-47
725	Firma F im Internet gefunden	S. 37, Z. 47-49
726	Keine Bewerbung bei anderem Standort	S. 38, Z. 1-2
727	Große Entfernung von Wohnadresse	S. 38, Z. 3-4
728	Anruf erhalten	S. 38, Z. 4-5
729	Absolvierung eines Tests	S. 38, Z. 5
730	Aufzählung der Testinhalte (Allgemeinwissen, logisches Denken...)	S. 38, Z. 6-7
731	Schwierigkeiten beim Test	S. 38, Z. 8
732	Schon viele Tests gemacht	S. 38, Z. 9-10
733	Tests bei Firmen oftmals Pflicht bei vielen Bewerber*innen	S. 38, Z. 10-11
734	Test nicht bestanden	S. 38, Z. 12
735	Oftmals großer Bewerber*innenandrang in Arbeitsbereich B	S. 38, Z. 14-16
736	Herausfiltern der besten Bewerber*innen durch Tests	S. 38, Z. 17-18
737	Auflistung überprüfter Bereiche	S. 38, Z. 20-22
738	Tests als schwer empfunden	S. 38, Z. 22-23

739	Beispiel für logisches Denken: Aufgaben mit Würfeln	S. 38, Z. 24-27
740	Oben geöffneten Würfel zeichnen	S. 38, Z. 27-28
741	Vergleich mit geometrisch Zeichnen	S. 38, Z. 29
742	Würfel zeichnen als schwer empfunden	S. 38, Z. 30-31
743	In vielen Arbeitsbereichen Testungen, wenn viele Bewerber*innen für wenig freie Stellen	S. 38, Z. 32-35
744	Begründung für Tests bekannt	S. 38, Z. 36-37
745	Nicht alle Bewerber*innen können aufgenommen werden	S. 38, Z. 37-39
746	Aufnahme derer mit besten Testergebnissen	S. 38, Z. 39-41
747	Rückfrage an Interviewerin bzgl. Frage nach Zukunftswünschen	S. 38, Z. 47
748	Wunsch nach Arbeitsplatz mit freundlichen Kolleg*innen und respektvollem Umgang	S. 39, Z. 5-7
749	Gute Bezahlung	S. 39, Z. 7-8
750	Jeder Mensch möchte gut verdienen	S. 39, Z. 8-9
751	Gute Bezahlung wichtig, weil alles immer teurer wird	S. 39, Z. 9-11
752	Ausbildung als Grundlage für gute Bezahlung	S. 39, Z. 12
753	Studium als Ausnahme	S. 39, Z. 13
754	Mit Studienabschluss besseres Gehalt	S. 39, Z. 14-15
755	Höhere Schule A oder C meist auch besseres Gehalt	S. 39, Z. 15-17
756	Höhere Schule A meist Maschinenbau	S. 39, Z. 17-18
757	Wenig Interessent*innen für Technikberufe, deswegen höheres Gehalt	S. 39, Z. 18-19
758	Sehr viele Interessent*innen für Beruf E	S. 39, Z. 20-21
759	Deswegen geringeres Gehalt in Beruf E und Beruf H	S. 39, Z. 22-23
760	Betonung, dass zu viele Leute Beruf E lernen wollen	S. 39, Z. 24-25
761	Recherche im Internet	S. 39, Z. 25-26
762	Einstiegsgehalt für Beruf E „nicht amüsant“ IV	S. 39, Z. 26-27

763	Einstiegsgehalt bei 1500€ brutto	S. 39, Z. 28
764	Nettogehalt zwischen 1050€ und 1200€	S. 39, Z. 28-30
765	Einstiegsgehalt in Beruf H besser	S. 39, Z. 30-31
766	Mit Ausbildung für Beruf H Einstiegsgehalt von 1400€	S. 39, Z. 31-34
767	Beruf H besser bezahlt als Beruf E	S. 39, Z. 35-36
768	Gespräch mit Schwester	S. 39, Z. 36
769	Gehalt wenig für Lernaufwand in der Ausbildung	S. 39, Z. 37-39
770	Zustimmung durch Schwester: Gehalt zu Beginn wenig	S. 39, Z. 39
771	Schwere Ausbildung für weniger Gehalt als gewünscht	S. 39, Z. 40-43
772	Als ausgebildeter Beruf E kein Einstiegsgehalt von 1500€	S. 39, Z. 43-46
773	Wiederholung: Einstiegsgehalt im Schnitt bei 1050 bis 1100€	S. 39, Z. 46-48
774	In Höhere Schule D nachgefragt	S. 39, Z. 49/ S. 40, Z. 1
775	In Höhere Schule D lernen alle Beruf E	S. 40, Z. 2
776	Hohe Anforderungen in Beruf E	S. 40, Z. 3
777	Einstiegsgehalt trotzdem sehr wenig	S. 40, Z. 4-5
778	Findet es persönlich zu wenig	S. 40, Z. 6-7
780	Aufzählung, der Leistungen die man erbringen muss	S. 40, Z. 7-8
781	Lehrzeit eher lernen als arbeiten	S. 40, Z. 9-10
782	Gehalt wenig gemessen an erworbenen Qualifikationen	S. 40, Z. 11-14
783	Bessere Bezahlung in Maschinenbau und Elektrik durch andere Tätigkeiten	S. 40, Z. 14-17
784	Zudem weniger Interessent*innen in Maschinenbau und Elektrik	S. 40, Z. 17-18
785	Erklärung in Höherer Schule D erhalten	S. 40, Z. 18-19
786	Verringerung des Gehalts durch hohen Andrang in Lehrberuf	S. 40, Z. 19-21
787	Wenig Beruf H-Lehrlinge	S. 40, Z. 22

788	Wenige Lehrlinge Interesse an Beruf H	S. 40, Z. 22-24
789	Im Vergleich besseres Gehalt in Beruf H als in Beruf E	S. 40, Z. 25-27
790	Über Beruf H informiert	S. 40, Z. 28-29
791	Arbeit mit Maschinen	S. 40, Z. 29-30
792	Ausschneiden von Glas	S. 40, Z. 30-31
793	Interesse an Beruf H	S. 40, Z. 32-33
794	Überlegung, nach Ausbildung Beruf H zu lernen	S. 40, Z. 34
795	Stellenausschreiben für Beruf H bei Betrieb F gesehen	S. 40, Z. 35-37
796	Geselle oder Meister gesucht	S. 40, Z. 37
797	Ausbildung als Grundvoraussetzung	S. 40, Z. 38-40
798	Beispiel: Beruf E ausüben, ohne mit Computerprogrammen vertraut zu sein	S. 40, Z. 40-43
799	Ohne Ausbildung Schwierigkeiten	S. 40, Z. 43-44
800	Dokumentation „Undercover Boss“ im Fernsehen gesehen	S. 40, Z. 44-46
801	Chefs verkleidet als Mitarbeiter*innen in der Firma	S. 40, Z. 46-48
802	Beispiel aus Beruf G	S. 40, Z. 48
803	Frage von Chef an Mitarbeiter	S. 40, Z. 49/ S.41, Z. 1
804	Angestellter hat keine Ausbildung	S. 41, Z. 2-3
805	Chef würde ihn ohne fachliche Qualifikation nie anstellen	S. 41, Z. 4-7
806	Keine Anstellung ohne Zeugnis und Praxiserfahrung	S. 41, Z. 7-10
807	Selbst glücklicherweise viele Praktika in verschiedenen Bereichen gemacht	S. 41, Z. 10-12
808	Gut für Lebenslauf	S. 41, Z. 12-13
809	Besuch von Praktikum und BNQ E in den Lebenslauf	S. 41, Z. 13-16
810	Sprachkenntnisse und Computerkenntnisse in den Lebenslauf	S. 41, Z. 16-18
811	Selbst jedes Praktikum in den Lebenslauf inkludiert	S. 41, Z. 18-20

812	Gute Resonanz in Bezug auf Lebenslauf	S. 41, Z. 20-22
813	Trotzdem oft Entscheidung für andere Bewerber*innen	S. 41, Z. 22-24
814	Vermutlich höhere Qualifikation der anderen Bewerber*innen, deshalb Entscheidung für sie	S. 41, Z. 24-27
815	Bewerbung für Betrieb H	S. 41, Z. 27-28
816	Zwei Wochen nach Bewerbung keine Rückmeldung	S. 41, Z. 29-32
817	Erneut E-Mail verschickt	S. 41, Z. 32
818	Verweis auf Bewerbung und Bitte um Rückmeldung	S. 41, Z. 33-37
819	Absage nach ein paar Tagen	S. 41, Z. 38-41
820	Mögliche Gründe für Entscheidung für andere*n Bewerber*in	S. 41, Z. 42-46
821	Erfahrungsgemäß öfter Absagen als Zusagen	S. 41, Z. 47-49
822	Meistens nicht einmal Vorstellungsgespräch	S. 42, Z. 1
823	Schwierig, eine Zusage zu bekommen	S. 42, Z. 2-4
824	Unterstützung bei Bewerbung durch BNQ B-Ausbildner	S. 42, Z. 11-12
825	Hilfe bei Bewerbungsschreiben und Lebenslauf	S. 42, Z. 12-15
826	Ausbildner hat Expertise	S. 42, Z. 15-16
827	Ansonsten Unterstützung durch Schwester	S. 42, Z. 16-17
828	Hilfe bei Fragen zu Aufbau von Lebenslauf und Bewerbungsschreiben	S. 42, Z. 18-20
829	Bewerbungsfoto wichtig	S. 42, Z. 20-21
830	Beispiel: bei Bewerbung für aktuelle Stelle	S. 42, Z. 22-24
831	Lob für Foto durch Leitungsperson D	S. 42, Z. 25-26
832	Betonung, dass Lob positiv gemeint war	S. 42, Z. 27
833	Foto macht guten Eindruck	S. 42, Z. 28-30
834	Frage von Leitungsperson D nach Betrieb A	S. 42, Z. 30-32
835	Antwort: keine gute Erfahrung mit Betrieb A	S. 42, Z. 32

836	Beschreibung von Betrieb E	S. 42, Z. 33-34
837	Angebot für zweitägiges Praktikum in Betrieb E	S. 42, Z. 35-37
838	Korrektur: eintägiges Praktikum	S. 42, Z. 38-39
839	Frage nach Anfahrtsweg	S. 42, Z. 40-44
840	Mindestens eine Stunde von Zuhause in die Arbeit	S. 42, Z. 44-45
841	Reaktion: besser Job mit langem Arbeitsweg und dafür Bezahlung als kein Job	S. 42, Z. 45-49/ S. 43, Z. 1
842	In der Arbeit am meisten durch Ausbilder unterstützt	S. 43, Z. 2
843	Bei Bewerbung größte Unterstützung durch Schwester	S. 43, Z. 2-4
844	Schwester hat Erfahrung und kennt sich aus	S. 43, Z. 4-6
845	Schwester hilft noch immer fallweise	S. 43, Z. 6-7
846	Rückfrage an Interviewerin bzgl. Frage	S. 43, Z. 19
847	Empfehlung für Kurse von BNQ A und BNQ E	S. 43, Z. 26-31
848	Möglichkeit, zu lernen, wie man sich bewirbt	S. 43, Z. 32-34
849	Übungsmöglichkeiten in Projekt	S. 43, Z. 34-35
850	Kennenlernen verschiedener Module	S. 43, Z. 35-36
851	Hervorhebung von EDV-Modul	S. 43, Z. 37-38
852	Funktionsweise von Anwendungsprogrammen erlernt	S. 43, Z. 38
853	Selbst stark davon profitiert	S. 43, Z. 39
854	Besuch des Kurses nach Schule A	S. 43, Z. 39-40
855	Vorbereitung auf Lehre	S. 43, Z. 41-42
856	Dank Kurs Lehre ohne große Schwierigkeiten begonnen	S. 43, Z. 42-43
857	Erneutes Aussprechen einer Empfehlung	S. 43, Z. 44-45
858	Empfehlung aus eigener Erfahrung heraus	S. 43, Z. 45-46

12.4. Initial Codes des Interviews mit IP2

Initial Codes

Angaben zum Interview:

Dauer: 56:21

* anonymisiert

Nr.	Code	Stelle im Transkript
1	Derzeitige Ausbildungsstätte Betrieb A	S. 1, Z. 15-16
2	Drittes Lehrjahr	S. 1, Z. 17
3	Seit Anfang des Jahres bei Betrieb A	S. 1, Z. 18-19
4	Vorherige Ausbildungsstätte BNQ A	S. 1, Z. 20
5	Beginn der Lehre in anderem Betrieb	S. 1, Z. 21-27
6	Findung des Betriebs durch Vorbereitungskurs	S. 1, Z. 28-30
7	Finanzierung durch BNQ B	S. 1, Z. 31-32
8	Findung des Vorbereitungskurses	S. 1, Z. 34
9	Unsicherheit über Namen der Maßnahme	S. 1, Z. 35-39
10	Festlegen auf Begriff „Beratung“	S. 1, Z. 44
11	Erklärung der Beratung zum Thema Berufswahl	S. 2, Z. 3-5
12	Möglichkeiten	S. 2, Z. 6
13	Beginn der Beratung während der Schulzeit	S. 2, Z. 9
14	Aussicht auf weiterführende Schule	S. 2, Z. 12-14
15	Keine weiterführende Schule	S. 2, Z. 16
16	Gefühl, „leer dazustehen“ IV	S. 2, Z. 16-17
17	Besuch eines anderen Kurses	S. 2, Z. 19-22
18	Absolvierung eines Praktikums	S. 2, Z. 23
19	Dauer des Kurses	S. 2, Z. 25-26

20	Praktika in Beruf A	S. 2, Z. 28
21	Teilweise Praktika in Beruf B	S. 2, Z. 29
22	Kein großes Interesse	S. 2, Z. 30
23	Kurs erschien „komisch“ IV	S. 2, Z. 31-33
24	Großteil der Lehrlinge bei Betrieb B	S. 2, Z. 35-37
25	Stelle in Beruf A	S. 2, Z. 40-42
26	Stelle bei Betrieb C	S. 2, Z. 44
27	Anstellung von Behinderten	S. 2, Z. 45-46
28	Mittelgroßer Betrieb	S. 2, Z. 48
29	Assistenzen	S. 3, Z. 1
30	Kündigung nach sieben Monaten	S. 3, Z. 3
31	Weiterbesuchen der Schule	S. 3, Z. 7
32	Wechsel zu BNQ A	S. 3, Z. 9
33	Zeitraum bei BNQ A	S. 3, Z. 10-12
34	Regelmäßigkeit	S. 3, Z. 15
35	Zweites Jahr	S. 3, Z. 17
36	Praktikum bei Betrieb A	S. 3, Z. 18
37	Dauer des Praktikums	S. 3, Z. 19
38	Organisation durch Trainer	S. 3, Z. 21-23
39	Aktuelles Praktikum durch Trainer	S. 3, Z. 23-25
40	Ursprünglicher Wunsch höhere Schule A	S. 3, Z. 32
41	Abdeckung von Interessen	S. 3, Z. 35-36
42	Besser als andere Schulen	S. 3, Z. 36
43	Passendes Niveau	S. 3, Z. 37-38
44	„Nichts geworden“ IV	S. 3, Z. 43
45	Kurse bei BNQ A	S. 4, Z. 3-4

46	Erstgespräche zu Praktika	S. 4, Z. 5
47	Begleitung durch Vater	S. 4, Z. 6
48	Praktikumsvereinbarungen	S. 4, Z. 8
49	Wechsel in den Kurs	S. 4, Z. 10-11
50	Ohne Beschäftigung zwischen Schule und Projekt	S. 4, Z. 19-22
51	Projekt am Anfang interessant	S. 4, Z. 27-29
52	Zunehmende Frustration	S. 4, Z. 30-32
53	Tätigkeit ausschließlich in Projekt	S. 4, Z. 33-34
54	Gefühl, „nichts hinzubekommen“ IV	S. 4, Z. 35
55	Keine Lehrstelle gefunden	S. 4, Z. 36
56	Unsicherheit in Bezug auf Berufswahl	S. 4, Z. 37
57	Erkenntnisgewinn durch Praktikum	S. 4, Z. 44-45
58	Eignung für Tätigkeiten	S. 4, Z. 47
59	Interesse an bestimmten Tätigkeiten	S. 4, Z. 48-49
60	Beruf B und Beruf C weniger geeignet	S. 4, Z.49/S. 5, Z. 1
61	Freude an Tätigkeit	S. 5, Z. 2-3
62	Angebot für Lehrstelle in Beruf D angenommen	S. 5, Z. 4-6
63	„ganz normale“ Lehrstelle IV	S. 5, Z. 15-16
64	Wöchentliche Arbeitszeit	S. 5, Z. 17
65	Probleme	S. 5, Z. 21
66	Mehraufwand für zuständige Personen	S. 5, Z. 24-26
67	Entlassung	S. 5, Z. 26-27
68	Wechsel zu BNQ A nach Entlassung	S. 5, Z. 28
69	Fortsetzen der Lehre?	S. 5., Z. 31-33
70	Wunsch, die Lehre abzuschließen	S. 5, Z. 34-35
71	Zwei Monate zwischen Entlassung und Wechsel zu BNQ A	S. 5, Z. 36-37

72	Kontaktaufnahme durch Arbeitsassistentz	S. 5, Z. 44-45
73	Vereinbarung des Erstgesprächs	S. 5, Z. 46
74	Zwei Jahre bei BNQ A	S. 5, Z. 48-49/S. 6, Z. 1-2
75	Zuständige Person Herr A	S. 6, Z. 4
76	Vereinbarungen bzgl. Praktika und Lehrstellen	S. 6, Z. 6-7
77	Zuerst nur Praktika	S. 6, Z. 8
78	Gute Leistung in Praktikum bei Betrieb A	S. 6, Z. 9-10
79	Aufnahme als Lehrling aufgrund von Praktikum	S. 6, Z. 11-14
80	Lehrlingsgruppe mit Person B und Person C	S. 6, Z. 16-17
81	Beschreibung der derzeitigen Arbeitsstelle	S. 6, Z. 26-27
82	Beschreibung der Tätigkeiten	S. 6, Z. 30-33
83	Schwierigkeiten bei Beschreibung der Abteilung	S. 6, Z. 39-42
84	Tätigkeiten der Abteilung	S. 6, Z. 45-49
85	Anrufe von Fördergeber A	S. 7, Z. 3
86	Ausborgen von Mitarbeiter*innen	S. 7, Z. 5-9
87	Tätigkeiten in Beruf A	S. 7, Z. 9-10
88	Betreuung durch Arbeitsassistentz	S. 7, Z. 18-20
89	Arbeitsassistentz als Ansprechperson bei Problemen	S. 7, Z. 21-22
90	Derzeit kein Bedarf	S. 7, Z. 23-24
91	Positive Äußerung über Schule B	S. 7, Z. 31-32
92	Gutes Verhältnis zu Mitschüler*innen und Klassenlehrer	S. 7, Z. 34-35
93	Kaum Abgänge von der Schule	S. 7, Z. 35-36
94	Keine Schwierigkeiten mit Lehrstoff	S. 7, Z. 38-40
95	Fairness des Lehrpersonals	S. 7, Z. 40-42
96	Vorherige Schule	S. 7, Z. 49

97	Schule A	S. 8, Z. 1
98	Positive Äußerung über Schule A	S. 8, Z. 2-3
99	System und Mitschüler*innen gut	S. 8, Z. 3-6
100	„nicht allzu viele Probleme“ IV	S. 8, Z. 7
101	Berufsorientierung am Ende der Schule	S. 8, Z. 17
102	Hohe Beteiligung an Berufsorientierung	S. 8, Z. 19
103	Wünsche damals nicht ausreichend ausgedrückt	S. 8, Z. 20-21
104	Kein Praktikum in Berufsorientierungswoche	S. 8, Z. 22-23
105	Missverständnis mit Eltern	S. 8, Z. 24-25
106	Kein Interesse an Praktikum bei Siemens	S. 8, Z. 25-27
107	Versäumte Chance	S.8, Z. 29
108	Keine Idee hinsichtlich Praktikumsstelle	S. 8, Z. 37-38
109	Beteiligung der Eltern	S. 8, Z. 39-41
110	„mit meiner Art“ IV	S. 8, Z. 41
111	Vater in Beruf E	S. 8, Z. 43
112	Mutter bei Betrieb D	S. 8, Z. 44
113	Eltern in Berufsbereichen A und B	S. 8, Z. 45-46
114	„Nicht hinpassen“ in diese Bereiche IV	S. 8, Z. 48
115	Interaktion mit fremden Menschen	S. 9, Z. 1
116	Introversion	S. 9, Z. 2-3
117	Kein Interesse an Bereich A und B	S. 9, Z. 5
118	Organisation von Praktikum wäre möglich gewesen	S. 9, Z. 6-7
119	Bezug auf Frage: Ja	S. 9, Z. 15
120	Termin in Schule	S. 9, Z. 16

121	Vorstellung von Betrieben	S. 9, Z. 17-18
122	Anmeldung zum Praktikum bei Betrieben	S. 9, Z. 19
123	Betrieb E	S. 9, Z. 20
124	Fünf weitere Betriebe	S. 9, Z. 21-22
125	Frage durch Eltern	S. 9, Z. 24-25
126	Frage falsch verstanden	S. 9, Z. 26
127	Praktikum bei Betrieb E?	S. 9, Z. 27
128	Ablehnung ggü. Betrieb E.	S. 9, Z. 28
129	Missverständnis	S. 9, Z. 29-30
130	Vorstellung verschiedener Bereiche	S. 9, Z. 34-35
131	Teilnahme an Präsentation	S. 9, Z. 37
132	Technische Berufe	S. 9, Z. 40-42
133	Kein Interesse an technischen Berufen	S. 9, Z. 42-43
134	Weitere vorgestellte Bereiche	S. 9, Z. 45
135	Holzarbeit	S. 9, Z. 46
136	Keine weiteren Angebote an der Schule	S. 10, Z. 3-4
137	Möglichkeit zur Absolvierung von Praktika während der Schulzeit	S. 10, Z. 6-8
138	Ansonsten keine Unterstützung durch die Schule	S. 10, Z. 12-13
139	Bezug auf Frage: Ja	S. 10, Z. 22
140	Test zur Berufsorientierung	S. 10, Z. 24
141	Abklärung der Möglichkeiten	S. 10, Z. 28-29
142	Vorstellung von Projekten	S. 10, Z. 36
143	Ausschließlich Projekte vorgeschlagen	S. 10, Z. 40
144	Unsicherheit hinsichtlich Wunschberuf	S. 10, Z. 41-43

145	Konkretere Vorschläge deshalb schwer möglich	S. 10, Z. 43-45
146	Wahrnehmen von Beratungstermin	S. 11, Z. 4-7
147	Beginn mit Projektname A	S. 11, Z. 8-9
148	Verweis auf Schule B durch Schule A	S. 11, Z. 11-13
149	Angebot, Schule B zu besuchen	S. 11, Z. 16-17
150	Angebot abgelehnt	S. 11, Z. 19
151	Wunsch, Schule zu verlassen	S. 11, Z. 20
152	Reue, Angebot abgelehnt zu haben	S. 11, Z. 21-24
153	Guter Ausgang	S. 11, Z. 25-26
154	Meiste Unterstützung durch Eltern	S. 11, Z. 37-38
155	Geduld	S. 11, Z. 40
156	Kein Drängen in eine Richtung	S. 11, Z. 41-42
157	Unterstützung durch BNQ A	S. 11, Z. 45
158	Organisation	S. 11, Z. 46-47
159	Kontaktaufnahme mit Betrieb A	S. 11, Z. 49
160	Zufrieden mit Verlauf nach Schule	S. 12, Z. 11-13
161	Während der Schulzeit	S. 12, Z. 14
162	Vorstellung der Berufe erst im letzten Schuljahr	S. 12, Z. 16-19
163	Bessere Aufklärung der Schüler*innen gewünscht	S. 12, Z. 20-21
164	Information über weiterführende Schulen benötigt	S. 12, Z. 22
165	Hohe Erwartungshaltung	S. 12, Z. 23-29
166	Erwartungen nicht erfüllt	S. 12, Z. 33
167	Information über Schulabschlüsse benötigt	S. 12, Z. 36-37
168	Erfahrungsbericht eines Mitschülers	S. 12, Z. 40-42

169	Lehre trotz Abschluss nachgeholt	S. 12, Z. 43
170	Mangelnde Praxis	S.12, Z. 44-47
171	Wünsche an Schule	S. 12, Z. 48-49
172	Informationen früher und deutlicher	S. 13, Z. 1-2
173	Unsicherheit in Bezug auf Zukunftswünsche	S. 13, Z. 8-11
174	Wunsch an sich selbst	S. 13, Z. 18
175	Mehr Geduld aufbringen	S. 13, Z. 21-22
176	Möglichkeiten erst abwägen	S. 13, Z. 22-23
177	Sich besser informieren	S. 13, Z. 23-25
178	Verhalten zu Beginn der Lehre	S. 13, Z. 26-27
179	Erste Gelegenheit ergriffen	S. 13, Z. 29
180	„nichts besseres“ möglich IV	S. 13, Z. 30-31
181	Erst im Nachhinein über andere Möglichkeiten informiert	S. 13, Z. 32-33
182	„sehr gute Frage“ IV	S. 13, Z. 43
183	Unsicherheit hinsichtlich Ausblick	S. 13, Z. 44-45
184	Bezug auf Frage: Nein	S. 14, Z. 2
185	Verneint erneut	S. 14, Z. 5
186	Kein Ausblick	S. 14, Z. 7
187	Kein Fünf-Jahres-Plan	S. 14, Z. 8-9
188	Wunsch, Lehre abzuschließen	S. 14, Z. 10-11
189	„sehen, was sich ergibt“ IV	S. 14, Z. 12-13
190	Sucht passende Worte	S. 14, Z. 28
191	Grundlage für Zusammenarbeit	S. 14, Z. 30-31
192	Gutes Verhältnis zueinander	S. 14, Z. 31-32

193	Erzielen von Fortschritten	S. 14, Z. 33-34
194	Gutes Verhältnis allein nicht ausreichend	S. 14, Z. 36-38
195	Fertigstellung von Arbeiten oder Projekten	S. 14, Z. 41-43
196	Bezug auf Frage: Ja	S. 15, Z. 2
197	Keine Erinnerung an gute Zusammenarbeit	S. 15, Z. 7-9
198	Unterstützung durch Assistenz	S. 15, Z. 18
199	Unterstützung durch Person E und Person D	S. 15, Z. 20-21
200	Unterstützung durch Person D und Person F	S. 15, Z. 22
201	Zusätzlich wöchentliches Meeting	S. 15, Z. 23-25
202	Besprechen von Tätigkeiten	S. 15, Z. 26-27
203	Besprechen von Schwierigkeiten	S. 15, Z. 28
204	Sucht richtige Bezeichnung	S. 15, Z. 29-32
205	Abteilungsleitung als zusätzlicher Ansprechpartner	S. 15, Z. 33-34
206	Bei Bedarf	S. 15, Z. 35
207	Bezug zu Frage: Nein	S. 16, Z. 1
208	Keine ergänzenden Worte zum Schluss	S. 16, Z. 2-3

12.5. Ausgewählte fokussierte Codes

Angaben zu den Interviews:	
Interview 1: Dauer: 56:21.	Interview 2 Dauer: 1:46:48
*anonymisiert.	*anonymisiert
Interviewerin: Astrid Hubmayer. Interviewter: IP2	Interviewerin: Astrid Hubmayer Interviewter: IP1

Focused Code Nr	Interview + Stelle im Transkript	Code
1	I2, S. 3, Z. 46-49; S. 4, Z. 1-4	Kolleg*innen werden als unfreundlich erlebt
2	I2, S. 4, Z. 10-13	Auf Neuzugängen wird „von jedem herumgehackt“ IV
3	I2, S. 8, Z. 26-35	Keine ausreichende Einschulung
4	I2, S. 8, Z. 44-47	Wunsch nach respektvollem Umgang
5	I2, S. 14, Z. 11-14	Vermittlung an jetzige Arbeitsstelle durch Ausbilder
6	I2, S. 19, Z. 6-28	Gemeinsame Gespräche mit Berufsausbildungsassistenz, Kolleg*innen und Leitungsperson
7	I2, S. 19, Z. 33-49, S. 20 Z. 7-23	Eine ablehnende Haltung verhindert ein respektvolles Arbeitsverhältnis
8	I2, S. 20, Z. 27-43	Austausch über Probleme mit dem Vater
9	I2, S. 22, Z. 10-37	Einschulung durch Kolleg*innen an derzeitigem Standort als sehr zufriedenstellend und nachvollziehbar empfunden
10	I2, S. 24, Z. 14-31	Möglichkeit am Arbeitsplatz zu lernen

11	I2, S. 29, Z. 42-49	Unterschiedliche Meinungen der Eltern hinsichtlich Praktikum
12	I2, S. 33, Z. 37-43	Unterscheidung zwischen Mitschüler*innen mit körperlicher Behinderung und „ganz normalen“ (IV) Mitschüler*innen
13	I2, S. 33, Z. 13-20	Besuch einer „ganz normalen“ (IV) Schule aus eigener Sicht kein Problem
14	I2, S. 35, Z. 14-25	Unterstützung durch den Coach
15	I2, S. 42, Z. 11-16	Unterstützung durch Ausbilder
16	I2, S. 43, Z. 2-7	Die Schwester unterstützt damals wie heute durch ihre eigene Erfahrung
17	I1, S. 5, Z. 14-27	„ganz normale Lehrstelle“
18	I1, S. 7, Z. 18-24	Betreuung durch Arbeitsassistenten bei Problemen, wofür aber derzeit kein Bedarf besteht
19	I1, S. 8, Z. 48, S. 9, Z. 1-3	Gefühl, in Berufsbereiche A und B nicht hineinzupassen, da durch Introversion Interaktion mit fremden Menschen als unangenehm empfunden wird
20	I1, S. 11, Z. 37-38	Meiste Unterstützung durch die Eltern
21	I1, S. 11, Z. 40-42	Eltern drängen in keine bestimmte Richtung und werden als geduldig wahrgenommen
22	I1, S. 12, Z. 20-37	Wunsch nach besserer Aufklärung zu Schulzeiten
23	I1, S. 12, Z. 48, S. 13, Z. 1-2	Wunsch nach früherer Aufklärung zu Schulzeiten
24	I1, S. 14, Z. 30-32	Gutes Verhältnis als Grundlage für Kooperation
25	I1, S. 14, Z. 33-43	Kooperation muss Fortschritte liefern
26	I1, S. 15, Z. 7-9	Keine bewusste Erinnerung an gute Zusammenarbeit
27	I1, S. 13, Z. 18-25	Wunsch an sich selbst

28	I1, S. 15, Z. 33-34	Abteilungsleiter als möglicher Ansprechpartner
----	---------------------	--