



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der
Schule ins Berufsleben“

Verfasserin

Julia Haslberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin: Univ.-Ass. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	4
ERKLÄRUNG	5
1. EINLEITUNG	6
1.1 Relevanz des Themas	6
1.2 Forschungslücke und aktueller Forschungsstand.....	7
1.3 Beschreibung des Forschungsvorhabens.....	11
1.4 Aufbau der Diplomarbeit	12
1.5 Auswahl der Zielgruppe.....	13
I. THEORETISCHER TEIL	14
2. ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DIE BERUFSWELT	14
2.1 Klärung des Begriffs Übergang	14
2.2 Mögliche Barrieren im Übergang Schule-Beruf.....	18
2.2.1 Niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen	19
2.2.2 Familiäres Umfeld und kulturelle Herkunft	21
2.2.3 Persönliche Berufsreife und Berufswahl	23
2.2.4 Geschlecht.....	24
2.2.5 Vorurteile in Betriebe	26
2.2.6 Wandel der Berufswelt.....	28
2.3 Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen	29
2.3.1 Maßnahmen zur beruflichen Orientierung	29
2.3.2 Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung.....	32
2.3.3 Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt.....	32
2.4 Kritik an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen	33
3. SYSTEM-ÖKOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN FÜR DEN ÜBERGANG SCHULE-BERUF	35
3.1 Systemtheoretische Überlegungen	35
3.1.1 Definition eines „Systems“	35
3.1.2 Entwicklung der Systemtheorie.....	37
3.1.3 Systemtheorie innerhalb der Pädagogik	39
3.1.4 System-ökologische Theorie.....	40
3.2 Ökosystemischer Ansatz nach BRONFENBRENNER.....	42
3.2.1 Zur Person Urie BRONFENBRENNER.....	43
3.2.2 Terminologie in dem ökosystemischen Ansatz BRONFENBRENNERS.....	45
3.2.3 Eigenes Beispiel nach BRONFENBRENNER	57
4. KLÄRUNG DES BEHINDERUNGSBEGRIFFES	60
4.1 Ökosystemische Sichtweise von Behinderung.....	60
4.2 Internationale Klassifikation von Funktion, Behinderung und Gesundheit (ICF).....	61
4.3 Zum Verständnis von „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SPF).....	66
5. PERSÖNLICHE ZUKUNFTSPLANUNG	67
5.1 Veränderte Sichtweise(n) und zugrunde liegende Werte der Persönlichen Zukunftsplanung	67
5.1.1 Selbstbestimmung.....	68
5.1.2 Inklusion	69
5.2 Bausteine Persönlicher Zukunftsplanung	71
5.3 Der Unterstützungskreis.....	75
5.3.1 Funktionen und Eigenschaften von sozialen Netzwerken	79
5.3.2 Aufgaben des Unterstützungskreises im Übergang Schule-Beruf	81
5.4 ModeratorInnen in der Persönlichen Zukunftsplanung bzw. im Unterstützungskreis	84
6. ZUSAMMENFASSUNG.....	86
6.1 Übergang von der Schule in die Berufswelt	86
6.2 System-ökologische Überlegungen für den Übergang Schule-Beruf.....	88
6.3 Klärung des Behinderungsbegriffes	90
6.4 Persönliche Zukunftsplanung	91
7. DAS PROJEKT „SPAGAT“	92
7.1 Vorstellung und Beschreibung von Spagat	93

7.2 MentorInnenprinzip	94
7.3 Arbeitsfeld/er des jungen Menschen mit Behinderung.....	95
7.4 Arbeitsweisen und -schritte.....	97
7.5 Freizeitgestaltung	99
II. EMPIRISCHER TEIL	100
8. KLÄRUNG DER METHODISCHEN VORGEHENSWEISE.....	100
8.1 Das Interview als qualitative Erhebungsmethode.....	100
8.2 Problemzentriertes Interview nach WITZEL (1982).....	101
8.3 Die Durchführungsphase.....	105
8.4 Die Auswertungsmethode.....	106
8.4.1 Transkription	107
8.4.2 Entwicklung von Auswertungskategorien	108
8.4.3 Kodierung des Materials.....	109
8.4.4 Generalisierende Analyse.....	109
8.4.5 Interpretation der Ergebnisse	110
8.5 Vorstellung der InterviewpartnerInnen mittels Falldarstellung	110
8.5.1 Interviewpartner 1: Paul Wagner	110
8.5.2 Interviewpartner 2: Karl Barter	111
8.5.3 Interviewpartnerin 3: Susanne Bauer	111
8.5.4 Interviewpartnerin 4: Jasmin Fürth	112
8.5.5 Interviewpartner 5: Manuel Mautner	112
8.5.6 Interviewpartner 6: Stefan Teiler	112
8.5.7 Interviewpartner 7: Michael Schuh	113
8.5.8 Interviewpartner 8: Peter Stauf.....	113
9. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	114
9.1 Formales und Inhaltliches zum Unterstützungskreis.....	117
9.2 Hoffnungen und Erwartungen an den Unterstützungskreis.....	118
9.3 Bedeutung der Mitglieder des Unterstützungskreises	119
9.4 Teilhabe und Selbstbestimmung im Unterstützungskreis	124
9.5 Ergebnisse des Unterstützungskreises	126
9.6 Zufriedenheit mit dem Unterstützungskreis.....	128
10. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	130
11. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	134
III. LITERATURVERZEICHNIS	139
IV. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	157
V. ANHANG	158
12. KURZFASSUNG DER DIPLOMARBEIT	158
13. ABSTRACT	159
14. INTERVIEWLEITFADEN FÜR DIE BEFRAGUNG JUNGER MÄNNERN UND FRAUEN MIT SPF.....	160
15. KURZFRAGEBOGEN	162
16. LEBENSLAUF.....	163
17 INTERVIEWTRANSKRIPTE.....	164
18 KATEGORIEN UND IHEN ZUGEORDNETE KODES	164

Danksagung

Ich möchte einigen Personen, welche am Zustandekommen dieser Diplomarbeit direkt oder indirekt beteiligt waren, einen besonderen Dank aussprechen:

Ein herzliches Dankeschön an Univ.-Ass. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für ihre kompetente Betreuung und Begleitung dieser Diplomarbeit und speziell auch für den Beitrag zu meiner persönlichen Entwicklung im wissenschaftlichen Arbeiten.

Vielen lieben Dank an das Institut für Sozialdienste, ganz besonders an Sarah Küng, Birgit Werle sowie Renate Burtscher und Harald Burtscher, für eine Kooperation, wie man sie nur erträumen kann. Danke, dass ich die Räumlichkeiten des IfS ohne Weiteres zur Verfügung gestellt bekam und für jegliche Fragen und Anliegen ein offenes Ohr bei euch fand. Euer Engagement ging über die Grenzen hinaus und bleibt mir nachhaltig in Erinnerung.

Der allergrößte Dank gebührt definitiv meiner Diplomarbeitsgruppe, Martina Kösner und Kerstin Fink, die in dem ganzen Denk- und Schreibprozess beständig an meiner Seite gestanden haben und mich in jeder Hinsicht unterstützt haben. Danke für das konstruktive Korrekturlesen und den gedanklichen Austausch als auch eure emotionale Unterstützung, euer Verständnis und eure Geduld. Es war immer hundertprozentig Verlass auf euch! Danke.

Des Weiteren ist ein Dank an meine Seelengefährtin, the one and only Marlitant, für ihre wertvolle und treue Freundschaft, wie auch fürs Korrekturlesen auszusprechen, was mir nur mit folgenden Worten gelingt: *„Während sie ins Aquarium schauen spricht die eine: Do fong a Ring, worauf die andere antwortet, yes I will!“* Danke auch an meine verrückten MitbewohnerInnen Lisa Maria Ernnstbrunner, Wolf- den sexy Mann Gottes und se Lisa Stecker sowie die Spice Girls.

Last but not least möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir auf meinem gesamten Lebensweg Vertrauen und Sicherheit geschenkt haben und mich bei allem maximal unterstützt haben.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und ich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

1. Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich des Übergangs Schule-Beruf von jungen Männern und Frauen mit Beeinträchtigung hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen, sowohl in fachlichen als auch in politischen Diskussionen. Anlass kann sein, dass für Menschen mit Behinderung nach wie vor defizitäre Chancen auf Integration am Arbeitsmarkt vorherrschen (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80). So schreibt auch BAUDISCH et al. (vgl. 2004, 249): „Nur sehr wenige Menschen mit Behinderung erreichen den allgemeinen Arbeitsmarkt und damit ein spezielles Niveau der Teilhabe.“ RADATZ (vgl. 1999, 2) bezeichnet den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und das Erwerbsleben deshalb als brüchig, weshalb er an dieser Schnittstelle Handlungsformen als notwendig erachtet.

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt für alle jungen Männer und Frauen eine kritische Zeit dar, in der über die berufliche Zukunft entschieden wird. Alle SchülerInnen müssen Entscheidungen für eine weitere Ausbildung oder einen Beruf treffen und einen passenden Ausbildungs- oder Arbeitsplatz suchen, der für ihre Zukunft von großer Bedeutung ist (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80).

Gleichzeitig steigen die Anforderungen im Beruf (vgl. BAUDISCH/BOJANOWSKI 2002, 19). Die Veränderungen gehen in die Richtung von „atypischen“ Karrieren, flexiblen Einstiegen und Umstiegen und die dadurch resultierenden erhöhten Qualifikationsanforderungen (vgl. HÄRTEL 2004, 62). Die Beschäftigung verändert sich hin zu einer so genannten „Entgrenzung und Flexibilisierung der Arbeit“, worunter man eine zunehmende Auflösung der Strukturen von betrieblich organisierter Arbeit versteht. Das klassische Normalarbeitsverhältnis verliert tendenziell an Bedeutung (vgl. FASCHING/FELKENDORFF 2008, 69). Nischenarbeitsplätze, einfache und ungelernete Tätigkeiten fallen weg und ein genereller Trend zu höheren Ausbildungen ist zu verzeichnen. Der Personalbedarf

an hoch- und breit qualifizierten Arbeitskräften steigt an, was die Arbeitnehmenden mit einer steigenden Leistungsanforderung konfrontiert (vgl. HANSEN 1998, o.S.).

HÄRTEL (vgl. 1995, 69) stellte deshalb bereits im Jahr 1995 resümierend fest, dass die Unterstützung von jungen Männern und Frauen zu ihrem Berufs- und Bildungswegen eine immer größer werdende Rolle spielt, und zwar im Hinblick auf die Herausforderung, dass sich dieser Weg ihren Interessen, Anlagen und Begabungen entsprechend gestalten soll. Dieser steht jedoch erhöhten Qualifikationsanforderungen in Bildungs- und Berufsumfeld gegenüber. Es wurde deshalb bereits 1998/99 in Österreich der verbindliche Unterrichtsgegenstand „Berufsorientierung und – Bildungsinformation“ (BOBI) in der 7. und 8. Schulstufe an allen Schulen geschaffen, der SchülerInnen zur Entwicklung persönlicher Lebens- und Berufsperspektiven befähigen soll (vgl. HASEMANN et al. 2007, 77). Viele SchülerInnen fühlen sich jedoch nach Beendigung der Pflichtschulzeit nach wie vor überfordert hinsichtlich der Entscheidung über die weitere Ausbildungs- oder Berufswahl (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80). Im Jahr 2001 wurde die so genannte „Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung“ gestartet, um junge Männer und Frauen mit Beeinträchtigungen den Übergang ins Erwerbsleben zu erleichtern. Ziel war angesichts der hohen Arbeitslosigkeit, die Integration behinderter Menschen in den Arbeitsmarkt (vgl. BMSG 2003, 120). Die berufliche Rehabilitation ist also stets gefordert, sich weiterzuentwickeln.

1.2 Forschungslücke und aktueller Forschungsstand

Die berufliche Integration und Rehabilitation berücksichtigt pädagogische Tätigkeiten und Modelle, die die Eingliederung und Wiedereingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt bzw. deren gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zum Ziel haben (vgl. BERNHARD/FASCHING 2006, 193). Berufliche Integration lässt sich in Publikationen zur Integrationspädagogik erst seit kürzerem finden, obwohl in Österreich und Deutschland bereits Mitte der 1980er Jahre Modellprojekte zu beruflicher Integration von Menschen mit Behinderungen stattfanden. Ein Fokus der Forschungsthemen liegt in der beruflichen Integration stark auf dem Übergang von Schule und Beruf. Gegenwärtig besteht in der

beruflichen Integration aber ein Forschungsbedarf an Mehrebenenanalysen, um Integrationsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen unterscheiden zu können (vgl. ebd., 194). Die Maßnahmen sollen NIEHAUS (vgl. 1997, 47) zufolge Unterstützung auf diesen unterschiedlichen Ebenen anbieten. Sie können auf der Mikroebene, bei den Betroffenen und ihrem engen Umfeld, auf der Mesoebene, bei den Betrieben, so wie auf der Makroebene, bei rechtlichen Rahmenbedingungen bspw. Anknüpfen, da sowohl individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Anstrengungen wie auch arbeitsmarktpolitische Instrumente zur Überwindung der Beschäftigungsbarrieren notwendig sind (vgl. ebd., 49).

In einem Unterstützungskreis werden verschiedene Ebenen der Unterstützung eines jungen Menschen mit Behinderung in einem Netz verbunden. Die Unterstützung wird unter anderem auf der inhaltlichen Ebene (Fähigkeitenprofil erstellen, Arbeitsplatzaquirierung, etc.), der Beziehungs- und kommunikativen Ebene des Jugendlichen, der Organisationsebene (Koordination zwischen verschiedenen Zuständigen), etc. geleistet. Während die Familie oder enge Freunde die Person emotional unterstützen können, besteht auch die Möglichkeit zusätzlich ExpertInnen aus Betrieben o.ä. als Informationsquelle zu Rate zu ziehen. Die Kooperation verschiedenster Mitglieder im Unterstützungskreis bieten unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zum betreffenden jungen Menschen, wodurch viele neue Ressourcen erschlossen werden können (vgl. LINDMEIER 2006, 102).

Es lassen sich zahlreiche Studien zur Idee eines Unterstützungskreises innerhalb des Konzepts der Persönlichen Zukunftsplanung vor allem aus dem angloamerikanischen Raum finden. Es gibt hierzu Studien bezüglich der Effektivität von person-centered planning (PCP):

Die Untersuchung von HUDSON (2006) zeigt, dass PCP einen signifikanten Beitrag zu besserer Unterstützung in Übergängen leisten kann. Die Zielgruppe bei HUDSON, Menschen mit einer Lernbehinderung, erlebte den Übergang von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter als diskontinuierlich (vgl. HUDSON 2006, 49). Es zeigten sich Schwierigkeiten auf Grund mangelnder Koordination zwischen zuständigen Institutionen und mangelnder Partizipation der jungen Männer und Frauen mit Behinderung. Um diesen Problemen entgegen zu wirken, griff man auf die Idee des PCP zurück, mit der Absicht, die Person im Übergang nicht von einer Unterstützungsmaßnahme in die nächste zu schicken, sondern sie kontinuierlich

in ihrem Leben zu begleiten (vgl. HUDSON 2006, 56f.). Mit PCP erfuhren die betroffenen jungen Menschen mehr Partizipation am Übergangsprozess.

Auch TARLETON und WARD (vgl. 2005, 70-76) sehen zwei Schlüsselprobleme im Übergang Schule-Beruf, wie auch Adoleszenz- Erwachsenenalter darin, dass einerseits mangelnde Koordination zwischen unterschiedlichen Agenturen und Instituten herrscht und andererseits eine geringe Beteiligung der jungen Männer und Frauen selbst in der Planung ihrer eigenen Zukunft zu vernehmen ist.

Die Erkenntnisse dieser Studien, dass die Partizipation der Jugendlichen am Planungsprozess ihrer eigenen Zukunft und die Koordination zwischen verschiedenen Institutionen und Zuständigen durch PCP verbessert werden konnte, soll in meiner Untersuchung berücksichtigt werden.

In der qualitativen Studie von BUTTERWORTH et al. (vgl. 1998, 119-132) wurden einerseits die Partizipation junger Menschen in der Übergangsphase Schule-Beruf untersucht. Und andererseits wurden auch die Rollen anderer TeilnehmerInnen im Prozess und inwiefern diese auch die Partizipation des jungen Menschen beeinflussten, erforscht. Es war offenkundig, dass PCP einen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse der Person hatte, jedoch war weniger klar, welche speziellen Variablen den Erfolg von PCP beeinflussten und inwiefern sich PCP von traditionellen Zugängen unterschied. Die Studie konnte drei wesentliche Einflussfaktoren auf die Partizipation der jungen Männer und Frauen aufzeigen, nämlich die Größe der Gruppe bzw. des Unterstützungskreises, das sprachliche Level aller an den Treffen beteiligten Personen und das Verhalten und die Erwartungen der anderen Mitglieder des Unterstützungskreises.

JAY (vgl. 2003, 25ff.) untersuchte Unterstützungskreise im „The Circles Network CREDO Project“ und erlangte Erkenntnis darüber, dass junge Menschen mit Unterstützungsbedarf meist keine große Zahl an Beziehungen aufweisen, sondern den Großteil ihrer Zeit viel mehr mit engen Familienmitgliedern verbringen. Deshalb liegt ein Ziel des Unterstützungskreises darin, neue Beziehungen für die Person zu akquirieren. Speziell im Übergang Schule-Beruf können Mitglieder des Unterstützungskreises neue Arbeitskontakte herstellen bzw. Ideen dafür einbringen.

In der deutschsprachigen Literatur setzen sich vor allem NIEDERMAIR und TSCHANN (vgl. 1998/1999a,b) mit der Untersuchung der Persönlichen

Zukunftsplanung und im Speziellen Unterstützungskreisen auseinander. In dem Bericht „Ich möchte arbeiten´- Portraits von sechs Jugendlichen“ (NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a) wurde dokumentiert, was die Bemühungen des Projekts Spagat bewirken konnten und wie der aktuelle Stand der Ergebnisse aussieht. In dem Verständnis von Integration als „vielschichtiger Prozeß [, der] in Kooperation mit verschiedenen Partnern gelingen kann“, wurden neben den Portraits der einzelnen Jugendlichen, auch die Erfahrungen der ArbeitgeberInnen, MentorInnen und Eltern dargelegt (vgl. ebd., 1). Der Fokus liegt dabei stark auf den Erfahrungen des Arbeitslebens und dem Ergebnis der Projektarbeit. In dem Bericht „Ich möchte arbeiten´- Der Unterstützerkreis“ (NIEDERMAIR/TSCHANN 1999b) werden bisherige Erfahrungen mit Unterstützungskreisen (aus der Sicht der IntegrationsfachbetreuerInnen) aufgezeigt: Die Zusammenarbeit verschiedener Mitglieder in einem Unterstützungskreis wirkte sich in unterschiedlichen Bereichen effektiv aus. So wurden zum einen über persönliche Kontakte zu ArbeitgeberInnen, die sich meist in den Unterstützungskreisen heraus stellen, Schnupperplätze gefunden. Die Beziehungen der Mitglieder des Unterstützungskreises zum jungen Menschen intensivierten sich im Allgemeinen, sodass diese vermeintlich auch zukünftig tragfähig und lebendig bleiben, um den jungen Menschen und auch seine Familie über Jahre zu begleiten und zu unterstützen. Weiters trugen die unterschiedlichen Sichtweisen und Beobachtungen der Mitglieder des Unterstützungskreises zu einem umfassenderen Fähigkeitenprofil des jungen Menschen bei, sodass neue Arbeitsfelder gefunden werden konnten. Durch ein gemeinsames Arbeiten und Reflektieren konnten Fehlentscheidungen verringert und Frustration vermieden werden. Nicht zuletzt konnte im Unterstützungskreis eine soziale Verantwortung gelebt werden, sodass die Mitglieder den integrativen Gedanken weiter trugen (vgl. ebd., 6f.). TSCHANN (vgl. 2009, 11ff.) legt 2009 die Ergebnisse einer quantitativen Studie dar, in der 20 Eltern zur Relevanz des Unterstützungskreises befragt wurden. Zwölf Eltern empfanden den Unterstützungskreis als sehr wichtiges Instrument für die berufliche Integration, vier Eltern als wichtig und zwei Eltern als nicht so ausschlaggebend. Weiters wurde evaluiert, welche Vorteile durch den Unterstützungskreis entstanden: 70% der befragten Eltern empfanden den Unterstützungskreis als eine Entlastung, 80% der Eltern gaben an, eine Erleichterung für die Arbeitsplatzfindung erlebt zu haben und 70% erlebten ein

Gefühl der Sicherheit durch den Unterstützungskreis in der Übergangsphase. Weiters gaben 75% der Eltern an, dass sie durch den Unterstützungskreis ArbeitgeberInnenkontakte herstellen konnten. Außerdem wurden die Eltern befragt, ob sich ihre Erwartungen in Bezug auf eine berufliche Integration durch das Projekt Spagat erfüllt haben, woraufhin 14 mit „Ja“ und sechs mit „eher ja“ antworteten. Die subjektive Sichtweise der jungen Männer und Frauen mit SPF selbst bleibt bislang noch unerforscht.

1.3 Beschreibung des Forschungsvorhabens

Aufgrund der dargelegten Relevanz des Themas, des Forschungsstandes und der Forschungslücke besonders innerhalb österreichischer Studien, ergibt sich für diese Diplomarbeit das Ziel, aufzuzeigen, wie junge Männer und Frauen mit SPF die Maßnahme des Unterstützungskreises innerhalb der Persönlichen Zukunftsplanung im Übergang Schule-Beruf aus subjektiver Sicht wahrnehmen bzw. welche Bedeutung sie ihr beimessen und was diese für ihre weitere persönliche und berufliche Lebensgestaltung bedeutet. Die Hauptfragestellung lautet deshalb:

Welche Bedeutung hat ein Unterstützungskreis aus subjektiver Sicht für junge Männer und Frauen mit SPF im Übergang von der Schule in die Berufswelt?

Es werden folgende Subfragen abgeleitet:

- Welche Hoffnungen und Erwartungen werden mit der Teilnahme am Unterstützungskreis verbunden?
- Wie werden die einzelnen Mitglieder des Unterstützungskreises empfunden und welchen Beitrag leisten diese?
- Wie fühlen sich junge Männer und Frauen mit SPF während des Prozesses von den Mitgliedern im Unterstützungskreis wahrgenommen? Haben sie das Gefühl, dass auf ihre Berufsvorstellungen und –wünsche eingegangen wird?

- Welche persönlichen und beruflichen Perspektiven ergeben sich durch die Teilnahme am Unterstützungskreis?
- Sind die TeilnehmerInnen mit dem Unterstützungskreis zufrieden?

1.4 Aufbau der Diplomarbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im anschließenden zweiten Kapitel wird der Fokus auf den Übergang von der Schule in die Berufswelt gelenkt, der sich auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht. Es können sich für die Zielgruppe der jungen Männer und Frauen mit SPF spezielle Problemlagen ergeben, denen spezielle arbeitsmarktpolitische Maßnahmen entgegen wirken sollen. Es ergab sich die Notwendigkeit die unterschiedlichen Ebenen mit Hilfe eines bestimmten Theorieansatzes zu beschreiben.

Im dritten Kapitel wird demnach zur Systematisierung des Übergangs Schule-Beruf der Ökosystemische Ansatz nach BRONFENBRENNER (1981) herangezogen. Dazu erfolgt zunächst eine Einführung in die Systemtheorie, um den Ökosystemischen Ansatz nach BRONFENBRENNER mit seinen Systemunterteilungen verstehen zu können.

Anschließend widmet sich das vierte Kapitel der Klärung des Behinderungsbegriffes, in die der Ökosystemische Ansatz von BRONFENBRENNER einfließt. Dieser Behinderungsbegriff wird weiters mit der „Internationalen Klassifikation von Funktion, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahr 2001 in Zusammenhang gebracht. Darauf folgt eine Begriffserläuterung der Zielgruppe „junger Männer und Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)“.

In Kapitel 5 wird die Persönliche Zukunftsplanung als Methode vorgestellt. Nach einem kurzen Aufriss der zugrunde liegenden Werte und Bausteine dieser

Methode, wird der Fokus auf das Element des Unterstützungskreises gelegt. Es wird versucht dem Anspruch auf Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen und somit auch dem zuvor dargelegten Behinderungsbegriff gerecht zu werden und mehr integrative, berufliche Möglichkeiten für junge Menschen mit Behinderungen aufzuzeigen.

Im sechsten Kapitel wird das Projekt „Spagat“ in Vorarlberg, das seit Anbeginn mit dem Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung arbeitet, vorgestellt. Eine Projektkurzbeschreibung über den Projektträger und die TeilnehmerInnen liefern eingangs Basisinformationen. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den wichtigsten Arbeitsschritten, die eine Strukturierung des Eingliederungsprozesses junger Männer und Frauen mit erheblichen Behinderungen in die Arbeitswelt ermöglichen wollen.

Kapitel 7 stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar, indem die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews nach WITZEL und anschließender Auswertung nach LAMNEK erläutert werden.

Das Hauptaugenmerk des empirischen Teils liegt auf der Darstellung der Untersuchungsergebnisse im achten Kapitel sowie deren Diskussion und Interpretation im neunten Kapitel. Ein Ausblick soll auf offene Fragen und eventuelle Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen hinweisen.

1.5 Auswahl der Zielgruppe

Da der Fokus innerhalb dieser Arbeit auf die Persönliche Zukunftsplanung im Übergang Schule-Beruf gelegt wird und das Projekt SPAGAT des Instituts für Sozialprojekte in Vorarlberg bereits seit über zehn Jahren Erfahrung mit diesem Konzept innerhalb der beruflichen Integration gemacht hat, möchte ich meine Zielgruppe mit ehemaligen TeilnehmerInnen des Projekts festlegen. Die Zielgruppe des Projekts Spagat setzt sich zusammen aus jugendlichen SchulabgängerInnen mit hohem Unterstützungsbedarf und „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SPF). Die Behinderung/en der

TeilnehmerInnen sind und waren laut der Projektleiterin sehr vielfältig. Voraussetzung aller TeilnehmerInnen ist der Wunsch nach Arbeit oder Teilhabe am „normalen Leben“. Es soll deshalb die Zielgruppe auf junge Männer und Frauen mit SPF eingegrenzt werden. Der Begriff SPF existierte viele Jahre als systembezogener Begriff der Schule, findet jedoch zunehmend auch in anderen Gebieten, wie in der beruflichen Integration Anwendung (vgl. FASCHING /FELKENDORFF 2007, 81). Er wurde besonders für die Definition von Zielgruppen für Maßnahmen im Bereich Übergang Schule-Beruf ausgeweitet und kann oft voraussetzend sein, um eine berufliche Integrationsmaßnahme beanspruchen zu können (vgl. SCHMIDT 2008, 22).

I. THEORETISCHER TEIL

2. Übergang von der Schule in die Berufswelt

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt für alle jungen Männer und Frauen eine kritische Zeit dar, in der über die berufliche Zukunft entschieden wird. Alle SchülerInnen müssen Entscheidungen für eine weitere Ausbildung oder einen Beruf treffen und einen passenden Ausbildungs- oder Arbeitsplatz suchen, der für ihre Zukunft von großer Bedeutung ist (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80). Der Begriff „Übergang“ wird eingangs in seiner Bedeutung diskutiert und eingegrenzt (1.1). Anschließend werden mögliche Barrieren (1.2) und darauf antwortende Maßnahmen (1.3) für junge Männer und Frauen mit SPF dargelegt.

2.1 Klärung des Begriffs Übergang

WETZEL und WETZEL (vgl. 2001, 79) definieren den Übergang von der Schule in die Berufswelt als einen Prozess, indem eine Person vom Jugendlichen zum Erwachsenen heranwächst und schlussendlich Wissen und Fähigkeiten erlangt

hat, die ihr ermöglichen einen Beruf zu finden, ein unabhängiges Leben zu führen, am Familien- und Gesellschaftsleben teilzunehmen, wie auch eigene Interessen in der Gesellschaft zu verwirklichen. Auch NIEDERMAIR (vgl. 2005, 65) betrachtet den Übergang Schule-Beruf als eine umfassende Entwicklungsaufgabe, die nicht eindimensional auf den Übergang in die Arbeitswelt reduziert werden kann. Auf den jungen Menschen kommen ein Wechsel der dominierenden Tätigkeitsform „Lernen“ zu der des „Arbeitens“ und der sozialen Bezugsgrößen wie bspw. soziale Rollen und soziale Beziehungen zu. Und außerdem sind weitere Entwicklungsaufgaben wie der Aufbau eines Selbstkonzepts oder die Ablösung vom Elternhaus eng mit dem Übergang verbunden. Somit kann diese Lebensphase, in der sich der Übergang von der Schule in den Beruf vollzieht laut GINNOLD (vgl. 2008, 12) auch als Beginn einer neuen Phase des „Erwachsen-Werdens“ bezeichnet werden.

In den unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Übergang von der Schule in die Berufswelt“ lassen sich drei Merkmale herausgreifen, die für einen Übergang erforderlich sind: 1. die Zeitspanne, in der ein Prozess stattfindet, 2. der örtliche Transfer, als der Wechsel von einem Bereich zum nächsten und 3. die damit einhergehenden Veränderungen auf persönlicher und beruflicher Ebene (siehe auch EUROPEAN AGENCY 2002, 3):

Zeitlicher Aspekt

Am Ende der Schulzeit sind alle SchülerInnen damit konfrontiert, Entscheidungen über den weiteren Verlauf ihrer Zukunft bzw. ihre Berufswahl zu treffen. Um solche wichtigen Entscheidungen treffen zu können, müssen sie sich bereits vorher Gedanken darüber machen, was seine/ihre Fähigkeiten, Neigungen und Interessen sind, um so einen entsprechenden Weg einschlagen zu können (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80). Der Übergang von der Schule in den Beruf beginnt deshalb nicht erst am Ende der Schulzeit, sondern setzt bereits wesentlich früher an, wenn die Person beginnt, sich gedanklich mit dem eigenen beruflichen Werdegang auseinanderzusetzen. Sie „(...) reicht [deshalb] hinein in die Schulzeit auf der Sekundarstufe I (...)“ (POOL MAAG 2008, 132). Diese zeitliche Verortung des Beginns des Übergangs Schule-Beruf lässt darauf schließen, dass auch ein Ende festgehalten werden kann. Auf arbeitsmarktpolitischer Ebene wäre der Übergang Schule-Beruf dann vollzogen, wenn der junge Mensch mit SPF in ein

gesichertes Arbeitsverhältnis eintritt, jedoch ist der Übergangsprozess NIEDERMAIR (vgl. 2005, 65) zufolge mit dem Finden eines Arbeitsplatzes bei weitem nicht zu Ende. Denn auch nach dem Eintritt in ein Arbeitsverhältnis bzw. Lehrverhältnis kann es zu einer Kündigung des jungen Menschen kommen. So schreiben FELKENDORFF und HASEMANN (vgl. 2007, 11), dass drei Viertel der Lehrverhältnisse junger Menschen mit SPF schon vor dem Abschluss gelöst werden. Es ist deshalb eine längerfristige, individuell unterschiedliche Unterstützung für den jungen Menschen als auch für den Betrieb erforderlich (vgl. NIEDERMAIR 2005, 66). Auf der individuellen Ebene kann das Ende des Übergangs Schule-Beruf dann erreicht sein, wenn junge Menschen mit SPF die Anforderungen erreicht haben und sich als kompetente Personen erleben (vgl. FASCHING/PINETZ 2008, 30).

Innerhalb dieser Arbeit wird der Übergang von der Schule in den Beruf ab den letzten beiden Jahren der Pflichtschulzeit diskutiert. Ein Ende dieser Übergangsphase lässt sich nur schwer festlegen, weshalb dieses zeitlich offen gehalten wird. In dem Kapitel 4.4 wird darauf näher Bezug genommen.

Örtlicher Aspekt

Neben einer zeitlichen Einordnung beinhaltet der Übergang von der Schule in die Berufswelt auch einen örtlichen Wechsel des jungen Menschen mit SPF. Der Terminus „Übergang“ beinhaltet FASCHING und PINETZ (vgl. 2008, 29) zufolge die ursprüngliche Bedeutung eines Wechsels, der sich von einem Ort zum anderen vollzieht. So wird das gewohnte Lebensumfeld der Schule verlassen (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80), um zukünftig in einem Betrieb, einem zu dem Zeitpunkt noch fremden, neuen Ort zu arbeiten. Der Schule wird bei diesem Übergang eine wichtige Rolle beigemessen. Sie kann einen passenden Rahmen für Nachdenkprozesse, die viel Zeit und kontinuierliche Begleitung benötigen, schaffen und Aufgaben mit dem jungen Menschen bewältigen wie bspw. Perspektiven zu entwickeln, Wünsche, Träume und Ängste zu reflektieren (vgl. NIEDERMAIR 2005, 76). Dazwischen kann der junge Mensch mit SPF verschiedene Stationen kennen lernen, wie bspw. Berufsvorbereitungskurse oder Berufsqualifizierungsmaßnahmen. Es können dabei zwei signifikante Schwellen herausgegriffen werden, die solche Zwischenstationen darstellen können: der

Eintritt in eine Berufsausbildung (erste Schwelle) und der Einstieg ins Erwerbsleben (zweite Schwelle) (vgl. POOL MAAG 2008, 132.).

Veränderungen auf persönlicher und beruflicher Ebene

Der Übergang von der Schule in den Beruf bringt viele Veränderungen auf persönlicher und beruflicher Ebene mit sich, von denen an dieser Stelle nur einige Beispiele genannt werden. Durch die Berufstätigkeit an einem regulären Arbeitsplatz kann der junge Mensch mit SPF soziale Beziehungen aufbauen und soziale Rollen einnehmen, wodurch sich die kommunikativen Fähigkeiten und der Umgang mit Menschen verändern können. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe bzw. zu einem Betrieb wirkt sich auf den sozialen Status und die soziale Anerkennung eines Menschen aus (vgl. HINZ 2006, 5ff.). Weiters kann sich der Mensch in einer Berufstätigkeit selbst verwirklichen und einen aktiven Part in der Gesellschaft einnehmen. Das Berufs- und Erwerbsleben eines Menschen stellt eine wesentliche Sinnperspektive dar, nämlich unter anderem durch das Erleben der Mitwirkungsfähigkeit. Jeder Mensch möchte in sinnvollen, wertschaffenden Tätigkeiten eine sinnstiftende Erfahrung gewinnen und das Stigma der Behinderung in Arbeitsresultaten überwinden. Die Teilhabe an Arbeit wird zu einem wesentlichen Gradmesser der sozialen Integration (vgl. BAUDISCH et al. 2004, 233). In diesem Sinne spricht DOOSE (vgl. 2007, 65f.) von „Aktivität“: Der Mensch kann im Beruf seinen produktiven Beitrag leisten und seine persönlichen Fähig- und Fertigkeiten einbringen, was sich wiederum auf sein Selbstwertgefühl auswirken und zur Sinngebung und Erfüllung des Lebens beitragen kann (vgl. DOOSE 2007, 65f./siehe auch HINZ 2006, 5ff.)

Neben allgemeinen Merkmalen kann der Übergang Schule-Beruf unterschiedlich bewertet werden. SPECHT (vgl. 2001, 5ff) sowie WETZEL und WETZEL (vgl. 2001, 77-80) betrachten den Übergang von der Schule in den Beruf als Schnitt- bzw. Nahtstelle, da eine Integration am Arbeitsmarkt nicht für alle Personengruppen ohne weiteres „nahtlos“ zu erlangen ist. Mit dem Ende der Pflichtschule steht häufig auch ein Bruch in der Betreuungskontinuität in Verbindung (vgl. BMSG 2000,18), sodass junge Männer und Frauen für eine gewisse Zeit von Arbeitslosigkeit betroffen sein können (vgl. WETZEL/WETZEL 2001, 80). Aus psychologischer Sicht kann der Übergang Schule-Beruf deshalb

als kritisches Lebensereignis bezeichnet werden, das mit „Brüchen“ und „Schnitten“ in der Biographie gekennzeichnet ist. POOL MAAG aber nimmt Übergänge weder als Naht- noch als Schnittstellen wahr, „(...) denn sie entsprechen bildlich gesprochen in keiner Weise einer durch einen Schnitt bzw. eine Naht gekennzeichneten Stelle.“ (vgl. POOL MAAG 2008, 132) Vielmehr nimmt sie eine positive Haltung ein, die auch in dieser Arbeit beibehalten werden soll, und sieht Übergänge dementsprechend als Lern- und Erfahrungsräume, die ein einschneidendes lebenslaufspezifisches Erfahrungspotenzial besitzen. Ein Übergang ist dann als erfolgreich zu bewerten, wenn „eine erfolgreiche Reorganisation und Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt stattgefunden hat.“ (POOL MAAG 2008, 130) Das bedeutet für den Übergang Schule-Beruf, den Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt oder zunächst eine berufliche Ausbildung zu schaffen (vgl. ebd., 132).

Bei dem Übergang von der Schule in das Arbeitsleben sind faktisch jedoch nur wenige Übertritte in den ersten Arbeits- oder Lehrstellenmarkt zu verzeichnen, sodass dem AMS (vgl. 2008, 7) zufolge im Jahr 2006 durchschnittlich 29.058 Menschen mit Behinderung arbeitslos gemeldet waren, was gesamtgesellschaftlich 12,15% ausmacht. Im darauf folgenden Jahr 2007 stiegen die Zahlen auf 31.392 Menschen mit Behinderung (= 14.12%) und im Jahr 2008 auf 32.748 Menschen mit Behinderung (= 14.73%), die von Arbeitslosigkeit betroffen waren (vgl. BMSK 2008, 173). Die Gründe für die hohen Arbeitslosenquoten von Menschen mit Behinderung werden im anschließenden Kapitel mit dem Fokus auf die Zielgruppe junger Männer und Frauen mit SPF diskutiert.

2.2 Mögliche Barrieren im Übergang Schule-Beruf

Allgemein gesprochen müssen sich junge Männer und Frauen mit SPF in der Übergangsphase Schule-Beruf verglichen mit ihren AlterskollegInnen besonderen Problemlagen stellen.

2.2.1 Niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen

Personen mit Behinderungen sind meist nicht aufgrund einer Unfähigkeit als Ergebnis ihrer Behinderung auf dem offenen Arbeitsmarkt benachteiligt, sondern aufgrund niedriger Bildungs- und Berufsbildungsstufen und mangelnder Qualifikation (vgl. EUROPEAN AGENCY 2002, 5f.). Besonders die Gruppe junger Menschen mit einem Schulabschluss unterhalb des Bildungsniveaus der Sekundarstufe II¹, der auch häufig junge Männer und Frauen mit SPF zuzuordnen sind, erfahren nun laut FASCHING und PINETZ (vgl. 2008, 35) Benachteiligungen am Arbeitsplatz und gelten als besonders gefährdet. Sie sind laut dem AMS (vgl. 2008, 19) häufiger dem Risiko ausgesetzt, arbeitslos zu werden, und auch länger zu bleiben (vgl. FASCHING/PINETZ 2008, 35); Eine Arbeitslosigkeit kann diese jungen Menschen entweder unmittelbar nach dem Schulabschluss und/oder nach einer Zwischenmaßnahme wie einer Berufsvorbereitung treffen (WETZEL/WETZEL 2001, 80).

Es erscheint sinnvoll, innerhalb der Zielgruppe „junge Männer und Frauen mit SPF“ zwischen unterschiedlichen Beschulungsformen zu differenzieren, da sie sich vermeintlich bzgl. Bildungsniveaus unterscheiden, was sich wiederum auf die berufliche Teilhabe auswirkt. In Österreich werden jungen Männern und Frauen, die schulischen Anforderungen nicht folgen können bzw. besonderer Bildungsangebote bedürfen, spezielle Beschulungsformen angeboten: Sie können entweder Sonderschulen oder den integrativen Unterricht an Regelschulen besuchen (vgl. WAGNER 2005, 14). Die Hälfte aller jungen Männer und Frauen mit SPF besucht laut WAGNER (vgl. 2005, 15) eine Sonderschule. In ihrer Untersuchung von Übergangsprozessen und Bildungserfolgen speziell von SonderschülerInnen (mit dem Förderschwerpunkt Lernen) kommt WAGNER (vgl. 2005, 24) zu der Erkenntnis, dass ein sehr großer Anteil der selbigen ohne Schulabschluss die Sonderschule verlassen, sodass lediglich ein Fünftel aller SonderschülerInnen einen Abschluss vorweisen können. Gründe dafür sieht WAGNER im Schulsystem selbst und den darin gebotenen sozialen

¹ Es kommen generell nicht viele Menschen über die Pflichtschule bzw. Lehrlingsausbildung hinaus, was sich in den aktuellen Statistiken von Statistik Austria (2007) bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung widerspiegelt. Im Jahr 2001 schlossen ca. 35,65% der österreichischen Bevölkerung die Pflichtschule, 33,91% die Lehrlingsausbildung und 11,55% die berufsbildende mittlere Schule als höchst abgeschlossene Ausbildung ab. Lediglich 11,43% wiesen die Matura und nur 7,45% eine akademische Ausbildung als höchst abgeschlossene Ausbildung.

Lernumwelten. Demnach kommt es in einer Sonderschule zu einer „(...) Kumulation von `sozial Schwachen`, `leistungsschwachen` und `männlichen` Jugendlichen sowie `Jugendlichen mit Migrationshintergrund` (...)“ (WAGNER 2005, 26), wodurch den jungen Menschen ein förderliches soziales Erfahrungsfeld in der Schule bezüglich Zukunftsorientierungen und der Verwirklichung ihrer Berufswünsche fehlt. Mit anderen Worten kann die Sonderschule, trotz dem Ausbau und weiterer Differenzierung, vielen SchülerInnen keine kompensatorische Förderung bieten und somit zu keinem Schulabschluss verhelfen, was in Folge die beruflichen Ausbildungschancen von SonderschulabsolventInnen verringert. GASTEIGER-KLICPERA und KLICPERA (2005) zeigen in ihrer Studie einige wesentliche Unterschiede zwischen den Integrations- und Sonderschulklassen auf: Zum einen lernen SchülerInnen der Sonderschulklassen häufiger nach dem Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte (S-Lehrplan) als integrativ unterrichtete SchülerInnen, wobei deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen² (vgl. ebd., 11f.). Eine weitere Differenz besteht darin, dass bei SchülerInnen, die nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden, häufiger schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen, eine Einschränkung der Mobilität und einen Pflegebedarf aufweisen (vgl. ebd., 13). Und schließlich beurteilen die Eltern von SchülerInnen mit einer Lernbehinderung den integrativen Unterricht hinsichtlich einzelner Erfahrungen (Entwicklung der schulischen Fertigkeiten, soziale Erfahrungen in der Klasse) als auch nach dem Gesamturteil als günstiger als den Unterricht in der Sonderschule (vgl. ebd., 23).

FELKENDORFF und LISCHER (2005, 6) kommen deshalb zu dem Schluss, dass die „(...) Sonderschulform eher als Barriere denn als Hilfe auf dem Weg zu beruflicher und sozialer Teilhabe“ zu sehen ist. Auch POOL MAAG (vgl. 2008, 124f.) hält fest, dass die Entwicklung eines Kindes bzw. einen jungen Menschen durch das Bildungssystem behindert werden kann, weshalb man von „institutionalisierten Ungleichheiten“ sprechen kann.

² GASTEIGER-KLICPERA und KLICPERA (vgl. ebd., 12) greifen die Bundesländer Niederösterreich, Steiermark und Wien heraus, um die Unterschiede, nach welchen Lehrplänen in den Sonderschulen unterrichtet wird aufzuzeigen. Während in Niederösterreich eine ausgewogene Verteilung zwischen dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan) und dem S-Lehrplan vorherrscht, wird in der Steiermark überwiegend mit S-Lehrplan unterrichtet, in Wien hingegen werden viele Kinder nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet.

Für Haupt- und SonderschülerInnen ist auch bereits der Zugang zu beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten im traditionellen Berufsbildungssystem wesentlich unsicherer geworden, da sie um verfügbare Ausbildungsplätze nicht nur untereinander, sondern auch mit allen AbsolventInnen der Sekundarstufe I und auch MaturantInnen konkurrieren. Bei mehr Arbeitssuchenden als Arbeitsangeboten werden Unqualifizierte oft von Qualifizierten verdrängt (vgl. HAUER 1990, 208f.), weshalb AbgängerInnen von Haupt- und Sonderschulen SCHIERHOLZ (vgl. 2003, 23f.) zufolge zu manchen Berufsbereichen kaum noch oder gar keinen Zugang mehr haben. Eine qualifizierte schulische Ausbildung gewinnt deshalb als Basis für spätere Berufsarbeit immer mehr an Bedeutung und kann als Ausgangspunkt für den weiteren Weg bzw. Einstieg in die Erwerbstätigkeit des Jugendlichen betrachtet werden (vgl. SCHIERHOLZ 2003, 47).

Junge Männer und Frauen mit SPF weisen über die Schule hinaus oft auch nach einer Berufsbildung einen Mangel an Qualifikationen für die spätere Berufswelt aus. Daten bestätigen, dass viele Menschen mit Behinderung keine für den Arbeitsmarkt geeigneten Qualifikationen vorweisen können (EUROPEAN AGENCY 2002, 5f.). Die Berufsbildung entspricht oft nicht realen Arbeitsplatzanforderungen, sie findet bspw. in getrennten Einrichtungen statt und ist meist auf einfache Tätigkeiten ausgerichtet. Deshalb stellt sich für die Berufsbildung die Herausforderung dar, SchülerInnen mit SPF besser und mit mehr Informationen über die von ArbeitgeberInnen verlangten Fertigkeiten, auf die Berufswelt vorzubereiten (vgl. EUROPEAN AGENCY 2002, 6f.).

2.2.2 Familiäres Umfeld und kulturelle Herkunft

Die Familie als Sozialisationsfeld nimmt wesentlichen Einfluss auf die berufliche Integration von jungen Frauen und Männern mit Behinderung. SCHRÖDER (1987, 112) stellt bereits im Jahr 1987 fest, dass „die familiäre Sozialisation (...) Erfahrungen, Fertigkeiten und Orientierungen [vermittelt], die sowohl für die allgemeine Lebensführung als für die beruflichen Informationen, Werthaltung, Entscheidungen und Qualifikationen von Bedeutung sind“. Auch in aktuellen Publikationen wird der Familie als wesentlicher Einflussfaktor für den Übergang

Schule-Beruf große Bedeutung zugemessen (vgl. DORR et al. 2004/RUTTE 2001/PUHLMANN 2005). DORR et al. (vgl. 2004, 60) führen an, dass besonders Eltern durch Überbehütung, wenig Zutrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder oder durch inadäquate Ratschläge die berufliche Entwicklung behindern können (DORR et al. 2004, 60). Weiters hat die schlechte Vorbildwirkung der Eltern, wenn diese bspw. selbst betrunken oder unpünktlich in die Arbeit kommen, einen negativen Einfluss auf die Arbeitshaltung ihrer Kinder (ebd.). FASCHING und NIEHAUS (vgl. 2004, 2) führen auch die Einstellung der Familie zur Berufstätigkeit ihres Kindes und die Bereitschaft, sie bei Schwierigkeiten zu unterstützen, als einen wesentlichen Einfluss an.

HAUER (vgl. 1990, 135-145) unterteilt den Einfluss einer Familie in Faktoren bezüglich der sozio-ökonomischen Lage der Familie, wie *Größe der Familie, Schulbildung der Eltern, Beruf der Eltern, Überlastung und Überforderung und Wohnungssituation*. Die Größe der Familie bspw. nimmt Einfluss darauf, wie groß die finanziellen Mittel für die einzelnen Familienmitglieder sind und wirkt sich ferner auf das Wohnverhältnis und die schulische Förderung des Kindes aus. Die Schulbildung der Eltern hat Einfluss auf die Unterstützung für das schulische Lernen und Aspirationsniveau des Kindes in Bezug auf Schule und Beruf aus (vgl. ebd.). SPECHT (vgl. 2001, 70) zufolge weisen Eltern aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Schichten Defizite an Informationen auf und stellen „unrealistische“ Einschätzungen und Erwartungen an ihre Kinder, wie auch an Unterstützungsmaßnahmen. Der Beruf der Eltern wirkt sich auf die materielle Versorgung der Familie und auf die Berufswahl und die Berufslaufbahn der Kinder aus. Auch die Überlastung oder die Überforderung der Eltern kann Auswirkungen auf die berufliche Integration ihres Kindes haben. Die Situation der Eltern ist schwierig, da sie oft mit etlichen Anforderungen konfrontiert sind, die belastend wirken können. Einerseits sollen sie Vorbilder für eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration für ihr Kind sein, Fachwissen bezüglich Beruf und Berufswelt ausweisen können, usw. (vgl. PUHLMANN 2005, 14), andererseits sind Eltern oft selbst „Versorgungsfälle“ und können deshalb keine Vorbilder für ihre Kinder darstellen, weshalb sie sich überfordert fühlen (vgl. RUTTE 2001, 156). Es nehmen ferner auch komplexe Familienkonstellationen großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes, sodass MITSCHERLICH (1996) sich in seiner Arbeit

bspw. genauer mit der Thematik der vaterlosen Gesellschaft, in der dem Vater immer weniger Vorbildfunktion zukommt, beschäftigt.

Viele junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund besitzen schlechte Bildungschancen (vgl. GAAG 2003, 207), sodass ausländische SchülerInnen ERGIN (vgl. 2006, 129) zufolge bei höheren Bildungsabschlüssen unter- und bei den Geringqualifizierten überrepräsentiert sind³. Als Gründe führt ERGIN (vgl. ebd., 132) unter anderem an, dass ein Migrationshintergrund in der Gesellschaft oft mit Desinteresse oder Ablehnung, Diskriminierung und Vorurteilen beantwortet wird, was bei den jungen Männern und Frauen wiederum zu Rückzug und Resignation führen kann. Auch werden muttersprachliche Kompetenzen der ausländischen Männer und Frauen oftmals ignoriert, obwohl Wissen darüber besteht, dass diese eine wichtige Rolle für die kognitive und emotionale Entwicklung eines Menschen und somit für eine berufliche Integration spielen (vgl. ebd., 132). Es ist jedoch nicht nur der Migrationshintergrund an sich, der den Übergang bzw. die Lebenssituationen von jungen Männern und Frauen mit SPF erschwert, sondern die sozio-ökonomische Zusammensetzung der MigrantInnengruppe (vgl. WAGNER 2007, 131). So konnte auch in der international angelegten PISA-Studie festgestellt werden, dass eine höhere Korrelation zwischen beruflicher Stellung, der Bildungskultur der Eltern und dem Schulerfolg bzw. Schulabschluss ihrer Kinder besteht, als zwischen Herkunft und Schulerfolg (vgl. ebd.). SOJA (vgl. 2004, 221- 227) führt als Gründe für eine erschwerte berufliche Integration deshalb individuelle Probleme des Jugendlichen, mangelnde persönliche, soziale und kulturelle Ressourcen sowie eine unzureichende Unterstützung durch das Elternhaus anstatt des Migrationshintergrundes an sich, an.

2.2.3 Persönliche Berufsreife und Berufswahl

Die persönliche Berufsreife und die Berufswahl spielen beim Übergang von der Schule in den Beruf eine tragende Rolle. Um die Berufsreife beurteilen zu können, sind nicht nur die schulischen Kenntnisse in Betracht zu ziehen, sondern auch

³ Der Akademikeranteil unter jungen Männern und Frauen mit Migrationshintergrund ist besonders klein.

persönliche, soziale und berufliche Merkmale, wie Selbstständigkeit und Realitätsbezogenheit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit, die bei jungen Männern und Frauen mit SPF häufig noch zu wenig ausgeprägt sind (vgl. FASCHING/NIEHAUS 2004, 3/vgl. GAAG 2003, 207). Im Besonderen ist eine mangelnde Berufswahlkompetenz von jungen Männern und Frauen mit SPF zu verzeichnen, sodass GSTETTENBAUER (vgl. 1996, 1) sogar schreibt, SchülerInnen und auch ihre Eltern stünden dem Problem der Berufswahl hilflos gegenüber. Die jungen Menschen mit SPF treffen berufliche Entscheidungen meist spät und wählen einen Beruf eher nach emotionalen als nach rationalen Kriterien aus (vgl. FASCHING/NIEHAUS 2004, 3). Auf die Probleme ihrer Zukunftsplanung reagieren sie oftmals mit Resignation, Selbstüberschätzung, Ignoranz und Kompensation (vgl. GSTETTENBAUER 1996, 1).

BEHNCKE und LILIENTHAL (vgl. 2004, 3) sehen vor allem die Unterstützung der Herausbildung dieser so genannten Schlüsselkompetenzen als Hauptanforderung der Qualifizierungsbemühungen am Arbeitsplatz, da sie mittlerweile auch in vermeintlich einfach strukturierten Tätigkeitsbereichen mit geringem Qualifikationsniveau erforderlich sind (vgl. KLÜSSENDORF 2004, 1f.). Diesen individuellen Kompetenzen kommt deshalb so große Bedeutung zu, da Einflüsse der sozialen und dinglich-materiellen Umwelt für das Individuum schwer zu beeinflussen sind, während die individuell-kontrollierbaren Kompetenzen hingegen von der Person selbst zu steuern sind (vgl. POOL MAAG 2008, 137). So kommt auch dem Unterrichtsgegenstand „Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe“ und dem „Berufsvorbereitungsjahr“ der 9.Schulstufe der Sonderschule die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung der individuellen Kompetenzen bzw. zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Die Maßnahmen zur beruflichen Orientierung werden im Kapitel 2.2.1 eingehend dargelegt.

2.2.4 Geschlecht

Die Gruppe der Frauen mit Behinderung ist von einer ausgeprägten Segregation der Gesellschaft und im Speziellen am Arbeitsmarkt betroffen, denn die Kombination der Merkmale „Frau“ und „Behinderung“ kann zu einer Verstärkung der etwaigen Benachteiligung führen (vgl. AMS 2008, 3). So schreibt auch SCHILDMANN (vgl. 2003, 29), dass das Geschlecht einerseits und die

Behinderung andererseits Indikatoren einer gesellschaftlichen Benachteiligung sind:

„Das weibliche Geschlecht erscheine als Abweichung von der männlichen Norm. Behinderung erscheine ebenfalls als Abweichung von dieser, allgemein ausgegebenen Norm, ausgedrückt durch die Kategorien Gesundheit und Leistung.“ (SCHILDMANN 2003, 31)

Das heißt, eine Frau mit Behinderung erfährt in diesem Sinne eine „doppelte Diskriminierung“ (FASCHING 2005, 36). Beide Merkmale sind aber, so SCHILDMANN, subtile „in sich historische, kulturell verfestigte Konstruktionen“ (ebd.), die man durch Bewusstseinschaffung auflösen und verändern kann⁴. Diese doppelte Benachteiligung findet auch auf dem Arbeitsmarkt statt. Die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Behinderung ist laut dem AMS (vgl. 2008, 3) im Allgemeinen geringer als jene von Männern mit Behinderung⁵, was SCHILDMANN (vgl. 2003, 33) zufolge wiederum darauf schließen lässt, dass Frauen mit Behinderung eher häusliche Arbeiten verrichten. Die Berufswahl von jungen Frauen ist allgemein durch den Wunsch geprägt, Familie und Beruf vereinbaren zu können und ist deshalb eingeschränkt (vgl. FASCHING 2005, 32). Des Weiteren führt FASCHING (vgl. 2005, 36) an, dass für Mädchen und Frauen mit Behinderung vor allem Tätigkeiten im Bereich der einfachen Dienstleistungen als geeignet erachtet werden, welche aber mit besonders niedrigem sozialen Ansehen, besonders niedrigem Verdienst und besonders hoher Personalfuktuation verbunden sind. Den traditionell typischen Frauenberufen mangelt es aber oft an der Möglichkeit, weitergehende Berufsperspektiven zu entwickeln (vgl. ebd.). Des Weiteren sind Frauen häufiger als Männer in Teilzeitarbeitsverhältnissen beschäftigt und erhalten ein geringeres Einkommen (vgl. NIEHAUS 2007, 178/FASCHING 2005, 35), was zu einer schlechteren finanziellen Situation der Frauen mit Behinderung führen kann. Frauen mit Behinderung sind auch besonders von Arbeitslosigkeit betroffen, sind gegenüber Männern mit Behinderung länger arbeitslos und erhalten zudem deutlich weniger Arbeitslosengeld, da, wie bereits erwähnt, das Erwerbseinkommen vor Eintritt der

⁴ SCHILDMANN (2003, 31ff.) nimmt dazu in dem Artikel „Geschlecht und Behinderung“ einen historischen Rückblick vor, um die angeführten Verfestigungen besser verstehen zu können.

⁵ Aktuelle Daten von Statistik AUSTRIA bzgl. der Erwerbstätigkeit je nach Geschlecht (ohne dem Aspekt „Behinderung“) zeigen, dass im Jahr 2008 von gesamt 7.774, 2 Erwerbstätigen 56,29% Männer und 43,71% Frauen waren

Arbeitslosigkeit meist niedriger war als jenes der Männer (vgl. NIEHAUS 2007, 178).

Es kann festgehalten werden, dass eine Frau mit Behinderung eine berufliche Benachteiligung sowohl gegenüber Frauen ohne Behinderung als auch gegenüber Männern mit und ohne Behinderungen erfahren kann. Dabei kann die berufliche Teilhabe nicht nur erschwert oder in ihrer Qualität beeinträchtigt sein, sondern auch völlig blockiert werden (vgl. FASCHING 2005, 36).

2.2.5 Vorurteile in Betrieben

Ein weiteres Problemfeld stellen für junge Männer und Frauen mit SPF negative Einstellungen bzw. Vorurteile in Betrieben dar. Die Bereitschaft von ArbeitgeberInnen, Menschen mit Behinderung einzustellen ist trotz der gesetzlichen Verpflichtung meist nicht ausreichend, sodass nicht einmal ein Viertel der heimischen Unternehmen die gesetzliche Beschäftigungspflicht von Menschen mit Behinderung erfüllt. Im Jahr 2007 waren lediglich 3.700 Betriebe von insgesamt 16.000 bereit, einen Menschen mit Behinderung einzustellen. Das heißt, Firmen ziehen es vor, eine Ausgleichstaxe zu bezahlen, als einen Menschen mit Behinderung in ihrem Betrieb einzustellen, wodurch auch die zur Verfügung stehenden Gelder des Ausgleichsfonds für die Integration von Menschen mit Behinderungen nicht ausgeschöpft werden (vgl. GLÜSING et al. 1997, o.S.).

Als Grund kann angeführt werden, dass oft das ökonomische, profitorientierte Denken vieler Betriebe einen höheren Stellenwert einnimmt, als die soziale Verantwortung, einen Menschen mit Behinderung einzustellen. Denn aus der Perspektive der Betriebe spielt eine „Kosten-Ertrags-Abwägung“ für die Entscheidung, ob ein Mensch mit Behinderung eingestellt wird, eine tragende Rolle, sodass die Zahlung der Ausgleichstaxe angesichts ihres geringen Betrags oft als kostengünstiger erachtet wird (vgl. NIEHAUS 1997, 41ff.).

Ein weiterer Grund, dass keine Neueinstellung eines Menschen mit Behinderung zustande kommt ist, dass seitens der Betriebe oft Anforderungen an ArbeitnehmerInnen gestellt werden (wie bspw. arbeitsplatzspezifische motorische und sensorische Fähigkeiten, psychisch-physische Belastbarkeit und eine hohe Flexibilität der Leistungsfähigkeit), die ein Mensch mit Behinderung oft objektiv

betrachtet nicht leisten kann. Das heißt, es besteht eine zu große Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Betriebs und den Leistungen des Menschen (vgl. NIEHAUS 1997, 42-45).

Die objektiven Leistungsanforderungen alleine greifen aber zu kurz, um die geringe Einstellungsbereitschaft der Betriebe erklären zu können. Wesentlicher Einflussfaktor auf die Bereitschaft einen Menschen mit Behinderung einzustellen, ist die betriebliche Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung und deren berufliche Leistungsfähigkeit. „Soziale Einstellungen [können] ein entscheidendes Rekrutierungshemmnis [darstellen]“ (NIEHAUS 2007, 183). So haben ArbeitgeberInnen Zweifel in Bezug auf die Arbeitsleistung der Person mit Behinderung, Sorge vor häufigen Arbeitsausfällen, Unsicherheit hinsichtlich Mehrbelastungen und Kosten, sowie Bedenken vor erwartenden Probleme zwischen den Menschen mit Behinderung und den nicht behinderten KollegInnen (vgl. NIEHAUS 1997, 44). Auch wenn keine schwerwiegenden Einschränkungen der Leistungsfähigkeit vorliegen, wirken sich Vermutungen von Qualifikations- und Motivationsverlusten benachteiligend am Arbeitsmarkt aus (vgl. KNAPPE/WINKLER 1997, 55). Diese Vorurteile von Seiten der ArbeitgeberInnen können auf Grund von Verhaltensunsicherheiten und Unkenntnis über die Leistungsfähigkeit und Verhaltensweise entstehen (vgl. KNAPPE/WINKLER 1997, 55), sodass die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung von einer breiten Öffentlichkeit und speziell von Seiten der Betriebe unterschätzt werden (vgl. EUROPEAN AGENCY 2002, 6f.).

Als weiteres Hindernis für die Einstellung von Menschen mit Behinderung wird von der Seite der Betriebe häufig auch die Angst vor dem Kündigungsschutz nach dem Behinderteneinstellungsgesetz genannt (vgl. RAUTER 1994, 69). Viele ArbeitgeberInnen wissen nicht, dass ein junger Mensch mit Behinderung im Rahmen eines integrativen Arbeitsplatzes eine Beschäftigung mit arbeitsrechtlicher Absicherung und Bezahlung nach dem Kollektivvertrag erhält und somit auch keinen Kündigungsschutz hat.

Die Behindertenmilliarde (2001) leistete in der Sensibilisierung der Betriebe, wie NIEHAUS (vgl. 2007, 183) fordert, bereits einen wesentlichen Beitrag. Jedoch ist das Bild eines Menschen mit Behinderung in Österreich nach wie vor von dem Aspekt der Beeinträchtigung und Hilfsbedürftigkeit geprägt, was sich wiederum

negativ auf die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe eines Menschen mit Behinderung auswirkt.

2.2.6 Wandel der Berufswelt

Neben dem Wandel der Berufswelt ist auch ein genereller gesellschaftlicher Wandel zu verzeichnen. Gegenwärtig verändert sich die Arbeitsmarktlage dabei nicht zu Gunsten Jugendlicher mit SPF, sodass eine Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt immer schwieriger wird. Die Trends der Wirtschaftsentwicklung sind unter anderem die erhöhten Anforderungen an Mobilität und Flexibilität der ArbeitnehmerInnen und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer lebenslangen Qualifikation (vgl. HÄRTEL 2004, 62/BAUDISCH 2004, 235), was HÄRTEL (vgl. 2004, 62) subsumierend als Entwicklung zu „atypischen“ Karrieren bezeichnet. Des Weiteren ist ein Anwachsen der Informations- und Kommunikationstechnologien zu verzeichnen (vgl. BAUDISCH 2004, 235). Auch FELKENDORFF und HASEMANN (vgl. 2007, 14) stellen fest: „Die modernen Informations- und Kommunikations- (IuK-)Techniken haben in den letzten 20 Jahren in einem Grossteil der Wirtschaft und der privaten Haushalte Einzug gehalten.“ In Österreich sind bereits über 50% der Arbeitsplätze mit Computer ausgestattet, weshalb Kenntnisse zur Handhabung dieser „IuK-Techniken“ in vielen Betrieben als Mindestvoraussetzung für die berufliche Teilhabe erachtet werden. Zusätzlich wird in vielen Betrieben das Internet eingesetzt, das sich auch in privaten Lebensbereichen schnell verbreitet. FELKENDORFF und HASEMANN (vgl. 2007, 14) erachten deshalb das Wissen und Können im Umgang mit den modernen „IuK-Techniken“ als zunehmende alltägliche Selbstverständlichkeit für jeden Einzelnen. Gleichzeitig nehmen Arbeiten im unmittelbar produzierenden Bereich ab und auch Nischenarbeitsplätze sowie einfache und ungelernte Tätigkeiten fallen weg. BAUDISCH (vgl. 2004, 235) spricht deshalb von einem generellen Trend zu höheren Ausbildungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt, wodurch ein Wettbewerb und damit auch eine Verdrängung der schlechter qualifizierteren Menschen stattfinden. Auch HANSEN (vgl. 1998, o.S.) stellte bereits 1998 fest, dass der Personalbedarf an hoch- und breit qualifizierten Arbeitskräften ansteigt, was die Arbeitnehmenden mit einer steigenden Leistungsanforderung konfrontiert. KLOAS (vgl. 2003, 109) wirft

zu Recht die Frage auf, wo in diesem Prozess der Veränderung und Dynamisierung „die Benachteiligten“ bleiben.

Vor diesem Hintergrund müssen Bedingungen geschaffen werden, die zu einer erfolgreichen beruflichen Integration beitragen. Vor allem die Politik ist aufgerufen, Zielsetzungen zu treffen, welche die Möglichkeiten von benachteiligten Gruppen verbessern, um so Benachteiligungen entgegenzuwirken (FASCHING/WETZEL 2003, 3). Dabei sollte laut FASCHING (vgl. 2006b, 39) die Forschung innerhalb der beruflichen Rehabilitation diese speziellen Problemsituationen von Menschen mit Behinderung beachten, um eine angemessene Unterstützung leisten zu können. Es kann mit POOL MAAG (2008, 125) festgehalten werden: „Neben Barrieren schaffenden Massnahmen [sic!] lässt sich in Summe konstatieren, dass auch vieles unternommen wird, um den Übergang und die an ihm sich kristallisierenden systemischen Disbalancen in den Griff zu bekommen.“ So gibt es in Österreich unterschiedliche Maßnahmen, die zu einer erfolgreichen Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung beitragen, um jungen Männern und Frauen mit SPF eine berufliche Integration zu ermöglichen. Mit diesen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen setzt sich das anschließende Kapitel auseinander.

2.3 Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen

Die pädagogischen Unterstützungsangebote für junge Männer und Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Übergang Schule-Beruf lassen sich nach FASCHING und PINETZ (vgl. 2008, 35f.) in drei Bereiche unterteilen. Dies sind zum einen Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt.

2.3.1 Maßnahmen zur beruflichen Orientierung

Ein Bildungsangebot zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in Österreich ist die einjährige *Polytechnische Schule*, die ihr Angebot zunächst an junge Menschen

aus Regelschulen, die sich für eine duale Berufsausbildung entschieden haben, richtet. Aber auch für SchulabgängerInnen aus Sonderschulen ist es möglich, dieses Angebot zu nutzen. Es gibt bereits „Schulversuche“ zur integrativen Betreuung, speziell an Polytechnischen Schulen und zum Teil auch an berufsbildenden Schulen (vgl. BMASK 2009a, 131). Besonders in den letzten Jahren hat sich der Zugang zur Polytechnischen Schule laut NIEDERMAIR (vgl. 2005, 67) durch die Weiterentwicklung der schulischen Integration vermehrt auch für junge Männer und Frauen mit SPF erweitert und wird regional unterschiedlich integrativ und unterschiedlich offen geführt.

Seit 2001 besteht speziell für junge Männer und Frauen mit SPF die Möglichkeit, ein *Berufsvorbereitungsjahr* auf der 9. Schulstufe der Sonderschule zu absolvieren, um auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereitet zu werden. Sie sollen darin Erfahrungen sammeln, um persönliche Lebens- und Berufsperspektiven zu entwickeln, betriebliche Arbeit kennen und einschätzen zu lernen und dazu hingeführt werden, sich möglichst selbstständig bzw. mit Unterstützung um einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu bewerben, als auch bestehende Angebote diesbezüglich zu erkennen (vgl. BMASK 2009a, 130f.). Das Berufsvorbereitungsjahr kann bei Bedarf auf zwei Jahre ausgedehnt werden (vgl. NIEDERMAIR 2005, 69).

Anfang der Neunzigerjahre rückte dann die Notwendigkeit, allen SchülerInnen am Ende der Pflichtschulzeit bei der Berufswahl bzw. Bildungswahl Unterstützung zu leisten, besonders in den Blick (vgl. NIEDERMAIR 2005, 67), sodass mit Beginn des Schuljahres 1998/99, auf Grund einer im Sommer desselben Jahres beschlossenen Schulorganisationsnovelle, der *Unterrichtsgegenstand* „*Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe*“ in den Lehrplan sämtlicher Pflichtschulen als verbindliche Übung im Lehrplan geschaffen wurde (vgl. BMASK 2009a, 130). Ziel war einerseits die aktive Auseinandersetzung der jungen Menschen mit seiner Persönlichkeitsentwicklung, seinen Neigungen und Interessen wie auch seinen Berufsvorstellungen. Andererseits sollten sie auch Einblicke in den Berufsalltag erhalten, um im Zuge dessen ihren persönlichen Berufsweg finden zu können (vgl. ebd.). Mit dem Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung in den Schulen werden der junge Mensch und auch seine Eltern im Entscheidungsprozess für anschließende Bildungs- und Berufswege

unterstützt (vgl. ebd.). Der Berufsorientierung wird aktuell besonders viel Bedeutung zugemessen, da u. a. sowohl der Bundesminister für Soziales und Konsumentenschutz HUNDSTORFER als auch Unterrichtsministerin SCHMIED den Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung gezielt für Jugendliche zukünftig vorantreiben wollen. So schreibt HUNDSTORFER in einer Pressemitteilung vom 30.9.2009: „Ab dem heurigen Schuljahr [2009/10] soll jede Schülerin und jeder Schüler der 7. Schulstufe bis Ende nächsten Schuljahres an mindestens einem Berufsinformationstag in den dafür ausgebauten Berufsinformationszentren (BIZ) des AMS oder anderer Träger teilnehmen.“ (BMASK 2009b) Den Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung ab dem Schuljahr 2009/10 strebt auch die Unterrichtsministerin SCHMIED (vgl. 2009) an und legt diesen in dem „Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung, Orientierung der 7. und 8. Schulstufe“ (2009) dar. Sie zeigt auf, dass Maßnahmen im Bereich Information, Beratung, Orientierung der 7. und 8. Schulstufe auf mehreren Ebenen ansetzen. Im Schulunterricht sollen SchülerInnen persönliche Begabungen und Talente erkennen und so über ihren beruflichen Weg nachdenken. Weiters sollen für das Leben ausschlaggebende Grundlagen erarbeitet und soziale Kompetenzen erlernt werden. Es werden die Grundkompetenzen gefördert, um so den/die SchülerIn zu befähigen, selbstverantwortlich Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Diese Grundkompetenzen sind die Fähigkeiten, eigene Ziele zu definieren und verfolgen zu können, wie auch die Fähigkeiten zur Selbstreflexion, die Kenntnisse von Methoden der Informationsrecherche und –bewertung und Entscheidungsprozesse. Weiters werden Projekte und Realbegegnungen gestaltet und Information und Beratung von SchülerberaterInnen gegeben. Auch sollten bereits in der Schulzeit erste Kontakte zur späteren Berufswelt hergestellt werden (vgl. SCHMIED 2009, 2-5).

Junge Männer und Frauen können zwischen 14 und 24 Jahren zusätzlich die Maßnahme des *Clearings* in Anspruch nehmen, die im Zuge der so genannten „Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung“ für Menschen mit Behinderung (Behindertenmilliarde) im Jahr 2001 gestartet wurde, um Jugendlichen mit Beeinträchtigungen den Übergang ins Erwerbsleben zu erleichtern (vgl. BMSG 2003, 120). Clearing meint eine Klärung über den

gewünschten und realisierbaren Lebensweg, innerhalb dem berufliche Perspektiven aufgezeigt werden sollen. Dafür wird ein individueller Karriereplan erstellt, mit dem Ziel die geminderte Vermittelbarkeit in den Arbeitsmarkt des jungen Menschen mit individuellen Förderpakten auszugleichen und ihn in eine geeignete Maßnahme, wie Arbeitsassistenz, zuzuweisen (vgl. BMASK 2008, 131).

2.3.2 Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung

Es gibt für junge Menschen mit Behinderung verschiedene *Berufsqualifizierungsprojekte*, die in unterschiedlichen Bereichen angeboten werden und in ihrer Dauer meist befristet sind (vgl. PUTZ/WEIGL 2008, 36). Sie haben zum Ziel, jungen Frauen und Männern Fähigkeiten für eine erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt zu vermitteln (vgl. FASCHING/PINETZ 2008, 37). Als Beispiel kann die Institution „Kompetenz“ angeführt werden, die in drei Regionen der Steiermark ein umfangreiches Ausbildungsangebot über ihre Lehrwerkstätten anbietet (siehe www.kompetenz.or.at).

Seit 2003 erhalten Menschen mit Behinderung wie auch mit sozialen und begabungsmäßigen Benachteiligungen die Möglichkeit, eine *integrative Berufsausbildung*, die eine Lehrausbildung mit einer verlängerten Lehrzeit oder eine Teilqualifikation vermitteln kann, zu absolvieren (vgl. BMASK 2009a, 142). Dieser Prozess der integrativen Berufsausbildung kann durch ein/e BerufsausbildungsassistentIn begleitet und unterstützt werden. Diese Assistenz leistet Unterstützung in sozialpädagogischen und psychologischen Angelegenheiten, wie auch durch Kooperation mit Eltern, Lehrbetrieben und Berufsschulen (vgl. BMASK 2008, 143).

2.3.3 Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt

Diese Maßnahmen zielen auf Vermittlung und konkrete Hilfestellung im Arbeitsprozess und in der Arbeitsorganisation ab. Es zählen sowohl Arbeits- und Jugendarbeitsassistenz, das Job-Coaching und Integrationsbeihilfen für Betriebe zu diesen Maßnahmen (FASCHING/PINETZ 2008, 37):

Die *Arbeitsassistenz* wurde in Österreich 1999 mit dem Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) gesetzlich verankert, mit dem Ziel einer (Re-) Integration von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie informiert über vorbereitende Maßnahmen zum beruflichen Einstieg bzw. Wiedereinstieg und unterstützt bei der Aufrechterhaltung von bestehenden Arbeitsplätzen. Mittels eines umfassenden Programms, das individuelle Berufsorientierung, die Erarbeitung eines individuellen Fähigkeitsprofils, die Arbeitsplatzakquisition, die betriebliche Qualifizierung und die weiterführende Beratung des Menschen mit Behinderung, des sozialen Umfeldes und des Betriebes mit einschließt, können berufliche Ziele entwickelt und die Wege dorthin erarbeitet werden (vgl. FASCHING 2006b, 188f).

Job-Coaches leisten Unterstützung für Menschen mit Behinderung, die in einen Beruf eingeschult werden müssen oder aber bereits ein reguläres Arbeitsverhältnis erlangt haben, um die berufliche Integration auf Dauer sicherzustellen. Menschen mit Behinderung werden von den *Job-Coaches* individuell im Unternehmen eingeschult, es werden Kontakte mit den KollegInnen hergestellt und der junge Mensch mit Behinderung wird in die betriebliche Struktur eingeführt. Auf der anderen Seite wird das betriebseigene Personal entlastet (vgl. BMASK 2009c, 3).

Es kann bei der Einstellung eines nicht in Beschäftigung stehenden Menschen mit Behinderung eine Förderung als Zuschuss zu den Lohn- oder Ausbildungskosten für einen Betrieb auf eine maximale Dauer von drei Jahren gewährt werden (vgl. ebd., 6).

2.4 Kritik an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen

In Bezug auf die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen merken FASCHING und PINETZ (vgl. 2008, 38) kritisch an, dass die Maßnahmen meist eine zu kurze Laufzeit haben und sich die inhaltliche und zeitliche Ausrichtung meist entsprechend der vorgegebenen Förderstruktur gestaltet. Davon sind aber besonders jene Personen betroffen, die eine längere und kontinuierliche Betreuung benötigen.

Weiters können vordefinierte Zugangskriterien zu Maßnahmen den Übergang von der Schule in den Beruf maßgeblich erschweren. Die Trägerorganisationen legen häufig bestimmte Kriterien bzw. Merkmale fest, die junge Männer und Frauen aufweisen müssen, um an den Maßnahmen teilnehmen zu dürfen (vgl. FASCHING/PINETZ 2008, 38).

Darüber hinaus besteht selten eine Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen, was einen Bruch in der Betreuungskoordination bedeuten kann. Die jungen Männer und Frauen mit SPF sollen im Übergang nicht von einer Unterstützungsmaßnahme in die nächste geschickt werden, sondern eine kontinuierliche Betreuung in eine neue „Lebensstufe“ erfahren (vgl. HUDSON 2006, 49-57). Auch TARLETON und WARD (vgl. 2005, 70-76) sehen ein Schlüsselproblem im Übergang Schule-Beruf darin, dass eine mangelnde Koordination zwischen unterschiedlichen Agenturen und Instituten herrscht. SANDER (vgl. 2006, 10) zufolge wird eine umfassende Kooperation benötigt, die sich individuell an den Bedürfnissen des jungen Menschen orientiert⁶.

Die Kritik an den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen an dieser Stelle soll deutlich machen, warum eine system-ökologische Sichtweise für den Übergang Schule-Beruf von Nöten ist: Maßnahmen, welche nur einzelne Aspekte in den Blick nehmen, greifen zu kurz, was mit einer systemischen Sichtweise vermieden werden soll.

⁶ Es wird bspw. eine Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt; in bestimmten Fällen wird eine Kooperation mit einem ärztlichen Dienst benötigt. Weiters werden Kompetenzen aus bzw. Kooperationen mit anderen Disziplinen gebraucht, wie bspw. die interkulturelle Pädagogik, da bekanntlich eine hohe Quote an jungen Männern und Frauen mit Migrationshintergrund gegeben ist. Auch werden Kompetenzen aus der Pädagogik und Didaktik für altersgemischte Klassen und Kompetenzen aus der Feministischen Pädagogik bzw. der Gender-Pädagogik benötigt. SANDER (vgl. 2006, 11f.) nennt darüber hinaus die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der Schulpsychologie und aus den sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Diensten.

3. System-ökologische Überlegungen für den Übergang Schule-Beruf

3.1 Systemtheoretische Überlegungen

Die Systemtheorie wird in verschiedenen Wissenschaften bereits als selbstverständlich erachtet und scheint in der modernen Wissenschaft einen fixen Bestandteil auszumachen (vgl. SALDERN 1991, 67). Neben ihren Anhängern, die systemtheoretische Ansätze als „Heilslehre“ oder neues Paradigma feiern, wird sie auch kritisiert. Ein Kritikpunkt ist ihre scheinbare Neigung zu unklaren Begriffen und Trivialisierungen (vgl. HOLTZ 2008, 7).

Es kann in keinem Fall von einer einheitlichen Systemtheorie gesprochen werden, da es viele unterschiedliche Theorien des Systemgedankens gibt, die sich in verschiedenen Wissenschaften, wie in der Mathematik, Biologie, Soziologie etc., vorfinden lassen (vgl. BAECKER 2005, 17/GSTACH 1989, 4). HUSCHKE-RHEIN verwendet aus diesem Grund in seinem Band „Systemische Pädagogik“ (1989) bewusst die Mehrzahlform „Systemtheorien“, da es nicht *die* Systemtheorie und noch viel weniger *die eine Systemtheorie*⁷ gibt (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1989, 7/siehe auch SALDERN 1991, 74/KÖNIG 2005, 13/SPECK 2008, 92). Auch MIKULA stimmt überein, wenn er schreibt: „Eine einheitliche, in sich abgeschlossene und allgemein verbindliche Systemtheorie existiert nicht“ (MIKULA 2002, 107). Systemtheorien können lediglich Aussagen über einen bestimmten und begrenzten Fachbereich leisten (vgl. JENSEN 1999, 423/STEIN 1968, 1), sodass es als sinnvoll erscheint, genau zu differenzieren, auf welchen systemtheoretischen Ansatz Bezug genommen wird (vgl. KÖNIG 2005, 13).

3.1.1 Definition eines „Systems“

Der Begriff „System“ stammt aus dem Griechischen (sýstema) und bedeutet „das Zusammengesetzte“, „das Gebilde“. Die grundlegende Bedeutung des Wortes

⁷ Es halten dennoch viele Autoren an der Vorstellung einer einheitlichen allgemeinen Systemtheorie fest, die sich, JENSEN (vgl. 1999, 423) zufolge, nie herausgebildet hat.

liegt darin, dass sich ein Gebilde aus mehreren Teilen zusammensetzt und meist ein Ganzes ausmacht (vgl. STEIN 1968, 2f.). Die Griechen hatten über diese Form und den Aufbau eines „Systems“ bereits bestimmte Vorstellungen. Als Beispiel führt STEIN (vgl. 1968, 3) die Stoiker an, die sich unter einer Polis einen geordneten, organisierten Staat vorstellten. Die einzelnen Teile weisen also in ihrer Verknüpfung eine bestimmte Ordnung auf (vgl. SALDERN 1991, 88). Den Aspekt der Ordnung berücksichtigen auch die Mitglieder des Philosophischen Instituts der Universität Düsseldorf in ihrer Definition eines Systems als „eine Ordnungsform, die ein Elementengesamt in einen Strukturzusammenhang bringt“ (Die Mitglieder des Philosophischen Instituts der Universität Düsseldorf 1968, 151). Ein System bezieht sich stets auf ein Ganzes im Sinne einer Einheit. Diese Einheit ist mehr als bloß die Summe der einzelnen Elemente, sondern diese stehen in bestimmten Relationen zueinander. Dieser Zusammenhang eines Systems kann mit bestimmten Systemprinzipien und –strukturen beschrieben werden (vgl. ebd., 151).

BERTALANFFY (1972, 18), einer der bedeutendsten Systemtheoretiker des 20. Jahrhunderts bzw. einer der Begründer der so genannten Allgemeinen Systemtheorie, definiert System als „eine Menge von Elementen, zwischen denen wechselseitige Beziehungen (Relationen) bestehen“. Auch MIKULA (vgl. 2002, 126) betont in seiner Definition eines sozialen Systems das Beziehungsgefüge, neben den statischen Beziehungen der Elemente. Er versteht unter sozialen Systemen eine Menge von Elementen, zwischen denen systemspezifische und wechselseitige Beziehungen bestehen (vgl. MIKULA 2002, 127). Ein System setzt sich aus mehreren Systemebenen zusammen und das Zusammenwirken zwischen den Elementen, den Systemebenen und dem Gesamtsystem kann durch eine bestimmte Struktur bestimmt sein. Ein System kann als in sich geschlossenes Ganzes betrachtet werden, dessen Ebenen in einem vernetzten Wirkungszusammenhang stehen. Betrachtet man nun ein System, so schlägt MIKULA (vgl. 2002, 128) vor, die Vernetzungsrelationen der Subsystemebenen, der Gesamtsystemebene und der Umwelten der Systeme zu berücksichtigen.

HUSCHKE-RHEIN stellt Überlegungen an, ob es Systeme als solche überhaupt gibt. Er hält fest, dass es Systeme nicht in der Wirklichkeit gibt, sondern dass sie

das Resultat kognitiver Unterscheidungen sind. Systeme entstehen, weil wir sie erdenken und konstruieren. Das heißt, der Mensch selbst entscheidet, ob bspw. Schulen oder Familien pädagogische Systeme sind. Menschen leben demnach nicht in natürlich gegebenen, sondern in selbst geschaffenen Systemen. Was als System gesehen wird, hängt deshalb maßgeblich vom Beobachter ab (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1989, 154f.). Auch KÖNIG (vgl. 2005, 14) bekräftigt, dass die Festlegung, was Element und was System ist, stets von der Sichtweise des Beobachters abhängt. Man kann hier einen konstruktivistischen Einfluss auf die Systemtheorie erkennen.

3.1.2 Entwicklung der Systemtheorie

Das systemtheoretische Denken ist bereits jahrhundertealt, auch wenn es anfangs nicht explizit, sondern untergründig verwendet wurde. BAECKER (vgl. 2005, 9) greift deshalb in seiner chronologischen Darlegung des systemischen Denkens bis in die Antike auf Hippokrates zurück, in dessen Zeit man die Ordnung in Pflanzen, Tiere, Götter und Menschen als eine Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt interpretierte.

Mit den einzelnen Entwicklungsschritten der Systemtheorie von der Antike über die Humanisten und der Reformation bis ins 20. Jahrhundert haben sich etliche Autoren auseinander gesetzt (siehe STEIN 1989/WUNSCH 1985). In dieser Diplomarbeit wird Anfang bzw. Mitte des 20. Jahrhunderts angeschlossen, da ab dieser Zeit Begriffe der Systemtheorie auch für andere Bereiche bedeutend wurden (vgl. GSTACH 1989, 12). Der Begriff erfuhr in den dreißiger Jahren eine erhebliche Erweiterung, sodass sich neben biologischen Systemen auch soziale, politische, ökonomische oder technische Systeme zum Gegenstand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit entwickelten (vgl. BAECKER 2005, 11f.). In der Zeit zwischen 1940 und 1980 wurde die Systemtheorie „zum theoretisch und methodischen Zentrum eines neuen Typus von Wissenschaft“ (BAECKER 2005, 11).

Die Systemtheorie führte dazu, dass anstelle linearer Begründungen die Untersuchung von Netzwerken und Kreislaufprozessen in den Mittelpunkt rückte (vgl. ebd.). Besonders der Systemtheoretiker und Biologe BERTALANFFY hat in dieser Zeit den Begriff der Systemtheorie stark geprägt (vgl. KURZROCK 1972, 7).

„Immer mehr tritt uns aber auf allen Gebieten (...) das Problem der organisierten Kompliziertheit gegenüber, das anscheinend neue Denkmittel erfordert (...). [Deshalb] gelangen wir aber zur Systemtheorie“ (BERTALANFFY 1972, 20). Die Suche nach anderen Erklärungsmodellen für komplexe Prozesse führte also zur Entstehung der ersten Entwürfe der Systemtheorie (vgl. KÖNIG 2005, 13f.).

Komplexe Prozesse ließen sich u.a. auch in der psychologischen Medizin vorfinden, sodass die Systemtheorie, in der Form, Familien in psychiatrische Behandlungen mit einzubeziehen, bereits in den 1960er Jahren in Deutschland Anklang fand. Deshalb wird das Adjektiv „systemisch“ oftmals mit Therapieverfahren mit Familien in Verbindung gebracht (vgl. BÜSCHGES-ABEL 2000, 35). Diesbezüglich werden der Anthropologe Bateson und der Psychologe Lewin genannt, die vor allem die Psychotherapie befruchteten (SPECK 2008, 93).

Die Moderne Systemforschung hat seit den 1980er Jahren neues Interesse in den Sozialwissenschaften erzeugt (vgl. BÜSCHGES-ABEL 2000, 35). CORSI (vgl. 2000, 269) und KÖNIG (vgl. 2005, 12) führen bereits die siebziger Jahre an, in denen systemtheoretische Ansätze auch in den Sozialwissenschaften bzw. in der Pädagogik aufgenommen wurden. In dieser Zeit lenkten bspw. das Buch „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ von Luhmann (1979) oder „Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie“ von Oelkers und Tenorth (1987) die Aufmerksamkeit der Pädagogik auf die Systemtheorie, nämlich zu den Grundfragen der Selbstbegründung ihrer Disziplin (vgl. CORSI 2000, 269-272). Innerhalb der Sozial- und Sonderpädagogik weist KÖNIG (vgl. 2005, 12) auf Autoren wie Lüssi und Speck hin, die in ihren Werken auf die Systemtheorie zurückgreifen. Der systemtheoretische Ansatz, so SPECK (vgl. 2008, 93), löste innerhalb der Pädagogik zu Beginn jedoch eher Verunsicherung hervor⁸.

In den 90er Jahren lässt sich der Beginn einer neuen Periode in der Rezeptionsgeschichte der Systemtheorie innerhalb der Pädagogik verzeichnen, in

⁸ Als Grund für die Verunsicherung führt SPECK (vgl. 2008, 93) an, dass die Systemtheorie anfänglich verabsolutierend und ideologisierend ausgelegt wurde, was in Folge auf heftige Kritik stieß, sodass die Systemtheorie als ‚Irrlehre‘ bezeichnet wurde.

der immer mehr Autoren Interesse an der Begrifflichkeit dieser Theorie zeigen (vgl. CORSI 2000, 279).

Heutzutage lässt sich eine breite Rezeption der Systemtheorie vor allem in der systemischen Therapie bzw. Familientherapie feststellen. LUDEWIG führt an, dass die systemische Therapie ein weltweit etablierter Ansatz mit vielfältigen Möglichkeiten der Anwendung ist (vgl. LUDEWIG 2002, 10), was sich auch an den etlichen Internetportalen erkennen lässt (siehe dgsf.com, systemmagazin.de, systemisch.net, usw.). Allgemein wird der Eindruck erweckt, dass sich die Systemtheorie in wissenschaftlichen Diskursen beständigen Zuspruches erfreut (vgl. BAECKER 2005, 9). Es wird häufig auf etablierte Autoren und deren Denkmodelle zurückgegriffen, um diese in eigenen Abhandlungen zu integrieren, was HOLTZ (vgl. 2008, 9f.) zufolge Gefahren birgt, die originalen Ansätze nicht ausreichend oder sogar mit Widersprüchen behaftet zu rezitieren. Innerhalb der Pädagogik wird aktuell in Bezug auf die Thematik „Inklusion“ auf die Systemtheorie u.a. Bezug genommen (siehe FARZIN 2006, WAGNER 2006, WANSING 2005).

3.1.3 Systemtheorie innerhalb der Pädagogik

MIKULA (vgl. 2002, 12) führt an, dass ein Denken in systemischen Zusammenhängen geeignet ist, um die stärker miteinander verbundenen ökologischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Probleme bewältigen zu können. Denn Probleme sind oftmals erst in Systemzusammenhängen adäquat zu beschreiben und zu verstehen. Eine systemische Sichtweise eignet sich HOLTZ (vgl. 2008, 11) zufolge, um auf Herausforderungen der sich wandelnden Gesellschaft an Erziehung zu antworten. *Systemisch* heißt, das Handeln einer Person in den Kontexten, in denen sie handelt, zu betrachten (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1989, 205). Pädagogisches Anliegen darin ist, den Systemzusammenhang jedes pädagogischen Phänomens zu erkennen, was „ein Denken in Kreisen, Zyklen, längerfristigen Entwicklungen, Kontexten sowie außerdem die Beachtung der Natur als Basissystem [erfordert].“ (HUSCHKE-RHEIN 1989, 213)

In diesem Zusammenhang stellt sich BÜSCHGES-ABEL (vgl. 2000, 9) die Frage, wie die Umwelt durch konkrete wie praktische Unterstützungshilfen für Menschen, die schon immer ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt wurden, „erträglicher“ gestaltet werden kann. Es sollen, jenseits aller durch Behinderung bzw. Krankheit bedingten Einschränkungen, Wege individueller und sozialer Entwicklungsförderung gesucht werden. Dabei geht es stets darum, „(...) das größtmögliche Maß an Selbstwertung und Selbstbestimmung (...) zu ermöglichen.“ (BÜSCHGES-ABEL 2000, 16) Um Menschen vor Gefährdung und Benachteiligung zu bewahren, soll die Pädagogik durch Begleitung, Vor- und Nachsorge entlasten und Unterstützung bieten⁹ (vgl. ebd., 16). Es sollen günstige Bedingungen geschaffen werden, damit Blockaden aufgelöst und Potentiale einer Person hervorgehoben werden können (vgl. ebd., 18).

Die zukünftige Aufgabe der Pädagogik ist HUSCHKE-RHEIN zufolge Zusammenhänge und Verbindungen zwischen getrennten oder getrennt wahrgenommenen Systemen aufzufinden (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1989, 142).

Besonders die Thematik *Inklusion* hat die Rezeption der Systemtheorie innerhalb der Sonderpädagogik gefördert (vgl. MOSER 2008, 390). Darin wird am häufigsten auf eine systemökologische Perspektive zurückgegriffen, besonders wenn es um Fragen der Vernetzung geht (ebd.).

3.1.4 System-ökologische Theorie

Das Wort „Ökologie“ lässt sich von dem griechischen Wort „oikos“, mit der Bedeutung von Haus bzw. Heim, herleiten. „Ökologie“ meint „die Lehre von den Beziehungen der Lebewesen zu ihrer Umwelt“ (BÜSCHGES-ABEL 2000, 35). Umwelt bezeichnet den Teil der realen Welt, an dessen Bedingungen ein Lebewesen angepasst ist und teilhat. Bei menschlichen Systemen geht die Betrachtung über die physikalische und biologische Umwelt hinaus und nimmt notwendigerweise psychische, soziale und kulturelle Aspekte in den Blick (vgl. BÜSCHGES-ABEL 2000, 35). Der Begriff Haus wird in seiner umfassenden und

⁹ BÜSCHGES-ABEL (vgl. 2000, 16) nimmt die Position ein, dass Heil- wie auch Sozialpädagogik aus der humanistischen Verpflichtung entstanden sind, Menschen vor Gefährdung und Benachteiligung zu bewahren.

sinngebenden Bedeutung verstanden (vgl. SPECK 2008, 263). SPECK weist auch auf die Bedeutung des Wortes innerhalb der Biologie hin, in der es als „Lebensnische“ betrachtet wird, die die Aufgabe des Menschen, sich `einzuhausen´ impliziere. Mit anderen Worten wird „das eigene Dasein auf der Basis der gegebenen individuellen Bedingungen im Zusammenwirken mit Anderen sinnvoll zu gestalten [betrachtet]“ (SPECK 2008, 264). In diesem Sinne weist auch der Psychologe MOGEL auf den mit „Haus“ in Zusammenhang stehenden Aspekt der Geborgenheit hin. „Oikos“ bzw. „Haus“ wird verstanden als „(...) bei sich zu Hause sein, Halt zu finden und ein sicheres, bergendes Dach über dem Kopf zu haben.“ (MOGEL 2009, 78)

Es stellt sich die Frage, inwiefern systemtheoretische Ansätze durch das Wörtchen „ökologisch“ erweitert werden. SPECK (vgl. 2008, 264) bringt auf den Punkt, dass unterschieden werden muss, zwischen ökologisch, als normativen Begriff und systemisch, als deskriptiven Begriff. Der ökologische Aspekt innerhalb eines system-ökologischen Ansatzes weist auf etwas Qualitatives oder Erstrebenswertes hin, was auf eine lebensweltliche Qualität und eine bessere Zukunft abzielt. Diese Wertorientierung richtet sich auf ein Überleben durch mehr Verständigung und gegenseitige Ergänzung „(...) anstelle bisher bestimmender Werte der aversiven Selbstdurchsetzung partialisierter Systeminteressen“ (SPECK 2003, 21, zit. in: MOSER 2008, 392). Dieser Akzent des Ökologischen nimmt zum einen Bezug auf den einzelnen autonomen Menschen als Einheit und Ganzheit und zum anderen auf lebensweltliche Zusammenhänge (vgl. MOSER 2008, 392). Die beide Begriffe *ökologisch* und *systemisch* werden in gegenseitiger Ergänzung verwendet und betrachten eine Teileinheit immer in Zusammenhang mit seiner Umwelt (vgl. SPECK 2008, 264).

SPECK (vgl. 2008) entwirft auf system-ökologischer Basis das „System Heilpädagogik“, das auf ethischen Überlegungen über die Achtung vor dem Lebenswert eines jeden Menschen beruht. Er greift darin u.a. auf Urie BRONFENBRENNER zurück:

„Ein pädagogisch wichtiger und viel beachteter Beitrag zum systemisch-ökologischen Ansatz stammt aus der *Entwicklungspsychologie* und zwar von dem amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner.“ (SPECK 2008, 272. Hervorhebung i.O.)

Der Mensch wird innerhalb BRONFENBRENNERs Ansatz als Teil vieler verschiedener Systeme gesehen, in denen Mitglieder unterschiedliche Rollen einnehmen. Diese Person ist mit mehreren Systemen ihrer Lebensumwelt verwoben, wobei Teilsysteme nicht isoliert betrachtet werden, sondern in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (vgl. MOSER 2008, 391). Sie sind so miteinander verbunden, dass eine Änderung in einem System Auswirkungen auf alle anderen Systeme hat (vgl. SPECK 2008, 272). Diesem Modell der Vernetzung der Systeme wird in der Diplomarbeit großes Interesse zugestanden.

3.2 Ökosystemischer Ansatz nach BRONFENBRENNER

HUSCHKE-RHEIN (vgl. 1989, 21) bezeichnet diesen systemtheoretischen Entwurf BRONFENBRENNERs, abgesehen von seinem eigenen, als einzigen, der innerhalb der Pädagogik tatsächlich einer systemischen Pädagogik zuzurechnen ist. Denn der Entwurf BRONFENBRENNERs wird dem eigentlichen systemischen Anliegen, der Verbundenheit des einzelnen Systems mit ihren umfassenden Kontextsystemen in der Pädagogik gerecht, da er den Systemzusammenhang eines pädagogischen Phänomens zu erkennen versucht (vgl. ebd., 213). BRONFENBRENNER betrachtet das Handeln einer Person auch in den Kontexten, in denen sie handelt (vgl. ebd., 205).

Es werden innerhalb der Pädagogik häufig die Einteilungen der Systeme von BRONFENBRENNER übernommen, jedoch wird selten Inhaltliches rezitiert, was HUSCHKE-RHEIN zufolge vor allem auf die Missverständlichkeit des Titels „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ zurückzuführen ist (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1989, 21).

Wie bereits erwähnt, wird der Begriff „Ökologie“ von der im griechischen Wort „oikos“ enthaltenen Bedeutung eines „Hauses“ und dem darin enthaltenen Wert des „Behaust-seins“ und des „Heimisch-werdens“ des Menschen relevant. BRONFENBRENNER meint mit dem Begriff der „Ökologie“ keineswegs die Natur als solche, sondern verwendet diesen im ursprünglichen Sinn von der Lehre vom Lebensraum (vgl. ebd.). Daraus wird offensichtlich, dass BRONFENBRENNER

(vgl. 1989, 9) unter „Ökologie“ eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt versteht. Er schreibt bspw., dass die Veränderung in der menschlichen Entwicklung in der Art und Weise stattfindet, wie die Person ihre Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 19). Die Umwelt wird also im Laufe der Zeit von der Person selbst gestaltet.

Im Folgenden werden kurz einige persönliche und wissenschaftliche Hintergrundfakten zu BRONFENBRENNER geschildert, um die Entstehung seiner ökosystemischen Theorie über die menschliche Entwicklung besser begreifen zu können.

3.2.1 Zur Person Urie BRONFENBRENNER

Der amerikanische Sozialpsychologe Urie BRONFENBRENNER wurde 1917 in Moskau geboren und wanderte 1923 mit seiner Familie in die USA aus (vgl. LÜSCHER 1976, 18). Sein Vater arbeitete als Neuropathologe in einer Anstalt für „Schwachsinnige“ in der ländlichen Umgebung New Yorks, wo BRONFENBRENNER seine Kindheit verbrachte. Bei Spaziergängen mit seinem Vater kam er mit Patienten in Kontakt und wurde von ihm in den Bereich der Naturwissenschaft eingeführt. Diese Erfahrungen legten, wie BRONFENBRENNER schreibt, den „Keim der (...) entwickelten ökologisch orientierten Vorstellungen“ (BRONFENBRENNER 1989, 12).

BRONFENBRENNER entwirft lange Zeit danach eine eigene Theorie über die Entwicklung des Menschen in der aktiven Auseinandersetzung mit der alltäglichen Umwelt, die er in seinem Werk „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981) darlegt. Diese wissenschaftliche Perspektive zeichnet sich besonders dadurch aus, dass er unterschiedliche Ansichten und Ansätze integriert. Einerseits kommen innerhalb seiner eigenen Disziplin verschiedene Perspektiven wie entwicklungspsychologische, psychoanalytische, phänomenologische Überlegungen zum Tragen, andererseits ist er als Psychologe auch mit biologischer, soziologischer, u. a. Literatur vertraut. Diese treffen sich im Bereich der Ökologie menschlicher Entwicklung „in ihrem Interesse an der Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft“ (ebd., 29). Der Einbezug unterschiedlicher

Ansichten und Ansätze zeigt sich auch in der Verwendung des Begriffes „Ökologie“, der eben nicht bloß die biologische Verwendung im Sinne einer Umweltlehre findet, sondern auch als Umwelt im Sinne eines „Hauses“ bzw. „Behaust-seins“ und „Heimisch-werdens“ des Menschen (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 9).

BRONFENBRENNER entdeckte den Einfluss von Phänomenologie und sozialem Kontext. Von besonderer Bedeutung waren für ihn zum einen Felduntersuchungen im kulturellen Zusammenhang, von denen er sagt: „[Es] wurde mir klar bewußt, welche Erholungskraft und elastische Widerstandsfähigkeit, welche Vielseitigkeit und Möglichkeiten der Art Homo sapiens aus ihrer Fähigkeit entstehen, sich den Lebensräumen, in denen sie lebt und wächst, anzupassen und dort auszuhalten, vor allem aber aus der Fähigkeit, Lebensräume zu schaffen.“ (BRONFENBRENNER 1989, 14) Die Umgebung eines Menschen bewirkt sowohl innerhalb einer Gesellschaft, wie auch von Gesellschaft zu Gesellschaft, unterschiedliche menschliche Beziehungen, unterschiedliches Aufwachsen, unterschiedliche Talente, etc. (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 14). Zum anderen lernte BRONFENBRENNER aus der Arbeit in anderen Gesellschaften, dass die Sozialpolitik sehr großen Einfluss auf das Wohlergehen und die Entwicklung von Menschen hat, indem sie Lebensumstände festlegt (vgl. ebd.). Er kommt somit zu einer Hauptthese seines Werkes, die lautet, dass „menschliche Fähigkeiten und ihre Verwirklichung in entscheidendem Ausmaß vom größeren sozialen und institutionellen Kontext der individuellen Tätigkeit abhängig sind“ (BRONFENBRENNER 1989, 16).

In seiner damaligen Praxis, wie BRONFENBRENNER kritisch bemerkt, wurde das Hauptaugenmerk jedoch größtenteils auf die Eigenschaften der Person gelegt, und nur wenig ihre Umwelt untersucht. Er bemängelt, dass lediglich Typologien wie Familiengröße, Stellung in der Geschwisterreihe, soziale Schichtzugehörigkeit, etc. zur Beschreibung der Kontexte von Verhalten und Entwicklung verwendet wurden. „Die Umwelt wird, wenn überhaupt, als statische Struktur beschrieben; die entstehenden Interaktionsprozesse, die das Verhalten der Systembeteiligten in Gang setzen, aufrechterhalten und zu Entwicklung bringen, bleiben unerwähnt“ (ebd., 33). BRONFENBRENNER zufolge übersehen die Forschungsbereiche, die

die Umwelten genauer analysieren, wie bspw. die Sozialpsychologie, die Auswirkungen nichtsozialer Umweltaspekte und beschränken den Begriff der Umwelt auf den augenblicklichen Lebensbereich der Person.

3.2.2 Terminologie in dem ökosystemischen Ansatz BRONFENBRENNERs

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet ist.“ (BRONFENBRENNER 1989, 37)

Entwicklung definiert BRONFENBRENNER (1989, 19) als die „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“. Die sich entwickelnde Person wird dabei nicht als Tabula rasa betrachtet, auf der die Umwelt Eindrücke abzeichnet, sondern vielmehr als wachsender dynamischer Zusammenschluss, der das Umfeld einer Person fortschreitend in Besitz nimmt und umformt (vgl. ebd., 38). Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ereignet sich in einem Prozess von verschiedenen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Veränderungen, wodurch die sich entwickelnde Person „erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt [erhält] (...) Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.“ (ebd., 44). Der Mensch, von dem BRONFENBRENNER meist als „die sich entwickelnde Person“ spricht, macht Erfahrungen über die Welt in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Diese Erfahrungen verfestigen sich zu Vorstellungen über die Umwelt, welche wiederum seine Handlungen begründen.

Entwicklungen bedeuten ferner Veränderungen, die auch auf andere Orte und Zeiten übergreifen, was wiederum auf eine langlebigere Veränderung als auf kurzfristige Anpassung schließen lässt (vgl. ebd., 31). BRONFENBRENNER

spricht von **Entwicklungsvalidität**, wenn Veränderung entweder räumlich oder zeitlich oder beides bleibend stattfindet (vgl. ebd., 52).

Der Begriff der **Umwelt** wird bei BRONFENBRENNER in einem stark erweiterten Bedeutungsumfang benutzt. Auf der ersten Ebene bedeutet die Umwelt der unmittelbare Lebensbereich, der eine Person umgibt, wie bspw. die Familie oder das Klassenzimmer. Auf der nächsten Ebene gilt es dann, nicht mehr bloß die einzelnen Lebensbereiche zu betrachten, sondern auch die Verbindungen zwischen diesen Lebensbereichen, die, wie BRONFENBRENNER (1989, 19) schreibt, „die Entwicklung ebenso entscheidend beeinflussen können wie Ereignisse in einem bestimmten Lebensbereich“. Er führt das Beispiel an, dass das Lesen-Lernen mitunter von der Art der Beziehung zwischen Schule und Eltern abhängt. Auf einer dritten Ebene hängt die Entwicklung einer Person auch von Ereignissen in Lebensbereichen ab, in denen die Person gar nicht anwesend ist. Er meint damit bspw. die Berufsbedingungen der Eltern. Diese drei genannten Ebenen weisen innerhalb einer Kultur oder Subkultur Ähnlichkeiten auf, wohingegen deutliche Unterschiede von Kultur zu Kultur zu verzeichnen sind (ebd.).

Die einzelnen Systeme der Umwelt eines Menschen sind ineinander verschachtelt und voneinander abhängig; „jedes System [ist] in Kontexte eingebettet (...) und [kann] zugleich auch Kontext für alle anderen sein“ (RITSCHER 2007, 66). Jedes Individuum ist also in verschiedene Systeme involviert, die es beeinflusst und von denen sein Verhalten wiederum beeinflusst wird. Sie sind nicht als Einzelsysteme zu betrachten, sondern gewinnen in ihrer wechselseitigen Vernetzung an Bedeutung (vgl. MIKULA 2002, 33/siehe auch DOOSE 2007, 23), eben: „systemisch´ Bedeutung gewinnen“ (HUSCHKE-RHEIN 1998, 22).

Anfangs gliederte sich die Umwelt bei BRONFENBRENNER in drei „Schichten“, woraus sich in späterer Folge die Unterteilung in Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem und Chronosystem entwickelte (vgl. DOOSE 2007, 23ff.). Die einzelnen Systeme werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

Das Mikrosystem

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“ (BRONFENBRENNER 1989, 38)

Ein Mikrosystem meint die Systembeziehungen in einem primär bedeutsamen Lebensbereich, der als Sozialisationsinstanz bedeutsam ist (vgl. RITSCHER 2007, 67f.). Mikrosysteme können bspw. die Familie, Schule, Freunde und Arbeitsplatz sein, die eben jeweils eigene Muster, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen der darin handelnden Personen aufweisen (vgl. ebd.).

Einen „Lebensbereich“ beschreibt BRONFENBRENNER als einen Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen Menschen eingehen können. Das Wort „erleben“ soll verdeutlichen, dass neben den objektiven Eigenschaften der Umwelten, die Art und Weise, wie Eigenschaften von Personen in ihren Umwelten wahrgenommen werden, relevant sind. Diese phänomenologische Betrachtungsweise spiegelt sich fortlaufend in seinen Ausführungen wieder¹⁰. Sie geht unter anderem zurück auf Ideen Kurt LEWINs, dass nicht die objektive Realität der Umwelt von größter Bedeutung für das wissenschaftliche Verständnis von Verhalten und Entwicklung ist, sondern die subjektive Realität, wie sie in der psychischen Organisation einer Person sichtbar wird (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 38f.).

Innerhalb des Mikrosystems gelten die drei wesentlichen Elemente, „molare Aktivitäten und Tätigkeiten“, „Rollen“ und „Beziehungen“, die die entwickelnde Person aufnimmt, als kennzeichnend.

Molare Aktivitäten und Tätigkeiten

Als erstes wesentliches Element des Mikrosystems nennt BRONFENBRENNER die „molaren Aktivitäten und Tätigkeiten“, an denen man genau Stand und Ausmaß des psychischen Wachstums der Person, die diese Tätigkeit begehrt,

¹⁰ Als weiteres Beispiel für seine phänomenologische Orientierung ist folgende Aussage anzuführen: Die Umwelt ist für Verhalten und Entwicklung dahingehend bedeutsam, „wie sie wahrgenommen wird, und nicht, wie sie in der `objektiven` Realität sein könnte“ (BRONFENBRENNER 1989, 20).

erkennen kann. Die Person wird dabei nicht von anderen zu dieser Tätigkeit angeregt oder angeleitet, sondern übt diese mit einer intrinsischen Motivation aus. Eine molare Tätigkeit definiert BRONFENBRENNER (1989, 38) als „ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird.“ Er weist darauf hin, dass es sich bei diesen molaren Tätigkeiten eben nicht um Ereignisse des Augenblicks handelt, sondern um einen kontinuierlichen Prozess. Sie unterscheiden sich von einfachen abgeschlossenen Handlungen darin, dass diese keine größere Bedeutung für die zukünftige Entwicklung haben, wie bspw. das Anklopfen an einer Türe. Charakteristisch für eine molare Tätigkeit ist, dass ihnen das Beharrungsvermögen „bis zu ihrer Vollendung zeitliche Beständigkeit und eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen Unterbrechungen verleiht“ (ebd., 61). Das heißt, eine molare Tätigkeit hat für die sich entwickelnde Person eine besondere Bedeutung, sodass diese über einen gewissen Zeitraum ausgeführt wird.

Diese Tätigkeiten haben zu Beginn meist eine dyadische Struktur, d.h. es ist nur eine Person beteiligt. Mit der Zeit werden die Bezugssysteme ausgebaut und die Aufmerksamkeit auf mehrere Personen gelenkt. BRONFENBRENNER spricht von Dyaden, so genannten N+2-Systemen, Triaden, Tetraden und größeren zwischenmenschlichen Strukturen. Wenn eine Person ihr Bezugsfeld ausdehnt und die Umwelt differenzierter wahrnimmt, so kann diese nicht nur aktiv an der Umwelt teilnehmen, sondern diese auch verändern und erweitern. Im Laufe der Entwicklung und der Ausweitung der menschlichen Beziehungen einer Person verändern sich auch die molaren Tätigkeiten.

Die molaren Tätigkeiten sind auch dahingehend von Bedeutung, dass diese, von anderen Personen ausgeübt, eine Hauptquelle von direkten Einflüssen der unmittelbaren Umwelt auf die sich entwickelnde Person bzw. das psychische Wachstum dieser Person darstellen. (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 60-63). Kommt es zu Veränderungen im unmittelbaren Umweltbereich, so werden damit sowohl die molaren Tätigkeiten wie auch die zwei weiteren Elemente des Mikrosystems, die zwischenmenschlichen Strukturen und Rollen beeinflussen (vgl. ebd., 70).

Zwischenmenschliche Strukturen

Zweites wesentliches Element des Mikrosystems sind die „zwischenmenschlichen Strukturen“. Hierin stellen Dyaden die Basis aller zwischenmenschlichen Strukturen dar, mittels derer auch die Bildung größerer zwischenmenschlicher Strukturen geschehen kann. Bedingung für eine solche Dyade bzw. für zwischenmenschliche Strukturen allgemein ist die Reziprozität der Beziehung. Reziprozität meint, wenn die Wirkung einer Tätigkeit oder Beziehung in beide Richtungen verläuft, sodass die eine Person auf die andere Einfluss nimmt und umgekehrt. Es werden drei Formen von Dyaden nach ihrem Potential, psychisches Wachstum zu fördern, unterschieden: die „Beobachtungsdyade“, die „Dyade gemeinsamer Tätigkeiten“ und die „Primärdyade“. Bei ersterer wird mit Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit einer anderen Person reagiert. Diese andere Person muss die Aufmerksamkeit wahrnehmen. Bei der „Dyade gemeinsamer Tätigkeiten“ nehmen sich die beteiligten Personen als gemeinsam tätig wahr, was aber nicht notwendigerweise bedeutet, dass sie dieselben Tätigkeiten ausführen. Eine solche Dyade bietet die Möglichkeit für ein Lernen durch die Ausführung gemeinsamer Tätigkeiten und steigert auch die Motivation, die Tätigkeit weiterzuführen. BRONFENBRENNER führt innerhalb der „Dyade gemeinsamer Tätigkeiten“ drei Eigenschaften an, die entwicklungsförderndes Potential besitzen, nämlich „Reziprozität“, „Kräfteverhältnisse“ und „affektive Beziehungen“. Sie erzeugt ein Verharrungsvermögen, das auf andere Zeiten und andere Lebensbereiche übergreift. Die Eigenschaft der Reziprozität einer Dyade gemeinsamer Tätigkeiten enthält entwicklungsförderndes Potential, als dass es zum einen interaktive Fertigkeiten fördert und auch zur Bildung einer Vorstellung von wechselseitiger Abhängigkeit anregt. Auch Kräfteverhältnisse in dyadischen Beziehungen enthalten entwicklungsförderndes Potential, wenn sich das Kräfteverhältnis zu Gunsten der sich entwickelnden Person verschiebt. Das heißt, die Person erhält zunehmend die Gelegenheit, die Situation selbst zu beeinflussen. Die Person kann lernen mit differentiellen Kräfteverhältnissen umzugehen und dies in ihr Bild einzuordnen, was wiederum zur kognitiven als auch zur sozialen Entwicklung beiträgt. Kräfteverhältnisse kennzeichnen die physikalischen und die sozialen Erscheinungen. Drittens werden in Dyaden „affektive Beziehungen“ entwickelt, die auf beiden Seiten positiv, negativ, ambivalent oder asymmetrisch sein können. Sie werden durch fortlaufende

gemeinsame Tätigkeiten differenzierter und ausgeprägter. Je positiver sie erlebt werden, desto schneller und wahrscheinlicher sind Entwicklungsprozesse und erleichtern die dritte Form der Dyade, der Primärdyade. Eine Primärdyade besteht im Bewusstsein der beteiligten Personen, auch wenn sie nicht zusammen sind (vgl. ebd., 71ff.).

Rollen

Als drittes Element des Mikrosystems nennt BRONFENBRENNER „Rollen“. „Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“ (BRONFENBRENNER 1989, 97) „Rollen“ werden meist durch Benennung identifiziert und für die Bezeichnung verschiedene Gesellschaftsstellungen verwendet. Mit jeder Gesellschaftsstellung sind Rollenerwartungen verbunden, wie eine Person und andere ihr gegenüber sich zu verhalten haben. Solche Erwartungen beziehen sich sowohl auf den Inhalt von Tätigkeiten als auch auf Beziehungen. Im Begriff der Rolle sind die Elemente der Tätigkeiten und Beziehungen in Form sozialer Erwartungen beinhaltet. Die „Rolle“ hat ihre Wurzeln im übergeordneten Makrosystem und den damit verbundenen Ideologien und institutionellen Strukturen. Die Rollen beeinflussen das Verhalten einer Person oft wesentlich in ihren Tätigkeiten und Beziehungen (vgl. ebd., 96ff.). Besonders bei Veränderungen von Lebensbereichen wie Schulabschluss, Arbeitswechsel u.ä. finden viele Rollenwandel statt, was die menschliche Entwicklung beeinflussen und fördern kann. Dies wird von BRONFENBRENNER mehrmals betont: „Die menschliche Entwicklung wird durch die Interaktion mit Personen, die mehrere verschiedene Rollen innehaben, und durch ein eigenes, ständig wechselndes Rollenrepertoire gefördert.“ (ebd., 115)

Umgelegt auf die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf gilt es die Mikrosysteme sowie darin enthaltene wichtige InteraktionspartnerInnen zu bestimmen. Diese wären für einen jungen Menschen mit SPF am Beginn des Übergangs bspw. Familie, Freunde und LehrerInnen, und würden in späterer Folge durch berufsvermittelnde Institutionen, verschiedene Betriebe, etc. erweitert. Innerhalb dieser Mikrosysteme können Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen dargelegt werden. Ein junger Mann bzw. eine junge Frau mit SPF expliziert die

Tätigkeiten wie Verbringen der Freizeit mit seiner/ihrer Freundin oder Einkaufen gehen mit seiner/ihrer Mutter. Es werden ferner Beschreibungen einer partnerschaftlichen Beziehung zu seinem/ihrer Vater, einer rein beruflichen Beziehung zum Arbeitgeber gemacht. Und schließlich expliziert der junge Mann bzw. die junge Frau mit SPF die Rolle des Kindes in Gegenwart seiner/ihrer Eltern, die des Schülers/der Schülerin im schulischen Umfeld mit LehrerInnen, die des Freundes mit bestimmten Personen, usw.

Das Mesosystem

Im Mesosystem finden sich viele Begriffe des Mikrosystems, wie die Elemente des Lebensbereichs, wieder: molare Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschliche Strukturen in Form von Dyaden und N-2-Systemen. Auch können viele Hypothesen des Mikrosystems analog für das Mesosystem verwendet werden. Unterschieden wird hier im Wesentlichen darin, dass Prozesse sich im Mikrosystem innerhalb einzelner Lebensbereiche abspielen, während diese im Mesosystem „die Grenzen der Lebensbereiche überbrücken“ (ebd., 199).

„Das Mesosystem [umfasst] die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist.“ (BRONFENBRENNER 1989, 199)

Die sich entwickelnde Person ist in verschiedenen Lebensbereichen, Mikrosystemen, tätig. Wenn diese in Wechselbeziehung zueinander treten, entsteht ein Mesosystem. Die Verknüpfung verschiedener Lebensbereiche der Person kann von ihr selbst, aber auch von weiteren Personen oder vermittelnden Dritten geschehen (vgl. ebd., 200f.).

Ein Mesosystem entsteht auch immer dann, wenn die Person in einen neuen Lebensbereich eintritt, sprich einen `ökologischen Übergang´ vollzieht. „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert.“ (ebd., 43) Solche ökologischen Übergänge können zum Beispiel der Eintritt in den Kindergarten oder Schule, Heirat, Eintritt ins Berufsleben, Umzug sein. Das ganze Leben eines Menschen ist fortlaufend mit solchen ökologischen Übergängen gekennzeichnet.

BRONFENBRENNER geht davon aus, dass jeder ökologische Übertritt Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist. Übergänge ereignen sich als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen und bieten Bedingungen für Entwicklungserscheinungen (vgl. ebd., 43f.).

BRONFENBRENNER schlägt nun im Mesosystem vier Arten von Verbindungen vor:

Die erste Art der Verbindung stellt die „Beteiligung an mehreren Lebensbereichen“ dar. Eine Person beschäftigt sich mit Tätigkeiten in mehr als einem Lebensbereich. Ein Mesosystem entsteht dann, wenn eine Person erstmals in einen neuen Lebensbereich eintritt, sprich sich ein ökologischer Übergang vollzieht. BRONFENBRENNER nennt die sich entwickelnde Person, die Verbindungen zu verschiedenen Lebensbereichen schafft, Primärverbindung, und andere Personen, die daran bloß teilhaben, ergänzende Verbindungen. Eine Dyade mit einer verbindenden Person wird verbindende Dyade genannt.

Die zweite Art der Verbindung bezeichnet er als „indirekte Verbindung“. Darin sind zwei Lebensbereiche nicht durch die aktive Beteiligung einer Person verbunden, sondern es wird eine Verbindung durch einen Dritten hergestellt. Dieser wird vermittelnde Verbindung genannt.

Die dritte Art der Verbindung ist die „Kommunikation zwischen den Lebensbereichen“. Es werden hierunter Nachrichten verstanden, die von einem Lebensbereich in den anderen übermittelt werden mit der Absicht, eine Person mit bestimmten Informationen zu beliefern. Eine solche Kommunikation kann einseitig oder in beiden Richtungen verlaufen.

Als vierte Verbindung nennt BRONFENBRENNER „die Kenntnis über andere Lebensbereiche“. Es sind hier die Informationen eines Bereiches über den anderen gemeint, die über Kommunikation oder aus Quellen wie Büchern gewonnen werden (vgl. BRONFENBRENNER 1989, 199ff.).

BRONFENBRENNER stellt auch im Mesosystem einige Überlegungen bezüglich der Erfahrungen und dem Erleben der sich entwickelnden Person und dem entwicklungsförderndem Potential an. Folgende Hypothesen werden an dieser Stelle angeführt, da für die Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit relevant sind.

-„Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht allein vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt.“ (ebd., 202)

-„Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander vereinbar sind und wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die sich entwickelnde Person aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich allmählich zu ihren Gunsten verändern.“ (ebd.)

- Die Entwicklung hängt auch von der Anzahl der strukturell verschiedenen Lebensbereiche ab, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist. Wenn eine Person sich an gemeinsamen Tätigkeiten in mehreren Lebensbereichen und auf viele verschiedene Personen sowie auf unterschiedliche Aufgaben und Situationen einstellen muss, so werden ihre kognitive Leistungsfähigkeit und sozialen Fähigkeiten zunehmen und zudem flexibler (vgl. ebd., 202f.).

- BRONFENBRENNER geht auch davon aus, dass diese Beteiligung an mehreren Lebensbereichen sich verstärkt auf die Entwicklung positiv auswirken kann, wenn die kulturellen und subkulturellen Kontexte sich bezüglich Ethik, Religion, Altersgruppen o.ä. Unterschiede aufweisen.

- Es wirkt positiv auf die Entwicklung einer Person, wenn sich Rollen, Tätigkeiten und Dyaden so gestalten, dass der Lebensbereich durch gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung gefördert wird und Kräfteverhältnisse zu Gunsten der sich entwickelnden Person entstehen. Diese Verbindung wird „unterstützende Verbindung“ genannt (vgl. ebd. 205). Mit einer größeren Anzahl an solchen unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen wird auch das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs gesteigert. Sind solche unterstützenden Verbindungen mangelnd oder fehlend, so sind auch die Entwicklungsbedingungen für die sich entwickelnde Person schlechter.

- Das Potential für Entwicklung wird gesteigert, wenn mit der Person in der unterstützenden Verbindung auch eine Primärdyade besteht (vgl. ebd. 205).

Diese unterschiedlichen Verbindungen einer Person ergeben ein soziales Netzwerk. BRONFENBRENNER (vgl. 1989, 94) unterscheidet zwischen sozialer Netzwerke erster Ordnung und sozialer Netzwerke zweiter Ordnung. Ein soziales Netzwerk erster Ordnung meint, dass Personen sich mit ihren Tätigkeiten an mehreren Lebensbereichen beteiligen. Ein soziales Netzwerk zweiter Ordnung heißt, dass es zu einer Verbindung zweier Lebensbereiche durch eine dritte Person kommt. Die Beteiligten der beiden Lebensbereiche begegnen einander nicht persönlich. Sie werden folglich als Mitglieder eines sozialen Netzwerks zweiter Ordnung bezeichnet. Soziale Netzwerke zweiter Ordnung können einen indirekten Kanal für erwünschte Kommunikation herstellen. Eine berufstätige Mutter bspw. kann über eine Freundin Informationen bezüglich einer Besprechung einholen, bei der sie selbst nicht anwesend sein konnte. Die Netzwerke zweiter Ordnung sind auch von Nutzen, wenn menschliche oder materielle Unterstützung in einem Lebensbereich benötigt wird und diese in einem anderen gefunden werden kann. Ein Kind benötigt bspw. genauere Information bezüglich einer bestimmten Berufsausübung und wendet sich deshalb an eine Person, die diesem Beruf bereits nachgeht. Als sehr wichtige Funktion wird die Vermittlung von unbeabsichtigten Informationen genannt. Eltern können bspw. durch die dargelegte Sichtweise einer Lehrerin der Fähigkeiten ihres Kindes selbst eine neue Perspektive über ihr Kind bekommen. Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrungen verfügen“ (ebd., 208). Mit dieser Hypothese kann man darauf schließen, dass bestimmte Formen der Verbindung zwischen den Eltern und der Schule bspw. positiv auf die Entwicklung der Person wirken. In einem Mesosystem wird das entwicklungsfördernde Potential gesteigert, wenn die Personen, die in verschiedenen Lebensbereichen an Dyaden gemeinsamer Tätigkeit oder Primärdyaden beteiligt sind durch ein geschlossenes Netzwerk von Tätigkeiten verbunden sind. Das heißt, dass jede Person des Systems mit jedem anderen gemeinsame Tätigkeiten ausführt. Optimal wäre die gesteigerte Form, dass jede Person mit jedem anderen in jedem

der Lebensbereiche interagiert und die Kräfteverhältnisse sich zugunsten der sich entwickelnden Person verschieben.

BRONFENBRENNERs dargelegte entwicklungsfördernde Potenziale des Mesosystems nehmen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Integration eines jungen Menschen mit SPF.

Angewendet auf den jungen Menschen mit SPF hieße das, dass alle am Übergang Schule-Beruf Beteiligten – Eltern, Freunde, Betrieb, usw. - sich mit allen anderen in Dyaden oder N-2-Systemen, etc. mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen. Der junge Mensch mit SPF geht bspw. gemeinsam mit seinem Vater zu einem Betrieb, um sich Informationen einzuholen, oder ein Freund begleitet ihn in die Berufsschule. Es wirkt sich positiv auf den jungen Menschen mit SPF aus, wenn sich das Kräfteverhältnis zugunsten des jungen Menschen mit SPF verschiebt; d.h. der gemeinsame Betriebsbesuch des Vaters und des jungen Menschen mit SPF kommt hauptsächlich dem jungen Menschen mit SPF zu Gute.

Das Exosystem

„Unter einem Exosystem verstehen wir einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden.“
(BRONFENBRENNER 1989, 224)

Diese Umwelteinflüsse, die ihren Ursprung nicht im unmittelbaren Lebensbereich (Mikrosystem) der sich zu entwickelnden Person haben, wirken sich auf das Mikrosystem der sich zu entwickelnden Person und auf Prozesse der Entwicklungsveränderungen aus. Beispiele für Umwelteinflüsse aus dem Exosystem sind bspw. Faktoren der sozialen Schicht wie Einkommen, Beschäftigung oder Bildung der Eltern (vgl. ebd. 225f.), wie auch Schulklasse von Geschwistern und Fernsehen (vgl. GINNOLD 2008, 44). Diese Einflüsse können sich auf das Mikrosystem des jungen Menschen mit SPF auswirken. Man stelle sich zum Beispiel den Freundeskreis der Eltern vor, an dem der junge Mensch mit SPF zwar selbst nicht teilnimmt, der jedoch direkten Einfluss auf die Eltern nimmt und somit auch indirekt auf den jungen Menschen mit SPF, oder die Arbeitskollegen des Vaters, die den Arbeitsalltag des Vaters beeinflussen und

somit auch wieder indirekt auf den jungen Menschen mit SPF wirken, wenn der Vater dem Kind gut gelaunt oder mit Problemen und Sorgen beschäftigt, begegnet. Ein Exosystem kann sich zu einem Meso- bzw. Mikrosystem entwickeln. Eine Person ist noch nicht Teil der Clique seines Bruders, jedoch kann er über den Kontakt seines Bruders auch unterschiedliche Verbindungen zu dessen Freunde aufbauen, wodurch sich ein Exosystem zu einem Mikrosystem entwickelt. Im Übergang Schule-Beruf kann ein Freund aus dem Mikrosystem „Freundeskreis“ einen Kontakt zu einem potentiellen Arbeitgeber herstellen, wodurch sich aus einem Exosystem ein Mikrosystem für den jungen Menschen mit SPF entwickeln kann.

Das Makrosystem

„Das Makrosystem bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (ebd., 241f.)

Als Makrosystem kann das Gesellschaftssystem als Ganzes mit den darin enthaltenen gültigen Normen und Werten bezeichnet werden, das die vorgenannten Systeme als Teilsysteme enthält. Diese lassen sich in politischen, ökonomischen und kulturellen Zusammenhängen (kulturelle Traditionen, religiös gebundene Moral, usw.) finden, wie auch in den bislang beschriebenen Systemebenen. „Sie sind [aber] nicht einfach als gegeben hinzunehmen, sondern können im Unterstützungsprozess zum Thema gemacht werden.“ (RITSCHER 2007, 68) Das Makrosystem bestimmt die spezifischen Eigenschaften der Exo-, Meso- und Mikrosysteme, die auf ihren Ebenen Verhalten und Entwicklung steuern (vgl. GINNOLD 2008, 46). BRONFENBRENNER (vgl. 1989, 241f.) geht davon aus, dass Kulturen oder Subkulturen zwar verschieden sind, jedoch bezüglich Komponenten, wie Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, Anzahl der Verbindungen zwischen Lebensbereichen, usw. relativ homogen sind.

In Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf stellen unter anderem Gesetze und Verordnungen wie das Behinderteneinstellungsgesetz, oder das in

gesellschaftlichen Normen und Werten enthaltene Bild von Menschen mit Behinderung Makrosysteme eines Menschen mit SPF dar.

Das Chronosystem

Das Chronosystem bezieht sich auf die zeitliche Dimension der Entwicklung der Person und der Systeme und lässt sich als übergeordneter Rahmen verstehen. BRONFENBRENNER hat erst 1986 das Chronosystem als eigenständiges System zu seinem Modell hinzugefügt, um so Veränderungen und Stabilität von Entwicklungsprozessen besser analysieren zu können, wobei ihm die Bedeutung dieser zeitlichen Dimension von Entwicklung auch zuvor bewusst war (vgl. DOOSE 2007, 22ff.). Es geht um die zeitliche Organisation kommunikativer Prozesse, persönlicher und systemischer Entwicklungsverläufe (vgl. DOOSE 2007, 22f./RITSCHER 2007, 68). Die Person wie auch ihre Umwelt verändern sich im Chronosystem.

Umgelegt auf den Übergang Schule – Beruf verändern sich die Umwelten des jungen Menschen mit SPF beim Eintritt in das Berufsleben maßgeblich. In dieser Zeit entstehen bspw. neue Mikrosysteme wie eine Clique von Arbeitskollegen. Das Chronosystem bezieht sich innerhalb dieses Übergangs nicht auf den gesamten Lebenslauf des jungen Menschen mit SPF, sondern lediglich auf die Phase zwischen Schule und Erlangung eines Arbeitsverhältnisses.

Im Leben eines Menschen entwickelt dieser ein komplexes Beziehungsgeflecht bzw. –netz, das sich in Systemen darstellen lässt. Es entwickeln sich anfangs entfernte Teilbereiche seiner Umwelt zu wichtigen Bestimmungen seines Lebens. Diese Komplexität soll in einem eigenen Beispiel mit Bezug auf einen jungen Menschen mit SPF im Übergang Schule-Beruf dargelegt werden.

3.2.3 Eigenes Beispiel nach BRONFENBRENNER

Anhand des von mir ausgedachten Beispiels „Das Ökosystem von Martin“ wird dargelegt, wie Überlegungen des ökosystemischen Ansatzes von BRONFENBRENNER in den Übergang Schule-Beruf einfließen können.

konnte Martin über eine Freundin von ihm, Susanne (S), herstellen, die bereits bei der Firma beschäftigt ist. Mit Susanne interagiert Martin in einem weiteren Mikrosystem (Mi5). Susanne stellt eine Primärverbindung (PV) für Martin dar, weil Martin in direkter Beziehung zu ihr steht. Sie stellt des Weiteren aber auch eine ergänzende Verbindung vom Mikrosystem Mi4 zum Mi5 dar. Wenn Martin in Zukunft einige Schnuppertage bei dieser Firma absolvieren kann, entwickelt sich daraus ein zweites Mesosystem (Me2), das sich auf die Wechselbeziehungen zwischen den Mikrosystemen Mi4 und Mi5 im Rahmen von Arbeitssituationen bezieht. Für Martin gibt es zu diesem Zeitpunkt Lebensbereiche, die für ihn noch fremd sind und zunächst Exosysteme darstellen. Ein erstes Exosystem (Ex1) ist die Tatsache, dass seine Eltern ehrenamtlich in einem Obdachlosenheim engagiert sind, was sich wiederum indirekt auf Martin auswirkt, weil er bestimmte Werte in der Erziehung vermittelt bekommt. Ein zweites Exosystem (Ex2) ist die Berufsschule (BF), solange er diese noch nicht besucht. Sie übt indirekten Einfluss auf Martin dahingehend aus, dass der Arbeitgeber Franz die theoretischen Inhalte der Berufsschule als relevant erachtet. In dem größeren Rahmen des Makrosystems (Ma) spielen arbeitsrechtliche Gesetze eine Rolle in Martins Leben. Das Chronosystem¹¹ bezieht sich auf die Phase zwischen Schule und Erlangung eines Arbeitsverhältnisses.

Die Systeme innerhalb des ökosystemischen Ansatzes von BRONFENBRENNER werden zur Analyse des Übergangs Schule-Beruf und seinen Wechselwirkungen, wie auch der entwicklungsfördernden Faktoren im Mikro- und Mesosystem, für eine sinnvolle Vernetzung herangezogen. SPECK bringt auf den Punkt, dass der aktuelle Wert des Überlebens sich auf „mehr Verständigung und gegenseitige Ergänzung anstelle bisher bestimmender Werte der aversiven Selbstdurchsetzung partialisierter Systeminteressen“ richtet (SPECK 2003, 21, zit. in: MOSER 2008, 192). Der ökosystemische Ansatz nach BRONFENBRENNER lässt sich weiters mit dem im nächsten Kapitel dargestellten Behinderungsbegriff vereinen.

¹¹ Das Chronosystem ließ sich in der zweidimensionalen Abbildung nicht darstellen.

4. Klärung des Behinderungsbegriffes

Die begriffliche Festlegung des Terminus „Behinderung“ soll an dieser Stelle geschehen, da der zuvor dargelegte ökosystemische Ansatz von BRONFENBRENNER in diese einfließt.

4.1 Ökosystemische Sichtweise von Behinderung

In dem traditionellen sonderpädagogischem Verständnis wird Behinderung „(...) als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen gesehen, deren Besserung nur durch besondere Therapien durch besondere Spezialisten in besonderen Anstalten geleistet werden kann.“ (FEYERER 2003, 2) Dieses Verständnis von Behinderung hebt dominant die defizitären Komponenten hervor, sodass der Betroffene selbst als „inkompetentes Objekt“ betrachtet wird (vgl. BAUDISCH 2004, 17). Heilpädagogische Bemühungen wurden innerhalb dieses Verständnisses folglich sehr an physische Schädigungen gebunden, sodass sich das „medizinische Modell“ durchsetzte, das bis in die Gegenwart eine Rolle spielt (vgl. ebd.).

Dem defizitorientierten Ansatz der Heil- und Sonderpädagogik steht FEYERER (vgl. 2003, 2) zufolge eine ökosystemische Sichtweise entgegen, die Behinderung nicht mehr als Eigenschaft einer Person, sondern als Ergebnis einer negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihrer sozialen und materiellen Umwelt betrachtet (vgl. ebd.). Die Umweltbedingungen können so verändert werden, dass der Mensch von seiner Umwelt weniger behindert wird und somit gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben kann. Mit anderen Worten, wird nicht länger von einem individuumsbezogenen Verständnis von Behinderung ausgegangen, sondern eine ressourcen- und umweltorientierte Perspektive vorangetrieben (vgl. SPECK 2008, 233).

Auch SANDER versucht, aufbauend auf BRONFENBRENNERs ökosystemischen Ansatz, alle relevanten Faktoren eines Systems in den Blick zu nehmen. In seinem Sinne liegt eine Behinderung vor, „(...) wenn ein Mensch auf Grund einer

Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“ (SANDER 1999, 105) Das wiederum heißt, dass eine Behinderung kein Merkmal eines Menschen ist. Wenn also ein Mensch ungenügend in sein Ökosystem integriert ist, wird dieser aufgrund von zu wenig Anregung zur Auseinandersetzung mit der konkreten Lebenswelt „be-hindert“ (vgl. FEYERER 2003, 2).

Der Definitionsversuch von Behinderung innerhalb eines ökosystemischen Verständnisses geht mit der „Internationalen Klassifikation von Funktion, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) einher.

4.2 Internationale Klassifikation von Funktion, Behinderung und Gesundheit (ICF)

Auf internationaler Ebene wurden Versuche geleistet, um auf begriffliche Unklarheiten des Begriffs Behinderung zu antworten. Einen bedeutenden Ansatz stellt die Weltgesundheitsorganisation (WHO) dar (vgl. BAUDISCH 2004, 17), die bereits im Jahr 1980 eine „International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps“ (ICIDH) darlegte (vgl. SPECK 2008, 196/BIEWER 2009, 35). Aufgrund der Kritik, den Fokus zu sehr auf die Defizite eines Menschen zu legen und Fähigkeiten dieser auszublenden, nahm die WHO eine Revision vor und verabschiedete 2001 eine neue, komplexere Version, die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF oder ICIDH-2) (vgl. BIEWER 2009, 35). Der Streit, ob ein medizinisches oder soziales Konzept geeigneter sei, wird zugunsten eines bio-psycho-sozialen Ansatzes überwunden, mit dem „(...) eine gemeinsame Sprache zwischen unterschiedlichen Fachleuten (Medizinern, Pädagogen, Juristen usw.) und eine internationale Verständigung über Behinderung und die Ziele der (Re-) Habilitation“ (BECK 2005, 448) ermöglicht werden soll. In diesem mehrdimensionalen, bio-psycho-sozialen Modell werden sowohl die biologischen, die psychischen als auch die sozialen Aspekte der körperlichen Schädigung miteinbezogen, die in Wechselwirkung mit den Komponenten der Aktivität, der Teilhabe wie auch den Kontextfaktoren stehen

(vgl. BIEWER 2009, 61-73/vgl. SPECK 2008, 197). Die ICF versteht unter „Körperfunktion“ „(...) the physiological functions of body systems (including psychological functions)“ (WORLD HEALTH ORGANIZATION 2001, 65) und unter „Körperstrukturen“ die „(...) anatomical parts of the body such as organs, limbs and their components.“ (ebd., 110) „Aktivität“ meint „(...) the execution of a task or activity by an individual“ und „Partizipation“ „(...) is involvement in a life situation.“ (vgl. ebd., 121)

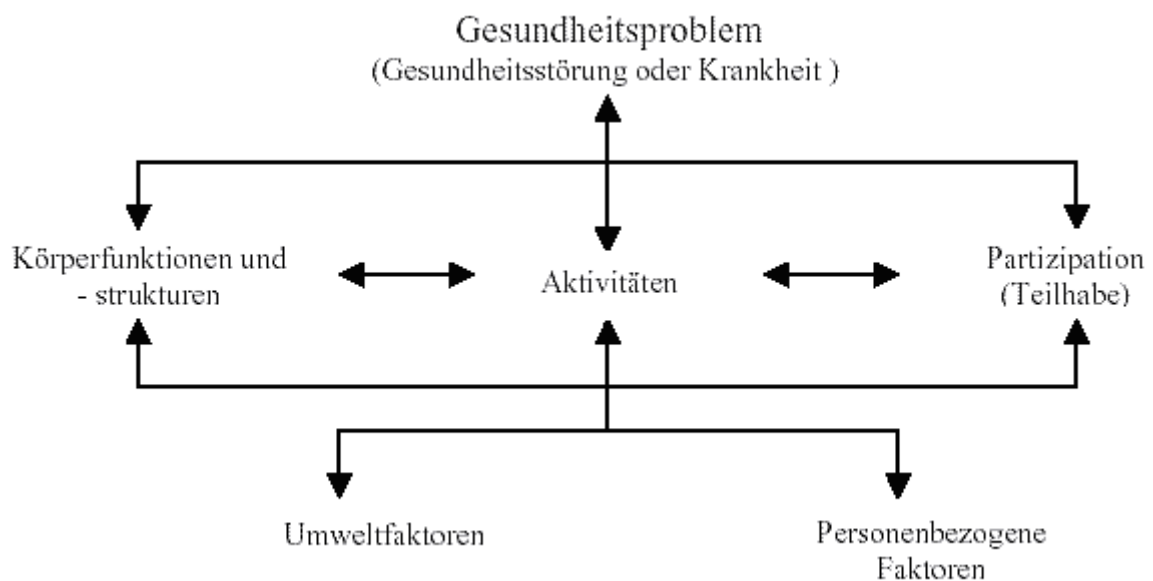


Abbildung 2: Das bio – psycho – soziale Modell von Behinderung der ICF (WHO 2001, 18)

Von zentraler Bedeutung innerhalb der ICF ist der Begriff „funktionale Gesundheit“, welcher sich sowohl auf die Funktionsfähigkeit als auch auf deren Beeinträchtigungen auf den Ebenen der Körperfunktionen und Körperstrukturen und der Aktivitäten und Teilhaben an Lebensbereichen bezieht. Die funktionale Gesundheit einer Person wird vor dem gesamten individuellen Lebenshintergrund betrachtet und kann verstanden werden als:

- „a) die Abwesenheit von Beeinträchtigungen körperlicher Strukturen und Funktionen (Konzept der Körperfunktionen);
- b) die Möglichkeit Aktivitäten ausüben zu können (Konzept der Aktivitäten) und
- c) das Dasein in allen Lebensbereichen, die individuell bedeutsam sind, so gestalten zu können, wie es auch Menschen ohne Beeinträchtigungen möglich ist (Konzept der Partizipation)“ (BECK 2005, 448).

Die ICF ist in besonderer Weise richtunggebend, da sie Behinderung allgemein als jegliche Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit einer Person versteht, und diese Funktionsfähigkeit auch soziale Aspekte umfasst. Die Bedeutung von Umweltfaktoren wird für die Bewältigung von Behinderung herausgestellt und „die Dimension der Partizipation in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt.“ (WANSING 2005, 16) Die Teilhabe an Lebensbereichen wird besonders durch Umweltfaktoren beschränkt oder unterstützt. BECK (vgl. 2005, 448) nennt die hinderlichen Umweltfaktoren „Barrieren“ und die positiven Umweltfaktoren „Förderfaktoren“ (vgl. ebd.). Behinderung ist nach dem Modell der ICF Resultat der negativen Wechselwirkung einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren. Eine Behinderung entsteht, „(...) wenn eine unzureichende Passung zwischen einer Person und den Umweltfaktoren vorliegt.“ (WANSING 2005, 79) Um diese grundlegende Perspektive zu verdeutlichen, führt WANSING folgendes Beispiel an:

„Ob sich beispielsweise eine Schädigung der Wirbelsäule (=Körperstrukturen) bei einem erwachsenen Mann als Behinderung seiner gesellschaftlichen Teilhabe auswirkt, hängt wesentlich davon ab, ob er einen Arbeitsplatz mit entsprechender Anpassung (=Kontextfaktoren) erhält.“ (ebd.)

In diesem Sinne argumentiert auch SPECK, dass eine „Behinderung“ als komplexer Wechselwirkungsprozess entsteht, der durch einen „Auslöser“, die „soziale Umwelt“ und durch das „eigene Selbst“ hervorgerufen wird. Dabei ist nicht der Schweregrad einer Schädigung, sondern „(...) die kommunikative Signifikanz und Relevanz dieser generalisierenden Auffälligkeit, also die soziale Wahrnehmbarkeit dieser Devianz (...)“ (SPECK 2008, 233) von Bedeutung. Denn eine organische Schädigung an sich, stellt noch nicht notwendigerweise auch eine Behinderung dar, sie kann diese aber auslösen. Erst die zwei Aspekte der „sozialen Umwelt“ und des „eigenen Selbst“ entscheiden darüber, ob ein Behinderungsprozess signifikant wird. Die soziale Umwelt mit ihren geltenden Normen, wertenden und kontrollierenden Instanzen machen signifikante Abweichungen aus. Erst wenn eine Abweichung sozial wahrgenommen wird, erhält sie Evidenz und dementsprechende Reaktionen. Diese Einstellungen und Reaktionen nehmen Einfluss darauf, ob der Mensch mit einer Schädigung eine Behinderung erfährt, denn würde die Umwelt eine vorliegende Schädigung mit

Toleranz, Akzeptanz und Förderung entgegen, würde die Person seine Schädigung vielleicht nicht als Behinderung wahrnehmen. SPECK (vgl. 2008, 234f.) misst dem Aspekt des eigenen betroffenen „Selbst“, das Stellung zur wahrgenommenen Schädigung oder Auffälligkeit nimmt, besondere Bedeutung zu. Der Mensch nimmt gegenüber seinem Selbst, wie auch Anderen gegenüber, eine Haltung ein und definiert und kategorisiert sich selbst. Durch das Wechselspiel mit seiner Umwelt wird auch das Selbstbild beeinflusst, sodass der Einzelne sich bspw. so kategorisiert, wie ihn die Anderen kategorisieren oder aber er behauptet sich selbst und drückt seine Eigenposition aus.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Entwicklung der eigenen Identität davon abhängig ist, wie eine Schädigung bzw. Auffälligkeit von der Person selbst und durch die Resonanz bzw. Reaktion der Anderen psychisch aufgearbeitet wird (vgl. SPECK 2008, 234f.).

Die ICF hat auch Auswirkungen auf die österreichische Sozialgesetzgebung, sodass die Definition des Österreichische Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz davon ausgeht, dass nicht nur die Funktionsbeeinträchtigung eine Behinderung ausmacht, sondern auch deren Auswirkungen bzw. die erschwerte soziale Teilhabe (vgl. BMASK 2009a, 3):

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten (§ 3 BEinstG).“ (ebd., 4)

Mit dem Ziel der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft stellen sich sowohl für die Lehre, die Forschung und die pädagogische Praxis neue Herausforderungen, denen das Grundproblem die dialektische Auflösung von Gleichheit und Differenz aller Menschen gemein ist. „Es geht um die Verankerung der Gleichwertigkeit aller in einer Gesellschaft, die wesentlich durch soziale Ungleichheit geprägt ist (...)“ (FEYERER 2003, 3). Voraussetzung für das Gelingen dieser dialektischen Auflösung von Gleichheit und Differenz ist FEYERER (vgl. ebd.) zufolge die Verankerung eines neuen Verständnisses, bei dem es als selbstverständlich und bereichernd angesehen wird, verschieden zu sein.

Dieses „Recht auf Anderssein und auf Vielfalt“ ist bereits in der UN-Konvention¹² über die Rechte von Menschen mit Behinderungen festgeschrieben. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde Oktober 2009 bereits von 143 Staaten der Welt unterschrieben, jedoch erst von 71 Staaten, darunter Österreich, ratifiziert, d.h. gültig gemacht (vgl. NAUE 2009). Das „Recht auf Anderssein und auf Vielfalt“ bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen ihr Leben nach ihren Wünschen führen können sollen. Mit Artikel 19 der Konvention wird eine unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft forciert:

“States Parties to the present Convention recognize the equal right of all persons with disabilities to live in the community, with choices equal to others, and shall take effective and appropriate measures to facilitate full enjoyment by persons with disabilities of this right and their full inclusion and participation in the community, including by ensuring that:

a) Persons with disabilities have the opportunity to choose their place of residence and where and with whom they live on an equal basis with others and are not obliged to live in a particular living arrangement;

b) Persons with disabilities have access to a range of in-home, residential and other community support services, including personal assistance necessary to support living and inclusion in the community, and to prevent isolation or segregation from the community;

c) Community services and facilities for the general population are available on an equal basis to persons with disabilities and are responsive to their needs.” (UN 2009, Artikel 19)

Das bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben können, dass sie selbst entscheiden, wo und mit wem sie wohnen wollen und dass sie Assistenz in allen Bereichen des Lebens bekommen. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention wurden die Forderungen der ICF theoretisch Rechnung getragen, jedoch wird NAUE (vgl. 2009) zufolge Behinderung praktisch in vielen Bereichen immer noch als „Beeinträchtigung“ und „Schädigung“ verstanden, weshalb Menschen mit Behinderungen noch immer aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden.

¹² Die UN („United Nations“) vereint 192 Länder der Welt miteinander. In dem UN-Übereinkommen einigen sich die Mitgliedsstaaten auf ein Dokument, in dem auch die Rechte von Menschen mit Behinderungen behandelt werden.

4.3 Zum Verständnis von „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SPF)

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) im schulrechtlichen Sinne liegt gemäß §8 Schulpflichtgesetz vor, wenn ein Kind zwar schulfähig ist, jedoch „in Folge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen vermag“ (BMUKK 2008, 1).

Das heißt, junge Männer und Frauen mit SPF können organisch bedingte aber auch sozialisationsbedingte Beeinträchtigungen aufweisen, die sich in den Bereichen Motorik, Sensorik, Sprachbereich, Kognition und Verhalten auswirken.

Ziel der sonderpädagogischen Förderung soll sein, dem Kind nach seinen persönlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten Bildung und Erziehung zu vermitteln. Nicht jede Behinderung fordert auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf. So besuchen viele körper-, seh-, und hörbehinderte Kinder allgemeine Schulen, ohne besondere Fördermaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt also eine genaue diagnostische Abklärung voraus, inwiefern eine Behinderung vorliegt, und in welchem Maße diese es unmöglich macht, dem normalen Unterricht zu folgen (vgl. bmukk). Zur Feststellung eines SPF spielen WAGNER (vgl. 2005, 20) zufolge vielfältige Faktoren eine Rolle, sodass neben psychometrischen Tests und pädagogischen Wissensbeständen auch institutionelle, organisatorische und schulrechtliche Rahmenbedingungen mit einfließen.

Das Österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bmbwk) verwendet einen SPF im Hinblick auf die Teilhabe an schulischen Lebens- und Lernprozessen. Das heißt auch, dass eine Beeinträchtigung aufgrund einer physischen Schädigung nicht unbedingt einen Förderbedarf notwendig macht. Es werden hier die Wechselwirkungen zwischen Systemanforderungen und der individuellen Situation der SchülerInnen bei dem Zuschreibungsprozess eines Förderbedarfs mitgedacht, was wiederum die Sichtweise widerspiegelt, dass auch schulische Kontexte als behindernd betrachtet werden können (WIDMER-WOLF 2008, 63). Ein solches Begriffsverständnis lässt sich mit der Definition von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 2001 verknüpfen, da die Beurteilung

einer Behinderung sich nicht auf Merkmalbeschreibungen beschränkt, sondern diese im spezifischen sozialen Kontext sieht. „Damit ist auch die Sichtweise eröffnet, Lebenskontexte als hindernd zu beurteilen.“ (WIDMER-WOLF 2008, 64) Die Behinderung einer Person stellt keine feste individuumsbezogene Disposition dar, sondern kommt erst durch eine Kontextualisierung in eine soziale Lebenswelt zum Ausdruck, oder eben nicht (vgl. WIDMER-WOLF 2008, 75).

5. Persönliche Zukunftsplanung

Eine Unterstützungsmaßnahme innerhalb des Eingliederungsprozesses junger Menschen mit Behinderung in die Arbeitswelt stellt die „Persönliche Zukunftsplanung“ und das darin enthaltende Element des Unterstützungskreises dar. Mit der Persönlichen Zukunftsplanung wird ein spezifischer Zugang der Unterstützung beschrieben, der ursprünglich in den USA unter dem Namen „Personal Future Planning“ oder „Person centered planning“ (PCP) entwickelt wurde (vgl. NIEDERMAIR 1998, 3). PCP beschreibt vor allem die frühen Arbeiten von O´BRIEN und MOUNT in den USA sowie FOREST und SNOW in Kanada (vgl. DOOSE 2007, 1f.). Im deutschsprachigen Raum wird das Konzept des PCP weitgehend mit DOOSE assoziiert, der einen wichtigen Beitrag zur Rezeption und Verbreitung der Ideen leistete (vgl. NIEDERMAIR 1998, 3).

5.1 Veränderte Sichtweise(n) und zugrunde liegende Werte der Persönlichen Zukunftsplanung

Das Konzept „Persönliche Zukunftsplanung“ basiert auf einem Menschenbild, dessen wesentlicher Grundgedanke ist, dass die Person, um die es geht, selbst über ihr Leben bestimmen kann (vgl. EMRICH 2004, 22), und dass allen Menschen ein Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zusteht (vgl. EMRICH et al. 2006, 7). Auch SANDERSON (2000, 2) stimmt diesem Grundgedanken überein, wenn sie schreibt: Persönliche Zukunftsplanung „(...) is based on a completely different way of seeing and working with people with

disabilities, which is fundamentally about sharing power and community inclusion.” So äußerten O´BRIEN und O´BRIEN (1946, 8) bereits im Jahr 1946: „Person-centered planning aims to expand the power that people have to choose life conditions and experiences that make sense for them.“ Diese veränderte Sichtweise der Persönlichen Zukunftsplanung hat NIEDERMAIR (vgl. 2005, 65) zufolge ihre Ursprünge im Empowerment-Konzept.

Im Folgenden werden zunächst die zugrunde liegenden Werte der Selbstbestimmung und Inklusion dargestellt, bevor auf die einzelnen Bausteine der Persönlichen Zukunftsplanung näher eingegangen wird.

5.1.1 Selbstbestimmung

„However, regardless of the severity of disability, people want control over parts of their lives.“ (SMULL 1946, 44/1995, 1) Es *wollen* dem gemäß alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, selbst über ihre Zukunft entscheiden. Jedoch sind Menschen mit Behinderung laut SCHÄDLER (vgl. 2002, 169) erst in der Lage selbst zu bestimmen, wenn die Bedingungen ihrer Umgebung ihnen dies auch ermöglichen und sie darin bestärken. Eine Person kann ihren Plan und ihre Aktivitäten erst mit der notwendigen Unterstützung ihres Umfeldes selbst steuern (vgl. DOOSE 2004, 17). Die Selbstbestimmung eines Menschen zu respektieren bedeutet deshalb auch, Möglichkeiten zu erkennen bzw. zu schaffen und die Person mit Behinderung zur selbstständigen Entscheidung zu ermutigen. Dies stellt eine komplexe, fortlaufende Aktivität und herausfordernde Zusammenarbeit dar (vgl. SMULL 1946, 44). Diese Zusprache anderer, selbst zu bestimmen, verhilft einem Menschen zu individueller Kraft, Entscheidungen zu treffen und Kontrolle über das eigene Leben zu haben, was für Menschen mit einer Behinderung nicht immer selbstverständlich war (vgl. WEHMANN 2006, 72f) und ist.

Selbstbestimmung heißt aber nicht zwingend, Dinge alleine durchzuführen, sondern kann auch bedeuten, die notwendige Unterstützung in Anspruch zu nehmen, um Ziele erreichen zu können (vgl. EMRICH 2004, 22). Nur wenige Menschen treffen wichtige Entscheidungen, ohne sich im Vorfeld mit anderen Menschen auszutauschen, Pro- und Kontra-Argumente zu diskutieren und

zwischen verschiedenen Optionen abzuwägen. Man wendet sich meist an Menschen, die einem zuhören und mit Rat und Unterstützung zur Seite stehen, um eine „richtige“ Entscheidung fällen zu können (vgl. SMULL 1946, 40f.). In der Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderung ist es wichtig, sie darin zu unterstützen, Beziehungen aufzubauen, in denen Aufgaben und Herausforderungen gemeinsam bewältigt werden. SMULL (1946, 44) und SANDERSON (2000, 5) sprechen in diesem Sinne von „sharing control“ bzw. von „sharing power“. „Sharing power (...) means seeking their active involvement and building a partnership.“ (SANDERSON 2000, 5) Das heißt, die planende Person entscheidet grundsätzlich selbst, wie sie seine Zukunft gestalten möchte, jedoch können unterstützende Menschen Aufgaben übernehmen, wenn die unterstützte Person selbst nicht mehr weiter weiß und auf fremde Hilfe angewiesen ist.

Dabei muss bedacht werden, dass viele Menschen mit Behinderung noch nie die nötige Erfahrung gemacht haben, selbst entscheiden zu können, wie sie ihr Leben gestalten wollen. SMULL (1946, 37) schreibt dazu: „Many people lack the life experiences necessary to know what they like and dislike“, weshalb sie oft Probleme bei der selbst bestimmten Gestaltung des sozialen Umfeldes haben. Viele Menschen wollen Dinge erst ausprobieren, bevor sie Entscheidungen treffen können, denn im Zuge dieser „Erprobungsphasen“ können sich Vorlieben entwickeln und auch verändern (vgl. EMRICH 2004, 22). FRIEDRICH (vgl. 2006, 283) schlägt deshalb vor, dass ein Prozess, in dem Entscheidungen getroffen werden, als „Übungsfeld“ gesehen und genutzt werden soll.

5.1.2 Inklusion

Mit der Persönlichen Zukunftsplanung scheint laut WANSING (2005, 195) gewährleistet zu sein, dass „soziale Dienstleistungen (...) sich stärker an den Adressaten und ihrer Lebenswelt ausrichten, um ihren gesellschaftlichen Inklusionsauftrag erfüllen zu können.“ Inklusion bedeutet die gleichen Rechte für alle Menschen, wobei niemand ausgegrenzt wird, weil er anders ist, sondern diese Vielfalt ist willkommen und wird wertgeschätzt (vgl. DOOSE 2009b).

Solange aber „im Rahmen einer institutionsorientierten individuellen Hilfeplanung agiert wird, wird es schwer sein, inklusive Arbeit zu entwickeln, denn bei ihr sitzen

ExpertInnen an einem Tisch, anstelle der Personen, um die es geht.“ (HINZ 2006, 8) Inklusive Arbeit ist laut HINZ (ebd.) erst dann gegeben,

„(...) wenn sie auf einer Planung basiert, die unabhängig von institutionellen Optionen geschieht, also mit persönlichen Träumen und Zielen einer Person startet, deren Bedeutung entziffert werden muss (personale Orientierung), auf die aktive Teilnahme der Hauptperson setzt (Partizipation), sie zum Ausgangspunkt macht (Subjektorientierung) und vor allem von ihren Fähigkeiten und Interessen ausgeht (Kompetenzorientierung) und dies schließlich mit Hilfe eines Unterstützerkreises tut (systemischer Zugang)“.

In ähnlicher Weise argumentieren COWLEY et al. (2006, 1):

„Services should be *person-centred*, seamless and proactive. They should support independence, not dependence and allow everyone to enjoy a good quality of life, including the ability to contribute fully to our communities. They should treat people with respect and dignity and support them in overcoming barriers to inclusion. (...) We want to ensure that everyone, particularly people in the most excluded groups in our society, benefits from improvements in services.“

SANDERSON (vgl. 2000, 7) bringt schließlich den wesentlichen Aspekt ein, dass Menschen und Institutionen bzw. die Gesellschaft allgemein von einer vollen Teilhabe aller Menschen profitiert. Sie schreibt:

„People who practise person centred planning believe that communities also benefit from including people with disabilities. Communities which are more diverse and which create more opportunities for people to help each other directly are better places for everyone to live. Person centred planning challenges us to work actively to build more inclusive communities, not just provide better services.“ (SANDERSON 2000, 7)

Und auch WERLE (vgl. 2009, 7) beteuert, dass Menschen mit Behinderung nicht als Belastung, sondern als Bereicherung für die Gesellschaft gesehen werden wollen. „Menschen mit Behinderungen können uns zeigen, wie trotz Einschränkungen ein erfülltes Leben in unserer Gesellschaft möglich ist. Daraus ergibt sich eine Vorbildfunktion, von der wir alle profitieren können.“ (ebd.) Das heißt, Inklusion verläuft nicht bloß „einseitig“, in dem Sinne, dass lediglich die Gesellschaft (an den Menschen mit Behinderung) „gibt“ (Unabhängigkeit, Respekt, Unterstützung), sondern sie erhält in diesem Zuge auch eine bessere Lebensqualität, ein Zusammenleben in Diversitäten, sodass alle Menschen einer inklusiven Gemeinschaft eine Bereicherung erfahren. Von dieser „Erschaffung eines Lebens mit mehr Lebensqualität“ spricht auch SNOW (vgl. 1946, 12). Ihr

zufolge hat jeder Mensch besondere Begabungen und Fähigkeiten, die im alltäglichen Zusammenleben zum Tragen kommen, denn erst "when I am in relationship with other individuals (...) the possibility exists for all of us to have a rich life, drawing on each other's gifts." (SNOW 1946, 12) Und auch MOUNT schreibt, „ (...) that people with disabilities have important gifts and capacities that seek expression.“ (MOUNT 1946, 56) SANDERSON (o.J., 1) stimmt überein „(...) that we all have a wealth of talent, skills, knowledge and unique personal qualities.“ Bei manchen Personen kann es der Fall sein, dass ihre speziellen Fähigkeiten noch nicht entdeckt, bislang versteckt oder ignoriert wurden, weshalb oft die Hilfe anderer Menschen benötigt wird, die die Stärken der planenden Person kennen. SANDERSON (vgl. o.J., 5f.) führt einige Fragen an, die gestellt werden können, um so die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person aufzudecken, wie: Was mögen und schätzen Menschen an der Person, um die es geht? Warum wollen Menschen Zeit mit dieser Person verbringen? Was können Menschen von dieser Person lernen? Für welche Hobbys und Aktivitäten kann sich die Person begeistern?

Nach dieser Darstellung der grundlegenden Werte der Persönlichen Zukunftsplanung werden die Bausteine dieses Konzepts erläutert.

5.2 Bausteine Persönlicher Zukunftsplanung

„Persönliche Zukunftsplanung bezieht sich auf eine Familie von methodischen Planungsansätzen, um gemeinsam mit Menschen mit Behinderung, ihren Familien und Freunden positive Veränderungsprozesse auf der Ebene der Person, der Organisation sowie des Gemeinwesens zu gestalten.“ (Übersetzung nach O'BRIEN 1996, zit. in: DOOSE 2009, 5) Das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung unterscheidet in ihren Grundzügen nicht von Menschen mit und ohne Behinderung und ist auch nicht spezifisch für den Übergang zwischen Schule und Berufswelt konzipiert, sondern immer sinnvoll, wenn wichtige Entscheidungen bevorstehen bzw. Übergänge zu gestalten sind (vgl. EMRICH et al. 2006, 7). Es kann gezielt um die Planung eines bestimmten Bereichs des Lebens gehen, aber auch um eine Planung mit umfassenderem Charakter, die nach Ideen und Veränderungsmöglichkeiten in mehreren Lebensbereichen sucht

(vgl. EMRICH 2004, 22/vgl. EMRICH et al. 2006, 7). Persönliche Zukunftsplanung kommt zum Einsatz, wenn es herauszufinden gilt, was Menschen in ihrem Leben ändern wollen, beim Abklären des erforderlichen Unterstützungsbedarfs, der Koordination von Hilfen und Unterstützungsleistungen, bei der Umgestaltung von Organisation, usw. (ebd.). „Perhaps the best way to describe Person-Centered Planning is by comparing it to traditional methods of planning.“ (BECKER/PALLIN 2001, 4) Sie unterscheidet sich also hinsichtlich einiger Kriterien grundlegend von traditionellen Hilfeplanungen.

Laut WELLS (vgl. o.J., 1) konzentrieren sich traditionelle Planungssitzungen oft auf die Defizite bzw. Behinderung einer Person, wobei hier wiederum die Annahme zugrunde liegt, dass es wichtig sei, zu wissen, welche Behinderung jemand hat, um die Planung der Behinderung entsprechend aufzubauen (vgl. DOOSE 2004, 12). Auch BECKER und PALLIN (vgl. 2001, 4) schreiben: „Planning often begins through an assessment, which is used to uncover what the person needs, and what their problems or disabilities are.“ Mit dem Fokus auf die Defizite eines Menschen,

„People are channelled into different services depending on the category of their impairment, for example, learning difficulty, sensory impairment or loss of mobility. This leads to a process of assessment, which analyses and quantifies the impairment and its impact on the person’s ability to undertake a range of tasks. This assessment results in a description of the person in terms of what she cannot do: her deficits. Professionals then set goals for people to try and overcome these deficits.“ (SANDERSON 2000, 5)

Aus diesem Grund wendet die Persönliche Zukunftsplanung ihren Blick von der Beeinträchtigung der Person und den daraus resultierenden Defiziten (vgl. SANDERSON 2000, 5), denn BOBAN (vgl. 2007, 1) zufolge liegt das Problem nicht länger bei der Person mit Beeinträchtigung selbst, sondern bei den Hindernissen in ihrer Umwelt, sodass die volle Teilhabe dieser Person nicht ermöglicht wird. Dementsprechend liegen Ansätze zur Problemlösung in der Um- und Neugestaltung der Umwelt, sodass Teilhabe an ihr umsetzbar ist. Auch MOUNT (1946, 55) schreibt:

„The focus of change is moved away from the person with a disability towards change in social roles, responses, and existing organizational structures. As an ongoing process of innovation, it can help liberate people from oppressive environments and processes that are harmful.“

Dabei ist anzumerken:

„Person-centered planning did not ignore disability, it simply shifted the emphasis to a search for capacity in the person, among the person's friends and family, in the person's community, and among service workers.“
(MOUNT/O'BRIEN/O'BRIEN 1946, 21)

In der Persönlichen Zukunftsplanung wird vom einzelnen Mensch als einzigartiges Individuum mit Träumen und Wünschen, Fähigkeiten und Stärken sowie Ängsten und Hindernissen ausgegangen, wobei der Prozess sich auf die Fähigkeiten und Stärken des planenden Menschen richtet (vgl. EMRICH 2004, 23/vgl. DOOSE 2004, 13), denn mit „Hilfe von Stärken kann man einen neuen Weg gehen (...)“ (SCHIRBORT/THEUNISSEN 2006, 259). Auch WELLS (o.J., 9) schreibt, dass die Konzentration auf die Fähigkeiten und Stärken einer Person zu „einem neuen Verständnis über die Begrenztheit der heute existierenden sozialen Dienste“ (WELLS o.J., 9) führt. Der junge Mensch soll zu allererst mutig Träume aussprechen und andere an seinen inneren Bildern teilnehmen lassen, da Träume als Quellen, als treibende Kraft und Wegweiser für eigene Zukunftsvorstellungen betrachtet werden können (vgl. EMRICH 2004, 23). Gemeinsam erlangt man Wissen darüber, was die Person interessiert bzw. nicht interessiert, was sie motiviert bzw. nicht motiviert, was sie kann bzw. nicht kann und was sie mag bzw. nicht mag (vgl. DOOSE 2004, 13f.). Dabei wird, wie bereits erwähnt, grundsätzlich davon ausgegangen, dass jeder Mensch Begabungen hat (vgl. SANDERSON 2000, 5). In diesem neuen Verständnis steht die Person als aktiv gestaltendes Subjekt im Mittelpunkt des Prozesses (vgl. NIEDERMAIR 1998, 4) und wird deshalb als Hauptperson bezeichnet (vgl. WELLS o.J., 2). Die Person, um die es geht, ist am Plan nicht nur beteiligt, sondern sie übernimmt die Kontrolle über ihren Plan (vgl. DOOSE 2004, 17): Sie legt dar, wie sie planen möchte, ob sie Treffen in Unterstützungskreisen möchte, und wenn ja, welche Art von Treffen. Im Kontrast zu traditionellen Planungsmodellen entscheidet die Person nicht nur darüber, welche Personen sie in den Planungsprozess inkludiert haben möchte, sondern auch in welcher Art und Weise. Weiters bestimmt die Person über die Geschwindigkeit der Planungen; es gibt keine Zeitvorgaben innerhalb der Zukunftsplanungen, sie kann einige Wochen, aber auch über Jahre stattfinden (NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 3/SCHIRBORT/THEUNISSEN 2006, 259). Ebenso entscheidet die Hauptperson wo, in welchem Rahmen und wie oft die

Treffen stattfinden (vgl. DOOSE/VAN KANN 1999, 115ff.). Sie wählt meist einen Ort, an dem sie sich wohl und geborgen fühlt (vgl. SANDERSON 2000, 4). Das bedeutet notwendigerweise auch, dass die vorherrschende Dominanz Professioneller und die damit verbundene Problemdefinition wie auch die Lösungsansätze zugunsten der Orientierung an den Wünschen und Interessen der Hauptperson aufgegeben werden und die Regiekompetenz in die Hände der Hauptperson gelegt wird (vgl. LINDMEIER 2006, 102f.). Die Rolle des/der Fachmanns/frau verändert sich hin zu einem/einer ModeratorIn, KoordinatorIn bzw. UnterstützerIn (vgl. DOOSE 2004, 41), was in Punkt 4.5 ausführlich behandelt wird.

EMRICH et al. (vgl. 2006, 35) zufolge kommt die veränderte Sichtweise besonders in zwei Punkten zum Ausdruck: Zum einen wird der Blick, wie eben dargelegt, unabhängig von institutionellen Rahmenbedingungen, auf die planende Person gerichtet wird. Somit stehen Fragen, wie die Person leben will und was sie braucht, um diesen Lebensentwurf realisieren zu können, im Vordergrund, während in der institutionellen Hilfeplanung hingegen die Möglichkeiten im Rahmen des institutionellen Dienstleistungsangebots entwickelt werden. Ein zweiter wesentlicher Unterschied ist auch, dass die Persönliche Zukunftsplanung keine vorgeschriebene Unterstützungsmaßnahme ist, die „verordnet“ wird, sondern sie geschieht freiwillig: „Geplant wird, weil die Person es möchte“ (ebd.). Die institutionelle Hilfeplanung hingegen wird vorgeschrieben und orientiert sich an vorgegebenen Verfahrensweisen.

Folgende Gegenüberstellung soll die Veränderungen auf den Punkt bringen und verdeutlichen, welche Chancen das „neue“ Konzept mit sich bringt:

„Institutionelle Hilfeplanung	Persönliche Zukunftsplanung
<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Behinderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an der individuellen Person
<ul style="list-style-type: none"> • Betonung von Defiziten und Bedürfnissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach Fähigkeiten und Stärken
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: oft Reduzierung von negativen Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Erweiterung der Lebensqualität

<ul style="list-style-type: none"> • Hilfeplanung abhängig vom professionellen Urteil, oft standardisierte Tests und Begutachtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfeplanung abhängig von der Person, Familie, Freunde und Fachleuten, verlangt mit der Person Zeit zu verbringen, um sie kennen zulernen, und gemeinsam eine gute Beschreibung zu erarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Berichte 	<ul style="list-style-type: none"> • "Geschichten", Episoden von Menschen, die die Person gut kennen
<ul style="list-style-type: none"> • Sieht die Person im Kontext der verfügbaren Maßnahmen und Behinderteneinrichtungen, dies sind oft Lebensräume speziell für Menschen mit Behinderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sieht die Person im Kontext des regulären Lebens in der Region
<ul style="list-style-type: none"> • Professionelle Distanz durch Betonung der Unterschiede 	<ul style="list-style-type: none"> • Bringt Menschen zusammen durch die Identifizierung von Gemeinsamkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geregelte Verfahrensweisen, Blickrichtung Kostenträger 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahrensweise nicht vorgeschrieben, Blickrichtung planende Person
<ul style="list-style-type: none"> • Person ist an der Erstellung der Hilfeplanung (oft nur teilweise) beteiligt 	<ul style="list-style-type: none"> • Person steuert den Plan und die Aktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> • Zielrichtung: Stärkung und Ausbau der Institution durch Angebot geeigneter Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielrichtung: Stärkung und Verwirklichung der Ziele des Planenden durch das Angebot geeigneter individueller Maßnahmen, lernende Organisation“

(DOOSE 2004, 12/siehe auch HINZ 2006, 8/TSCHANN 2008, 9)

Die Arbeit mit dem jungen Menschen kann in der Persönlichen Zukunftsplanung methodisch unterschiedlich gestaltet werden. All den unterschiedlichen Ansätze des personenzentrierten Planens, die versuchen, Vorlieben und Interessen einer Person in Verbindung mit einem Übergang aufzudecken, ist aber die Entwicklung eines Unterstützungskreises gemein (vgl. BATES/MINER 1997, 105). Nachdem der/die Jugendliche Träume und Wünsche ausdrücken konnte, beginnt die Arbeit im Unterstützungskreis.

5.3 Der Unterstützungskreis

Der Unterstützungskreis stellt ein wichtiges Element im Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung dar (vgl. DOOSE/VAN KANN 1999, 103/vgl. DOOSE 2007,

125/vgl. LINDMEIER 2006, 101), das BOBAN (2007, 2) sogar als Schlüsselement bezeichnet¹³. Auch COWLEY (vgl. 2006, 17) betrachtet dieses soziale Unterstützungsnetz als „(...) key resource needed for making person-centred planning possible (...)“.

Zentrale Idee des Unterstützungskreises ist, „[to put] people in the context of their family and their community.“ (SANDERSON 2000, 4) Das heißt, der junge Mensch wird innerhalb eines Netzes betrachtet bzw. es wird ein Netz um ihn aufgebaut, das ihn bei der Eingliederung in die Arbeitswelt und generell bei allen für ihn relevanten Lebensthemen unterstützt (vgl. TSCHANN 2009, 2). Damit wird versucht dem Anspruch auf Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen gerecht zu werden und somit mehr integrative, berufliche Möglichkeiten für junge Menschen mit Behinderungen zu schaffen (vgl. DOOSE 2005, 9-14). Denn durch „(...) learning through shared action [one can find] creative solutions. [People are] working together over time to create change in the person´s life“ (COWLEY et al. 2006, 3). Die unterstützenden Menschen um die Person bzw. Mitglieder des Unterstützungskreises und die planende Person selbst arbeiten gemeinsam daran, die Visionen der Person in die Realität umzusetzen (vgl. BECKER/PALLIN 2001, 12). Es wird dabei eben versucht, das vorhandene Unterstützungssystem und nicht die Person mit Behinderung und „negativen Verhaltensweisen“ zu verändern, um das Ziel der Erweiterung der Lebensqualität zu erreichen (vgl. LINDMEIER 2006, 108).

Der Unterstützungskreis setzt sich zusammen aus dem jungen Menschen, um dessen Zukunft es geht, einem/einer ModeratorIn und denjenigen Personen, die für die gemeinsame Zukunftsplanung hilfreich wären, wie beispielsweise, Eltern, LehrerInnen, professionellen BetreuerInnen und Menschen, die der Person nahe stehen. Gegebenenfalls können auch ExpertInnen für weitere Fragen eingeladen werden. Ein Entscheidungskriterium dafür, welche Personen gewünscht werden können, ist die Frage, welche Personen die planende Person kennen und sich um sie kümmern (vgl. NIEDERMAIR 1998, 9). Meist sind es Familienmitglieder, die

¹³ SANDERSON (vgl. 2000, 11) weist darauf hin, dass nicht alle die Meinung teilen, dass ein Unterstützerkreis für eine Persönliche Zukunftsplanung notwendig ist: „Some see person centred planning as a means to the formation of a circle of support and believe that the circle matters much more than the planning process.“

den planenden Menschen am besten kennen und ihn wahrscheinlich ein ganzes Leben lang unterstützen. „They often bring huge commitment, energy and knowledge to the table.“ (SANDERSON 2000, 4)

BOBAN (vgl. 2007, 3f.) teilt das Umfeld der planenden Person bzw. alle potentiellen Mitglieder eines Unterstützungskreises in unterschiedliche Kreise ein, mit Hilfe derer sich systematisch über das Umfeld der Hauptperson nachdenken lässt. Der erste Kreis betrifft jene Personen, die der Hauptperson am nächsten stehen, wie der/die LebenspartnerIn oder Familie. Zum zweiten Kreis gehören Personen, zu denen eine freundschaftliche Beziehung besteht. Der dritte Kreis umfasst weitere Menschen des informellen Kontakts, mit denen die Hauptperson alltägliche Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen teilt. Der vierte Kreis schließt jene Personen mit ein, die als Professionelle eine Rolle im Leben der Person spielen können. In gewissem Sinne besitzt jeder Mensch einen Unterstützungskreis und ist auch Teil eines solchen, nur tritt dieser Umstand nicht ins Bewusstsein, da man nicht immer alle gleichzeitig einlädt und auch nicht immer gezielt miteinander plant. Jedoch benötigt jeder Mensch Unterstützung „and some people need more support than others.“ (SANDERSON 2000, 6). Das impliziert weiter, dass Unterstützung kontinuierlich im Laufe eines Lebens benötigt wird, weshalb ein Unterstützerkreis nicht nur für zeitlich begrenzte Lebensabschnitte genutzt wird, sondern auch längerfristig und nachhaltig zur Unterstützung und Begleitung des jungen Menschen dient (vgl. FRIEDRICH 2006, 291).

Ein erster Schritt, um einen Unterstützungskreis aufzubauen, ist die Suche nach Menschen, die an einem Unterstützungskreis teilnehmen möchten. Während sich dies bei vielen Menschen einfach gestaltet, weil sie einen großen Freundes- und Bekanntenkreis haben, kann sich bei anderen der Fall ergeben, dass sie nur wenige Freunde und Bekannte haben. Besonders für Menschen, die schon lange in diversen Einrichtungen leben oder gelebt haben, bedeutet die Suche nach unterstützenden Menschen eine Herausforderung (LINDMEIER 2006, 102). Es lassen sich jedoch auch für diese Menschen UnterstützerInnen finden, so LINDMEIER (ebd.). Die unterschiedlichen Menschen sollen durch die Identifizierung von Gemeinsamkeiten zusammengebracht werden. Bei der Freizeitplanung bspw. werden Menschen gesucht, die Interessen und Vorlieben

mit der planenden Person teilen (vgl. DOOSE 2004, 16). Unter den Personen, die von der Hauptperson eingeladen werden, können auch „Professionelle“ sein, denn Menschen mit Behinderung wählen neben Familienmitgliedern und Freunden auch häufig MitarbeiterInnen ihrer Wohneinrichtung oder andere „Professionelle“ für die Teilnahme an solchen Unterstützungskreisen aus (vgl. LINDMEIER 2006, 102). Der Unterstützungskreis kann je nach Bedürfnissen, Art und Vertraulichkeit des Themas klein oder groß gehalten werden (vgl. TSCHANN 2008, 11).

Nachdem der Unterstützungskreis erstellt ist, wird gemeinsam mit der Person darüber nachgedacht, welche Schritte notwendig sind, um ein Ziel bzw. einen Wunsch erreichen zu können. Anschließend wird vereinbart, wer die Person, wann und wie unterstützt bzw. welche Aufgaben jeder übernimmt. Dies kann schriftlich, in Bildern oder auf Kasette festgehalten werden. Persönliche Zukunftsplanung geht von der Annahme aus, dass die Menschen um die betroffene Person einen positiven Beitrag für deren Zukunft leisten wollen und ihnen deren bestes Wohl am Herzen liegt (vgl. SANDERSON 2000, 5). Durch die Zusammenarbeit verschiedener Personen in einem Unterstützungskreis sollen unterschiedliche Zugänge zum Jugendlichen eröffnet werden. Es zeigt sich, dass die Mitglieder unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen haben. Dabei können die TeilnehmerInnen des Unterstützungskreises neben Feedback und Entscheidungshilfe bspw. auch praktische Unterstützungsaufgaben übernehmen. Oft gelingt es, berufliche Möglichkeiten, bzw. berufliche Kontakte etc. direkt über Mitglieder des Unterstützungskreises oder über ihre Beziehung zu anderen Personen zu akquirieren (vgl. LINDMEIER 2006, 102).

Es kann kritisch angemerkt werden, dass das Verhältnis zu den Mitgliedern von dem jungen Menschen auch als bedrückend oder ambivalent empfunden werden kann. So können bspw. nicht geklärte Schwierigkeiten der Vergangenheit als sehr belastend erlebt werden. Eine negative Vorgeschichte kann die TeilnehmerInnen eines Unterstützungskreises und auch die planende Person im Vorfeld eines ersten Treffens beunruhigen. Auch kann die Sorge, der eigene Anteil an einer problematischen Entwicklung könne ans Licht kommen oder das Treffen diene dazu, gegenseitige Schuldzuweisungen auszusprechen, die Motivation zur Teilnahme an einem Unterstützungstreffen verringern. „Daher muss die

Bereitschaft zur Teilnahme ausdrücklich wertgeschätzt werden, die Ziele des Treffens müssen offengelegt werden und die Teilnahme muss freiwillig sein.“ (LINDMEIER 2006, 105)

5.3.1 Funktionen und Eigenschaften von sozialen Netzwerken

Da es sich bei einem Unterstützungskreis um eine besondere Form eines sozialen Netzwerkes handelt, bedarf es laut LINDMEIER (vgl. 2006, 100) an Wissen über Funktionen und Eigenschaften sozialer Netzwerke im Allgemeinen, denn „Wissen um die unterschiedlichen Funktionen von Netzwerken ermöglicht eine genauere Bestimmung einer Bedarfslage und der vom Netzwerk erwarteten Unterstützung ebenso wie der möglichen Unterstützung durch das Netzwerk.“ (ebd., 100) Nicht jedes Netzwerk ist für jede Form der Unterstützung geeignet. So kann bspw. eine Person, die lediglich Informationen zu einem Themenbereich liefert, die Hauptperson nicht emotional unterstützen. Im Gegensatz dazu können die Eltern bspw. nicht mit Expertise über ein Berufsbild dienen, sie können aber der Hauptperson affektive Unterstützung bieten. Unterschiedliche Netzwerke können unterschiedliche Funktionen haben: Während ein Netzwerk emotional und instrumentell unterstützen kann, ist genau dasselbe Netzwerk aber wiederum weniger geeignet, um Unterstützung für eine Erweiterung der sozialen Kontakte zu erbringen. Es sind deshalb verschiedene Kriterien von Netzwerken für die Analyse der Netzwerkfunktionen von besonderer Wichtigkeit. In Anlehnung an LINDMEIER (vgl. 2006, 100) werden die Merkmale *Dichte*, *Homogenität*, *Dispersion*, *Größe* und *Intimität* der Netzwerke dargelegt, da bereits mit diesen wenigen Eigenschaften Netzwerktypen beschrieben werden und Aussagen über die Eignung dieser Netzwerktypen für eine bestimmte Form der Unterstützung gemacht werden können.

- Die *Dichte* des Netzwerks gibt den Grad der gegenseitigen Vertrautheit seiner Mitglieder an. Eine niedrige Dichte bedeutet, dass sich nicht alle Mitglieder eines Netzwerks gegenseitig kennen, eine hohe Dichte gibt an, dass sich alle (gut) kennen.
- Die *Homogenität* kennzeichnet die Übereinstimmung hinsichtlich verschiedener Eigenschaften in Bezug auf Alter, Geschlecht, Einkommen, Lebenslage etc.; Eine niedrige Homogenität bedeutet bspw., dass die

Mitglieder des Netzwerkes unterschiedlichen Alters sind sowie verschiedene Lebenslagen und Berufe haben. Eine hohe Homogenität hingegen ist an vielen gleichen Eigenschaften und sozialen Attributen erkennbar.

- Die *Dispersion* gibt die räumliche Verteilung der Mitglieder an. Eine niedrige Dispersion bedeutet, dass die Mitglieder des Netzwerkes nahe beieinander leben; eine hohe Dispersion bedeutet, dass sie in weiter Entfernung zueinander leben.
- Weitere Eigenschaften sind die *Größe* des Netzwerkes und die *Intensität* der Bindung seiner Mitglieder.

Mit Hilfe dieser Merkmale können Netzwerktypen beschrieben und Aussagen über die Eignung dieser Netzwerktypen für eine bestimmte Form der Unterstützung getroffen werden. So können bspw. Netzwerke mit hoher Dichte, hoher Homogenität und niedriger Dispersion am besten **affektive Unterstützung** leisten, da sich die Mitglieder der Netzwerke gut kennen, nahe beieinander wohnen und sich hinsichtlich ihrer Lebenslage und ihrer Eigenschaften ähnlich sind. Ein gleicher Netzwerktypus kann gut **instrumentelle Hilfe** leisten, wobei auch die Größe des Netzwerkes hier eine wichtige Rolle spielt. Um **kognitive Unterstützung** vermitteln zu können, ist die Weitervermittlung in andere Netzwerke von Bedeutung, weshalb eine geringe Homogenität, oder mit anderen Worten unterschiedliche Menschen, im Netzwerk von Relevanz ist. Weniger wichtig hingegen sind die räumliche Nähe und die Intensität der Bindung. Zur **Aufrechterhaltung der sozialen Identität** kann einerseits ein kleines Netzwerk mit hoher Dichte, starker Bindung, hoher Homogenität und geringer Dispersion, das sich relativ wenig verändert, beitragen. Das heißt, einzelne, wenige, konstante Freunde, die sich gut kennen und hinsichtlich ihrer Lebenslage und ihrer Eigenschaften ähnlich sind, als auch nahe beieinander wohnen stärken die Identität der betroffenen Person. Andererseits kann auch ein großes Netzwerk mit schwachen Bindungen und geringer Dichte, hoher Dispersion und geringer Homogenität ein komplexes und veränderungsbereites Identitätsmuster aufrechterhalten. Viele Personen, die sich nicht so gut kennen, sehr unterschiedlich in Bezug auf ihre Lebenslage und ihre Eigenschaften sind, weit voneinander entfernt wohnen, und zudem nicht konstant an der Seite des betroffenen Menschen bleiben, können die soziale Identität einer Person ebenso

stärken. **Soziale Kontakte** werden am besten durch Netzwerke, die schwache Bindungen enthalten, vermittelt. Sie können dadurch Verbindungen zu anderen Netzwerken herstellen (vgl. LINDMEIER 2006, 99f.).

5.3.2 Aufgaben des Unterstützungskreises im Übergang Schule-Beruf

Ein Unterstützungskreis kann verschiedene Beiträge zur Lebensqualität eines Menschen leisten (vgl. DOOSE 2007, 126). Im Übergang von der Schule in den Beruf können die konkreten Aufgaben folgende sein:

Fähigkeitenprofil erstellen - Beobachtungen vernetzen

In den ersten Treffen werden gemeinsam mit dem jungen Menschen seine Stärken, Fähigkeiten, Begabungen, Vorlieben und Möglichkeiten erfasst. Dazu können verschiedene Mitglieder unterschiedliche Perspektiven über den jungen Menschen eröffnen, die von großer Bedeutung sind, da bestimmte Verhaltensmuster oder Fähigkeiten oft nur an einem Ort, wie bspw. zu Hause, in der Schule oder im Umgang mit bestimmten Personen transparent werden. Die eigene Sichtweise engt mitunter auch ein, prägt und beeinflusst eine Person. Sie kann Entwicklungen unterstützen aber auch verhindern, wohingegen verschiedene Sichtweisen zu einem differenzierten Bild führen, und ebenso Stärken, wie auch Grenzen und Widersprüche deutlicher sichtbar macht (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 3).

Rahmenbedingungen beschreiben

Mit vereintem Wissen und Erfahrungen der Mitglieder des Unterstützungskreises gestaltet es sich einfacher, Rahmenbedingungen zu formulieren, die für eine zukünftige, erfolgreiche Arbeit von Nöten sind. Informationen können bspw. sein, ob jemand auf Lärm empfindlich reagiert, lieber in einer großen Gruppe oder allein arbeitet, viel Bewegung braucht, etc. All diese Informationen sind bei der Suche von Arbeitsfeldern zu bedenken (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 3). Kann sich ein junger Mensch bspw. sprachlich nicht gut artikulieren, so wäre die Tätigkeit einer telefonischen Beratung eher ungeeignet. Die Schwierigkeiten einer Person sind somit bei der Suche von Arbeitsfeldern zu berücksichtigen.

Mögliche Arbeitsfelder definieren

Aufbauend auf das Fähigkeitsprofil lassen sich in einem weiteren Treffen mögliche Arbeitsfelder definieren, die passgenau auf den jungen Menschen abgestimmt sein sollen. Dabei ist es nötig, der Phantasie freien Lauf zu lassen, kreativ zu sein, denn reguläre Arbeitsplätze für Menschen mit schweren Behinderungen sind in den wenigsten Fällen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden. In der Regel müssen sie entdeckt und erfunden werden. Wenn bspw. das Fahrradfahren zu den liebsten Beschäftigungen dieser Person gehört, wird man im Unterstützungskreis darüber nachdenken, in welchem Arbeitsfeld Botengänge notwendig wären bzw. ob und wo es Ideen oder Möglichkeiten gibt, das Fahrrad in eine Beschäftigung einzubauen (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 3).

Arbeitgeberkontakte herstellen

Eine weitere Aufgabe des Unterstützungskreises kann die Herstellung von ArbeitgeberInnenkontakten sein. Dazu werden die Kenntnisse der regionalen Arbeitsmarktstruktur und die Beziehungen der Mitglieder des Unterstützungskreises positiv genutzt. Ein Großteil der Arbeitsplätze wird über informelle Kontakte und nicht über institutionelle Vermittlung gefunden, weshalb es in dieser Phase hilfreich sein kann, zusätzliche Personen in den Unterstützungskreis einzuladen, um ein möglichst großes Netz und somit viele Arbeitgeberkontakte zu knüpfen. Es können dadurch die Eltern entlastet werden, denn oft kann es für „weniger Betroffene“ leichter sein, an einen Arbeitgeber/eine ArbeitgeberIn heranzutreten als für Eltern, die sich dann wiederum in der Rolle eines „Bittstellers“ fühlen (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 4).

Schnupperphasen nachbereiten

Gemachte Erfahrungen von Schnupperphasen werden im Unterstützungskreis reflektiert. Es wird versucht, Schnupperplätze gemäß den Fähigkeiten, Grenzen, etc. zu akquirieren, deren Eignung jedoch oft erst in der realen Situation überprüft werden kann. Gemeinsam wird darüber nachgedacht, wie die Schnupperphasen erlebt wurden und ob gemachte Erfahrungen für den jungen Menschen auch zukünftig vorstellbar sind (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 4).

Mitarbeit bei der Lösung von Schwierigkeiten

Trotz guter Vorbereitung und Planung muss auch mit Schwierigkeiten gerechnet werden. Es können nicht alle Arbeitserprobungen erfolgreich ablaufen und zu einem Dauerarbeitsplatz führen. Es ist deshalb die Aufgabe von Unterstützungskreisen, Schwierigkeiten gemeinsam mit Beteiligten zu reflektieren und konstruktive Lösungen zu entwickeln (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 4).

Die integrative Idee weiter tragen¹⁴

Die integrative Idee soll in einem Schneeballsystem weiter getragen werden, sodass Menschen aufmerksamer und bewusster mit anderen Menschen und deren Bedürfnissen umgehen (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999a, 4/vgl. 2009, 7). Ein Unterstützungskreis soll helfen, Veränderungen in der Gesellschaft voran zu bringen, was zu mehr Möglichkeiten für die Person mit Behinderung führen kann (vgl. BECKER/PALLIN 2001, 13).

Ein wichtiger Aspekt des Unterstützungskreises ist „das Zuhören“. Die Treffen in den Unterstützungskreisen beinhalten, dass alle im Unterstützungskreis den Geschichten und Träumen der Person zuhören. Mit Hilfe und Zuspruch der/des Moderatorin/Moderators kann die Person lernen „ja“ zu ihren Möglichkeiten und Unterstützungsangeboten zu sagen (vgl. BECKER/PALLIN 2001, 12). O´BRIEN und O´BRIEN (1946, 8) schreiben: „Person-centered planning begins when people decide to listen carefully and in ways that can strengthen the voice of people who have been o rare at risk of being silenced.“ Denn erst wenn andere Menschen sich dafür entscheiden, der Person mit Behinderung zuzuhören, kann ihnen Selbstbestimmung zugesprochen werden. Dazu muss der/die ModeratorIn selbst aktiv zuhören und die anderen Mitglieder des Unterstützungskreises dazu ermutigen. Aktives Zuhören verlangt persönliche Bereitschaft, offen und sensibel für schwierige und verwirrende Situationen zu sein (vgl. O´BRIEN & O´BRIEN 1998, 17f.). Der/die ModeratorIn übernimmt eine wesentliche Funktion in der

¹⁴ Es stellt sich dem/der Leserin vielleicht die Frage, ob es nicht „inklusive Idee“ statt „integrativer Idee“ heißen sollte. Als das Projekt Spagat 1997 mit der Realisierung des Konzepts begann, dachte jedoch noch niemand daran, dass Integration Wirklichkeit werden könnte. Zu dem damaligen Zeitpunkt verstanden auch viele das Prinzip der Integration noch nicht. Hinter dem Ziel, die integrative Idee weiterzutragen, steht auch, dass unsere Gesellschaft inklusiv werden soll.

Persönlichen Zukunftsplanung bzw. im Unterstützungskreis, welche im anschließenden Kapitel näher dargestellt wird.

5.4 ModeratorInnen in der Persönlichen Zukunftsplanung bzw. im Unterstützungskreis

Eine Moderation erfolgt LINDMEIER (vgl. 2006, 104) zufolge am idealsten durch zwei ModeratorInnen. Eine/r führt die Gesprächsführung durch und der/die andere ist für das Aufschreiben und die Visualisierung der Ziele zuständig.

Die Aufgabe der Moderation innerhalb der Planungstreffen ist eine anspruchsvolle Arbeit, die Kenntnis in der Moderation von Gruppen für Persönliche Zukunftsplanung wie auch Kenntnisse von Problemlösungstechniken erfordert (vgl. DOOSE 2004, 35). Der/die ModeratorIn muss LINDMEIER (vgl. 2006, 108) zufolge Netzwerkstrukturen kennen, da Unterstützungskreise eine ähnliche Struktur wie andere Netzwerke aufweisen. Sie haben, wie bereits in Kapitel 4.4.1 beschrieben, ebenso unterschiedliche Eigenschaften wie Dichte, Homogenität, usw. Der/die ModeratorIn muss wissen, dass sich Netzwerkstrukturen für unterschiedliche Formen der Unterstützung eignen. Wenn in der Planung festgestellt wird, dass eine Unterstützung benötigt wird, die der bestehende Unterstützungskreis nicht leisten kann, so muss der Kreis ggf. erweitert werden. Der/die ModeratorIn ist für die Koordination der Persönlichen Zukunftsplanung zuständig, macht Notizen und arbeitet daran, die Zukunftsvisionen der Person aufzubauen und zu fördern (vgl. BECKER/PALLIN 2001,4). Er/sie erklärt die Ziele eines Treffens und behält diese im Blick, er/sie betont Stärken, Fähigkeiten und Möglichkeiten, richtet Beiträge auf die Zukunft, stellt die Beteiligung aller sicher und versucht Beiträge nicht zu bewerten (vgl. DOOSE 2004, 35). Des Weiteren achtet er/sie darauf, dass die zentrale Rolle der Person im Prozess zum Tragen kommt und eine entspannte Atmosphäre der Akzeptanz entwickelt und gefördert wird (vgl. BECKER/PALLIN 2001, 4). SANDERSON (2000, 6) bringt auf den Punkt:

„professionals are no longer in charge of collecting and holding information and making decisions about the person´s life, instead, individuals and the people who care about them take the lead in deciding what is important (...)”

Der/die ModeratorIn nimmt eine neutrale Rolle ein (vgl. LINDMEIER 2006, 107), weshalb keine stark involvierte Person die Moderation übernehmen sollte. Damit wird vermieden, dass eine Person eine doppelte Rolle einnimmt, wie bspw. ModeratorIn und Elternteil (vgl. DOOSE 2004, 35). Die Grundhaltung des/der ModeratorIn beschreibt DOOSE (2004, 39) in Anlehnung an O´BRIEN als ein „mit geschulten Augen, Ohren und Mündern Hineingehen“ in die Persönliche Zukunftsplanung. Damit meint er einerseits, die Blicke auf die Person mit ihren Stärken und Fähigkeiten zu lenken, des Weiteren aufmerksam, aktiv und einfühlsam zuzuhören und in einer wertschätzenden und verständlichen Sprache zu kommunizieren.

Wird Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützungskreisen innerhalb öffentlich geförderter Programme durchgeführt, so ist laut LINDMEIER (vgl. 2006, 110) eine Evaluation dieser Methode erforderlich, mit welcher geklärt werden soll, wieweit und in welchen Situationen Unterstützungskreise als sinnvoll und hilfreich, als überflüssig oder sogar als hinderlich erlebt werden. Solche Evaluationen sollen im Detail darlegen, wie die beteiligten Personen, also die Zusammenarbeit erlebt wird. Auf dieser Grundlage, so LINDMEIER (vgl. ebd.), können Vorschläge zur Weiterentwicklung formuliert werden. Auch BECK (vgl. 2005, 441) betont die Wichtigkeit von Evaluation im Bereich pädagogischen Handelns: „Durch den Einsatz von Methoden und Verfahren, die sich auf die Entwicklung und Prüfung von Struktur und Organisation, Handlungsprozessen und Ergebnissen beziehen, sollen die Effektivität (Wirksamkeit) und die Effizienz (Verhältnis von Aufwand und Ertrag) pädagogischen Handelns erhöht und eine empirische Beurteilung seiner Wirkungen ermöglicht werden.“

6. Zusammenfassung

6.1 Übergang von der Schule in die Berufswelt

Mit dem Fokus auf den Übergang von der Schule in den Beruf in Kapitel zwei, wurde zunächst der Begriff „Übergang“ konkretisiert. Dabei wurde er einerseits auf einer zeitlichen Ebene, mit dem Beginn in den letzten beiden Pflichtschuljahren und einem offenen Ende, eingegrenzt. Des Weiteren wurde der örtliche Aspekt dieses Übergangs festgelegt, der den Wechsel von dem Lebensumfeld „Schule“ zu dem eines „Betriebes“ beinhaltet. Und drittens vollzieht sich bei der jungen Person eine Veränderung auf persönlicher und beruflicher Ebene; so können sie soziale Beziehungen aufbauen und soziale Rollen einnehmen kann, was sich wiederum auf den sozialen Status und die soziale Anerkennung der Person auswirken kann. Weitere persönliche Aspekte sind die Selbstverwirklichung und die Möglichkeit, ein aktives Mitglied einer Gesellschaft zu sein, wodurch die Person Sinnhaftigkeit im Leben erfahren kann. Der Mensch kann seinen produktiven Beitrag im Beruf leisten und dadurch Sinn und Erfüllung im Leben erfahren.

Neben diesen deskriptiven Beschreibungen des Übergangs Schule-Beruf wurden zwei unterschiedliche Bewertungen dazu vorgestellt. Zum einen kann dieser Übergang als „Schnitt- bzw. Nahtstelle“ betrachtet werden, die in psychologischen Termini auch als „kritisches Lebensereignis“ bezeichnet werden kann. Oder aber man nimmt die Perspektive ein, die diesen Übergang als Lern- und Erfahrungsraum betrachtet.

In der Realität ist eine hohe Arbeitslosenquote von Menschen mit Behinderung am ersten Arbeits- oder Lehrstellenmarkt zu verzeichnen, weshalb eine Erörterung der möglichen Barrieren speziell junger Männer und Frauen mit SPF im Übergang Schule-Beruf notwendig erschien. Ein mögliches Hindernis können ein niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen darstellen: Besonders von Arbeitslosigkeit gefährdet sind junge Menschen mit einem Schulabschluss unterhalb des Bildungsniveaus der Sekundarstufe II. Es konnte heraus gearbeitet werden, dass speziell SchülerInnen der Sonderschule häufig ohne Schulabschluss

bleiben, was ihre beruflichen Ausbildungschancen verringert, sodass die Sonderschulform als Barriere bezeichnet werden kann. Generell entspricht auch die Berufsbildung von Menschen mit SPF oft nicht realen Arbeitsplatzanforderungen. Weitere mögliche Barrieren können das familiäre Umfeld und die kulturelle Herkunft darstellen. Darin wird besonders den Eltern großer Einfluss beigemessen, die je nach der sozio-ökonomischen Lage der Familie unterschiedlich auf ihre Kinder einwirken. Und zweitens besitzen speziell junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund aufgrund gesellschaftlicher Ablehnung und individueller Probleme schlechte Bildungschancen. Als drittes Hindernis im Übergang wurden die persönliche Berufsreife und Berufswahl angeführt, die bei jungen Menschen mit SPF häufig noch zu wenig ausgebildet sind. Speziell den Schlüsselkompetenzen sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine Barriere kann immer noch das Geschlecht der Person darstellen, sodass eine weibliche Person mit Behinderung eine „doppelte Benachteiligung“ aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Behinderung erfahren kann. Darüber hinaus können die Vorurteile eines Betriebs die berufliche Verwirklichung eines Menschen einschränken und behindern. Die Bereitschaft von Seiten der ArbeitgeberInnen, Menschen mit Behinderung einzustellen, ist nach wie vor nicht ausreichend. Gründe dafür sind ein ökonomisches, profitorientiertes Denken sowie Angst vor dem Kündigungsschutz seitens der Betriebe, zu hohe Anforderungen für den Menschen mit Behinderung und vor allem aber die soziale Einstellung der Betriebe gegenüber Menschen mit Behinderung, die oft mit Vorurteilen und Unkenntnis geprägt ist. Ein weiteres Problemfeld stellt für junge Menschen mit SPF der allgemeine Wandel der Berufswelt dar, der einem arbeitnehmenden Menschen mehr Mobilität sowie Flexibilität und eine lebenslange Qualifizierung abverlangt. Gleichzeitig fallen einfache und ungelernete Tätigkeiten weg, sodass für Menschen mit SPF kein Platz zu bleiben scheint.

In Österreich gibt es aber unterschiedliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die zu einer erfolgreichen Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung beitragen können: die Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, zur beruflichen Qualifizierung und zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt. Diese weisen jedoch oft strukturelle Mängel, wie bspw. eine zu kurze Laufzeit, eine zu große Abhängigkeit

von vorgegebenen Förderstrukturen und vordefinierte Zugangskriterien. Auch herrscht selten eine Kooperation und Vernetzung zwischen den einzelnen Institutionen, was für den jungen Menschen mit SPF einen Bruch in der Betreuungskoordination bedeuten kann.

6.2 System-ökologische Überlegungen für den Übergang Schule-Beruf

Mit einer Einführung in die Systemtheorie allgemein, in der zuerst der Begriff „System“ definiert, die Entwicklung der Systemtheorie und speziell die Systemtheorie innerhalb der Pädagogik aufgezeigt und zu einer system-ökologischen Theorie übergeführt wurde, konnte in Kapitel 3 auf einen spezifischen Entwurf, den system-ökologischen Ansatz nach BRONFENBRENNER eingegangen werden.

Der amerikanische Sozialpsychologe Urie BRONFENBRENNER entwirft 1981 das Werk „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“, in dem unterschiedliche Ansichten und Ansätze vereint sind. Die menschliche Entwicklung lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen, dem Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem, analysieren. Diese einzelnen Systeme der Umwelt eines Menschen sind ineinander verwoben und stehen in Abhängigkeit zueinander, weshalb sie nicht als Einzelsysteme, sondern erst in ihrer wechselseitigen Vernetzung an Bedeutung gewinnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Mikrosystem die Systembeziehungen in einem primär bedeutsamen Lebensbereich, wie bspw. die Familie, Schule oder Freunde umfasst. Jedes Mikrosystem weist eigene Tätigkeiten, zwischenmenschliche Beziehungen sowie Rollen der Personen (zunächst Dyaden, später mehrere Personen) darin auf. Die molaren Tätigkeiten, wie BRONFENBRENNER sie nennt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie über einen beständigen Zeitraum ausgeführt werden und für die beteiligten Personen von Bedeutung sind. Innerhalb den zwischenmenschlichen Beziehungen stellen Dyaden die Basis dar, mittels derer größere zwischenmenschliche Strukturen gebildet werden können. Sie zeichnen sich durch die drei Eigenschaften der Reziprozität, Kräfteverhältnisse und affektive Beziehungen aus, die entwicklungsförderndes Potential besitzen. Das dritte Element der Rollen meint

Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden und bezieht sich auf den Inhalt der Tätigkeiten wie auch auf Beziehungen. Rollen beeinflussen das Verhalten einer Person oft wesentlich in ihren Tätigkeiten und Beziehungen, speziell bei Veränderungen von Lebensbereichen, was die menschliche Entwicklung beeinflussen und fördern kann.

Das Mesosystem weitet die Strukturen des Mikrosystems nun aus. Während Prozesse sich im Mikrosystem innerhalb einzelner Lebensbereiche abspielen, umfasst das Mesosystem die Wechselbeziehungen zwischen diesen Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. Die Art der Verbindung kann unterschiedlich stark sein, sodass entweder eine Beteiligung an den Lebensbereichen, eine „indirekte Verbindung“, eine Kommunikation zwischen den Lebensbereichen oder lediglich die Kenntnis über andere Lebensbereiche gegeben ist. Diese unterschiedlichen Verbindungen einer Person erzeugen ein soziales Netzwerk, das entwicklungsfördernde Potentiale (siehe 51f.) besitzen, welche wiederum für die berufliche Integration eines jungen Menschen mit SPF genutzt werden können.

Das Exosystem meint diejenigen Lebensbereiche, an denen die Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse abspielen, die die Entwicklung der Person beeinflussen.

Unter Makrosystem versteht man das Gesellschaftssystem als Ganzes mit ihren zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien, Normen und Werten, das die Systeme davor als Teilsysteme enthält. Das Makrosystem bestimmt die spezifischen Eigenschaften der Mikro-, Meso- und Exosysteme, die auf ihren Ebenen Verhalten und Entwicklung steuern.

Das Chronosystem bezieht sich auf die zeitliche Dimension der Entwicklung einer Person und der Systeme, worin diese sich verändern.

Die dargelegten Systeme können auf den Übergang Schule-Beruf, wie dies in einem eigenen Beispiel im Kapitel 3.2.3 geschehen ist, angewendet und analysiert werden. Es lassen sich darin Wechselwirkungen und entwicklungsfördernde Faktoren im Mikro- und Mesosystem heraus stellen.

6.3 Klärung des Behinderungsbegriffes

Wir befinden uns gegenwärtig in einem Übergang, der Behinderung nicht länger als defizitäre Eigenschaft/n eines Menschen selbst betrachtet, sondern als Ergebnis einer negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihrer sozialen und materiellen Umwelt. Auf Basis dieser Sichtweise können die Umweltbedingungen einer Person so verändert werden, dass der Mensch von seiner Umwelt weniger bzw. nicht behindert wird und so gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben kann.

Diese ökosystemische Sichtweise von Behinderung geht mit der ICF der WHO einher. In diesem mehrdimensionalen, bio-psycho-sozialen Modell werden, wie der Name bereits sagt, die biologischen, psychischen und sozialen Aspekte der körperlichen Schädigung miteinbezogen. Sie stehen mit den Komponenten der Aktivität, der Teilhabe und den Kontextfaktoren in Wechselwirkung und tragen zur „funktionalen Gesundheit“ bei. Die Entwicklung der eigenen Identität hängt mit den zwei Aspekten der „sozialen Umwelt“ und des „eigenen Selbst“ zusammen. Das heißt, dass einerseits die Einstellungen und Reaktionen der Umwelt Einfluss darauf nehmen, ob der Mensch mit einer Schädigung eine Behinderung erfährt. Und andererseits nimmt das eigene Selbst gegenüber sich selbst und anderen eine Haltung ein, definiert und kategorisiert sich. Dieses Bild von sich selbst wird unweigerlich von der Umwelt beeinflusst. Beide Faktoren nehmen Einfluss auf die eigene Identität und die funktionale Gesundheit einer Person.

Auf der Ebene der österreichischen Sozialgesetzgebung geht es darum, die Gleichwertigkeit aller in der Gesellschaft zu verankern. Nachdem wir uns, wie bereits erwähnt, in der Zeit befinden, indem ein Paradigmenwechsel stattfindet, wurden diese Forderungen zwar theoretisch fest gemacht, jedoch hinkt die praktische Umsetzung hinter her.

Mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde ein Schritt in diese Richtung unternommen, denn er nimmt die Teilhabe an schulischen Lebens- und Lernprozessen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf wird dann erforderlich, wenn ein Kind aufgrund physischer oder psychischer Beeinträchtigungen am Unterricht nicht teilnehmen kann. Diese Teilhabe am Unterricht kann eingeschränkt sein, muss aber nicht. Das heißt, es kann auch eine Beeinträchtigung vorliegen, ohne dass ein SPF erforderlich wird.

6.4 Persönliche Zukunftsplanung

Die Persönliche Zukunftsplanung stellt eine spezielle Unterstützungsmaßnahme innerhalb des Eingliederungsprozesses junger Menschen mit Behinderung in die Arbeitswelt dar. Ihr liegen veränderte Sichtweisen und Werte zugrunde, nämlich jene der Selbstbestimmung und Inklusion. Jeder Mensch soll selbst über sein Leben bestimmen und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Für Menschen mit Behinderung war und ist Selbstbestimmung nicht immer selbstverständlich. Sie zu respektieren, bedeutet, Möglichkeiten zur Selbstbestimmung zu erkennen und zu schaffen und die Person mit Behinderung zur selbstständigen Entscheidung zu ermutigen. Das wiederum bedeutet nicht zwingend, dass die Person mit Behinderung Dinge alleine durchführen muss, sondern sie kann auch entscheiden, Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Inklusion meint die gleichen Rechte für alle, wobei niemand aufgrund seiner Andersartigkeit ausgegrenzt wird, sondern diese Vielfalt ist willkommen und wird wertgeschätzt. Darüber hinaus profitieren alle Menschen und die Gesellschaft allgemein von der vollen Teilhabe aller, einem Zusammenleben in Diversitäten, sodass alle Menschen einer inklusiven Gemeinschaft eine Bereicherung erfahren.

Ein elementares Element der Persönlichen Zukunftsplanung stellt der Unterstützungskreis dar, dessen zentrale Idee es ist, den Menschen im Kontext seiner Familie und Gemeinschaft zu betrachten. Das heißt, der Mensch wird innerhalb eines Netzes betrachtet bzw. es wird ein Netz um ihn aufgebaut, das ihn bei seiner Integration in die Arbeitswelt, und auch bei anderen für ihn relevanten Lebensthemen, unterstützen soll. Gemeinsam wird daran gearbeitet, die Visionen der Person zu realisieren. Die Mitglieder eines Unterstützungskreises sind ein/e ModeratorIn und diejenigen Personen, die die Person, um die es geht, als hilfreich erachtet, wie bspw. Eltern, Freunde und FreundInnen, etc. Nachdem ein Unterstützungskreis erstellt wurde, kann gemeinsam mit der Person nachgedacht werden, welche Schritte für die Erreichung eines Zieles nötig sind. Es wird vereinbart, wer welche Aufgaben übernimmt. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Unterstützungspersonen können verschiedene Zugänge zum Jugendlichen und unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen vereint werden.

Soziale Netzwerke können unterschiedliche Arten der Unterstützung leisten. Es empfiehlt sich, die Eigenschaften von Netzwerken in Erfahrung zu bringen, da unterschiedliche Netzwerke mit bestimmten Eigenschaften unterschiedliche Formen der Unterstützung leisten können. Einige Eigenschaften eines Netzwerkes sind „Dichte“, „Homogenität“, „Dispersion“ und „Größe“ des Netzwerks sowie die „Intensität“ der Bindung seiner Mitglieder. Mit Hilfe dieser Eigenschaften von Netzwerken können Aussagen über die Formen von Unterstützung wie affektiver Unterstützung, instrumenteller Unterstützung, kognitiver Unterstützung, Aufrechterhaltung der sozialen Identität und Vermittlung soziale Kontakte, getroffen werden.

Ein Unterstützungskreis hat im Übergang von der Schule in den Beruf verschiedene Aufgaben, nämlich erstens ein Fähigkeitsprofil zu erstellen und Beobachtungen zu vernetzen, zweitens Rahmenbedingungen zu beschreiben, drittens mögliche Arbeitsfelder zu definieren, viertens ArbeitgeberInnenkontakte herzustellen, fünftens Schnupperphasen nachzubereiten, sechstens Schwierigkeiten zu lösen und siebtens die integrative Idee weiterzutragen.

Der/die ModeratorIn nimmt eine zentrale Rolle in der Persönlichen Zukunftsplanung und im Unterstützungskreis ein. Neben den Aufgaben der Gesprächsführung, der Verschriftlichung der Ziele, der Koordination des Prozesses usw. nimmt er/sie Einfluss darauf, dass die Person selbst bestimmen kann und eine Atmosphäre der Akzeptanz und der Wertschätzung entwickelt und gefördert wird.

7. Das Projekt „Spagat“

Dieser Teil der Arbeit wird sich den Leistungen der professionellen Dienste des Projekts „Spagat“ zur beruflichen Integration zuwenden. Spagat begleitet allgemein Übergänge in den Beruf, wie bspw. von der Schule als auch von der Werkstatt in den Beruf, wobei der Blick in der Diplomarbeit speziell auf die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf gerichtet wird. Zu Beginn des Kapitels

werden eine Projektkurzbeschreibung über den Projektträger und die TeilnehmerInnen Basisinformationen liefern. Das Hauptaugenmerk gilt jedoch den wichtigsten Arbeitsschritten, die eine Strukturierung des Eingliederungsprozesses junger Männer und Frauen mit erheblichen Behinderungen in die Arbeitswelt ermöglichen wollen.

7.1 Vorstellung und Beschreibung von Spagat

Das Land Vorarlberg beauftragte das Institut für Sozialdienste (IfS) im Frühjahr 1997 auf einer Elterninitiative mit der Durchführung des Pilotprojekts „Spagat“, welches nach dem erfolgreichen Abschluss im Jahr 1999 als Wahlangebot in der regulären Behindertenhilfe in Vorarlberg übernommen wurde (vgl. NIEDERMAIR 2005, 63). Mit SPAGAT werden Menschen mit erheblichen (geistigen und/oder mehrfachen) Behinderungen auf ihrem Weg zu einem integrativen Arbeitsplatz in der Region unterstützt (vgl. NIEDERMAIR/TSCHANN 1999b, 2). Ein integrativer Arbeitsplatz ist ein Arbeitsplatz auf dem allgemeinen bzw. ersten Arbeitsmarkt, auf dem Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse ohne Zuschüsse oder sonstige Maßnahmen zustande kommen, der „(...) den Kontakt zu anderen Mitarbeitern ermöglichen [muss]. Die Arbeit des Jugendlichen mit Behinderung ist Teil eines im Betrieb sichtbar integrierten Arbeitszusammenhangs“ (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 3). Die Arbeit findet außerhalb von Sonderinstitutionen wie bspw. „Geschützte Werkstätten“ und „Beschäftigungs-Therapie-Einrichtungen“ statt (vgl. FASCHING 2004, 359).

Der junge Mensch mit Behinderung erhält im Rahmen des integrativen Arbeitsplatzes eine Beschäftigung mit einer arbeitsrechtlichen Absicherung und Bezahlung nach dem Kollektivvertrag. Das Arbeitsverhältnis beginnt, wie für alle Menschen, mit einer dreimonatigen Probezeit. Die Bezahlung an den Menschen mit Behinderung wird zum Teil von dem/der ArbeitgeberIn und zum Teil vom Land Vorarlberg übernommen. Das heißt, der Betrieb bezahlt den jungen Menschen ganz regulär den monatlichen Gehalt nach Kollektivvertrag und erhält vom Land Vorarlberg zwei Arten von finanziellen Zuschüssen: Zum einen wird ein

Lohnkostenzuschuss entsprechend der Leistungseinschränkung der Person mit Behinderung bezahlt, welcher meist sehr hoch ist und bei ca. 80-90% der tatsächlichen Lohnkosten des Arbeitsplatzes liegt. Wenn beispielsweise der Mensch mit Behinderung nur 20% der Arbeitsleistung erbringen kann, so bezahlt der Betrieb genau diese 20% und die restlichen 80% bezahlt das Land Vorarlberg. Und zum anderen erhält der Betrieb einen „MentorInnenzuschuss“ entsprechend den zusätzlich benötigten Stunden des Mentors/der Mentorin (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 3-6). Es wird an dieser Stelle geklärt, was unter einem „Mentorenprinzip“ verstanden wird.

7.2 MentorInnenprinzip

Durch die Maßnahme des Mentoring des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (§ 6 Abs. 2 lit. D. BEinstG), dessen Richtlinien am 1. Jänner 2009 in Kraft getreten sind (vgl. BMAK 2008, 7), „sollen Menschen mit Behinderung ermutigt und motiviert werden, selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihre berufliche Laufbahn zu planen.“ (BMAK 2008, 3) Ziel ist es, am Arbeitsplatz ein/e MitarbeiterIn des jeweiligen Betriebes zu bekräftigen, die den Menschen mit Behinderung bei Eingewöhnung, Einarbeitung am Arbeitsplatz und einer stabilen Verankerung am Arbeitsmarkt unterstützt (vgl. ebd.).

Ein/e MentorIn leistet Unterstützung für den Menschen mit Behinderung, indem er/sie in beruflichen Belangen berät und bei der Orientierung hilft. Er/sie ist Ansprechperson für den jungen Menschen, weshalb er/sie über ein umfangreiches Wissen und berufliche Erfahrung, sowie soziale Kompetenzen verfügen sollte. Weiters soll diese Person die Fähigkeiten besitzen, Wissen zu vermitteln und Lernprozesse zu begleiten. Es wären außerdem Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit hilfreich, wie auch Vertrautheit mit der gelebten Unternehmenskultur (vgl. ebd., 4). Konkrete Aufgaben des Mentors/der Mentorin können sein, bei der Planung von Dienstplänen unterstützend zu Seite zu stehen, das Thema Hygiene anzusprechen, über die Pausenordnung aufzuklären, zur Einhaltung von Vereinbarungen anzuregen oder Alltagsrituale und Hilfsmittel herzustellen (vgl. IfS Spagat).

Im idealen Fall arbeitet der/die MentorIn mit dem jungen Menschen mit Behinderung eng zusammen. Zu Beginn der Arbeitsbeschäftigung wird meist mehr Unterstützung benötigt; mit zunehmender Selbstständigkeit reduziert sich aber oftmals die Intensität der Unterstützung (vgl. IfS Spagat). Die Unterstützung und Begleitung durch den/die MentorIn bleibt auch weiterhin fixer Bestandteil, wenn ein Arbeitsplatz zu Stande kommt (vgl. ebd.). Das Projekt Spagat bzw. der/die IntegrationsfachbetreuerIn hat engen Kontakt zum/zur MentorIn.

Der Mentorenzuschuss wird vom Land Vorarlberg an den Betrieb bezahlt. Die Höhe dieses Zuschusses richtet sich nach dem benötigten Betreuungsaufwand des Mentors/der Mentorin (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 5).

7.3 Arbeitsfeld/er des jungen Menschen mit Behinderung

Die Tätigkeiten des jungen Menschen mit Behinderung am Arbeitsplatz richten sich nach dessen Interessen und Fähigkeiten. Seine Wünsche stehen im Vordergrund, der Leistungsgedanke im Hintergrund. Ziel ist eine sinnvolle Beschäftigung im Rahmen der Möglichkeiten des Betroffenen. Um geeignete Tätigkeiten zu finden, werden mit potentiellen ArbeitgeberInnen Schnuppertage vereinbart, an denen der/die KlientIn von ihrem/ihrer IntegrationsfachberaterIn in den Betrieb 1:1 begleitet wird. Erst in der realen Situation kann eine Einschätzung gemacht werden, ob die gemeinsam formulierten Arbeitsfelder tatsächlich in Frage kommen. Die verschiedenen Fähigkeiten des jungen Menschen kommen beim praktischen Arbeiten in der Schnupperphase zum Vorschein und so können auch neue Interessen und Möglichkeiten entdeckt werden. Es wird in diesen Schnuppertagen neben dem Einüben der Tätigkeiten auch abgeschätzt, in welchem Ausmaß eine Anstellung für den Betrieb vorstellbar ist. Der/die ArbeitgeberIn und die MitarbeiterInnen erhalten die Möglichkeit, den jungen Menschen mit Behinderung kennen zu lernen. Wenn die Schnuppertage für alle Beteiligten positiv verlaufen, sodass sich jeder ein Arbeitsverhältnis vorstellen kann, besteht am ehesten die Möglichkeit, dass sich daraus eine Probezeit und

später ein integrativer Arbeitsplatz entwickelt, wovon ArbeitnehmerIn wie auch ArbeitgeberIn profitieren sollen (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 6).

Innerhalb des Projekts Spagat, gibt es eine/n IntegrationsfachberaterIn des IfS, der/die den jungen Menschen auf seinem Weg begleitet. Damit wird nicht bloß eine berufliche Integration angestrebt, sondern allgemeine Themen der sozialen Integration behandelt, wie Freizeitgestaltung, Wohnsituation, usw. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der beruflichen Integration. Der/die IntegrationsfachberaterIn gestaltet mit dem jungen Menschen mit Behinderung die Persönliche Zukunftsplanung, baut gemeinsam mit ihm einen Unterstützerkreis auf, geht mit ihm in Betriebe „schnuppern“, ist dabei, wenn ein Job gefunden wird und unterstützt ihn auch danach, wenn das Arbeitsverhältnis bereits besteht. Der/die IntegrationsfachberaterIn begleitet den jungen Menschen solange aktiv, bis Aufgaben selbstständig erledigt werden können. Danach bleibt der Kontakt zu ihm und dem Betrieb bzw. den Betrieben weiterhin aufrecht erhalten, jedoch eher passiv. Das heißt, die Person wird von der/dem IntegrationfachberaterIn in selteneren Abständen im Betrieb besucht und begleitet. Ereignen sich in Zukunft Probleme oder Veränderungen, kann die Person mit Behinderung aber wieder verstärkt Unterstützung durch seine/n IntegrationsfachberaterIn in Anspruch nehmen. Er/sie ist ein Stück weit LebensberaterIn.

Der/die IntegrationsfachberaterIn von Spagat geht prinzipiell von einer erfolgreichen beruflichen Integration von jungen Menschen mit schweren Behinderungen in Betrieben aus, sofern sie die notwendige individuelle Unterstützung erhalten (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 5)

Es gibt in Vorarlberg zurzeit bereits mehr als 180 durch Spagat vermittelte Arbeitsplätze, bei denen es sich meist um Teilzeit- Arbeitsplätze handelt. Einige der Spagat-Klienten haben mehrere Arbeitsplätze, wenn ein Betrieb nur für einige Stunden eine sinnvolle Beschäftigung bieten kann. Ist der junge Mensch mit Behinderung bei mehreren Betrieben beschäftigt, so ist ein Betrieb Hauptanstellungsträger und bezahlt den gesamten Gehalt der Person. Derselbe Betrieb erhält dann aber auch alleinig den Lohnkostenzuschuss wie auch den MentorInnenzuschuss. Bleibt dem Hauptanstellungsträger Geld über, so wird dies mit den anderen Firmen aufgeteilt (Leasingmodell).

7.4 Arbeitsweisen und -schritte

An dieser Stelle ist vorweg zu nehmen, dass sich eine Planung prinzipiell nach den individuellen Bedürfnissen des jungen Menschen mit Behinderung gestaltet. Aus diesem Grund werden nicht alle Arbeitsschritte linear bei jeder Person durchgeführt. Bei einigen Klienten wird, mit dem Ziel der Erlangung eines integrativen Arbeitsplatzes, bereits in der Schulphase begonnen, eine Zusammenarbeit mit Spagat aufzubauen. Andere wiederum arbeiten mit Spagat zusammen, um von einer Werkstatt in das Berufsleben einzusteigen. Ebenso gestaltet sich der Erstkontakt der jungen Person und dem Projekt Spagat unterschiedlich. Während manche junge Menschen mit Behinderung in der Schule Informationen über diesen möglichen Weg erlangen, erfahren andere wiederum von Freunden oder Bekannten von Spagat.

Ein Planungsprozess erfolgt gemeinsam mit den Jugendlichen auf drei eng verknüpften Ebenen: der schulischen Phase, der Phase nach der Schule und der Arbeitsphase. In der Schulphase gestalten die LehrerInnen einen integrativen Berufs-orientierenden Unterricht. Der/die IntegrationsfachbetreuerIn von Spagat begegnet dem/der SchülerIn im Klassenverband mit dem Ziel, die Jugendlichen in ihrem wohl vertrauten Rahmen kennen zu lernen und beteiligte sich teilweise am Berufs-orientierenden Unterricht bzw. gestaltete diesen mit (vgl. NIEDERMAIR 1998, 7-11).

Nach einer Vereinbarung der Zusammenarbeit zwischen dem jungen Mann oder Frau mit Behinderung und dem Projekt Spagat, wird mit der Methode der *Persönlichen Zukunftsplanung* gearbeitet. Ein zentrales Element der Persönlichen Zukunftsplanung ist der Unterstützungskreis, der um die Person gebildet wird. Diese Methoden der Persönlichen Zukunftsplanung, wie auch des Unterstützungskreises, wurden bereits in Punkt 4 genauer behandelt. Mit dieser Vorgangsweise wird versucht, die Systeme Schule, Eltern, Freunde, etc. zu verbinden. Es soll das im schulischen System herrschende Denken abgeschlossener Stufen, in dem schulische Übergänge als Phasen organisiert sind, die keinen Austausch zwischen den einzelnen Stufen vorsehen, überwunden werden (vgl. NIEDERMAIR 1998, 8-15). TSCHANN (vgl. 2008, 18) weist auch darauf hin, dass es innerhalb des Projekts Spagat neben der individuellen

Orientierung an der Person von grundlegender Bedeutung ist, den/die PartnerIn, also die möglichen ArbeitgeberInnen zu kennen. Für das Gelingen eines integrativen Arbeitsplatzes sind „(...) das Wissen um die regionale Arbeitsmarktstruktur, das Kennen von möglichen Ansprechpartnern in der Wirtschaft, das Verständnis für Notwendigkeiten, Problemfelder, rechtliche Hürden aus Sicht von Arbeitgebern (...)“ (TSCHANN 1999, 1) eine notwendige Voraussetzung. Ein Unterstützungskreis wurde für eine Verbindung dieser beiden unterschiedlichen Zugangsweisen, nämlich der Orientierung am Jugendlichen und die Berücksichtigung der Bedingungen von ArbeitgeberInnen, als ideales und ausbaufähiges Instrument erachtet (vgl. ebd.).

Spagat arbeitet eng mit dem Qualifizierungs- und Trainingsprogramm „Lot“ der Lebenshilfe Vorarlberg zusammen, bei denen Menschen mit Behinderung durch eine individuelle Ausbildung und gezielten Maßnahmen für einen integrativen Arbeitsplatz vorbereitet werden. Hierin ist die Erweiterung der sozialen und fachlichen Fähigkeiten ein wichtiger Teil der Ausbildung. Beide Programme dauern zwei Jahre. Die Ausbildung teilt sich in einen berufspraktischen Bereich, bei dem Praktika am jeweiligen Ausbildungsplatz in Betrieben und Projekten absolviert werden, und eine Lern- und Trainingsphase, bei der anfallende Themen wie bspw. die Benutzung von öffentlichen Verkehrsmittel, Informationen über verschiedene Berufe eingeholt werden.

Auch in der dritten Phase, wenn die Person bereits einen Arbeitsplatz erlangt hat, wird der junge Mensch mit Behinderung nach wie vor begleitet und ggf. unterstützt. Der/die IntegrationsfachberaterIn besucht den jungen Menschen und auch seine/n MentorIn regelmäßig in seinem/ihrem Betrieb, erkundigt sich nach dem Wohl aller und kann so auch intervenieren, wenn sich ein Problem aufzustauen scheint. Es können auch Treffen außerhalb des Betriebes stattfinden, und es können ebenso Themen behandelt werden, die nicht die Arbeit betreffen.

7.5 Freizeitgestaltung

Der IfS- Spagat organisiert zur Erhöhung der Lebensqualität der Person auch ein breites Freizeitangebot, bei dem wiederum der Unterstützerkreis eine wichtige Rolle spielt. Bereits bestehende Strukturen können genutzt und neue gemeinsam erarbeitet werden. Es werden regionale Freizeitangebote wie bspw. Trommelkurse, Kino- oder Theaterabende, Konzerte, Kunstwerkstatt, Schwimm-Treffs, etc. angeboten. Auch kommen diverse Fortbildungsmöglichkeiten, wie z.B.: Berufskunde, Schreibwerkstatt und Computerkurse zu Stande (vgl. IfS Assistenz Spagat 2009, 9).

Es finden unter anderem für alle Jugendlichen einmal wöchentlich Treffen in Bludenz und in Feldkirch statt, welche Zeit für Gespräche, Raum für Begegnungen, Veranstaltungen, Ausflüge und bei Bedarf auch Mittagessen bieten.

II. EMPIRISCHER TEIL

8. Klärung der methodischen Vorgehensweise

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die theoretischen Grundlagen der qualitativen Erhebungsmethode des Interviews und im Speziellen über das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982), das in dieser Diplomarbeit Anwendung fand. Im Anschluss wird die Auswertungsmethode der Interviews dargestellt.

8.1 Das Interview als qualitative Erhebungsmethode

Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es eine Reihe von Möglichkeiten zur Gewinnung von Informationen, wobei das Interview, neben der Teilnehmenden Beobachtung, Dokumenten- und Kulturgüteranalysen, usw. einen möglichen Zugang darstellt. Alle Verfahren stellen die Ganzheit der Informationen und die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungszuschreibungen ins Zentrum. Das Interview kann nun jedoch Vorteile bei der Informationsgewinnung ausweisen, indem man Informationen bspw. schnell und umfassend erhalten kann und diese dann dauerhaft in Form von Video-, Audiodateien, usw. verfügbar sind. Das wiederum erleichtert eine Auswertung und Interpretation wie auch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. Auch ist ein Interview ohne Expertenwissen durchführbar (vgl. REINDERS 2005, 96).

Qualitative Interviews sind geeignet, um Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen. Sie ermöglichen es, die Sicht der Befragten kommunikativ in Erfahrung zu bringen und deren Bedeutungszusammenschreibungen interpretativ wieder herzustellen. Kriterien der qualitativen Interviews sind *Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit*. *Offenheit* ist gewährleistet, da die Befragung narrativ ist, sodass dem Befragten viel Freiraum zur eigenen Betonung relevanter Themen gelassen

wird. Die *Kommunikation* kann natürlich gestaltet sein, sodass sie dem Alltag des Befragten nahe kommt. Und schließlich sind die Antworten der Befragten stets *prozesshaft* generierte Ausschnitte einer sozialen Realität, die nicht als unabänderlich gelten (vgl. REINDERS 2005, 97).

Zur Wahl der angemessenen Interviewmethode gibt es bestimmte Kriterien, dabei sind die Fragestellung und das Vorwissen über das zu erforschende Themengebiet der Studie seitens des/der Forschenden, die Forschungstradition der einzelnen Methoden, Charakteristika der zu befragenden Personen sowie die kommunikative Kompetenz des Forschenden ausschlaggebend (vgl. ebd., 101f.).

8.2 Problemzentriertes Interview nach WITZEL (1982)

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Zielgruppe von acht jungen Männern und Frauen mit SPF mittels dem problemzentrierten Interview nach WITZEL (1982), befragt. Diese qualitative Forschungsmethode wird gewählt, da Befragte frei zu Wort kommen können, obwohl das Interview auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist (vgl. SCHEIBELHOFER 2004, 82f.). Es eignet sich inhaltlich, um Prozesse und Auswirkungen der Individualisierung zu erforschen. Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews ist, „(...) das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen“ (REINDERS 2005, 117). Das problemzentrierte Interview findet vor allem bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit genauerer Fragestellung Anwendung (vgl. ebd., 123). Es kann immer dann interessant sein, wenn „subjektive Relevanzstrukturen und individuelle Handlungsorientierungen `betreffener´ Personen näher untersucht werden sollen“ (SCHEIBELHOFER 2004, 87).

Methodologisch ist das problemzentrierte Interview den Leitfaden-Interviews zuzuordnen, was wiederum eine Klassifikation in teil-standardisierte Methoden ermöglicht. Der Leitfaden bildet in dieser Befragung das strukturierende Element. Er besteht aus offenen, erzählgenerierenden Fragen und eher strukturierendem Nachfragen, sodass die Befragten frei zu Wort kommen können, dabei aber die Gedanken auf einen oder einige wenige Aspekte gelenkt werden. Es lässt sich darin die Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen erkennen:

Einerseits kann der/die ForscherIn durch sein/ihr Vorwissen Annahmen zum Thema generieren, woraus Teilfragen für das Interview abgeleitet und in einen Interviewleitfaden zusammengestellt werden. Andererseits können aus den Interviews gewonnene Informationen zur Modifizierung, Erweiterung und Präzisierung der Fragestellungen genutzt werden (vgl. REINDERS 2005, 117f.). Aus diesen Überlegungen ergeben sich für WITZEL (1982) drei Hauptaspekte, die für die Durchführung von problemzentrierten Interviews zentral sind: *die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung*.

Die *Problemzentrierung* impliziert ein Orientieren an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen. Ein solches Problem wird gänzlich oder teilweise zum Gegenstand der Forschung gemacht. Der/die ForscherIn bringt bereits vor der Phase des Interviews Vorwissen in Erwahrung, was er/sie dann expliziert und zur Generierung von Fragestellungen nutzt.

Unter *Gegenstandsorientierung* wird die auf den Gegenstand orientierte Gestaltung des Verfahrens verstanden. Sie lässt den Zugang zum Thema offen, sodass Methoden gegebenenfalls auch miteinander kombiniert werden können.

Ein dritter Aspekt ist die *Prozessorientierung*. Diese bezieht sich einerseits auf den gesamten Forschungsprozess und andererseits auf die Interviewführung. Der gesamte Forschungsprozess wird flexibel und offen gehalten, um gegebenenfalls neue Fragen in den Interviewleitfaden aufzunehmen, oder als irrelevant erachtete zu entfernen. Bezüglich der Interviewführung selbst, werden Fragen den Erzählungen der Befragten angepasst, anstatt sie starr entlang des Leitfadens zu stellen (vgl. REINDERS 2005, 118f./vgl. SCHEIBELHOFER 2004, 78ff./FLICK 2009, 210).

Problemzentrierte Interviews lassen sich in einzelne Phasen gliedern, die eine Kombination mit verschiedenen Methoden, wie einem Kurzfragebogen, einem Leitfaden, Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und einem Postskriptum, zulassen. Ein Kurzfragebogen zu Beginn oder am Ende des problemzentrierten Interviews dient dazu, Sozialdaten des Interviewpartners/der Interviewpartnerin zu eruieren. Eine offen gehaltene Einstiegsfrage soll einen Fokus auf das zentrale

Problem ermöglichen. Anschließend können verschiedene Gesprächstechniken zur Anwendung kommen: Allgemeine Sondierungsfragen sollen eine subjektive Problemsicht aufdecken und möglichst an das von den Befragten Erzählte anknüpfen. Ad-hoc-Fragen haben die Aufgabe, gewisse Themen, die noch nicht behandelt wurden, die jedoch im Leitfaden skizziert sind, anzusprechen oder Nachfragen zu schon Erzähltem anzustellen. Diese sollen eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews sichern. Direkt an das Interview anschließend empfiehlt es sich, ein Postskriptum anzufertigen, um persönliche Eindrücke, des/der InterviewerIn festzuhalten (vgl. REINDERS 2005, 121f.).

Innerhalb dieser Diplomarbeit wurde aufbauend auf das durch die Literaturrecherche erlangte Wissen, ein Leitfaden für die Interviews mit jungen Männern und Frauen, die an einem Unterstützungskreis teilgenommen haben, erstellt. Dieser sollte vier größere Themengebiete behandeln: den Unterstützungskreis allgemein, die Mitglieder des Unterstützungskreises, die Teilhabe und Selbstbestimmung sowie Ergebnisse der Teilnahme am Unterstützungskreis

Es wurden zu den einzelnen Themengebieten folgende Fragen gestellt:

Unterstützungskreis allgemein:

- Warum wurde ein Unterstützungskreis aufgebaut?
- Was hast du dir vom Unterstützungskreis erhofft und erwartet?
- Wo fanden Treffen im Unterstützungskreis statt?
- Wie oft fanden Treffen im Unterstützungskreis statt?
- Welche Themen wurden in den Unterstützungskreisen behandelt?

Mitglieder des Unterstützungskreises:

- Welche Personen nahmen am Prozess der Zukunftsplanung im Unterstützungskreis teil?
- In welchem Verhältnis stehst du zu den einzelnen Mitgliedern im Unterstützungskreis?
- Warum nahmen diese Personen teil?
- Konnten diese Personen etwas für deine Situation tun?

- Wenn ja, was?
- Welche Mitglieder des Unterstützungskreises fandest du hilfreich? Warum?
- Welche Mitglieder des Unterstützungskreises fandest du hinderlich? Warum/?
- Gab es irgendwelche Probleme im Unterstützungskreis? Wenn ja, welche?

Teilhabe und Selbstbestimmung:

- Die Mitglieder im Unterstützungskreis haben dir ja bei manchen Sachen geholfen. Aber konntest du dann selbst entscheiden, oder haben sie für dich entschieden?
- Hattest du das Gefühl, dass die anderen auf deine Berufsvorstellungen und –wünsche eingegangen sind?
- Hattest du das Gefühl, dass du immer sagen konntest, was du dir für deine Zukunft und die Planung wünschst?

Ergebnisse der Teilnahme am Unterstützungskreis:

- Was waren deine beruflichen Pläne vor der Durchführung von Unterstützungskreisen?
- Hat sich durch die Unterstützungskreise etwas verändert? Wenn ja, was und warum?
- Bist bzw. warst du mit dem Unterstützungskreis zufrieden?

Als Einstiegsfrage wurden die Interviewpersonen aufgefordert, über ihre Erfahrungen mit einem Unterstützungskreis zu erzählen.

Die Aufzeichnung mittels Tonband soll eine authentische und genaue Erfassung des Gesprächsprozesses ermöglichen. Es soll auch gewährleistet werden, dass sich der/die InterviewerIn voll auf den Gesprächsprozess konzentrieren und somit auf die interviewter Person eingehen kann.

In einem Postskript werden Eindrücke festgehalten, die während des Interviews gemacht wurden (wie bspw. Störungen, Besonderheiten der Situation, des Raumes) und die wichtige Daten für die spätere Interpretation der Interviews liefern können (vgl. FLICK 2009, 213).

8.3 Die Durchführungsphase

Laut REINDERS (2005, 176) „(...) ist es gerade die Durchführung von Interviews selbst, die maßgeblich über die Qualität der Forschungsarbeit mit entscheidet.“ Er misst praktischen Hinweisen, neben methodischen Aspekten, eine große Bedeutung zu, denn „was nutzt die Erstellung eines fulminanten Leitfadens, wenn dieser in der Interviewsituation wie ein Fragebogen abgehakt wird?“ (ebd.) Als ersten Weg ins Feld erwartet den Forschenden die Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen. Einzelne Schritte darin können sein: die Annäherung an das Forschungsfeld (erste Kontakte knüpfen), die Orientierung im Feld (der/die Forschende wird von InterviewpartnerInnen noch als „Fremdkörper“ erlebt), die Initiation (InterviewpartnerInnen machen sich ein Bild vom Forschenden) und die Assimilation an das Feld (der/die Forschende ist mit der Umgebung der InterviewpartnerInnen vertraut und wird von ihnen akzeptiert) (vgl. REINDERS 2005, 177).

Die Kontaktaufnahme mit jungen Männern und Frauen mit SPF innerhalb dieser Diplomarbeit gestaltete sich, indem zunächst Kontakt mit dem Projekt „IfS-Spagat“ in Vorarlberg bzw. dessen Leiterin Birgit Werle aufgenommen wurde und nach beidseitigem Interesse eine Kooperation aufgebaut wurde. Im Oktober 2009 durfte ich eine Woche Praktikum absolvieren und mich somit an das Forschungsfeld annähern, mich darin orientieren, sowie die Arbeitsweisen des Projekts und potentielle InterviewpartnerInnen kennenlernen.

Gemeinsam mit Sarah Küng, einer Mitarbeiterin des Projekts, wählten wir acht der Zielgruppe entsprechende InterviewpartnerInnen aus. Im Jänner 2010 nahm ich dann zunächst telefonisch mit ihnen Kontakt auf, um einen Termin und Ort für das Interview zu vereinbaren. Die meisten InterviewpartnerInnen wurden einige Stunden davor noch einmal angerufen und an das Interview erinnert. Die Termine wurden so festgelegt, dass das Interview entweder vor oder nach der Arbeit oder an seinem/ihrer freien Tag der Interviewperson stattfindet. Was den Interviewort betrifft, so konnte der/die InterviewpartnerIn entscheiden, welcher Ort ihm am meisten zusprach. In Bregenz entschieden sich die zwei Interviewpartner für ein barrierefreies Café; in Bludenz traf ich mich mit fünf InterviewpartnerInnen in dem

Büro des IfS, das allen bekannt war und sie selbstständig erreichen konnten und einen Interviewpartner besuchte ich aus Mobilitätsgründen zu Hause in Feldkirch.

- 1. Interview: Paul Wagner 22.Februar 2010 um 14.00 Uhr in Bregenz
- 2. Interview: Karl Barter 23.Februar 2010 um 17.30 in Bregenz
- 3. Interview: Susanne Bauer 24.Februar 2010 um 13.00 in Bludenz
- 4. Interview: Jasmin Fürth 24.Februar 2010 um 14.30 in Bludenz
- 5. Interview: Manuel Mautner 25.Februar 2010 um 14.00 Uhr in Feldkirch
- 6. Interview: Stefan Teiler 25.Februar 2010 um 17.00 in Bludenz
- 7. Interview: Michael Schuh 26.Februar 2010 um 8.30 in Bludenz
- 8. Interview: Peter Stauer 26.Februar 2010 um 10.30 in Bludenz

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, um in weiterer Folge Transkripte erstellen zu können. Auf die Transkription wird in Punkt 8.4.1 näher eingegangen.

8.4 Die Auswertungsmethode

Für die Auswertung problemzentrierter Interviews kommen für unterschiedliche Erkenntnisinteressen und thematische Bezüge verschiedene Auswertungsmethoden in Frage (vgl. SCHMIDT 2010, 473). Auch LAMNEK (1989, 104) hält fest: „Die Möglichkeiten der Auswertung des Materials aus qualitativen Interviews sind so vielfältig wie die Typen der Interviews selbst.“ Das Vorgehen bei dieser Auswertung steht in engem Zusammenhang mit der angewandten Erhebungsmethode und der dahinterstehenden theoretischen Zielsetzungen. Es wird angestrebt, „eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden.“ (LAMNEK 1989, 111). Es wird ein chronologischer, schrittweiser Auswertungsverlauf vorgestellt, der speziell auf das erhobene Material angepasst ist. Die Vorgehensweise der Auswertung der Interviews innerhalb dieser Arbeit orientiert sich zum einen an LAMNEK (1989) und zum anderen an SCHMIDT (2010). Diese Interviewauswertung nach LAMNEK erscheint sinnvoll, da sie eine allgemeine Handlungsanweisung für die Auswertung der Interviews vorsieht, die eine grobe Struktur vorzeichnet,

pragmatische Schritte vorsieht und offen für gegenstandsadäquate Modifikationen ist (vgl. LAMNEK 1989, 104). SCHMIDT wurde zusätzlich hinzu gezogen, da sie „(...) eine Zusammenstellung von einzelnen Techniken..., die speziell für Leitfadeninterviews geeignet ist“ (SCHMIDT 2010, 473), darlegt und den Schritt der Kategorienbildung als auch der Kodierung des Materials genau beschreibt. Grundsätzlich sollen die unterschiedlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Wahrnehmungen der befragten jungen Männer und Frauen analysiert und Erkenntnisse über die subjektive Bedeutsamkeit des Unterstützerkreises erhalten werden. Diese Auswertungsmethode sieht vor, das Material in methodisch kontrollierter Weise zu verdichten, um Aussagen über Regelmäßigkeiten zu erhalten. Dabei interessiert der einzelne Fall nicht als Einzelfall, sondern als Manifestation eines Musters. Es werden grundsätzliche Tendenzen herausgestellt (vgl. LAMNEK 1989, 105). So schreibt auch SCHMIDT (vgl. 2010, 474), dass das Material nach bestimmten Aspekten geordnet und zusammengefasst wird.

Die Auswertung der Interviews sieht folgende Schritte vor:

- 1 - Transkription
- 2 - Entwicklung von Auswertungskategorien
- 3 - Kodierung des Materials
- 4 - Generalisierende Analyse
- 5 – Interpretation der Ergebnisse

8.4.1 Transkription

Nachdem die Interviews durchgeführt wurden, beginnt der Prozess der Auswertung. Erste Phase ist die Transkription der Interviewdaten, die eine eher technische, aber notwendige Voraussetzung für die weiteren Analyseschritte darstellt (vgl. LAMNEK 1989, 104). Das Datenmaterial, welches in Tonbandform vorliegt, wird zu Papier gebracht. Die Verschriftlichung erfolgt mit Hilfe der Software F4 und orientiert sich an dem Transkriptionssystem von REINDERS (vgl. 2005, 247ff.)¹⁵. Das heißt, die Schreibdarstellung geschieht zeilenweise, die

¹⁵ Es kann zwischen unterschiedlichen Verschriftungsformen unterschieden werden: Die Standardorthographie entspricht den Regeln der Rechtschreibung, was einerseits gute Lesbarkeit,

Verschriftlichungsform ist eine literarische Umschrift, sodass soweit wie möglich die gesprochene Form beibehalten wird. Nonverbale Aspekte, wie Räuspern, Pausen und Lachen, werden ebenso notiert (vgl. REINDERS 2005, 250-257). Das Interview, das Postskript wie auch der Kurzfragebogen werden dann anonymisiert.

8.4.2 Entwicklung von Auswertungskategorien

Die einzelnen Interviews werden mit dem Ziel der Komprimierung des Datenmaterials gelesen. Der Grad der Detaillierung der vorliegenden Daten sinkt, da unwichtige Passagen aus den Texten gestrichen werden. Es werden nur die wichtigsten Textstellen berücksichtigt, sodass ein stark gekürzter und konzentrierter Text, der Basis für die weitere Auswertung darstellt, entsteht (vgl. LAMNEK 1989, 105). Die einzelnen Interviews werden durch prägnante Merkmale charakterisiert bzw. auf wichtige Themen und Aspekte gekennzeichnet (vgl. ebd.). Die Formulierungen, die die Befragten verwenden, werden unter „Überschriften“ zusammengefasst (vgl. SCHMIDT 2010, 476). Anschließend werden aus den wichtigsten Themen Kategorien abgeleitet, die zum Teil bereits vor der Erhebung in dem Interviewleitfaden festgelegt wurden. Es wird bei jedem Interview geprüft, ob zusätzliche Rubriken zu den Kategorien aus dem Interviewleitfaden notwendig sind, um gegebenenfalls neue Aspekte oder Themen als Kriterien hinzuzufügen. Das heißt, die Auswertungskategorien werden „(...) nicht oder zumindest nicht ausschließlich schon vor der Erhebung bestimmt und festgelegt (...). Die Kategorien lassen sich vielmehr häufig erst aus dem erhobenen Material heraus entwickeln.“ (SCHMIDT 2010, 473) Chronologisch werden zuerst Kategorien aus der Literatur abgeleitet und an das Material herangetragen und in einem zweiten Schritt aus dem Material gebildet, weshalb sie, wenn notwendig, verändert und angepasst werden (vgl. Flick 2009, 409). Die Auswertungskategorien werden beschrieben und anschließend zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt,

jedoch geringe Informationstiefe bietet. In der literarischen Umschrift wird das Gesagte lautmalerisch transkribiert, was näher am tatsächlich Gesagten ist, aber auch zu Verständnisproblemen führen kann. Die phonetische Umschrift orientiert sich am Internationalen Phonetischen Alphabet, was eine präzise Wiedergabe des gesprochenen Wortes ermöglicht, jedoch leidet die Lesbarkeit darunter (vgl. REINDERS 2005, 254f.)

anhand dessen in späterer Folge die Interviews kodiert werden (vgl. SCHMIDT 2010, 476).

8.4.3 Kodierung des Materials

Unter Kodieren wird die „Einschätzung und Klassifizierung einzelner Fälle unter Verwendung eines Auswertungsleitfadens“ (SCHMIDT 2010, 477) verstanden. Das heißt, das Material wird zu den Auswertungskategorien zugeordnet. Dazu werden alle Textstellen identifiziert, die sich den Auswertungskategorien zuordnen lassen (vgl. ebd., 478). Auf Basis dieses Leitfadens für die Auswertung der Interviews wurde also jedes Interview detailliert untersucht, einzelne Textstellen wurden den Kategorien zugeordnet, paraphrasiert und in einer Tabelle festgehalten.

8.4.4 Generalisierende Analyse

Es wird in dieser Phase versucht, das Gemeinsame bzw. Unterschiede zwischen den einzelnen Interviews zu entdecken und einen Überblick - eine „Zusammenschau aller in den Interviews angesprochenen Themen“ (LAMNEK 1989, 114) zu geben. LAMNEK (vgl. ebd.) schlägt zu diesem Zweck vor, eine Themenmatrix zu erstellen und auch SCHMIDT (vgl. 2010, 481) sieht als relevanten Schritt eine quantifizierende Materialübersicht in Form einer Tabelle vor. Beide Formen ermöglicht eine vergleichende Übersicht der Themen nach den Akteursgruppen und ein schnellere Auffinden wichtiger Aussagen. Zweck einer quantifizierenden Materialübersicht ist, zu erkennen, welche Themen schwerpunktmäßig behandelt wurden (vgl. LAMNEK 1989, 114f./SCHMIDT 2010, 481). Sie wird nach unterschiedlichen Themen geordnet, entsprechend dieser im Anschluss interpretiert wird. Innerhalb dieser Auswertung wurden allen behandelnden Kategorien die jeweiligen Textstellen in einer Tabelle zugeordnet. Um sie der jeweiligen Interviewperson zuordnen zu können, wurden die Textstellen zusätzlich in unterschiedlichen Farben hinterlegt (jede Interviewperson wurde einer anderen Farbe zugeteilt).

8.4.5 Interpretation der Ergebnisse

In einem fünften und letzten Schritt werden die Interviewtranskripte unter der bestimmten, ausgewählten Fragestellung interpretiert. Es können Antworten formuliert werden, die „aus zusammenfassenden oder ausführlichen Beschreibungen bestehen, aus inhaltlichen Bestimmungen von Zusammenhängen oder aus theoretischen Schlussfolgerungen.“ (SCHMIDT 2010, 482)

8.5 Vorstellung der InterviewpartnerInnen mittels Falldarstellung

Um den Übergang von der Schule in den Beruf für junge Männer und Frauen mit SPF besser verstehen zu können, wurde entschieden, die acht interviewten Personen mittels einer narrativen Fallbeschreibung vorzustellen. Dazu wurden aus den Kurzfragebögen des Problemzentrierten Interviews die wesentlichen Details aus dem Leben der Interviewpersonen zusammengefasst und chronologisch dargestellt. Bei den Falldarstellungen wurden die Namen zur Gewährleistung ihrer Anonymität geändert und auch der Wohnort wurde nicht genannt.

Die acht interviewten Personen sind Menschen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, wie er im einleitenden Teil dieser Diplomarbeit beschrieben und definiert wurde. Fünf der acht Interviewpersonen weisen den Status eines „begünstigten Behinderten“ auf.

8.5.1 Interviewpartner 1: Paul Wagner

Paul Wagner ist 21 Jahre alt und lebt im nordwestlichen Teil von Vorarlberg. Dort wohnt er im Hause seiner Eltern, gemeinsam mit diesen. Paul Wagner hat eine spastische Tetraplegie und wirkt sehr offen und kommunikationsfreudig.

Nach dem Abschluss der Volksschule, den er bereit in einer Integrationsklasse absolvierte, setzte Paul Wagner auch die Hauptschule in einer Integrationsklasse fort. Er wurde nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet. Beide Schulen waren in seinem Heimatort. Gleich im Anschluss darauf verbrachte er ein Jahr in einer

Berufsvorbereitungsklasse im Sonderpädagogischen Zentrum, wonach er zum IfS-Spagat kam.

Paul Wagner arbeitete drei Monate im Landestheater auf Probe, was jedoch keine weitere Kooperation ergab. Darauf hin ergaben sich aber bereits seine aktuellen Arbeitsplätze, zum einen im Arbeitskreis für Vorsorge- und Sozialmedizin, wo er seit circa drei Jahren zwei Stunden in der Woche arbeitet, zweitens beim „Wann und Wo“ Medienhaus, bei dem er auch schon circa drei Jahre sechs Stunden die Woche arbeitet und zum anderen beim Autohaus Blaser, einer Tätigkeit, die er erst seit einem halben Jahr für sechs Stunden die Woche nachgeht.

Wie die Tatsache, dass Paul drei verschiedene Arbeitsplätze hat, zeigt, ist dieser junge Mann sehr vielseitig interessiert und an „Neuem“ im Leben interessiert. Er schreibt zudem gerade an einem Roman.

8.5.2 Interviewpartner 2: Karl Barter

Karl Barter ist 38 Jahre alt und wohnt in einem betreuten Wohnhaus in der Nähe des Bodensees in Vorarlberg. Er weist eine Spastik auf.

Zu seiner schulischen Biographie, Karl besuchte die Volksschule und im Anschluss darauf die Schule für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen. Er wurde nach dem S-Lehrplan unterrichtet. Danach kam er zu IfS-Spagat innerhalb diesem er die Maßnahme zur beruflichen Eingliederung des Projekts „Lot“ der Lebenshilfe wahrnahm.

Seine aktuellen Arbeitsplätze sind einerseits beim Rechtsanwalt Kucera, bei welcher er seit September 2009 fünf Stunden die Woche arbeitet und andererseits im AMS, wo er seit Juli 2009 acht Stunden die Woche arbeitet.

8.5.3 Interviewpartnerin 3: Susanne Bauer

Susanne Bauer ist 24 Jahre alt und lebt bei ihrer Familie in einem Tal in Vorarlberg. Sie hatte vor Jahren einen Gehirntumor und weist seither Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auf.

Nachdem sie die Volksschule abgeschlossen hat, absolvierte sie die Sonderschule, in der sie nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurde. Als Maßnahme

zur beruflichen Eingliederung nahm sie das Berufsvorbereitungsschuljahr in einem Sonderpädagogischem Zentrum wahr, wonach sie zu IfS-Spagat kam
Von 2006 bis 2009 arbeitete sie in einem Imbiss und aktuell arbeitet sie beim Pagro, wo sie nun bereits seit zwei Jahren vier Stunden die Woche tätig ist.

8.5.4 Interviewpartnerin 4: Jasmin Fürth

Jasmin Fürth ist 20 Jahre alt und lebt in einem Tal inmitten von Vorarlberg bei ihrer Familie. Sie hat eine geistige Behinderung.

Nach der Volksschule absolvierte Jasmin den Rest ihrer Schulpflicht in einem Sonderpädagogischen Zentrum, wo sie nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurde. Im Anschluss daran kam sie zu IfS-Spagat.

Jasmin Fürth arbeitet seit vier Jahren in einem Seniorenheim ihres Heimatortes, wo sie 22,5 Stunden tätig ist.

8.5.5 Interviewpartner 5: Manuel Mautner

Manuel Mautner ist 18 Jahre alt und wohnt bei seiner Familie in einer Stadt im westlichen Teil von Vorarlberg. Er weist eine spastische Diplegie und eine Sehbehinderung auf.

Nach der Volksschule kam er in eine Schule für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen, in der nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurde. Er besuchte in derselben Schule ein Jahr die „Übergangsklasse Berufsvorbereitung“ worauf hin er zu IfS-Spagat kam.

Die erste und aktuelle Arbeitsstelle ist innerhalb des Institut für Sozialdienste (IfS) selbst, wo er seit September 2008 für zehn Stunden tätig ist. Die Einrichtung dieses Arbeitsplatzes war der erste innerhalb des IfS und wurde ganz neu auf Manuel maßgeschneidert eingerichtet.

8.5.6 Interviewpartner 6: Stefan Teiler

Stefan Teiler ist 21 Jahre alt und lebt bei seiner Familie in einem kleinen Ort im Westen Vorarlbergs. Er weist einen Hydrozephalus auf.

Nach der Volks- und Hauptschule in der nächst größeren Stadt seines Wohnortes, in denen er nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurde, absolvierte er ein Jahr in einem Sonderpädagogischen Zentrum, in dem nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurde. Er kam im Anschluss darauf direkt zu IfS-Spagat.

Seit erster Arbeitsplatz ist auch noch immer sein aktueller; er ist seit August 2005 für 20 Stunden beim Intersport tätig.

8.5.7 Interviewpartner 7: Michael Schuh

Michael Schuh ist 28 Jahre alt und wohnt in einem kleinen Ort in Vorarlberg. Nach einem Autounfall erlitt er ein Schädelhirntrauma, sodass er seither kein Kurzzeitgedächtnis mehr besitzt.

In seiner Schulkarriere besuchte Michael die Volks- und auch die drei Jahre die Hauptschule in seinem Heimatort, worauf hin er in ein Sonderpädagogisches Zentrum kam. In der Volks- wie auch in der Hauptschule wurde er nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet und in dem Sonderpädagogischen Zentrum nach dem S-Lehrplan. Im Anschluss an die Schule kam Michael zu IfS-Spagat.

Er war von April bis November 2009 beim Spar tätig und ist seither auf Arbeitssuche.

8.5.8 Interviewpartner 8: Peter Stauf

Peter Stauf ist 18 Jahre alt und wohnt bei seiner Familie in einem kleinen Dorf im Westen Vorarlbergs. Er weist eine spastische Zerebralparese mit Beinbetonung auf.

Nachdem Peter vier Jahre in einer Schule für Kinder mit Körper- und Mehrfachbehinderungen besuchte, absolvierte er sechs Jahre in einem Heilpädagogischen Schulzentrum. In beiden Schulen wurde er nach dem S-Lehrplan unterrichtet. Er kam im Anschluss darauf direkt zu IfS-Spagat.

Seine erste und aktuelle Arbeitsstelle ist in dem Gemeindeamt seines Heimatortes, wo er seit Jänner 2008 für 12 Stunden tätig ist.

9. Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der acht Interviews dargestellt und interpretiert.

In der Analyse der Interviews ergab sich bei der Entwicklung der Auswertungskategorien eine große Ähnlichkeit mit dem zugrunde liegenden Interviewleitfaden. Dieser wurde in bestimmten Punkten modifiziert, sodass insgesamt 23 Kategorien entstanden. Die Kategorien wurden zu einem Auswertungsleitfaden zusammen gestellt, welcher zur Kodierung der Interviews diente. Die Kategorien werden im Folgenden aufgelistet und näher beschrieben:

Unterstützungskreis allgemein:

- **Formales wo:** Mit dieser Kategorie sind jene Aussagen gemeint, die Auskunft darüber geben, wo der/die Unterstützungskreis/e stattgefunden haben.
- **Formales wie oft:** In diese Kategorie fallen Auskünfte über die Anzahl der Unterstützungskreise.
- **Formales wann:** Es geht um den Zeitpunkt, wann der/die Unterstützungskreise stattfanden.
- **Grund_allgemein:** Die InterviewpartnerInnen äußern allgemeine Gründe für einen Unterstützungskreis (d.h.: der Grund muss sich nicht notwendigerweise persönlich betreffen)
- **Grund_intrinsisch:** Diese Kategorie gibt Auskunft darüber, aus welcher inneren Motivation der/die InterviewpartnerIn einen Unterstützungskreis einberufen wollte.
- **Grund extrinsisch:** Hier wird darauf eingegangen, welche äußeren Einflüsse für das Zustandekommen eines Unterstützungskreises beigetragen haben.
- **Hoffnungen/Erwartungen:** Es werden Hoffnungen und Erwartungen an den Unterstützungskreis genannt.

- **Inhalt allgemein:** Unter dieser Kategorie versteht man, jene Aussagen, die den Unterstützungskreis betreffen, die nicht das Persönlichkeits- oder Arbeitsprofil betreffen.
- **Inhalt Persönlichkeitsprofil:** Es werden hierzu Aussagen getätigt, die die eigene Persönlichkeit betreffen.
- **Inhalt Arbeitsprofil:** In dieser Kategorie werden jene Aussagen zusammen gefasst, die sich auf das Arbeitsprofil des/der InterviewpartnerIn beziehen.

Mitglieder im UK:

- **Mitglieder allgemein:** In diese Kategorie fallen Aussagen, in denen die jeweiligen Mitglieder des Unterstützungskreises, und ggf. deren Verhältnis zu der Interviewperson, aufgezählt werden.
- **Mitglieder Grund:** Die Kategorie umfasst die Gründe der Interviewperson, warum sie die Mitglieder des Unterstützungskreises eingeladen hat.
- **Mitglieder Unterstützung:** Es werden die Formen der Unterstützung der Mitglieder des Unterstützungskreises genannt.
- **Mitglieder Unterstützung förderlich:** Mit „Mitglieder Unterstützung förderlich“ werden jene Aussagen subsummiert, in denen die Interviewperson die Unterstützung der Mitglieder explizit als förderlich empfunden hat.
- **Mitglieder Unterstützung hinderlich:** Diese Kategorie gibt Auskunft über die Unterstützung der Mitglieder, die von der Interviewperson als explizit hinderlich empfunden wurde.

Teilhabe:

- **Teilhabe Selbst/Fremd Formales:** Unter dieser Kategorie versteht man die Formalitäten in Bezug auf den Unterstützungskreis, mittels derer Selbstbestimmung gegeben ist.
- **Teilhabe Selbst/Fremd:** Hierunter werden jene Aussagen gebündelt, die die Selbstbestimmung und die Teilhabe der Interviewperson zeigen.
- **Teilhabe Selbst/Fremd negativ:** Es werden Aussagen getätigt, die Situationen betreffen, in denen die Selbstbestimmung und die Teilhabe der Interviewperson eingeschränkt waren.

- **Berufswünsche und –vorstellungen:** Diese Kategorie gibt Auskunft über die Berufswünsche und –vorstellungen der InterviewpartnerInnen.

Ergebnisse:

- **Ergebnisse allgemein:** Diese Kategorie fasst Aussagen zusammen, die Information darüber geben, inwiefern der Unterstützungskreis etwas bewirkt hat.
- **Ergebnisse persönlich:** Die „Ergebnisse persönlich“ geben speziell Auskunft darüber, welche persönlichen Veränderungen die Interviewperson durch den Unterstützungskreis wahrgenommen hat.
- **Ergebnisse beruflich:** In dieser Kategorie geht es um die beruflichen Ergebnisse und Veränderungen, die die Interviewperson als ein Resultat des Unterstützungskreises sieht.
- **Zufriedenheit:** Darunter fallen Aussagen über die Zufriedenheit der Interviewperson mit dem Unterstützungskreis.

Diese Kategorien wurden anschließend nach verschiedenen Themenschwerpunkten geordnet und sortiert, anhand derer anschließend die Hauptfragestellung und ihre Subfragen beantwortet werden.

Die Hauptfragestellung lautete: **Welche Bedeutung hat ein Unterstützungskreis aus subjektiver Sicht für junge Männer und Frauen mit SPF im Übergang von der Schule in die Berufswelt?**

Die Themenschwerpunkte lauten:

- 1 Formales und Inhaltliches zum Unterstützungskreis
- 2 Hoffnungen und Erwartungen an den Unterstützungskreis
- 3 Bedeutung der Mitglieder des Unterstützungskreises
- 4 Teilhabe und Selbstbestimmung im Unterstützungskreis
- 5 Ergebnisse des Unterstützungskreises
- 6 Zufriedenheit mit dem Unterstützungskreis

9. 1 Formales und Inhaltliches zum Unterstützungskreis

Zur Darstellung der Formalitäten und Inhalte der Unterstützungskreise werden jene Antworten, die den Kategorien „Formales wo“, „Formales wie oft“, „Formales wann“, „Inhalt allgemein“, „Inhalt Persönlichkeitsprofil“ und „Inhalt Arbeitsprofil“ zugeordnet wurden, herangezogen.

Die Treffen in einem Unterstützungskreis fanden bei den InterviewpartnerInnen zum Großteil zu Hause (bei den Eltern oder im Wohnhaus), aber auch in den Werkstätten, in denen sie arbeiteten, oder in den Räumlichkeiten des IfS statt. Bei den meisten fand lediglich ein Unterstützungskreis statt (eine Person hatte zwei Unterstützungskreise und zwei Personen hatten „schon öfters“ Unterstützungskreise). Der zeitliche Aspekt, wann der Unterstützungskreis stattfand, variierte stark von einem halben Jahr bis hin zu über vier Jahren; bei dem Großteil der Personen liegt der Unterstützungskreis jedoch schon weiter zurück (über drei Jahre).

Inhaltlich ging es beim Unterstützungskreis hauptsächlich um Themen bzgl. der eigenen Persönlichkeit und der Arbeitssuche. Diese Themen wurden von unterschiedlichen Sichtweisen behandelt, um so möglichst viele Perspektiven zu erlangen. Um die Persönlichkeit, das Wesen eines Menschen, kennenzulernen, wurde im Unterstützungskreis gemeinsam heraus gearbeitet, was die betroffene Person gut kann bzw. was nicht, sprich ihre Stärken und Schwächen und wo Interessen und Hobbys liegen. Das bedeutete in einem konkreten Fallbeispiel auch, das Thema bzw. die Hürde „Selbstständigkeit“ zu thematisieren: Wie kann die Person lernen, selbstständig zu leben, angefangen bei dem Zurücklegen eines Weges von A nach B bis hin zum Einkaufen gehen. Eine andere Person führt als persönliche, individuelle Schwäche an, keinen Orientierungssinn zu haben und deshalb Schwierigkeiten bei einem selbstständigen Leben, insbesondere auch in Bezug auf die Arbeitssuche, zu haben. Für eine andere Person war „die Angst“ ein großes Thema. Sie erzählt, dass sie vor allem Neuen grundsätzlich immer große Angst hatte und erst Vertrauen und Mut aufbauen musste, aber im Nachhinein immer stolz auf die Bewältigung zu sein. Das heißt, um zum größeren Ziel der Arbeitssuche zu gelangen, war es notwendig, in einem ersten Schritt persönliche Hürden zu identifizieren und diese gemeinsam zu bewältigen.

Mit Blick auf die Arbeitssuche wurde darüber nachgedacht, welche Art von Arbeit und aufbauend darauf, welche Schnupper- bzw. Arbeitsstellen sich die Person selbst und die Mitglieder im Unterstützungskreis vorstellen können. Dabei ging es auch darum, sich nicht auf eine Schnupperstelle zu fixieren, sondern möglichst viele unterschiedliche Bereiche kennenzulernen, sodass auch die Person selbst sich besser kennenlernen konnte. Es erwies sich als sehr wichtig, individuellen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Barrierefreiheit für RollstuhlfahrerInnen in einem Betrieb, notwendige gesundheitliche Vorkehrungen bei Epilepsie, ob es am Arbeitsplatz laut und hektisch sein darf oder nicht, ob die Person, wie in einem konkreten Fall, lieber mit Klein- oder Großtieren zu tun haben möchte, etc. mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auch wurde geübt, wie der Tag vor Arbeitsbeginn und Arbeitsende gestaltet werden muss, sodass die Arbeitszeiten oder betriebliche Regeln eingehalten werden können. Eine Interviewpartnerin erzählt, dass sie einen Plan erstellt haben, wann sie am Morgen aufstehen muss, um rechtzeitig zur Arbeit zu erscheinen, welche Aufgaben und Tätigkeiten sie machen kann, an welchen Tagen sie genau arbeitet und an welchen Tagen sie frei hat.

Es konnten durch das Zusammenwirken von vielen Personen dementsprechend viele Ideen gesammelt werden und zu einem Plan heraus gearbeitet werden.

9.2 Hoffnungen und Erwartungen an den Unterstützungskreis

Um die Ergebnisse in Bezug auf Hoffnungen und Erwartungen an den Unterstützungskreis darzustellen und interpretieren zu können, werden die Antworten, die den Kategorien „Grund allgemein“, „Grund intrinsisch“, „Grund extrinsisch“ sowie „Hoffnungen/Erwartungen“ zugeordnet wurden, herangezogen. Es kann aufgezeigt werden, dass ein Unterstützungskreis immer dann genutzt wurde, wenn konkret eine Arbeitssuche, eine individuelle Freizeitgestaltung oder eine Suche nach Unterstützung im privaten Bereich anstand. Dass man dabei eine Hilfestellung in Form eines Unterstützungskreises wählte, hat sowohl intrinsische als auch extrinsische Gründe. Das heißt, zum einen äußerten die Personen individuelle, persönliche Gründe für die Wahl eines Unterstützungskreises und zum anderen wurden die Interviewpersonen von einer außenstehenden Person

dazu motiviert. Die individuellen Gründe für einen Unterstützungskreis im Bezug auf Arbeit waren bspw. die Suche nach einer dritten Arbeitsstelle, um übrige Kapazitäten, wie die Person es nannte, zu nutzen und von acht auf sechzehn Stunden Beschäftigung zu erhöhen. Ein anderer Grund war, dass die Person/en von der Werkstätte ins Arbeitsleben wechseln wollte/n. Eine weitere Motivation für den Unterstützungskreis war, eine Arbeitsassistenz für die Person zu finden.

Es konnte allgemein verzeichnet werden, dass die meisten InterviewpartnerInnen zu Beginn nicht von dem Angebot „Unterstützungskreis“ Bescheid wussten und erst über die Schule bzw. den/die KlassenlehrerIn, eine/n IfS-BeraterIn oder einen Vortrag zu diesem Thema Informationen erlangten. Aufgrund des wenigen Vorwissens über einen Unterstützungskreis seitens der InterviewteilnehmerInnen waren die Hoffnungen und Erwartungen eher gering. Ein Interviewpartner antwortet, gar keine Erwartungen an den Unterstützungskreis gehabt zu haben, ein anderer, lediglich ein gutes Ergebnis am Ende zu erwarten. Den meisten aber war es wichtig, überhaupt einen integrativen Arbeitsplatz finden und aufbauen zu können.

9.3 Bedeutung der Mitglieder des Unterstützungskreises

Die Antworten bezüglich der Bedeutung der einzelnen Mitglieder innerhalb eines Unterstützungskreises beziehen sich vor allem auf die Kategorien „Mitglieder allgemein“, „Mitglieder Unterstützung“, „Mitglieder Unterstützung förderlich“ und „Mitglieder Unterstützung hinderlich“.

Es wurden von den InterviewpartnerInnen unterschiedliche Personen genannt, die an einem Unterstützungskreis teilnahmen. In allen Fällen nahmen ein/e IfS-IntegrationsfachberaterIn, die Mutter, Geschwister, Verwandte sowie Freunde und Freundinnen teil. Einige nannten den Vater, den/die KlassenlehrerIn, eine/n NachbarIn, die aktuellen Vorgesetzten ihrer Werkstätte oder ihres Arbeitsplatzes und zum Teil auch zukünftige oder potentielle Vorgesetzte.

Gründe für die Wahl der Mitglieder:

Die Gründe für die Wahl dieser Personen lassen sich überblicksmäßig in zwei Bereiche kategorisieren. Zum einen nahmen Personen teil, die den

InterviewpartnerInnen sehr nahe stehen und ihnen primär emotionale Unterstützung leisten. Zum anderen wurden Personen gewählt, von denen sich die InterviewpartnerInnen konkrete Hilfe für die Arbeitssuche erhofften, oder wie der Interviewpartner Karl Barter sagen würde, „diejenigen, die etwas bewegen könnten“ (Interview 2, Zeile 159).

In Bezug auf eine emotionale Unterstützung, wurden die Personen genannt, die einem wichtig sind, einen gut kennen, und die sie gern haben. So sagt Jasmin Fürth treffend: „Die segan einfach s Richtige, wenn i jemand sonst, der kann ja ned sega, was i will.“ (Interview 4, Zeile 145f.). Das heißt, die InterviewpartnerInnen hatten das Gefühl, dass dieser Mensch sie gut kennt und ihre Interessen gut repräsentieren kann. Darunter wurde vor allem die Mutter, in einigen Fällen auch der Vater genannt: „Die hat auch mich sehr gut einschätzen können, so wie der Vater auch.“ (Interview 1, Zeile 207). Manuel Mautner sagt in Bezug auf seine Mutter: „sie hat die Argumente gebracht, was ich für wichtig empfunden hab.“ (Interview 5, Zeile 132f.) Ein anderer sagt über seine Mutter: „die Mama zum Beispiel war meine Bezugsperson Nummer eins. Na die war da für mi.“ (Interview 8, Zeile 80) Zwei InterviewpartnerInnen geben über den Vater an, dass dieser neben seiner/ihrer persönlichen Unterstützung auch als Beratung für die Mutter dabei war. In zwei Fällen wurde auch ganz besonders die Oma hervorgehoben, da diese zum einen das ganze Leben der Interviewpartnerin begleitete und auch in schwierigen Zeiten an ihrer Seite stand: „Also meine Oma han i dazumals ausgewählt, weil sie mit meiner Krankheit sehr viel Zeit do wor.“ (Interview 3, Zeile 115f.) Das heißt, die Interviewperson fühlte sich auch in einer schwierigen Phase ihres Lebens nicht alleine. In dem anderen Fall gibt der Interviewpartner an, dass die Oma extrem wichtig war und er eine ganz innige Beziehung zu ihr hat. „Und bei der bin scho immer gsi. Wonn i ned bei da Mama gsi, donn bin i bei da Oma gsi.“ (Interview 8, Zeile 95f.)

Ein Interviewpartner gibt als Grund für den Unterstützungskreis an, zu wenige Leute zu kennen, die ihm speziell für die Arbeitssuche helfen konnten, weshalb er neue Leute einladen wollte. In einem Unterstützungskreis wurden deshalb auch Personen eingeladen, die einem konkret für die Arbeitssuche weiterhelfen und weniger emotionale Unterstützung leisten konnten.

Auch wurden bereits potentielle ArbeitgeberInnen eingeladen, um ggf. einen gemeinsamen Weg erarbeiten zu können. Interviewpartner Paul Wagner gibt an, den Chef des Autohauses deshalb in den Unterstützungskreis gewählt zu haben, um zu klären, wie sich ein Arbeitsverhältnis zwischen ihnen gestalten würde und zu schauen, ob dies für alle Beteiligten vorstellbar wäre.

Unterstützung der Mitglieder:

Die Unterstützungsleistungen der Mitglieder im Unterstützungskreis waren, zum einen ein emotionaler Beistand. Eine Interviewpartnerin erzählt, dass sie ihre MitgliederInnen in ihrem Vorhaben, eine Arbeitsstelle zu suchen, bestärkten und die Idee gut fanden. Sie sagt über ihre Schwester: „Die hot a gset, des isch guat und des soll i macha.“ (Interview 4, Zeile 241) Die InterviewpartnerInnen geben an, von bestimmten Mitgliedern das Gefühl vermittelt bekommen zu haben, dass sie sich um sie sorgen und „umschauen“, dass sie den richtigen Weg einschlagen. Sie sprachen sich generell zustimmend für das Vorhaben aus, motivierten sie dazu und sicherten auch ihre Unterstützung und Begleitung zu. Ein Interviewpartner hebt dabei besonders hervor, wie wichtig für ihn der fürsorgliche Umgang der Mitglieder im Unterstützungskreis war. So stellt er fest, dass er zwar eine Absage für einen Schnupperplatz erlebte, die Personen im Unterstützungskreis aber alle so lieb und aufmerksam waren, sodass er die Absage gut verarbeiten konnte. Der Unterstützungskreis stärkte ihn und bot ihm ein „Auffangnetz“, was ihm primär und nachhaltig in Erinnerung blieb. Das heißt, er betont nicht vordergründig das Nicht-Zustandekommen eines Arbeitsverhältnisses, sondern die Tatsache, dass die Personen ihm Rückhalt und Sicherheit boten. Es war schön für ihn zu merken, dass sich die Mitglieder Mühe gaben und das Beste für ihn wollten. Die Interviewperson sagt über seine Mitglieder: „Es waren eigentlich alle Leute lieb, haben sich richtig Mühe geben und ma hat gemerkt, sie wollen mir helfen. Haben Zeit geopfert, um mir den Bereich zu erklären.“ (Interview 5, Zeile 211ff.)

Sehr wichtig empfanden die InterviewpartnerInnen auch, dass die Mitglieder ihrem Vorhaben gegenüber positiv gestimmt waren und ihnen dies zutrauten: „Rudi Stangl habt gsagt, wir schaffen das.“ (Interview 7, Zeile 50)

Weiters wurden im Unterstützungskreis gemeinsam Ideen und Meinungen gesammelt. Die Mitglieder brachten ihre subjektiven Wahrnehmungen zur Einschätzung der Person, einem passenden Arbeitsplatz, sowie zu den notwendigen Rahmenbedingungen in Bezug auf diesen Arbeitsplatz ein: Die Mutter einer Interviewpartnerin bspw. äußerte sich gegenüber dem Berufswunsch ihrer Tochter eher skeptisch: „Und dann hat die Mama gesagt, ja das ist schwierig bei ihr. Die war immer schon skeptisch bei mir.“ (Interview 3, Zeile 38-50) Die Oma derselben Person, brachte ein, dass die Arbeitsstelle nicht so weit vom Wohnort entfernt sein sollte, da sie glaubte, die Enkelin würde zu sehr darunter leiden.

Ein Interviewpartner führt an, dass alle Personen, die ihn gut kannten, eine andere Sichtweise widerspiegeln und so ein umfassendes Bild der Person herstellen. Während bspw. die Mutter die Schwächen der Person stark wahrnahm, konnte ihn/sie eine neutralere Person mehr herausfordern und besonders das „versteckte Potential“ in ihm/ihr hervorlocken. So sagte ein Interviewpartner: „Und die Rosmarie speziell, weil wenn du objektiv bist, du sagst nein, ok dann machs nein. Und die anderen, die mich gut kennen, die lassen mich, wenn ich nein will. Rosmarie kennt mich a guad, aber andersch. (...) die Rosmarie fordert mich a bissi.“ (Interview 8, Zeile 131- 138) Das heißt, Rosmarie ließ sich von einem Versuch nicht gleich abbringen, etwas Neues zu probieren (weil sie in diesem Fall über die Angst der Person vor allem Neuen Bescheid weiß), sondern forderte den Interviewpartner heraus und traute ihm etwas zu, während Personen, die ihm näher standen, dem Wunsch bzw. der Angst nachgaben.

Auch hatten die Mitglieder im Unterstützungskreis unterschiedliche Ideen bzgl. Arbeits- und Schnupperplätzen: „(...)zum Beispiel der eine hat gemeint Gärtnerei, der eine hat gemeint Sozialwesen. Der eine hat halt gemeint vielleicht im Büro.“ (Interview 6, Zeile 94ff.)

Eine weitere Art der Unterstützung der Mitglieder im Unterstützungskreis war, dass diese bei den Firmen, die zuvor im Unterstützungskreis genannt wurden, anriefen und sich über eine Arbeitsstelle erkundigten. In den meisten Fällen gestaltete es sich so, dass die Person, die in irgendeiner Art und Weise mit der Firma in Kontakt stand, diese Aufgabe übernahm. Wenn niemand, einen Zugang dazu hatte, war es der/die IfS-IntegrationsfachberaterIn, die versuchte, einen

Kontakt herzustellen. Auch wurden Aufgaben, wie bspw. Anträge stellen unter den Mitgliedern aufgeteilt.

Konnte dann eine Schnupperstelle organisiert werden, war es immer der/die IfS-IntegrationsfachberaterIn, der die Person zum und am Arbeitsplatz begleitete. Als weitere spezifischen Aufgaben des/der IfS-IntegrationsfachberaterIn wurde die Koordination im Unterstützungskreis und die Aufteilung der Aufgaben angeführt.

Auch war er/sie es, der/die die Interviewperson am meisten herausforderte. Ein Interviewpartner gibt an, besonders in Bereichen, in denen er persönlich noch mehr Unterstützung bedurfte, wie bspw. einen selbstständigen Alltag zu bewältigen, begleitet worden zu sein. So übte er mit einigen Mitgliedern, im Speziellen aber mit seinem IfS-Integrationsfachberater das selbstständige Busfahren, den Einkauf von Lebensmitteln, etc. ein. Eine weitere Hürde stellte für dieselbe Person der eigene Orientierungssinn dar. Er kannte sich in der Stadt nicht aus, wusste nur den Weg vom Bahnhof zum Arbeitsplatz, weshalb der Interviewpartner einen Nachmittag lang mit einer Person aus dem Unterstützungskreis die Gegend erkundete.

Unterstützung, die als besonders förderlich empfunden wurde:

Als Antwort auf die Frage, wer unter den Mitgliedern besonders förderlich empfunden wurde und aus welchem Grund, nannten die Interviewpersonen, zum einen diejenigen Personen, die ihnen konkret eine Arbeits- bzw. Schnupperstelle vermitteln konnten, zum anderen die Mutter und die Oma, die ihnen am meisten emotional beistanden. Die Mutter wurde über die emotionale Unterstützung hinaus auch wegen der aktiven Unterstützung in der Arbeitssuche als besonders hilfreich empfunden. Fast alle InterviewpartnerInnen führen auch den/die IfS-IntegrationsfachberaterIn als besonders förderlich an. Michael Schuh sagt: „Ja weil der Hannes hat mich immer begleitet und für mich Arbeit gesucht. Und mich abgeholt vom Bahnhof und der war eigentlich immer da, wenn ich ihn gebraucht habe.“ (Interview 7, Zeile 192ff.) Ein Interviewpartner geht nicht konkret auf eine bestimmte Personen ein, sondern gibt an, es grundsätzlich als förderlich empfunden zu haben, wenn die Mitglieder lieb und aufmerksam waren, sodass er zu dem Schluss kommt: „Und wenss wieder einen geben würd, dann würd ich vielleicht wieder diese Leute einladen.“ (Interview 5, Zeile 107f.)

Unterstützung, die als hinderlich empfunden wurde:

Als explizit hinderlich wurde in einem Fall der/die IfS-IntegrationsfachberaterIn empfunden, welche/r sich in der Arbeitssuche zu sehr auf eine Stelle fixiert und auf diese beharrt hatte, obwohl der Arbeitsplatz nicht behindertengerecht ausgestattet war. In der Zeit wurden auch keine weiteren Schnupperplätze in Betracht gezogen. Auch nahmen an diesem Unterstützungskreis zu viele Leute teil. Der Interviewpartner führt an, dass über zehn Leute von der Landesregierung und vom Bundessozialamt dabei waren. Weiters gibt der Interviewpartner an, dass er seine Bedenken diesbezüglich zwar geäußert hatte, diese aber nicht gehört werden wollten. In der Zeit der Schnupperphase empfand es der Interviewpartner als eher negativ, dass es so vieler Umstände bedurfte, damit er seine Arbeit verrichten konnte (bspw. musste ihm aufgrund der eingeschränkten Mobilität zwei Zivildienstler helfend zur Seite stehen).

Ein anderer Interviewpartner fühlte sich von seinem/seiner IfS-IntegrationsfachberaterIn verkannt und nicht verstanden, als dieser ihm die Frage stellte, ob er denn überhaupt arbeiten gehen wolle. Für den Interviewpartner war es selbstverständlich, dass er arbeiten wollte.

Des Weiteren empfand ein Interviewpartner eine Praktikantin als sehr nervig und unfreundlich. Sie hatte sich zu sehr eingemischt und ihn nicht zu Wort kommen lassen.

9.4 Teilhabe und Selbstbestimmung im Unterstützungskreis

Um mehr über die Teilhabe und Selbstbestimmung der Interviewpersonen im Unterstützungskreis erfahren und bewerten zu können, werden die Kategorien „Teilhabe Selbst/Fremd Formales“, „Teilhabe_Selbst/Fremd“ und „Teilhabe Selbst/Fremd negativ“ herangezogen.

Es kann für alle InterviewpartnerInnen festgestellt werden, dass die Personen selbst in den Unterstützungskreis einladen. Zuvor wurde ihnen die Aufgabe erteilt (gemeinsam mit dem/der IfS-IntegrationsfachberaterIn) darüber nachzudenken, wen genau sie im Unterstützungskreis haben wollten und wer sie unterstützen kann. Auch entschieden sie darüber, wo und wann das Treffen verlaufen soll.

Zur Teilhabe und Selbstbestimmung im Unterstützungskreis gaben alle InterviewpartnerInnen an, dass sie grundsätzlich selbst bestimmen konnten und auch von den Mitgliedern im Unterstützungskreis das Gefühl vermittelt bekamen, dass auf seine/ihre Berufswünsche und –vorstellungen eingegangen wird. Weiters konnten sie frei sagen, was sie dachten. Diese Tatsache war ihnen sehr wichtig: „(...) hat mich gefragt, ma hat meine Meinung auch sehr akzeptiert, mich und meine Entscheidung. Und das ist mir sehr wichtig.“ (Interview 5, Zeile 189f.) Auch empfanden die InterviewpartnerInnen es als wichtig, dass sie ausreden konnten und ihnen aktiv zugehört wurde.

Ein Interviewpartner sagt, dass er den Mut aufbringen konnte, zu sagen, was seine Wünsche und Bedürfnisse sind. Um diesen Mut überhaupt aufbringen zu können, gibt der Interviewpartner an, dass grundlegend die Einstellung der Unterstützungsmitglieder gegeben sein muss, was bei ihm der Fall war. Der Interviewpartner hatte das Gefühl, mit seinem Unterstützungskreis seine Ziele erreichen und stets Mittel dafür finden zu können.

Eine Interviewperson gibt an, dass ihn die Freiheit, selbst zu entscheiden, sehr herausgefordert und ihm persönlich vielleicht zu viel war, da er selbst nicht wusste, was er wollte.

Es konnten mehrere InterviewpartnerInnen einige Personen anführen, die einer Selbstbestimmung hinderlich war. So gibt der Interviewpartner Paul Wagner an, beim ersten Unterstützungskreis nicht selbst bestimmen gekonnt zu haben, und bringt dies stark in Zusammenhang mit dem/der IfS-IntegrationsfachberaterIn. Denn „ wenn, wenn meine erste Betreuerin zum Beispiel sagte, wir gehen nur spezifisch dahin, da konnte ich nicht entscheiden, was mache ich selber, wie mach ich das selber.“ (Interview 1, Zeile 311ff.) Hingegen: „Bei den zwei letzten, wo der Huber und der Leopold Auer gemeinsam geleitet haben, hab i wirklich das Gefühl ghabt, ich konnte ich sein“ (Interview 1, Zeile 338ff.). Paul führt jedoch an, dass er stets geäußert hat, was er wollte, auch wenn dies im ersten Unterstützungskreis ignoriert wurde. Denn er findet es wichtig, die eigene Meinung stets mitzuteilen, „weil wenn du eine Einschränkung hast, meinen viele Leute, du kannst das oder das nicht und dann kannst du sie vom Gegenteil überzeugen.“ (Interview 1, Zeile 355ff.)

Als negativer Vorfall wird geäußert, dass in einem Unterstützungskreis, ohne die Absprache mit dem/der KlientIn, der Vater dieser Person eingeladen wurde, „weil

die IfS-Betreuerin gemeint hat, er könne nichts Konstruktives beitragen.“ (Interview 1, Zeile 291) Jedoch, so sagt der Interviewpartner weiter, hatte es für ihn persönlich keine Relevanz, ob der Vater etwas Positives beitragen konnte oder nicht, da er für ihn eine wichtige emotionale Stütze darstellte. Seiner Meinung nach sollte er selbst darüber entscheiden können, wer ein- und eingeladen wird. Das heißt, der IfS-Integrationsberater nahm wesentlichen Einfluss darauf, dass dem Menschen, um den es geht, Selbstbestimmung ermöglicht wird. Eine andere Interviewpartnerin nennt die Mutter, die viel über ihr Leben entscheiden und für sie sprechen wollte, wobei die Interviewpartnerin selbst ihre Grenzen aufzeigt und ihrer Mutter klar macht, dass sie selbst über ihr Leben entscheiden kann. Als Beispiel führt sie an, wenn sie abends ausgeht und zu spät nach Hause kommt, dass die Mutter schimpft, obwohl sie bereits volljährig ist. Als Grund für eine Erschwerung von Selbstbestimmung wird auch angeführt, dass der/die InterviewpartnerIn selbst (meist am Anfang) zu ängstlich und schüchtern war, um die eigenen Wünsche und Bedürfnisse klar zu legen.

9.5 Ergebnisse des Unterstützungskreises

Die Ergebnisse, die sich durch einen Unterstützungskreis ergaben, nehmen vor allem Bezug auf die Kategorien „Ergebnisse allgemein“, „Ergebnisse persönliche“ und „Ergebnisse beruflich“.

Die Mehrheit der InterviewpartnerInnen reflektiert, dass sie ohne Unterstützungskreis nicht da stehen würden, wo sie jetzt sind. Auf die Frage, ob ihnen der Unterstützungskreis etwas gebracht hat, was ohne diesen vielleicht nicht möglich gewesen wäre, antworten alle mit einem Ja. Die Ergebnisse können dabei unterteilt werden in persönliche und berufliche Ergebnisse bzw. Veränderungen.

Persönliche Veränderungen:

Im Bezug auf die persönlichen Veränderungen führt ein Interviewpartner an, dass er die Einsicht erlangte, dass es Menschen um ihn gibt, die immer das Beste für ihn wollen und ihn auf seinem Lebensweg unterstützen möchten. Auch wird angeführt, dass sie eine positive Einstellung der Zukunft gegenüber bekommen

haben. Fast alle InterviewpartnerInnen geben stolz an, mutiger und selbstständiger zu sein als zuvor: „Ich bin selbstsicherer geworden und bin an dem Prozess gewachsen.“ (Interview 5, Zeile 226) Eine andere Interviewpartnerin hat ganz deutlich die persönliche Veränderung vor Augen: „Na eigentlich bin i jetzt nimma so verschlossa so wie früher. Früher war i viel ängschlicher.“ (Interview 3, Zeile 244f.) Viele konnten ihre anfängliche Angst überwinden und mutiger werden. So hat sich speziell bei einem Interviewpartner der Orientierungssinn verbessert, da er nun die Stadt und Gegend, in der er sich bewegt, besser kennt und sie weiter erkunden wagt. Ein anderer erzählt, dass er vor allem Neuen anfänglich immer große Angst hatte und deshalb eine Ablehnungshaltung einnahm. Jedoch war er im Nachhinein immer froh und stolz, den Schritt gewagt zu haben. Er erkennt nun, was er bereits geschafft hat, was er sich aber nie gedacht und auch nicht gewagt hätte, wenn ihn seine IfS-Integrationsberaterin nicht herausgefordert hätte. „Ja i han so a Problem, dass alles was neu isch, find i am Anfang blöd. Und do han i a Angsch u dua mi wehre und will des oft ned macha. Aber wenn ma mi dann einischleppt, dann mach i des oft gonz guat und dann bin i stolz, dass is kann.“ (Interview 8, Zeile 127ff.)

Des Weiteren gibt ein Interviewpartner an, im Zuge des Übergangs in den Beruf einen Willen und eine Freude an sich entdeckt zu haben, Dinge lernen und selber können zu wollen. Er hatte das Bedürfnis selbstständig sein Leben zu meistern und in seinem Fall, unabhängiger von der Mutter zu sein. Auch ist seine Arbeits- und Lebensmotivation gestiegen, sodass er nun regelmäßig ins Kino oder zum Fußballspielen mit Freunden geht.

Berufliche Ergebnisse:

In Zusammenhang mit den beruflichen Ergebnissen führen alle InterviewpartnerInnen den jetzigen integrativen Arbeitsplatz, den sie mit dem Unterstützungskreis aufbauen konnten, an. Sie hatten zuvor etliche Schnupperstellen, durch die sie auch ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen besser kennenlernten. Einige entsprachen dabei nicht ihren Vorstellungen; bspw. war bei einer Interviewpartnerin, die Tiere über alles liebte, eine Arbeitsstelle mit eigener Metzgerei dabei. Auch wurde bei einer Interviewpartnerin festgestellt,

dass der Arbeitsplatz nicht weit von dem Wohnort entfernt sein sollte. Ein anderer gibt an, dass ihm die Arbeitstätigkeiten zu langweilig gewesen wären und dass er sich unterfordert gefühlt hätte. Sie hatten auf diesem Weg der Entwicklung die Möglichkeit, sich selbst besser kennenzulernen und auch sich in verschiedenen Arbeitsbereichen einzuüben.

Darüber hinaus wird es als positiv empfunden, einen geregelten strukturierten Tagesablauf zu haben.

Die InterviewpartnerInnen mussten auch die Erfahrung machen, dass sie von einigen ArbeitgeberInnen abgelehnt wurden. Zum Teil erfuhren sie den Grund für die Absage. Ein Interviewpartner erzählt, „nach diesen drei Schnuppertagen, hat sie dann und der Chef gesagt, es war schön und auch für sie lehrreich, aber auf Dauer haben sie zu wenig Tätigkeiten.“ (Interview 5, Zeile 167ff.) Er war danach sehr enttäuscht, da das Tätigkeitenprofil für ihn gepasst hätte und auch die Leute sehr lieb und geduldig waren. In manch anderen Fällen wurden die InterviewpartnerInnen in Unwissenheit über den Grund der Absage gelassen.

9.6 Zufriedenheit mit dem Unterstützungskreis

Auf die Frage, ob die InterviewpartnerInnen mit dem Unterstützungskreis zufrieden waren, antworteten alle mit „Ja“. Um die Zufriedenheit der InterviewpartnerInnen mit dem Unterstützungskreis einschätzen zu können, erweist es sich jedoch als unabdingbar die zuvor genannten Kategorien in den Blick zu nehmen. Denn eine Zufriedenheit ergibt sich auch daraus, inwiefern die Hoffnungen und Erwartungen vor einem Unterstützungskreis mit den Ergebnissen und Veränderungen danach übereinstimmen. Die Zufriedenheit hängt ferner eng mit den Mitgliedern des Unterstützungskreises und der Teilhabe und Selbstbestimmung im Unterstützungskreis zusammen.

Der übergeordnete Grund bzw. Ziel eines Unterstützungskreises sowohl von der Interviewperson selbst, also auch von außenstehenden Personen war, einen integrativen Arbeitsplatz für die Person zu finden und aufzubauen. Alle Interviewpersonen konnten mit Hilfe des Unterstützungskreises nach einigen Schnupperstellen einen solchen aufbauen. Die Mehrheit der Interviewpartner reflektiert sogar, dass ihnen dies ohne einen Unterstützungskreis nicht gelungen wäre. In dem wichtigen Prozess des Schnupperns konnten sich die Interviewpersonen über ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen klar werden, was demnach auch persönliche Veränderungen mit sich brachte. Einige bekamen durch die Arbeit in einem Unterstützungskreis eine positive Einstellung dem Leben und der Zukunft gegenüber. Bei fast allen InterviewpartnerInnen stellte sich mehr Selbstständigkeit und Mut ein.

Bezugnehmend auf das Zusammenarbeiten verschiedener Personen in einem Unterstützungskreis kann zunächst festgehalten werden, dass „systemisch“ verschiedene Ebenen der Unterstützung abgedeckt werden konnten. Diese Tatsache der Vernetzung wurde als positiv erlebt, da viele Facetten der Person und für sie abgestimmte Arbeitsfelder aufgezeigt werden konnten.

Die Unterstützung aller Mitglieder ist notwendigerweise in Verbindung mit der jeweiligen Haltung dieser Menschen zu betrachten. Es war wichtig, dass die unterstützenden Personen dem jungen Menschen mit SPF zuhörten und ausreden ließen. Bringen diese eine wertschätzende, respektvolle Haltung ein, können auch ängstlichere Personen den Mut aufbringen, ihre Meinung zu äußern und selbst zu bestimmen. Aus diesem Grund waren unter anderem all jene Mitglieder von großer Bedeutung, die ihnen Respekt, Wertschätzung und Sicherheit gegenüber brachten. Das sind zum einen Menschen, die der Person am nächsten stehen, wie Familie, Freunde aber auch der/die IfS-IntegrationsbegleiterIn als auch „fremde“ Menschen, wie potentielle ArbeitgeberInnen o.ä. Probleme oder Missverständnisse ergaben sich, wenn jemand der Person nicht aktiv zuhörte und versuchte, die eigenen Interessen durchzusetzen.

10. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel mit der vorhergegangenen Literatur in Bezug gesetzt.

Es konnte in der Literatur zu Beginn gezeigt werden, dass der Übergang von der Schule in den Beruf auf zeitlicher Ebene bereits in den letzten beiden Pflichtschuljahren beginnen kann (vgl. POOL MAAG 2008, 132). Tatsächlich konnten drei Interviewpersonen bereits in der Schule den Kontakt zu dem Projekt IfS-Spagat herstellen. Die Zeitspanne, bis die Personen in einem festen Arbeitsverhältnis standen, war unterschiedlich lang. Bei den meisten ergab sich nach einer intensiven Schnupperphase im Zuge eines ersten Unterstützungskreises bereits ihre jetzige Arbeitsstelle. Lediglich zwei Interviewpersonen geben an, mehrere Unterstützungskreise benötigt zu haben. Der örtliche Wechsel, wie ihn WETZEL und WETZEL (vgl. 2001, 80) beschreiben, vollzog sich in sechs Fällen von der Schule in den Arbeitsplatz und bei zwei Interviewpersonen von der Werkstätte in den Arbeitsplatz. Es fanden dabei etliche Veränderungen auf persönlicher und beruflicher Ebene statt: Im Bezug auf die persönlichen Veränderungen wird angeführt, dass eine positive Einstellung dem Leben und der Zukunft gegenüber gewonnen werden konnte. Der junge Mensch kann darauf vertrauen, von unterstützenden Menschen auf dem Lebensweg begleitet zu werden. Durch diesen Prozess des Übergangs und dem Einfinden in das Arbeitsleben wurden die jungen Männer und Frauen mit SPF mutiger, ihren Standpunkt und ihre Grenzen zu äußern, wie auch ihre Ängste vor Neuem zu überwinden und sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen. Sie gewannen darüber hinaus an Selbstständigkeit und auch den Willen und die Freude, Dinge eigenständig zu machen. Es stieg allgemein die Lebens- und Arbeitsmotivation. Im Zusammenhang mit den beruflichen Ergebnissen konnte ein integrativer Arbeitsplatz und dadurch ein geregelter, strukturierter Tagesablauf errichtet werden. Durch die Schnupperphasen lernten die jungen Menschen mit SPF ihre eigenen Fähigkeiten, Wünsche und Bedürfnisse kennen (vgl. DOOSE 2007, 65f.). Sie konnten dadurch berufliche Rahmenbedingungen näher konkretisieren (z.B. dass der Arbeitsplatz in Wohnortnähe sein muss). Auch

wurden die jungen Menschen mit SPF mit einigen beruflichen Absagen konfrontiert, was wiederum eine persönliche Entwicklung dahingehend bewirkte, dass sie lernten, damit umzugehen. Es war bei einem Interviewpartner ein starker Lebensmut und eine positive Lebenseinstellung wahrzunehmen, sodass ihn die Absage nicht erschüttern konnte.

Es wurde in der Theorie ferner dargestellt, dass der Übergang Schule-Beruf unterschiedlich bewertet werden kann. In Verbindung mit den empirischen Untersuchungen muss hervorgehoben werden, dass diese Bewertungen sehr stark mit den IfS-IntegrationsberaterInnen und deren Einstellungen zusammenhängt. Die IfS-IntegrationsberaterInnen, sowie das Projekt IfS-Spagat im Allgemeinen, betrachten den Übergang als „Lern- und Erfahrungsraum“ (POOL MAAG 2008, 130), indem für jeden die Möglichkeit auf einen integrativen Arbeitsplatz besteht.

Die möglichen Barrieren, welche in Kapitel 3 herausgearbeitet wurden, waren nicht gänzlich auf die acht interviewten Personen zutreffend. Im Bezug auf die angeführte Barriere „niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen“ (vgl. EUROPEAN AGENCY 2002, 5f.) konnte hinsichtlich der InterviewpartnerInnen kein Vergleich zwischen Beschulung innerhalb eines integrativen Unterrichts nach dem ASO-Lehrplan und Beschulung in einer Sonderschule nach dem S-Lehrplan gezogen werden, nachdem sieben von acht InterviewpartnerInnen in einer Sonderschule nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden. Die Interviewpersonen kamen meist direkt nach der Schule in das Projekt IfS-Spagat und hatten berufsvorbereitende Prozesse lediglich in der Schule. Nur zwei Personen kamen von einer Werkstätte. Das heißt, berufliche Qualifikationen waren eher wenig ausgeprägt.

Bezüglich der vermeintlichen Barriere „familiäres Umfeld und kultureller Hintergrund“ konnte generell festgestellt werden, dass die Familie eine wichtige Stütze für die Interviewperson in diesem Übergang darstellte (vgl. DORR et al. 2004/RUTTE 2001/PUHLMANN 2005). Lediglich in einem Fall wurde es als eher hinderlich empfunden, dass die Mutter der Interviewperson viel über ihre Tochter entscheiden und für sie sprechen wollte. Diesen Aspekt stellen auch DORR et al. (vgl. 2004, 60) heraus; eine elterliche Überbehütung, zu wenig Zutrauen in die

Fähigkeiten ihrer Kinder können sich hinderlich auf deren berufliche Entwicklung auswirken. Es kann bei den acht Interviewpersonen nicht von der Familie als Barriere gesprochen werden. In Bezug auf den kulturellen Hintergrund waren alle Interviewpersonen österreichische StaatsbürgerInnen, weswegen diesbezüglich keine Aussagen getätigt werden konnten. Außerdem konnten keine geschlechtsspezifische Hindernisse, welche u.a. SCHILDMANN (vgl. 2003) darlegt, aufgedeckt werden. Im Bezug auf die Vorurteile eines Betriebes können lediglich Vermutungen angestellt werden. Einige Interviewpersonen waren mit Misserfolgen und Absagen seitens der Betriebe konfrontiert. Die tatsächlichen Gründe wurden dabei aber nicht immer klar kommuniziert. In einem Fall gab der Arbeitgeber an, auf längere Sicht nicht ausreichend Tätigkeiten für den Menschen mit SPF zu habe. Dieser Mangel an einfachen, für den Menschen mit Behinderung adäquate Aufgaben kann mit der Literatur in Verbindung gesetzt werden, dass seitens der Betriebe oft Anforderungen an ArbeitnehmerInnen gestellt werden, die ein Mensch mit Behinderung nicht leisten kann (vgl. NIEHAUS 1997, 42ff.). Oder man deutet dies als geringe Bereitschaft, einen Menschen mit Behinderung einzustellen (vgl. NIEHAUS 2007). Der allgemeine Wandel der Berufswelt, der mehr Mobilität und Flexibilität fordert (vgl. HÄRTEL 2004), scheint die Interviewpersonen nicht augenscheinlich zu betreffen. Alle, bis auf einen, sind in einem festen Arbeitsverhältnis, worin die Anforderungen ihren Fähigkeiten entsprechen.

Bringt man die Aussagen der InterviewpartnerInnen mit den system-ökologischen Überlegungen nach BRONFENBRENNER(1989) zusammen, so finden sich in einem Unterstützungskreis verschiedene Ebenen wieder. Auf der Mikroebene waren Familienmitglieder und Verwandte, Freunde, zum Teil der/die KlassenlehrerIn vertreten, die sich in dem Unterstützungskreis zu einem Mesosystem verbanden. Dem Exosystem sind potentielle ArbeitgeberInnen zuzuordnen, die im Zuge des gegenseitigen Kennenlernens bzw. eines Arbeitsverhältnisses zu einem Mikrosystem werden können. Und auch die Makroebene, bspw. arbeitsrechtliche Gesetze wie die eines integrativen Arbeitsplatzes, wirkt auf den Menschen mit SPF im Übergang Schule-Beruf ein.

In Bezug auf die Verwendung des Begriffes „Behinderung“ und ihrem normativen Anspruch, geht die Idee des Unterstützungskreises mit dem ökosystemischen Verständnis von Behinderung einher; Behinderung bezieht sich nicht länger auf die Person mit ihren Defiziten, sondern darauf, inwiefern die Person in ihrem sozialen Kontext „behindert“ wird (vgl. FEYERER 2003/SPECK 2008). Diese Forderungen der Gleichwertigkeit aller (FEYERER 2003, 3) werden mit und in einem Unterstützungskreis gelebt. Er stellt ein Beispiel dar, wie die Wege von einer theoretischen Verankerung gleicher Rechte für alle, somit auch Teilhabe für alle -wie es die UN-Konvention (vgl. UN 2009) fordert- praktisch umgesetzt werden können. Denn in einem Unterstützungskreis laden die jungen Menschen mit SPF die Personen, die sie zur Begleitung ihres Weges wünschen, selbst ein, entscheiden, wann und wo sie sich wie oft treffen, etc. Aus den Interviews geht hervor, dass die Personen auch während des Prozesses im Unterstützungskreis selbst bestimmen konnten und dass auf ihre Berufswünsche und -vorstellungen eingegangen wurde. Außerdem konnten sie frei sagen, was sie dachten und hatten auch das Gefühl, dass dies respektiert wurde. Auch ängstlichere Personen konnten den Mut aufbringen, ihre Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen. Dies geht einher mit den in Kapitel 5.1 dargelegten Werten der Selbstbestimmung und Inklusion, welche dem Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung zugrunde liegen.

Als negativ wurde die Tatsache empfunden, nicht ausreden zu können oder aktiv gehört zu werden. Denn unter diesen Umständen konnte der junge Mensch mit SPF anderen seine Wünsche und Vorstellungen nur schwer oder gar nicht mitteilen, da sie erstens gar nicht erst ausgesprochen werden oder zweitens wahrgenommen werden können. Ohne den Bedingungen, dem Menschen aktiv zuzuhören und ihn aussprechen zu lassen, kann auch kein Wissen über ihn erlangt werden, wie DOOSE (vgl. 2004, 13) es beschreibt und es ist auch nicht gegeben, dass die Person als aktiv gestaltendes Subjekt im Mittelpunkt des Prozesses steht (vgl. NIEDERMAIR 1998, 4). Dies kann in weiterer Folge dazu führen, dass gegen den Willen des jungen Menschen gehandelt wird und er nicht mehr selbst bestimmen kann. Niemand sollte sich über die Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen eines Menschen hinweg setzen, ignorieren, was dieser sagt oder ihn gar nicht erst zu Wort kommen lassen.

11. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel wird bisher Gesagtes unter der Fragestellung zusammengeführt und verbunden. Außerdem wird ein Ausblick bzgl. weiterführender Forschungen und gesellschaftlicher Veränderungen gegeben.

Welche Bedeutung hat ein Unterstützungskreis aus subjektiver Sicht für junge Männer und Frauen mit SPF im Übergang von der Schule in die Berufswelt?

Es ließen sich mit Hilfe der Forschungsmethoden des problemzentrierten Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse Erkenntnisse zu der Bedeutung eines Unterstützungskreises für junge Männer und Frauen mit SPF im Übergang Schule-Beruf gewinnen, sodass die Hauptfragestellung gut beantwortet werden konnte. Alle Befragten konnten über ihre bisherigen Erfahrungen mit einem Unterstützungskreis erzählen und diese schildern. Die subjektive Sichtweise der Interviewten konnte durch eine halb-offene Interviewmethode dargestellt werden, mittels der ggf. fehlende relevante Informationen nachgefragt und ergänzt werden konnten.

Die Hoffnung und Erwartungen der jungen Männer und Frauen mit SPF an einen Unterstützungskreis sind, einen integrativen Arbeitsplatz aufzubauen, der individuell für die Person zugeschnitten ist (in Bezug auf die Stundenanzahl, notwendige Rahmenbedingungen, Arbeitstätigkeiten). Es wird auch der Wunsch genannt, von einer geschützten Werkstätte in ein integratives Arbeitsverhältnis zu wechseln, womit die Hoffnung auf eine gleichberechtigte Teilhabe im Arbeitsleben und somit eine volle, gesellschaftliche Teilhabe impliziert werden kann. Es ist für die jungen Männer und Frauen mit SPF wichtig, selbstbestimmt ihr Leben in allen Belangen zu führen.

Die einzelnen Mitglieder erfüllten unterschiedliche Aufgaben und leisteten verschiedene Arten der Unterstützung. Dabei spielte die emotionale Unterstützung eine wichtige Rolle, dahingehend, dass diese Mitglieder Sicherheit und Rückhalt vermitteln und das Selbstbewusstsein und den Selbstwert der Person stärken,

was wiederum als Basis für alle weiteren Schritte gesehen werden kann. Besonders hilfreich waren in dieser Hinsicht, die Mutter und die Großmutter.

Der/die IfS-IntegrationsberaterIn nimmt einen besonders wichtigen Platz ein, da er/sie mit seiner/ihrer persönlichen Grundhaltung und Expertenwissen den Unterstützungskreis in eine Richtung lenken kann, sowohl in eine positive als auch in eine negative. Er/sie nimmt, wie im theoretischen Teil dargestellt, Einfluss darauf, dass die Selbstbestimmung der Person gefördert wird, dass Stärken, Fähigkeiten und Möglichkeiten betont werden. Die jungen Menschen mit SPF fühlten sich von ihrem/ihrer IfS-IntegrationsberaterIn rundum, in Belangen, die sowohl die Arbeit als auch Persönliches betreffen, betreut und begleitet. In einem Fall hat der/die IfS-IntegrationsberaterIn die Grundhaltung eines „mit geschulten Augen, Ohren und Mündern Hineingehens“ nicht eingenommen, als er/sie die Wünsche des jungen Menschen nicht wahrgenommen und gehört hat.

Diese Tatsache leitet zum Punkt bezüglich der Grundhaltung über, die Bezug auf alle Mitglieder im Unterstützungskreis nimmt. Die Unterstützung aller Mitglieder ist notwendigerweise in Verbindung mit der jeweiligen Haltung dieser Menschen zu betrachten. Es erweist sich als zentral, dass die unterstützenden Mitglieder dem jungen Menschen mit SPF zuhören und ihn ausreden lassen. Mit einer wertschätzenden, respektvollen Haltung, können die Personen den Mut aufbringen, ihre Meinung zu äußern und so selbst zu bestimmen. Es sind aus diesem Grund all jene Mitglieder von großer Bedeutung, die dem jungen Menschen mit Respekt und Wertschätzung gegenüber treten, da ihnen Sicherheit und Vertrauen sowie Akzeptanz ihrer Person und ihres Vorhabens vermittelt wird.

Die Frage der Teilhabe und Selbstbestimmung hängt unweigerlich mit den Mitgliedern des Unterstützungskreises zusammen. Ein Unterstützungskreis bietet bereits grundsätzlich von seinen Strukturen her Selbstbestimmung und Teilhabe, indem er vorsieht, dass die jungen Männer und Frauen mit SPF ihre Mitglieder selbst wählen, wen sie einladen, sowie auch über den Ort und die Zeit des/der Treffen bestimmen. Ob diesem Anspruch auf Selbstbestimmung und Teilhabe dann in den Unterstützungstreffen gerecht zu werden, hängt zu einem großen Teil von den ModeratorInnen (dem/der IntegrationsfachberaterIn) ab.

Die jungen Männer und Frauen mit SPF hatten während des Prozesses im Unterstützungskreis grundsätzlich das Gefühl, dass auf sein/ihre Berufswünsche

und –vorstellungen eingegangen wird, dass sie frei sagen können, was sie denken und dass sie akzeptiert und anerkannt werden. Sie haben die Möglichkeit, über ihre Grenzen hinauszuwachsen, indem sie ihre Wünsche und Bedürfnisse offen einbringen und für sich selbst einstehen.

Das heißt auch, Problemen und Missverständnissen entgegenzutreten und sich ihnen selbstbewusst zu stellen, sprich jenen Personen, die über einen bestimmen wollen (wie bspw. der Mutter oder dem/der IfS-IntegrationsberaterIn), die eigenen Grenzen aufzuzeigen und zu kommunizieren. Denn wie ein Interviewpartner treffend auf den Punkt bringt, ist es wichtig die eigene Meinung zu äußern, damit andere einen besser kennenlernen, was auch heißt, sie von ihren eigenen vorgefertigten Bildern und Meinungen abzubringen, um sie ggf. vom Gegenteil zu überzeugen. Dies kann über die Sprache geschehen, weshalb aktives Zuhören von großer Bedeutung ist. Probleme können entstehen, wenn die eigenen Grenzen nicht kommuniziert oder diese nicht gehört werden.

Zu den persönlichen und beruflichen Perspektiven eines jungen Menschen mit SPF, die sich durch die Teilnahme am Unterstützungskreis ergeben hat, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass er/sie eine positivere, selbstbewusstere Haltung sich selbst gegenüber einnehmen kann, was sich auf alle Bereiche seines Lebens, darunter der Teilbereich „Berufsleben“, auswirkt. Indem er/sie sich selbst besser kennenlernt und dies wiederum anderen vermittelt, kann er seine persönlichen Grenzen auch umsetzen und aktiv leben, was eine gleichberechtigte Teilhabe in einer Gesellschaft bedeutet.

Den jungen Männern und Frauen mit SPF wird mit einem Unterstützungskreis ein Raum geboten, indem er/sie sich selbst kennenlernen und erproben kann, um einen für ihn/sie passenden Arbeitsplatz zu finden. Das bedeutet unter anderem auch, Fehler machen zu dürfen, um so feststellen zu können, dass dieser Bereich einem vielleicht nicht zusagt.

Das letztendliche Ziel der Inklusion bzw. der Überwindung von Diskriminierung von Menschen mit Behinderung kann mit dem Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung und dem Unterstützungskreis vorangetragen werden. Einen solchen Weg hat das IfS in Vorarlberg mit dem Projekt IfS-Spagat bereits bestritten. Die befragten Personen, die an diesem Projekt teilnahmen, zeigten ein gesteigertes Selbstwertgefühl und eine positive Lebenseinstellung. Sie spiegelten

im Allgemeinen ein neues Selbstverständnis eines „gleichberechtigten Teils“ innerhalb des „Ganzen“, der Gesellschaft, wider.

Persönliche Zukunftsplanung findet jedoch allgemein bislang nur in wenigen Institutionen Anwendung. Und wenn dies der Fall ist, kann nicht immer von einer korrekten Umsetzung ihrer Grundidee die Rede sein. So ist „Persönliche Zukunftsplanung“ nicht gleich „Persönliche Zukunftsplanung“. Es ist stets kritisch zu hinterfragen, ob das Interesse einer Planung bei der Person selbst liegt, oder es sich lediglich ein Deckmantel für institutionelle Vorgaben handelt. Für jeden einzelnen, und im Besonderen für jene Personen, die mit Menschen mit Behinderung zusammenarbeiten, bedeutet das darüber hinaus, sich stets selbst zu reflektieren, ob man dem Gegenüber aktiv zuhört und somit versteht oder (unbewusst) eigene Interessen verfolgt.

Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Sicht der Betriebe dar, die nach wie vor von Vorurteilen den Menschen mit Behinderung und ihren Fähigkeiten gegenüber geprägt zu sein scheint. Die persönlichen Einstellungen der Betriebe, der ArbeitgeberInnen und Angestellten, und deren Beweggründe bzw. Hemmnisse, einen Menschen mit Behinderung einzustellen, wäre ein interessantes Untersuchungsthema. Einerseits könnte dieses Wissen für die Weiterentwicklung von Unterstützungsmaßnahmen herangezogen werden, die den Menschen mit Behinderung besser, den Anforderungen entsprechend, vorbereiten. Und andererseits können die Ergebnisse als Anreiz für die Sensibilisierung und Aufklärung von Betrieben betrachtet werden (vgl. NIEHAUS 2007, 183), um mehr Firmen für die Einstellung von Menschen mit Behinderung zu motivieren (vgl. EP Unternehmen 2010 2007, 29-34). DORR et al. (vgl. 2004, 101) zufolge ist die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit für junge Männer und Frauen mit Benachteiligungen noch stark ausbaufähig, weshalb sie eine wirksamere Öffentlichkeitsarbeit fordern, in der den ArbeitgeberInnen bspw. transparent gemacht werden muss, dass die Einstellung einer Person mit Behinderung dank eines reichhaltigen Angebots der modernen Rehabilitation an Förderungsmöglichkeiten und technischer Hilfen, kein wirtschaftliches Wagnis mehr bedeutet (vgl. EP Unternehmen 2010 2007, 29-34).

Da das Konzept in der pädagogischen Praxis bislang noch zu wenig Aufmerksamkeit erfuhr, die Rede ist hier insbesondere von Österreich, konnten

auch in forschungsspezifischer Hinsicht noch wenige Evaluationen gemacht werden. Es wurden mit der vorliegenden Thematik, wie eingangs hingewiesen, kaum Daten zur subjektiven Sichtweise der Situation von jungen Männern und Frauen mit SPF im Übergang Schule-Beruf vorliegen. Des Weiteren wären Langzeitstudien von Nöten, um über den Übergang Schule-Beruf hinaus die Bedeutung eines Unterstützungskreises darzulegen. In den Interviews wurden dazu Themen, wie bspw. ein unerwarteter Arbeitsverlust, aber auch die Freizeitgestaltung angesprochen. Es wäre interessant in Erfahrung zu bringen, ob, und wenn ja wie das aufgebaute Unterstützungsnetz auch längerfristig Unterstützung leistet.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Möglichkeiten des Konzepts der Persönlichen Zukunftsplanung mit dem Element des Unterstützungskreises Diskriminierung entgegenzuwirken und Gleichberechtigung herzustellen, längst noch nicht ausgeschöpft sind. Die Weichen für diesen Weg wurden jedoch bereits belegt.

III. LITERATURVERZEICHNIS

ARBEITSMARKTSERVICE (AMS) (2008): Frauen mit Behinderung. Wege zur Arbeit. Eine Broschüre des MAS für Arbeit suchende Frauen mit Behinderung. Wien: Druckerei Berger

BAECKER, Dirk (Hrsg.) (2005): Schlüsselwerk der Systemtheorie. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

BATES, Paul E./MINER, Craig A.(1997): The effect of person centered planning activities on the iep transition planning process. In: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Vol.32,105-112

BAUDISCH, Winfried/BOJANOWSKI, Arnulf (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster: LIT

BAUDISCH, Winfried/SCHULZE, Marion/WÜLLENWEBER, Ernst (2004): Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

BECK, Iris (2005): Evaluation des Lebensumfeldes. In: STAHL, Burkhard/IRBLICH, Dieter (Hrsg.) (2005): Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Göttingen: Hogrefe, 439-454

BECKER, Christine/PALLIN, Robert (2001): Person-centered planning approaches. A literature review. Ontario/Toronto: James Brodie Productions, 1-21

BEHNCKE, Rolf/LILIENTHAL, Ilja (2004): Qualifizierung am Arbeitsplatz – Kernelement im Konzept der Unterstützten Beschäftigung. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp30-04-lilienthal-qualifizierung.html> (Stand: 21.11.2009)

BERNHARD, Dörte/FASCHING, Helga (2006): ‚Bewegt‘ berufliche Integration die Integrationspädagogik? In: PLATTE, Andrea/SEITZ, Simone/TERFLOTH, Karin (Hrsg.) (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193-200

BERTALANFFY, Ludwig (1972): Vorläufer und Begründer der Systemtheorie. In: KURZROCK, Ruprecht (Hrsg.) (1972): Systemtheorie. Berlin: Colloquium Verlag, 17-28

BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

BOBAN, Ines (2007): Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis "You have to dance with the group!" Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html> (Stand: 23.6.2009)

BRONFENBRENNER, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

BÜSCHGES-ABEL, Winfried (2000): Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik. Neuwied/Berlin: Luchterhand

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMSK) (2008): Richtlinien zur Förderung begleitender Hilfen- Mentoring. Online abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/2/8/8/CH0292/CMS1220346918410/rl_mentoring.pdf (Stand: 24.10.2009)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMSK) (2009a): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008. Wien: BMSK. Online abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0009/CMS1241615670780/behindertenbericht_09-03-17.pdf (Stand: 24.10.2009)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2009b): Hundstorfer: Volles Engagement für neue Chancen am Arbeitsmarkt. Online abrufbar unter: <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/presseaussendung.html?channel=CH0016&doc=CMS1254315429467> (Stand: 26.10.2009)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2009c): Richtlinien zur Förderung begleitender Hilfen. Job Coaching (§6 Abs. 2 lit. d BEinstG)
Wien: BMASK

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG) (2003): Überblick für Menschen mit Behinderungen im österreichischen Sozialsystem. Wien: BMSG

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Online abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008_19_beilage.pdf (Stand: 5.3.2009)

BUTTERWORTH, Katherine et al. (1998): Building a Future: A Study of Student Participation in Person-Centered Planning. In: JASH, Vol. 23, No.2, 119-133

CORSI, Giancarlo (2000): Zwischen Irritation und Indifferenz. Systemtheoretische Anregungen für die Pädagogik. In: DE BERG, Henk/SCHMIEDT, Johannes, F.K. (Hrsg.) (2000): Rezeption und Reflexion. Zur Resonanz der Systemtheorie Niklas Luhmann außerhalb der Soziologie. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp

COWLEY, Sarah et al. (2006): Person-centred planning in social care. A scoping review. London: Joseph Rowntree foundation

DIE MITGLIEDER DES PHILOSOPHISCHEN INSTITUTS DER UNIVERSITÄT DÜSSELDORF: System und Klassifikation – Versuch einer terminologischen und thematischen Klärung des Begriffsfeldes. In: DIEMER, Alwin (Hrsg.) (1968):

System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1976 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 150-156

DOOSE, Stefan/VAN KANN (1999): Zukunftsweisend- Persönliche Zukunftsplanung & Peer- Counseling. Kassel: bifos- Schriftenreihe

DOOSE, Stefan (2004): „I want my dream“ Persönliche Zukunftsplanung. Hamburg: Netzwerk People First Deutschland e.V.

DOOSE, Stefan (2005): Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule-Beruf. In: vds Landesverband Nordrhein-Westfalen: Mitteilungen, Nr.1, 5-19

DOOSE, Stefan (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Marburg: Lebenshilfe- Verlag Marburg

DOOSE, Stefan (2009): Vortrag: Personenzentrierte Unterstützung am Beispiel des Projekts „Neue Wege zur Inklusion“ (Schleswig/Holstein). Bregenz: Transkript in Besitz des Autors

DORR, Andrea/HECKL, Eva/SHEIKH, Sonja (2004): Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen- Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bmsg-jugendliche.html> (Stand 12.11.2009)

EMRICH, Carolin (2004): Persönliche Zukunftsplanung. Konzept und kreative Methoden zur individuellen Lebens(stil)planung und / oder Berufswegplanung. In: impulse, Nr. 29, 22-25

EMRICH, Carolin/GROMANN, Petra/NIEHOFF, Ulrich (2006): Persönliche Zukunftsplanung begleiten. Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.

EP Unternehmen 2010 (2007): Unternehmen integrativ. Barrierefrei ins Berufsleben. Kufstein: Aschenbrenner

ERGIN, Bora (2006): Jugendliche mit Migrationshintergrund zwischen Schule und Beruf. In: BLEY, Nikolaus/RULLMANN, Marit (Hrsg.) (2006): Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. 1.Auflage, Recklinghausen: FiAB, 129-133

EUROPEAN AGENCY (2002): Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-uebergang.html> (Stand: 3.6.2009)

FARZIN, Sina (2006): Inklusion, Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: Transcript

FASCHING, Helga (2003): Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahme Arbeitsassistenz unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Dissertation, Wien

FASCHING, Helga/WETZEL, Gottfried (2003): Probleme und Chancen Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die berufliche Integration. Online abrufbar unter: www.eduhi.at/dl/Fasching_und_Wetzel_2003_Problemlagen.pdf

FASCHING, Helga (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderung in Bezug auf die berufliche Integration. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html#id3259574> (Stand: 10.5.2009)

FASCHING, Helga/NIEHAUS, Mathilde (2004): Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In: GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/JULIUS, Henri (Hrsg.) (2004):

Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen: Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, 996-1008

FASCHING, Helga (2005): Barrieren für Mädchen mit Behinderungen beim Übergang Schule – Beruf. In: FELKENDORFF, Kai/LISCHER, Emil (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Pestalozzianum, 30-38

FASCHING, Helga (2006): Qualitätssicherung und Entwicklung in Maßnahmen der beruflichen Integration. In: Behindertenpädagogik, 45.Jg., Nr.1, Gießen: Psychosozial-Verlag, 35-41

FASCHING, Helga/FELKENDORFF, Kai (2008). Länderbericht Österreich. In: HOLLENWEGER, Judith/HÜBNER, Peter/HASEMANN, Klaus (Hrsg.) (2008): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum, 67-101

FASCHING, Helga/PINETZ, Petra (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration.- In: Behinderte Menschen, 31.Jg., 2008, Nr.5., Graz: Reha, 26-41

FELKENDORFF, Kai/LISCHER, Emil (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Pestalozzianum

FELKENDORFF, Kai/HASEMANN, Klaus (2007): Perspektiven für den Übergang von Menschen mit Behinderungen. In: HASEMANN, Klaus/HOLLENWEGER, Judith/HÜBNER, Peter (Hrsg.) (2007): Behinderungen beim Übergang von der

Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum, 7-17

FEYERER, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1, 38- 52. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> (Stand: 14.6.2009)

FRIEDRICH, Jochen (2006): Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der Allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/KLICPERA, Christian (2005): Warum sind die Integrationsquoten in den österreichischen Bundesländern so verschieden. Vergleich der Motive und der Beratung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), die Integrations- oder Sonderschulklassen besuchen. Online abrufbar unter: <http://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/Klicpera.pdf> (Stand: 3.12.2009)

GAAG, Rainer (2003): Berufsvorbereitung: Schaltstelle zwischen Schule und Beruf. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer (Hrsg.) (2003): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung- Stand- Perspektiven. Heidelberg: Hiba, 205-226

GINNOLD, Antje (2008) : Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung : Einstieg - Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn : Klinkhardt

GLÜSING, Uta/ROGAL, Frank/SCHLORF, Monika/SCHULZE, Hartmut/STURM, Hartmut (1997): Schule, Betriebe und Integration. Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Arbeitswelt. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schulze-integration.html#id3042227> (Stand: 10.5.2009)

GSTACH, Johannes (1989): Systemtheorie und Pädagogik. Pädagogisch-kritische Anmerkungen und Rückfragen zum systemtheoretischen Denken bei Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr. Diplomarbeit. Wien

GSTETTENBAUER, Gabriele (1996): "Schulische Möglichkeiten der Berufsorientierung - Für das Leben, nicht für die Schule lernen!" Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gstettenbauer-berufsorientierung.html> (Stand: 11.1.2010)

HANSEN, Hanja (1998): Humankapital im Trend.- In: GESER, Hans/HANSEN, Hanja/MEULI, Urs/MEIERHANS, Jürg (Hrsg.) (1998): Arbeitsqualifikationen der Zukunft. Ergebnisse. Zürich: Soziologisches Institut der Universität Zürich. Online abrufbar unter: <http://socio.ch/work/hh/02.htm> (Stand: 3.3.2009)

HASEMANN, Klaus/HOLLENWEGER, Judith/HÜBNER, Peter (Hrsg.) (2007): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum

HÄRTEL, Peter (1995): Berufswahl- Schicksal oder Berufung? Grundlegungen zu Theorien, Begriffen und Kategorien der Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft. In: IBW, Nr. 101. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

HÄRTEL, Peter (2004): Bildungsstandard Berufsorientierung. Gutes Beispiel Österreich. In: Wissenschaftliche Begleitung (Hrsg.) (2004): Dokumentation der 5. Fachtagung vom 29-09.2004- 30.09.2004 in Potsdam. SWA-Materialien Nr. 17, 61-71. Online abrufbar unter: www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/potsdam/index_html.html (Stand: 5.2.2009)

HAUER, Karl (1990): Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger. Eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgängern des Bezirkes Schärding (Oberösterreich) 1. Auflage. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe

HINZ, Andreas (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: impulse, Nr. 39, 3-12

HOLTZ, Karl, L. (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. 1. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer

HUDSON, Bob: Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. Herunter geladen von: University of California Berkeley: Disability & Society, 2006, Vol. 21, No.1, 47-60

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1989): Systemische Pädagogik. 1. Auflage. Köln: Rhein-Verlag

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag

IfS Assistenz Spagat (Hrsg.) (2009): Ich möchte arbeiten. Röthis: Institut für Sozialdienste Vorarlberg

IfS Assistenz Spagat (o.J.): IfS SPAGAT. Online abrufbar unter: <http://www.ifs.at/spagat.html> (Stand: 12.10.2009)

JAY, Nadine (2003): The Circles Network CREDO Project. In: Support for Learning, Vol.18, No.1, 24-28

JENSEN, Stefan (1999): Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie: Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft. Opladen (u.a.): Westdeutscher Verlag

KLOAS, Peter- Werner (2003): Veränderung der Arbeitswelt – (k)ein Platz für „Benachteiligte“? In: BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer (Hrsg.) (2003): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung- Stand- Perspektiven. Heidelberg: Hiba, 109-118

KLÜSSENDORF, Andrea (2004): Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp27-03-kluessendorf-qualifizierung.html>

KNAPPE, Eckhard/WINKLER, Albrecht (1997): START in Deutschland: eine Brücke in reguläre Beschäftigung für arbeitslose Schwerbehinderte? In: MONTADA, Leo/NIEHAUS, Mathilde (Hrsg.) (1997): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 54-74

KÖNIG, Eckart (2005): Das Systemmodell der Personalen Systemtheorie. In: KÖNIG, Eckart/VOLMER, Gerda (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 11-15

KURZROCK, Ruprecht (Hrsg.) (1972): Systemtheorie. Berlin: Colloquium Verlag

LAMNEK, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologische Verlags Union

LINDMEIER, Bettina (2006): Soziale Netzwerke. Ihre Bedeutung für ein differenziertes Verständnis von Unterstützernetzen in der persönlichen Zukunftsplanung. In: Geistige Behinderung, 45. Jg., Nr.2, 99-111

LÜSCHER, Kurt (1976): Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung. Eine Einführung. In: BRONFENBRENNER, Urie (1989): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 6-32

LUDEWIG, Kurt (2002): Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta

MAYRING, Philip (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. München: Beltz Psychologie Verlags Union

MIKULA, Regina (2002): Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck (u.a.): Studien Verlag

MITSCHERLICH, Alexander (1996): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper

MOGEL, Hans (2009): Geborgenheit ist mehr als nur das Dach über dem Kopf. In: Psychologie heute, 36.Jg., Nr.12, Weinheim: Beltz, 78-81

MOSER, Vera (2008): Die sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Nr. 53, 390-398

MOUNT, Beth (1946): More than a meeting. Benefits and limitations of personal futures planning. In: O´BRIEN, Connie/O´BRIEN, John (Hrsg.) (1946): A little book about person centered planning. Toronto: Inclusion Press, 55-67

MOUNT, Beth/O´BRIEN, Connie, L./O´BRIEN, John (1946): Person-centered Planning has arrived... or has it?. In: O´BRIEN, Connie, L./O´BRIEN, John (Hrsg.) (1946): A little book about Person Centered Planning. Toronto: Inclusion Press, 19-26

NAUE, Ursula (2009): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und die Herausforderung an Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. Vortrag der Lebenshilfe Fachtagung Bregenz „Wege zur Inklusion“ am 18. und 19. November 2009, Transkript in Besitz der Autorin

NIEDERMAIR, Claudia (1998): „Ich möchte arbeiten“ – Zur Gestaltung integrativer Übergänge zwischen Schule und Berufswelt für Jugendliche mit schweren Behinderungen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 4/5, Graz: Reha Druck. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-98-arbeiten.html> (Stand: 30.7.2009)

NIEDERMAIR, Claudia/TSCHANN, Elisabeth (1999a): „Ich möchte arbeiten“ – Portraits von sechs Jugendlichen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 4/5. Graz: Reha Druck

NIEDERMAIR, Claudia/TSCHANN, Elisabeth (1999b): „Ich möchte arbeiten“ – Der Unterstützungskreis. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Nr. 4/5. Graz: Reha Druck

NIEDERMAIR, Claudia (2005): Brückenbau Schule – Arbeitswelt: Aufgaben der Schule an dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice. In: FELKENDORFF, Kai/LISCHER, Emil (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Pestalozzianum. 62-77

NIEHAUS, Mathilde (1997): Barrieren gegen die Beschäftigung langfristig arbeitsloser Behinderter. In: MONTADA, Leo/NIEHAUS, Mathilde (Hrsg.) (1997): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 28-53

NIEHAUS, Mathilde (2007): Arbeiten unter erschwerten Bedingungen – Frauen mit Behinderung. In: CLOERKES, Günter/ KASTL, Jörg Michael (Hrsg.) (2007): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Memmingen: Winter Druck, 171-186

O´BRIEN, Connie/O´BRIEN, John (1946): Learning to Listen. In: O´BRIEN, Connie/O´BRIEN, John (Hrsg.) (1946): A little book about Person Centered Planning. Toronto: Inclusion Press, 15-18

POOL-MAAG, Silvia (2008): Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. Wie junge Erwachsene im sozialen Sied unter Ungleichen gestärkt werden können. In: SCHLEY, Wilfried (2008): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 1.Auflage, 121-155

PUHLMANN, Angelika (2005): Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Online abrufbar unter: [www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann ElternBerufswahl.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf)

PUTZ, Jeannine/WEIGL, Martina (2008): Maßnahmen zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. Masterarbeit, Graz. Online abrufbar unter: http://www.alphanova.at/media/Nachhaltigkeitsstudie_alpha%20nova%20service_Team%20A+ 2008.pdf (Stand: 12.11.2009)

RADATZ, Joachim (1999): Konzeptionelle Überlegungen und Projektentwicklung zur nachgehenden Begleitung von Schulabsolventen mit Lernschwierigkeiten. Online abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/radatz-konzept.html> (Stand: 5.2.2009)

RAUTER, Diane (1994): Die Rolle der Sonderschulen bei der Integration von lern- und geistigbehinderten Menschen in Berufe der freien Wirtschaft. Diplomarbeit. Wien

REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München/Wien: Oldenburg

RITSCHER, Wolf (2007): Soziale Arbeit: systemische: Ein Konzept und seine Anwendung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

RUTTE, Volker/SPECHT, Werner/WETZEL, Gottfried/WETZEL, Petra (Hrsg.) (2001): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule - Arbeitswelt – Soziale Integration“. Graz. Online abrufbar unter: www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Specht_Studie_Schule-Beruf.pdf (Stand: 4.2.2009)

SALDERN, Matthias (1991): Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie. Berlin: Duncker und Humblot

SANDER, Alfred (1999): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim (u.a.): Beltz, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, 99-107

SANDER, Alfred (2006): Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. Online abrufbar unter: www.ance.lu/attachments/083_Sander%20Inklusionsp%C3%A4dagogik%2012-10-2006.pdf (Stand: 12.12.2009)

SANDERSON, Helen (o.J.): Person centred approaches. Online abrufbar unter: www.helensandersonassociates.co.uk (Stand: 8.10.2009)

SANDERSON, Helen (2000): Person centered planning: key features and approaches. Online abrufbar unter: <http://www.helensandersonassociates.co.uk/PDFs/PCP%20Key%20Features%20and%20Styles.pdf> (Stand: 4.3.2009)

SCHÄDLER, Johannes (2002): Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: Strukturelle Voraussetzungen der Implementation Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. Universität Siegen. Online abrufbar unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965288994&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=965288994.pdf (Stand: 23.5.2009)

SCHEIBELHOFER, Elisabeth (2003): Das Problemzentrierte Interview – Möglichkeiten und Grenzen eines Erhebungs- und Auswertungsinstruments. In: Zeitschrift für Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 27.Jg., 75 – 90

SCHIERHOLZ, Henning (2003): Strategien zur Integrationsförderung beim Übergang zu Ausbildung und Beschäftigung: Ein Überblick. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard/VOCK, Rainer (Hrsg.) (2003): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung- Stand- Perspektiven. Heidelberg: Hiba, 19-48

SCHILDMANN, Ulrike (2003): Geschlecht und Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B8, 29-35

SCHIRBORT, Kerstin/THEUNISSEN, Georg (Hrsg.) (2006): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: [Kohlhammer Verlag](#)

SCHMIDT, Daniela (2008): „Die Bedeutung der Maßnahme Clearing aus subjektiver Sicht ehemaliger TeilnehmerInnen“. Diplomarbeit, Wien

SCHMIEDT, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. München/Weinheim: Juventa Verlag, 473-486

SCHMIED, Claudia (2009): Beratung und Orientierung sind der Schlüssel für gelungene Bildungs- und Berufsentscheidung. Online abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/index.xml> (Stand: 12.10. 2009)

SCHRÖDER, Helmut (1987): Die Berufseinmündung von Lernbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr.38, 1, 109-122

SMULL, Michael (1946): Revisiting Choices. In: O´BRIEN, Connie/O´BRIEN, John (Hrsg.) (1946): A little book about person centered planning. Toronto: Inclusion Press, 37-49

SMULL, Michael (1995): Revisiting Choice – Part 1. Online abrufbar unter: <http://www.allenshea.com/choice.html> (Stand: 14.10.2009)

SNOW, Judith, A. (1946): The power in vulnerability. In: O´BRIEN, Connie, L./O´BRIEN, John (Hrsg.) (1946): A little book about person centered planning. Toronto: Inclusion Press. 11-14

SOJA, Eva-Maria (2004): Von besonderer Bedeutung ... Berufliche Qualifizierungs- Netzwerke für Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: FITZNER, Thilo/LALLINGER, Manfred W./SCHLAG, Thomas (2004): Von der Schule ... in den Beruf. Berufliche Bildung und Integration junger Menschen. Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll, 220-246

SPECHT, Werner (2001): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. Schulorganisation und Pädagogik am Ende der Pflichtschulzeit. In: RUTTE, Volker/SPECHT, Werner/WETZEL, Gottfried/WETZEL, Petra (2001): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Graz. 7-76 Online abrufbar unter: <http://www.cisonline.at/index.php?id=286>

SPECK, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6., überarbeitete Auflage, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

STEIN, Alois (1986): Der Systembegriff in seiner geschichtlichen Entwicklung. In: DIEMER, A. (Hrsg.) (1968): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Vorträge und Diskussionen im April 1976 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 1-14

TARLETON, Beth/WARD, Linda (2005): Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. In: British Journal of Learning Disabilities, Nr.33, 70-76

TSCHANN, Elisabeth (2008): Spagat – Ich möchte arbeiten. Berufliche Integration für Jugendliche mit erheblichen Behinderungen. Röthis: Institut für Sozialdienste Vorarlberg

TSCHANN, Elisabeth (2009): Spagat- Berufliche Integration für Jugendliche mit Behinderung. Der Unterstützungskreis. Röthis: Institut für Sozialdienste Vorarlberg

UN united nations enable: Artikel 19: Living independently and being included in the community. Online abrufbar unter: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=279> (Stand: 18.11.2009)

WAGNER, Sandra (2005): Bildungsverläufe von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in Deutschland. In: FELKENDORFF, Kai/LISCHER, Emil (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Pestalozzianum. 14-29

WAGNER, Thomas (2006): Inklusion /Exklusion. Darstellung einer systemtheoretischen Differenz und ihre Anwendung auf illegale Migration. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

WAGNER, Sandra (2007): Jobcoaching als Instrument der Sozialen Arbeit- Empirische Befunde zum Übergang Schule-Berufswelt. In: CLOERKES, Günter/KASTL, Jörg Michael (Hrsg.) (2007): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Memmingen: Winter Druck, 125-142

WANSING, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

WEHMAN, Paul (2006): Individualized Transition Planning. Putting Self-Determination into Action. In: WEHMAN, Paul (Hrsg.) (2006): Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities. Baltimore: Brookes, 71-96

WELLS, Jane (o.J.): Persönliche Zukunftsplanung. Online abrufbar unter: http://www.persoenliche-zukunftsplanung.de/artikel/Jane_Wells.doc (Stand: 10.10.2009)

WETZEL, Gottfried/WETZEL, Petra (2001): Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie.

In: SPECHT, Werner et al. (Hrsg.) (2001): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem Projekt „Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Sozialforschung. Forschungsbericht 29, 77-146

WIDMER-WOLF, Patrik (2008): „Besonderer Förderbedarf“ aus methodologischer Sicht. In: SCHLEY, Wilfried (2008): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven. 1.Auflage, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 59-91

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Bd.1, Nr.1. Online abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Stand: 26.4.2009)

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001): International classification of functioning, disability and health. Short version. Geneva: World Health Organ

WUNSCH, Gerhard (1985): Geschichte der Systemtheorie. Dynamische Systeme und Prozesse. München/Wien: Oldenbourg

IV. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb.1: Ein Beispiel für die verschiedenen Systemebenen eines jungen Mannes mit SPF. Quelle: Eigene Darstellung

Abb.2: Das bio – psycho – soziale Modell von Behinderung der ICF. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001): International classification of functioning, disability and health. Short version. Geneva: World Health Organ

V. ANHANG

12. Kurzfassung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit geht der Frage nach, welche Bedeutung ein „Unterstützungskreis“ für junge Männer und Frauen mit SPF im Übergang Schule-Beruf hat.

Die Literaturrecherche für den theoretischen Teil dieser Diplomarbeit hat ergeben, dass für eine berufliche Integration junger Männer und Frauen mit SPF verschiedene Faktoren, die die Person selbst und ihre soziale und materielle Umwelt betreffen, entscheidend sind. Um die genannte Forschungslücke, der subjektiven Sichtweise der jungen Männer und Frauen mit SPF selbst, zu schließen, wurden acht problemzentrierte Interviews mit jungen Männern und Frauen mit SPF geführt und nach der Forschungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass ein Unterstützungskreis innerhalb des Konzepts der Persönlichen Zukunftsplanung einen signifikanten Beitrag dahingehend leisten kann, dass die Überwindung von Diskriminierung von Menschen mit Behinderung und somit eine gleichberechtigte Teilhabe dieser, voran getragen werden kann. Innerhalb eines Unterstützungskreises leisteten unterschiedliche Mitglieder verschiedene Aufgaben und Formen der Unterstützung, wodurch die Zukunft gemeinsam bewältigt werden kann. Die Mutter, die Großmutter und der/die IntegrationsfachberaterIn bzw. LeiterIn des Unterstützungskreises spielen darin eine große Rolle. Es erweist sich als zentral, dass die unterstützenden Mitglieder dem jungen Menschen mit SPF zuhören und ihn ausreden lassen. Mit einer wertschätzenden, respektvollen Haltung, können die Personen den Mut aufbringen, ihre Meinung zu äußern und so selbst zu bestimmen. Es sind deshalb all jene Mitglieder von großer Bedeutung, die dem jungen Menschen mit Respekt und Wertschätzung gegenüber treten, da ihnen Sicherheit und Vertrauen sowie Akzeptanz ihrer Person und ihres Vorhabens vermittelt wird.

13. Abstract

This diploma thesis discusses the question, which impact and importance a „circle of support“ has got for young men and women with a special education need (this translation does not fully cover the meaning of the german term „sonderpädagogischer Förderbedarf“) in the transition process from school to work.

The thorough literature research for the theoretical part of this diploma thesis revealed that many different personal and environmental aspects are important. To fill the gap in research concerning the individual points of view of young men and women with a special education need, eight young men and women were interviewed in Vorarlberg. The interviews then were evaluated according to a Qualitative Content Analysis. The results showed that a „Circle of Support“ within the concept of „Personal Future Planning“ makes a significant contribution in overcoming the discrimination of people with disabilities and in bringing forward a equal inclusion. In the circle of support different members could give different forms of support to manage the future together. The mother, the grandmother and the coordinator of the circle of support played a big role. One central aspect is that people with a special education need are heard and can finish speaking. With a honoring and respecting attitude of the members the young people are courageous enough to advance their opinion and dictate their lives themselves. Therefore all members with a honoring and respecting attitude are important for a young person, as they give them security, trust and the acceptance of their own personality and their future plan.

14. Interviewleitfaden für die Befragung junger Männern und Frauen mit SPF

Gesprächseinstieg:

Vielen Dank, ..., dass du dir für mich Zeit nimmst. Ich habe dir ja erzählt, dass wir dieses Gespräch für meine Diplomarbeit führen, mit der ich herausfinden möchte, welche Bedeutung ein Unterstützungskreis für junge Männer und Frauen im Übergang von der Schule in die Berufswelt hat.

Weil ich nicht so schnell mitschreiben kann, werde ich unser Gespräch auf Tonband aufnehmen. Die Aufnahme brauche ich später für die Auswertung des Interviews. Dein Name und persönliche Daten werde ich nicht erwähnen.

Das Interview wird ungefähr eine halbe Stunde dauern. Im Gespräch wird es grob um deinen Weg in den Betrieb, wo du jetzt arbeitest, gehen, und wie du den Unterstützungskreis und die Mitglieder erlebt hast.

Ich werde auch versuchen, das was du mir erzählst immer wieder mit meinen Worten zusammenzufassen, damit du schauen kannst, ob ich dich richtig verstanden habe.

Wenn du irgendetwas nicht verstehst, kannst du mich jederzeit unterbrechen und nachfragen. Es gibt auch keine richtigen oder falschen Antworten. Alles was du mir erzählen möchtest, ist für unser Gespräch wichtig.

Einstiegsfrage: Als du zu Spagat kamst, wie seid ihr deinen Weg damals angegangen? Was habt ihr gemacht und wie hat so ein Unterstützungskreis bei dir ausgesehen?

Unterstützungskreis:

- Warum wurde ein Unterstützungskreis aufgebaut?
- Was hast du dir vom Unterstützungskreis erhofft und erwartet?
- Wo fanden Treffen im Unterstützungskreis statt?
- Wie oft fanden Treffen im Unterstützungskreis statt?
- Welche Themen wurden in den Unterstützungskreisen behandelt?

- Hat dir der Unterstützungskreis etwas gebracht, was vielleicht ohne nicht möglich gewesen wäre?
 - Wenn ja, was?
- Bist bzw. warst du mit dem Unterstützungskreis zufrieden?

Mitglieder des Unterstützungskreises:

- Welche Personen nahmen am Prozess der Zukunftsplanung im Unterstützungskreis teil?
- In welchem Verhältnis stehst du zu den einzelnen Mitgliedern im Unterstützungskreis?
- Warum nahmen diese Personen teil?
- Konnten diese Personen etwas für deine Situation tun?
 - Wenn ja, was?
- Welche Mitglieder des Unterstützungskreises fandest du hilfreich? Warum?
- Welche Mitglieder des Unterstützungskreises fandest du hinderlich? Warum/?
- Gab es irgendwelche Probleme im Unterstützungskreis? Wenn ja, welche?

Teilhabe und Selbstbestimmung:

- Die Mitglieder im Unterstützungskreis haben dir ja bei manchen Sachen geholfen. Aber konntest du dann selbst entscheiden, oder haben sie für dich entschieden?
- Hattest du das Gefühl, dass die anderen auf deine Berufsvorstellungen und –wünsche eingegangen sind?
- Hattest du das Gefühl, dass du immer sagen konntest, was du dir für deine Zukunft und die Planung wünschst?

Ergebnisse der Teilnahme am Unterstützungskreis:

- Was waren deine beruflichen Pläne vor der Durchführung von Unterstützungskreisen?
- Hat sich durch die Unterstützungskreise etwas verändert? Wenn ja, was und warum?

15. Kurzfragebogen

Demographische Daten:

- Alter:
- Geschlecht:

Familienstand:

- Wohnform:
- Staatsbürgerschaft:
- Migrationshintergrund unabhängig von der österreichischen Staatsbürgerschaft:
- Diagnose oder Fachgutachten der Behinderung:
- Feststellungsbescheid als „Begünstigte/r Behinderte/r“ nach dem Behinderteneinstellungsgesetz:

Bildungs- und berufsbiographische Daten:

- Schule/n besucht/und abgeschlossen:
- Lehrplan:
- Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung:
- Zuletzt besuchte Maßnahme zur beruflichen Eingliederung:
- Arbeitsplätze (vorherige, wenn es welche gab):
- Aktueller Arbeitsplatz (seit wann):

16. Lebenslauf

Name: Julia Haslberger

Geburtstag: 22. April 1986

Geburtsort: Ried im Innkreis

Email: haslberger.julia@gmail.com

Staatsangehörigkeit: Österreich

Bildungsweg

1992 – 1996: Volksschule Taufkirchen

1996 – 2000: Hauptschule Taufkirchen

2000 – 2004: BORG Ried im Innkreis

2004/05: Auslandsaufenthalt in Südengland

Akademische Ausbildung

2005 – 2010: Pädagogik – Studium an der Universität Wien

Schwerpunkte: Heil- und Integrative Pädagogik, Sozialpädagogik

Berufliche Erfahrung

2004/2005: Classroom assistance in einer Junior School in Südengland

2006: Praktikum für bei VSG move- die Jugendhilfe in Linz

2007: Praktikum bei biv integrativ: Kurse Englisch und Bewegung

Feb.-Aug.2008: Erasmus-Praktikum in Valencia/Spanien bei Tierra de Hombres: Sensibilisierungsarbeit an Schulen und Öffentlichkeitsarbeit bezüglich Menschenrechte

August/September 2008: wissenschaftliches Praktikum an der IFF (Uni Klagenfurt)

Seit Juni 2009 als Trainerin der Sparten Turnen und Tanzen beim Mental Handicap Sportclub tätig

17 Interviewtranskripte

Die acht Interviews, welche im Februar 2010 durchgeführt wurden, können von der beiliegenden CD-Rom abgerufen werden.

18 Kategorien und ihnen zugeordnete Codes

Die einzelnen Kategorien und die ihnen zugeordneten Codes, welche im Schritt der Kodierung aus dem Material gewonnen wurden, sind ebenfalls auf der beiliegenden CD-Rom gespeichert und können von dort aus abgerufen werden.