



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Einfluss schulischer Berufsorientierung auf den Übergang
von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit
intellektueller Beeinträchtigung

Eine qualitativ-empirische Studie aus Sicht der Lehrkräfte

Verfasserin

Julia Linhart

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ass. Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

DANKEN MÖCHTE ICH:

... Frau Ass. Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für die konstruktiven Anregungen und die engagierte Begleitung dieser Diplomarbeit. Im Speziellen auch besonderen Dank für die raschen Hilfestellungen während der Schreibphase.

... meinen Eltern, Brigitta und Thomas Linhart, die mich während meines Studiums liebevoll unterstützten und mir bei allen Schwierigkeiten stets zur Seite standen. Ohne der Unterstützung meiner Eltern hätte ich es nicht bis hierher geschafft.

...meinem Bruder, Lukas Linhart, der mich immer wieder aufbaute und bestärkte weiterzumachen.

... Sarah Lambing für das Layout dieser Diplomarbeit.

... Silvia Artschlag für die Motivation in Schaffenskrisen und die seelische Unterstützung während dem Verfassen dieser Diplomarbeit. Danke für die motivierenden Worte und die hilfreichen Anregungen.

... Martina Lichtenauer für die fachlich-konstruktive Unterstützung und den wissenschaftlichen Austausch, sowie das kritische Korrekturlesen dieser Diplomarbeit. Weiters stand sie mir immer mit wertvollen Tipps zur Seite.

... Mag.^a Christine Tichy für unzählige Rückmeldungen dieser Forschungsarbeit. Zudem war sie eine wichtige mentale Stütze während der Schreibphase.

... Lisa Drapal für die besonders inspirierende und wertvolle Freundschaft, sowie die Engelsgeduld und emotionale Unterstützung in allen Lebenslagen.

INHALTSVERZEICHNIS:

<u>1 Einleitung</u>	1
1.1 Relevanz des Themas	2
1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke	6
1.3 Beschreibung des Forschungsvorhabens	11
1.4 Aufbau der Diplomarbeit	12
I THEORETISCHER TEIL	16
<u>2 Behinderung und Geschlecht</u>	17
2.1 Behinderungsbegriff	17
2.1.1 Behinderung als soziale Strukturkategorie	18
2.1.2 Das Verhältnis zwischen Behinderung und Normalität	21
2.1.3 Intellektuelle Beeinträchtigung	23
2.1.4 Zum Verständnis des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	25
2.2 Geschlecht.....	27
2.2.1 Geschlecht als soziale Strukturkategorie	28
2.2.2 Das biologische Geschlecht – Das soziale Geschlecht	29
<u>3 Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht</u>	31
<u>4 Schulische Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich</u>	37
4.1 Das österreichische Schulwesen	37
4.2 Sonderpädagogische Zentren.....	38
4.2.1 Schulische Berufsorientierung	39
4.2.2 Das Berufsvorbereitungsjahr.....	41
4.2.3 Das Berufsvorbereitungslehrgang.....	42
4.3 Die Auswirkungen der Beschulung in einer Sonderschule	44

<u>5 Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung</u>	49
5.1 Klärung des Begriffs „Übergang“	49
5.2 Problemlagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung	51
5.2.1 Die Strukturebene	53
5.2.1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf	54
5.2.1.2 Niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen.....	55
5.2.1.3 Begrenztes Berufswahlspektrum	56
5.2.2 Die Repräsentationsebene.....	57
5.2.2.1 Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenstereotypen	58
5.2.2.2 Niedrige Bewertung der typischen Frauenberufe.....	59
5.2.2.3 Vorurteile seitens der Betriebe	60
5.2.3 Die Identitätsebene	60
5.2.3.1 Geringes Selbstwertgefühl.....	61
<u>6 Zusammenfassung</u>	63
II EMPIRISCHER TEIL	67
<u>7 Beschreibung des Forschungsdesigns und methodisches Vorgehen</u>	67
7.1 Darstellung der Erhebungsmethode	69
7.1.1 Darstellung der Methode des ExpertInneninterviews.....	69
7.1.2 Erstellung des Leitfaden-Interviews	71
7.2 Darstellung der Auswertungsmethode	73
7.2.1 Atlas.ti.....	73
7.2.2 Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.....	74
7.2.2.1 Festlegung des Materials	75
7.2.2.2 Analyse der Entstehungssituation.....	76
7.2.2.3 Formale Charakteristika des Materials	76
7.2.2.4 Richtung der Analyse	77
7.2.2.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	77

7.2.2.6 Bestimmung der Analysetechnik	78
7.2.2.7 Definition der Analysetechnik	79
7.2.2.8 Analyse des Materials mittels Kategoriensystem	79
7.2.2.9 Interpretation.....	80

8 Darstellung der Forschungsergebnisse..... 81

8.1 Kategorie 1 „Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule“	81
8.1.1 Unterkategorie 1 „Dauer der schulischen Berufsorientierung“	81
8.1.2 Unterkategorie 2 „Gestaltung der beruflichen Beratung“	82
8.1.3 Unterkategorie 3 „Geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung“	84
8.2 Kategorie 2 „Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf“	86
8.2.1 Unterkategorie 1 „Empfehlungen der SonderschullehrerInnen“	87
8.2.2 Unterkategorie 2 „Mögliche Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie“	89
8.2.3 Unterkategorie 3 „Bedeutung der Beschäftigungstherapie“	90
8.3 Kategorie 3 „Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben“	91
8.3.1 Unterkategorie 1 „Spezifische Schwierigkeiten“	91
8.3.2 Unterkategorie 2 „Kulturspezifische Schwierigkeiten“	92
8.3.3 Unterkategorie 3 „Arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten“	93
8.4 Kategorie 4 „Spezifische Anforderungen“	95
8.5 Kategorie 5 „Verbesserungen für einen inklusiven Übergang“	96

9 Diskussion der Forschungsergebnisse 99

9.1 Diskussion der Forschungsergebnisse anhand der Kategorien.....	99
9.1.1 Kategorie „Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule“	99
9.1.2 Kategorie „Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf“	102
9.1.3 Kategorie „Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben“	104
9.1.4 Kategorie „Spezifische Anforderungen“	105
9.1.5 Kategorie „Verbesserungen für einen inklusiven Übergang“	106
9.2 Diskussion der Forschungsergebnisse anhand der Forschungsfragen.....	107

9.3 Resümee	116
<u>10 Zusammenfassung und Ausblick</u>	119
10.1 Zusammenfassung der Forschungsarbeit	119
10.2 Ausblick.....	123
III LITERATURVERZEICHNIS	127
IV ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	141
V ANHANG	143
A) Interviewleitfaden für die SonderschullehrerInnen.....	143
B) Kategoriensystem	145
C) Abstract.....	163
D) Eidesstattliche Erklärung.....	165
E) Lebenslauf.....	167

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss der schulischen Berufsorientierung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Die Grundlage dieses Forschungsvorhabens bildet das vom Österreichischen Wissenschaftsfonds geförderte Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“, welches das Ziel einer Erhebung der Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung verfolgte (vgl. Fasching/Mursec 2010). Das Forschungsteam wollte herausfinden, wie sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung gestaltet. Zu diesem Zweck wurden unter anderem Elternbefragungen durchgeführt, wobei die Eltern von SonderschülerInnen angaben, „(...) dass die häufigste Empfehlung der schulischen Berufsberatung der Wechsel in eine Werkstatt/ Beschäftigungstherapie war (42,9 %), (...)“ (Fasching/Mursec 2010, S. 144).

Dieses Forschungsergebnis weckte das Interesse der Autorin und galt demnach als Anlass für die vorliegende Forschungsarbeit. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Sichtweise der SonderschullehrerInnen aus den Sonderpädagogischen Zentren in Wien zur Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Um in den Themenbereich einführen zu können und ersichtlich machen zu können, warum sich die Forscherin speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung als Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit entschieden hat, wird zunächst die Relevanz des Themas beschrieben. In einem weiteren Schritt werden der aktuelle Forschungsstand und die Forschungslücke aufgezeigt. Um einen umfassenden Einblick für interessierte LeserInnen zu eröffnen, wird der Aufbau der Diplomarbeit dargestellt, wobei die zu behandelnden Themen kurz präsentiert werden.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird Wert gelegt auf eine sensible Sprachweise, weshalb durchgängig von „Menschen mit Beeinträchtigung“ oder „Menschen mit Behinderung“

gesprochen wird. Ebenso wird eine geschlechtergerechte Sprache verwendet, indem männliche durch weibliche Personenbezeichnungen ergänzt werden.

1.1 Relevanz des Themas

Menschen mit Behinderung erfahren vielfältige Benachteiligungen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Speziell für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kann die Teilhabe in allen Lebensbereichen noch nicht verwirklicht werden, denn die Grenze der Inklusion wird vorrangig an dem Behindertenstatus festgemacht. Gleichstellung ist demnach noch lange nicht gegeben. Vor allem die Gruppe der Frauen und Mädchen mit Behinderungen sind mehrfacher Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. Sigot 2011, S. 48f).

Nachdem Frauen mit Behinderung im Alltag mit schwierigen Lebenssituationen, sozialen Schwierigkeiten und Abwertungen zu kämpfen haben, ist es von enormer Bedeutung auf die Benachteiligungen von Frauen mit Behinderung einzugehen. Um die in dieser Diplomarbeit leitende Forschungsfrage: *„Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?“* beantworten zu können, muss zunächst der Einfluss von Behinderung und Geschlecht vor allem am Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Berufswelt herausgefiltert werden. Jene Schnittstelle ist deshalb essentiell, da der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eine bedeutsame Basis für das zukünftige Leben von jungen Frauen mit Behinderung darstellt. Aufgrund der Tatsache, dass Mädchen mit Behinderung vielfachen Benachteiligungen ausgesetzt sind, ist es relevant, diese bereits in der Schule auf die Arbeits- und Berufswelt vorzubereiten. SCHILDMANN (vgl. 2010c, S. 44) führt an, dass ein hohes Ungleichgewicht zwischen Jungen und Mädchen besteht, wenn davon ausgegangen werden kann, dass doppelt so viele Jungen wie Mädchen, die Empfänger von Eingliederungshilfen sind. Sowohl soziale Ausschlussprozesse als auch Armut betreffen Frauen mit Beeinträchtigung in größerem Maße als Männer mit Beeinträchtigung. Folglich vermutet SCHILDMANN (2010a, S. 656), dass die *„(...) Problemlagen nicht als gleichrangig wahrgenommen und behandelt werden“*. Weibliche Problemlagen werden somit nicht ausreichend registriert und dadurch vernachlässigt. Aus diesem Grund wird der Fokus dieses Forschungsvorhabens auf junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gelegt.

Da sich die berufliche Integration von Frauen mit Behinderung als problematisch erweist, müssen gezielt berufsvorbereitende Maßnahmen getroffen werden, um der mehrfach benachteiligten Gruppe Unterstützung in der Übergangsphase in Ausbildung und Beruf bieten zu können. Um Jugendliche mit Beeinträchtigung in der Nahtstelle Schule/Beruf unterstützen zu können und möglichst früh auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereiten zu können, wurde die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ in der Schule eingeführt. Seit 2001 besteht für Jugendliche mit Beeinträchtigung die Möglichkeit, das sogenannte „Berufsvorbereitungsjahr“ zu besuchen, welches die Kompetenzen der SchülerInnen im persönlichen, praktischen und theoretischen Bereich vertiefen und erweitern soll. Dies soll sowohl die Zugänge zum Arbeitsmarkt erleichtern als auch die Chancen vergrößern, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden (vgl. Cisonline o.J., Online-Quelle).

Geschlecht und Behinderung zueinander in Beziehung zu setzen und in ihrer sozialen Konstruiertheit zu erfassen, ist ein komplexes Vorhaben. Geschlecht und Behinderung stellen soziale Strukturkategorien dar. Das Geschlecht wird insofern als Kategorie verstanden, da es die Menschheit in zwei etwa gleich große Gruppen einteilt und so in Beziehung zueinander setzt. Demnach geht es bei der Kategorie Geschlecht um die Einteilung der Bevölkerung in Frauen und Männer. Die Kategorie Behinderung dient dazu, eine bestimmte Art der Abweichung zu definieren (vgl. Schildmann 2010a, S. 655). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass eine „*abweichende Minderheit*“ (Schildmann 2010a, S. 655) fokussiert wird. Nach SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 654f) ist sowohl die Ebene des Geschlechts, als auch jene der Behinderung durch soziale Hierarchien gekennzeichnet.

„Während das jeweils Eine (männliches Geschlecht, Normalität) so als das vermeintlich „allgemein Menschliche“ erscheint, erträgt das jeweils Andere (weibliches Geschlecht, Behinderung) den Charakter des Anderen, Besonderen“ (Schildmann 2010a, S. 655).

Folglich wird eine Parallelität des weiblichen Geschlechts und einer Behinderung ersichtlich, denn es kann davon ausgegangen werden, dass beides im Vergleich zur Norm eine Zuschreibung des Unvollständigen in sich trägt. Demnach werden Frauen mit Behinderung von der Gesellschaft abgewertet und sind dadurch sozial verwundbar (vgl. Schildmann 2010a, S. 655). Einerseits wird „(...) *die besondere Situation der Frau* (...)“ (Schildmann 2010a, S. 655) als soziale Konstruktion thematisiert und andererseits wird

„(...) *die besondere soziale Lage der Behinderten (...)*“ (Schildmann 2010a, S. 655) als soziale Konstruktion beleuchtet. Somit wird Geschlecht als eine sozial konstruierte Kategorie verstanden, aber auch Behinderung stellt eine soziale Konstruktion dar. Dies wiederum bedeutet, dass eine theoretische Verbindung zwischen Behinderung und Geschlecht hergestellt werden kann.

Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (vgl. 2009, S. 225) hebt hervor, dass sich die Lebensbereiche von Frauen von jenen der Männer unterscheiden. Trotz der Emanzipation sind Frauen immer noch verstärkt in Haushalt und Familie tätig. Gerade für Frauen mit Beeinträchtigung ist es schwierig, bestimmte Berufe ergreifen zu können. Festzuhalten ist daher, dass die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Behinderung sehr gering ist, denn der betroffenen Personengruppe wird der Zugang zum Arbeitsmarkt zumeist erschwert. Dies liegt daran, dass für betroffene Frauen die von ihnen gewünschte Ausbildung oft mit Hindernissen verbunden ist. Frauen mit Behinderung verfügen im Vergleich zu Männern mit Behinderung seltener über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Dies hat folglich negative Auswirkungen auf ihre zukünftigen Berufschancen. Ebenso werden Vorurteile gegen Frauen mit Beeinträchtigung potenziert. Dies insofern, dass betroffene Frauen oft nicht den Anforderungen des Arbeitsplatzes gewachsen seien. Diese Vorurteile haben meist DienstgeberInnen bei der Einstellung von Frauen mit einer Behinderung (vgl. BMASK 2009, S. 230f).

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen legt in Artikel 3 „(...) *die Gleichberechtigung von Mann und Frau (...)*“ fest (UN Konvention 2006, Artikel 3). Artikel 6 der UN-Konvention enthält zentrale Ausführungen für Frauen mit Behinderung: „*Die Vertragsstaaten anerkennen, dass Frauen und Mädchen mit Behinderung mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind*“ (UN Konvention 2006, Artikel 6). Artikel 27 zielt darauf ab, dass Frauen mit Behinderung auf dem Arbeitssektor gleichberechtigt berücksichtigt werden (vgl. Bretländer/Schildmann 2011, S. 40). Der „Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen“ aus dem Jahr 2009 belegt sowohl eine Frauenbenachteiligung am Erwerbsmarkt, aber auch Ungleichheiten bezüglich der Chancen am Übergang von der Schule in den Beruf. Es ist für Menschen mit Behinderung generell schwer, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden. Für junge Frauen mit Behinderung gestaltet sich die Jobfindung noch schwieriger, denn sie sind mit zahlreichen Problemlagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf konfrontiert (vgl. BMASK 2009, S. 230f). Für ein tieferes Verständnis wird auf jene

Problemlagen in Kapitel 5 näher eingegangen. Weiters kann von einer Doppelbelastung von Frauen zwischen Arbeitsmarkt und Familie ausgegangen werden (vgl. Krüger 2002, S. 135). Zu betonen ist ebenso, dass junge Frauen eher in traditionell weiblich stereotypisierte Ausbildungswege einsteigen (vgl. Krüger 2002, S. 146).

Um den mehrfachen Benachteiligungen von jungen Frauen mit Behinderung entgegenwirken zu können, ist es wichtig, diese benachteiligte Gruppe ausreichend zu unterstützen. Dies bedeutet, dass speziell auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung eingegangen werden muss. Hierfür bieten sich Maßnahmen an, die den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf unterstützen, da die Jugendlichen mit Behinderung *„(...) aufgrund ihres Status und der gegebenen Bedingungen beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben mit besonderen Schwierigkeiten rechnen müssen“* (Ginnold 2008, S. 13). Durch arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen soll daher eine Erleichterung für die betroffene Zielgruppe in der Übergangsphase erreicht werden. Somit muss ein Hauptaugenmerk speziell auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gelegt werden, da dieser Übertritt für einen Großteil der SchulabsolventInnen mit Beeinträchtigung als ein schwieriger Prozess empfunden wird (vgl. Koenig et al. 2010, S. 192). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gestaltet sich schwierig, da die Jugendlichen mit und ohne Behinderung vor der Herausforderung stehen, zahlreiche Entscheidungen zu treffen, die sich auf eine neue Lebensphase beziehen, nämlich das Erwachsen-werden (vgl. Ginnold 2008, S. 12). Aufgrund der Anerkennung der mehrfachen Diskriminierung von jungen Frauen mit Behinderung, spielt die Unterstützung jener benachteiligten Gruppe am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eine immer größer werdende Rolle. Die Unterstützung von jungen Frauen mit Beeinträchtigung nimmt daher einen hohen Stellenwert ein und wird in dieser Arbeit anhand der schulischen Berufsorientierung theoretisch und methodisch ausführlich betrachtet.

1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke

Die Möglichkeit der schulischen Berufsorientierung richtet sich sowohl an Mädchen als auch an Jungen mit intellektueller Beeinträchtigung, wobei in diesem Forschungsvorhaben speziell auf die Mädchen und jungen Frauen eingegangen werden soll, da das Thema der Benachteiligungen von Frauen mit Behinderung nach wie vor aktuell ist. Dies zeigen die Ergebnisse des „Berichts der Bundesregierung zur Lage von behinderten Menschen in Österreich“ aus dem Jahr 2009, aber auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hier findet sich der Begriff der Mehrfachdiskriminierung von Frauen mit Behinderung, da Frauen einerseits aufgrund ihres Geschlechts und andererseits als Menschen mit Behinderung diskriminiert werden (vgl. BMASK 2009, S. 225). Laut NIEHAUS (vgl. 2001, S. 2) werden Frauen mit Behinderung nicht nur in amtlichen Statistiken untererfasst, sondern sie werden auch auf der politischen Ebene nicht ausreichend repräsentiert. Gesellschaftlich gesehen werden somit die Belange und Benachteiligungen von Frauen mit Behinderung nicht ausreichend erfasst. Im Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen (2003) wurden erstmals die Belange von Frauen mit Behinderung auf ministerieller Ebene herausgearbeitet, wobei auch hier betont wird, dass Frauen mit Beeinträchtigung als Zielgruppe sowie auch ihre Belange einer größeren Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2006, S. 6).

Ein zentrales Thema der Inklusiven Pädagogik ist die soziale Teilhabe aller Menschen mit Behinderung sowie aller Randgruppen. Die berufliche Integration umfasst unter anderem den Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Berufswelt. Der Fokus der Forschungsthemen im Bereich der beruflichen Integration liegt eindeutig beim Übergang von der Schule in die Berufswelt (vgl. Bernhard/Fasching 2006, S.1f). Nachdem Frauen mit Behinderung Benachteiligungen ausgesetzt sind, bilden sie meist das Schlusslicht auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Arnade 2000, S. 1; vgl. Fasching 2008, S. 48). Laut HAEBERLIN (vgl. 2010, S. 185) hat sich die geschlechtsspezifische Verteilung auf die Ausbildungsberufe seit Jahrzehnten bis heute hin nicht verändert. Junge Frauen haben junge Männer bei den Abschlussraten in Gymnasien überholt, jedoch sind die Abschlussraten der Frauen in Lehrberufen deutlich geringer als jene der Männer (vgl. Haeblerlin 2010, S. 185).

Es scheint sinnvoll, sich mit der Zielgruppe „Frauen mit Behinderung“ umfassender auseinanderzusetzen, da Frauen mit Beeinträchtigung zu einer Gruppe gehören, deren

Bedürfnisse nicht genügend Berücksichtigung finden (vgl. Schildmann 2010a, S. 656). Demnach wird die Situation von Frauen mit Behinderung in der Forschung unzureichend erfasst und dieser betroffenen Personengruppe wird nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet, da kaum Beiträge zu den unterschiedlichsten Problemlagen von Frauen mit Behinderungen vorliegen (vgl. Bernhard/Fasching 2006, S. 3). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Frauen mit Behinderung als Zielgruppe nur selten thematisiert werden und meist nur am Rande erwähnt werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus daher auf junge Frauen mit Behinderung gelegt, da die betroffene Zielgruppe ein marginalisiertes Thema in der Behindertenpädagogik darstellt und in besonderem Maße auf unterstützende Hilfen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf angewiesen ist. In der Diplomarbeit konzentriert sich die Verfasserin speziell auf die Gruppe von Mädchen und jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, da diese Gruppe von Jugendlichen bei der beruflichen Integration besonderen Erschwernissen ausgesetzt ist. Für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung gestaltet sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf in besonderem Maße schwierig. Hierfür sind einerseits schlechtere Ausgangschancen zu nennen, die zurückzuführen sind auf niedrig qualifizierte oder im schlimmsten Fall sogar fehlende Schulabschlüsse. Andererseits stehen Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung im Gegensatz zu Jugendlichen ohne Beeinträchtigung nur eine begrenzte Auswahl an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten nach der Schule zur Verfügung. Für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sind vor allem eine gute Schulausbildung, die Fähigkeit, eigene Entscheidungen treffen zu können, sowie die Teilhabe an der Gesellschaft ausschlaggebend. Jedoch sind die Voraussetzungen vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung oft nicht gegeben (vgl. Koenig et al. 2010, S. 192). Vor allem auch im Vergleich zu Jugendlichen mit einer körperlichen Behinderung oder Sinnesbehinderung haben Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vermehrt mit Vorurteilen seitens der Gesellschaft zu kämpfen. Aus diesem Grund sind berufliche Einstiegschancen der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung oft vermindert (vgl. Fasching 2004, S. 3). Weitaus problematischer gestaltet sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, denn wenn zusätzlich zum Adjektiv „behindert“ das Adjektiv „weiblich“ hinzukommt, kann von einer Mehrfachdiskriminierung ausgegangen werden (vgl. BMASK 2009, S. 225). Im Sinne der Intersektionalitätsforschung kommt es bei Mädchen und Frauen mit Behinderung zu einer

Überschneidung und Wechselwirkung zwischen Ungleichheitskategorien (vgl. Winker/Degele 2009, S. 14), nämlich Geschlecht und Behinderung.

Es gibt verschiedene Unterstützungsmaßnahmen, welche Menschen mit Behinderung eine Hilfestellung bei der Eingliederung in Ausbildung und Beruf bieten. Wie die Lebensentwürfe aller Menschen, weisen auch junge Frauen mit Behinderung ein großes Interesse an einem verselbstständigten und selbstbestimmten Leben auf. Um der betroffenen Personengruppe ein Leben in Selbstständigkeit und Unabhängigkeit gewährleisten zu können, spielt die Erwerbstätigkeit eine große Rolle. Frauen mit Behinderung benötigen demnach vermehrt Orientierungsangebote, die an ihren Interessen ansetzen. So können geschlechtshierarchische Strukturen aufgebrochen werden und erweiterte Berufsoptionen aufgezeigt werden (vgl. Schön/Richter-Witzgall/Klein 2004, S. 363). Berufsvorbereitende Maßnahmen nehmen daher eine zentrale Stellung ein, wenn es um Eingliederungshilfen und Orientierungsangebote für junge Frauen mit Behinderung geht. Zu den berufsvorbereitenden Maßnahmen zählt unter anderem die schulische Berufsorientierung (vgl. Ginnold 2008, S. 102).

Laut HAEBERLIN (vgl. 2010, S. 187) müssen benachteiligte Jugendliche schon in der Schule ausreichend auf die Arbeitswelt vorbereitet werden und auch bei Berufsfindungsprozessen unterstützt werden. Demnach ergibt sich für die Schule ein ernstzunehmender Aufgabenbereich. *„Die Schulen sollten sich vermehrt gegenüber den Betrieben öffnen und benachteiligten Jugendlichen den Aufbau lehrbetriebsbezogener Beziehungsnetze erleichtern“* (Haeberlin 2010, S. 187).

Auffallend ist, dass sowohl die Situationen als auch die Barrieren, die sich für Frauen und Mädchen mit Behinderung ergeben, in der Forschung häufig ausgespart werden. Aufgrund der Tatsache, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung mit zahlreichen Problemlagen zu kämpfen haben und sie bezüglich der Übergangswege von der Schule in Ausbildung und Beruf vor großen Herausforderungen stehen, sind sie auf berufsvorbereitende Maßnahmen angewiesen (vgl. Koenig et al. 2010, S. 194). Demzufolge nimmt die schulische Berufsorientierung für das Gelingen eines erfolgreichen Übergangs einen hohen Stellenwert ein.

Um Untersuchungen bezüglich der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht anstellen zu können, bieten sich bereits vorliegende sozialwissenschaftliche Ansätze der Intersektionalitätsforschung als theoretische Grundlage an. Im Zentrum der

Intersektionalitätsforschung steht die Analyse der Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Strukturkategorien. Ebenso ermöglicht sie Ungleichheitsrelationen zu erforschen (vgl. Schildmann 2010b, S. 14). Somit wird deutlich, dass die Kategorie Behinderung als soziale Konstruktion nicht mehr einzeln zu begreifen ist, sondern vielmehr im Sinne der Intersektionalitätsforschung mit den Kategorien Geschlecht, Kultur und Alter verknüpft werden muss, um die Kategorien begreifen und wissenschaftlich analysieren zu können (vgl. Schildmann 2010b, S. 19). Folglich ist es wichtig, unterschiedliche Faktoren bzw. Kategorien miteinander zu verbinden, um die Problemlagen der betroffenen Zielgruppe genauer in Betracht ziehen und untersuchen zu können.

Frauen mit Behinderung sind in mehrfacher Weise von Hierarchisierungsstrategien betroffen. Dies ist so zu verstehen, dass sowohl die Kategorie Behinderung als auch die Kategorie Geschlecht eine soziale Konstruiertheit bildet (vgl. Naue 2006, S. 2). Wenn somit zu einer Behinderung noch der weibliche Aspekt hinzukommt, kann folglich von einer mehrfachen Benachteiligung dieser betroffenen Personengruppe ausgegangen werden. SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656) geht davon aus, dass die Parallelität zwischen den Strukturkategorien Geschlecht und Behinderung nach weiteren Differenzierungen verlangt, vor allem dann, wenn die sozialen Problemlagen von Frauen mit Behinderung analysiert werden sollen.

Im Rahmen des FWF Projektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“ setzten sich FASCHING und MURSEC (vgl. 2010, S. 10) mit der schulischen Ausgangssituation und dem Übergang von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung in Ausbildung und Beruf auseinander. Aus dem Forschungsprojekt geht hervor, dass nur einer geringen Anzahl von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung der direkte Übertritt von der Schule in die Berufswelt gelingt. Oft münden Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in berufsvorbereitende Maßnahmen im segregativen Bereich, übernehmen Hilfsarbeitertätigkeiten am ersten Arbeitsmarkt oder wechseln von der Schule direkt in geschützte Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien (vgl. Fasching/Mursec 2010, S. 10). Die betroffene Personengruppe verteilt sich demnach in den verschiedensten Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Zu betonen ist hierbei jedoch, dass sie zumeist im segregativen Bereich landen. Nur wenigen Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung gelingt der direkte Berufseinstieg. Demnach fehlen

inklusive Angebote, die den direkten Übergang für Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von der Schule in den Arbeitsmarkt ermöglichen (vgl. Koenig et al. 2010, S. 193). Speziell für Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung verschärft sich die Übergangsproblematik, denn sie sind mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt (vgl. UN-Konvention 2006, Artikel 6). Demnach hat die Kategorie Geschlecht einen wesentlichen Einfluss am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.

SCHILDMANN und BRETLÄNDER (vgl. 2011, S. 42) weisen darauf hin, dass sich die mehrfache Diskriminierung von Mädchen und Frauen mit Behinderung auf folgenden Ebenen äußern kann:

- 1) in der Berufswahleinschränkung aufgrund der Behinderung,
- 2) in der Berufswahleinengung aufgrund des Geschlechts und
- 3) es kann eine begrenzte Berufswahlmöglichkeit aufgrund der Wechselseitigkeit und Verschränkung beider Kategorien bestehen.

Um den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell für jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kompetent begleiten und unterstützen zu können, ist nach KUNERT-ZIER (vgl. 2008, S. 24f) Gender-Kompetenz unverzichtbar, welche sie in drei wesentliche Ebenen unterteilt:

- genderbezogene wissenschaftliche Kompetenz,
- genderbezogene Selbst- und Sozialkompetenz und
- genderbezogene Praxiskompetenz.

Gender-Kompetenz stellt demnach ein unverzichtbares Element in allen berufsvorbereitenden Maßnahmen dar, vor allem wenn speziell auf die Bedürfnisse und Belange von jungen Frauen mit Beeinträchtigung eingegangen werden soll.

Bevor im theoretischen Teil auf die oben angeführten Themenbereiche „Behinderung“ und „Geschlecht“ bzw. auf die Verwobenheiten von Behinderung und Geschlecht und in weiterer Folge auf die Problemlagen und Ungleichheiten im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung näher eingegangen werden kann, wird zunächst das Forschungsvorhaben detailliert beschrieben.

1.3 Beschreibung des Forschungsvorhabens

Aufgrund der zuvor beschriebenen Relevanz des Themas soll im Rahmen der Diplomarbeit folgender forschungsleitenden Frage nachgegangen werden:

Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?

Um die forschungsleitende Frage beantworten zu können, werden folgende Subfragen abgeleitet:

- Welche Benachteiligungen und Schwierigkeiten ergeben sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf?
- Inwiefern unterstützt die schulische Berufsorientierung den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?
- Welchen Einfluss hat die schulische Berufsorientierung auf die Ausbildungs- und Berufswege von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?
- Wie sind die Berufsorientierungsangebote in der Schule speziell für junge Frauen mit intellektueller Behinderung ausgerichtet?

Die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung wird am Beispiel der schulischen Berufsorientierung in den Sonderpädagogischen Zentren in Wien herausgearbeitet.

Zu diesem Zweck werden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung ExpertInneninterviews mit SonderschullehrerInnen an den Sonderpädagogischen Zentren durchgeführt. In jenen Interviews mit den ExpertInnen sollen die LehrerInnen der Sonderpädagogischen Zentren mit den Ergebnissen der Elternbefragung aus dem Forschungsprojekt von FASCHING und MURSEC (2010) konfrontiert werden. Die Ergebnisse dieser Studie besagen folgendes:

„Die Eltern von Sonderschüler/innen gaben an, dass die häufigste Empfehlung der schulischen Berufsberatung der Wechsel in eine Werkstatt/ Beschäftigungstherapie war (42,9 %), gefolgt von Integrative Berufsausbildung/ Lehre und weiterer Schulbesuch (mit jeweils 21,4 %). Bei den Integrationsschüler/innen wurde am häufigsten zum Besuch von Maßnahmen angeregt (32,0 %) sowie eine Lehre/ Integrative Berufsausbildung (28,0 %)“ (Fasching/Mursec 2010, S. 144).

Der direkte Übergang von der Schule in die Berufswelt gelingt folglich nur einem geringen Anteil der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung (vgl. Fasching/Mursec 2010, S. 10). *„Die anderen Jugendlichen münden in berufsvorbereitende Maßnahmen im segregativen Bereich, übernehmen Hilfsarbeitertätigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt, oder wechseln direkt von der Schule in die geschützte Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie“ (Fasching/Mursec 2010, S. 10).* Aus diesem Grund scheint die Sicht der schulischen Berufsorientierung durch die SonderschullehrerInnen in Bezug auf die Ergebnisse der Elternbefragung besonders interessant für das Forschungsvorhaben.

1.4 Aufbau der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit wird in 2 Teile geteilt, einen theoretisch-wissenschaftlichen Teil und einen empirischen Teil. Im theoretisch-wissenschaftlichen Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Ungleichheiten und Problemlagen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, um im empirischen Teil herausfiltern zu können, welche Bedeutung schulische Berufsorientierung speziell für diesen Übergang von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der ExpertInnen haben kann.

Theoretischer Teil:

Zunächst werden begriffliche Grundlagen thematisiert (Kapitel 2). Es erfolgt eine Präzision des Begriffs Behinderung. Dabei soll die Behinderung als soziale Strukturkategorie erläutert werden. Die Autorin wird sich hierbei auf wesentliche Ausführungen von DEDERICH (2009) stützen. Weiters wird auf die

sozialwissenschaftliche Definition von Behinderung nach JANTZEN eingegangen, der Behinderung als sozialen Begriff thematisiert. DEDERICH (2009, S. 37) beschreibt Behinderung als „(...) *das Ergebnis eines Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses angesichts von erwartungswidrigen Merkmalen eines Individuums*“. Hiermit wäre somit das Verhältnis von Behinderung und Normalität angesprochen. Aus diesem Grund wird der Begriff der Behinderung dem Begriff der Normalität gegenüber gestellt. Nachdem die Zielgruppe der Diplomarbeit junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sind, bedarf es einer näheren Auseinandersetzung mit dem Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung. Das Hauptaugenmerk in der Diplomarbeit wird auf ASO- SchülerInnen (SchülerInnen, die nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden) gelegt, jedoch werden ebenso S-SchülerInnen (SchülerInnen, die nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet werden) berücksichtigt, da diese Gruppe besonders benachteiligt ist, wenn es um den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf geht. Im schulrechtlichen Sinn wird bei SchülerInnen mit einer physischen oder psychischen Behinderung, die dem Unterricht ohne sonderpädagogischen Förderung nicht folgen können, der Sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt (vgl. BMUKK 2008, S. 1). Nachdem Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung im schulrechtlichen Sinn den Sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, muss zunächst der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs geklärt werden. Die Kategorie Geschlecht wird als soziale Konstruktion verstanden, weshalb in weiterer Folge auf das Geschlecht eingegangen wird. Hierbei soll zwischen dem biologischen Geschlecht und dem sozialen Geschlecht differenziert werden.

Kapitel 3 wird den intersektionalen Aspekten von Behinderung und Geschlecht gewidmet. Die Intersektionalitätsforschung, welche eine Analyse zwischen beiden Strukturkategorien ermöglicht, wird folglich näher erläutert. Dies bedeutet, dass die wechselseitige Beeinflussung von Behinderung und Geschlecht ausgearbeitet wird. Die Autorin wird sich hierbei auf zentrale Ausführungen von WINKER und DEGELE (2009) beziehen. Eine umfassende Auseinandersetzung mit den intersektionalen Aspekten von Behinderung und Geschlecht wird insofern erfolgen, indem das Verhältnis von Geschlecht und Behinderung näher beleuchtet wird. Ein intersektionaler Zugang ist daher notwendig, um die Verwobenheiten von Behinderung und Geschlecht erkennen zu können und in weiterer Folge die vielfältigen Diskriminierungen und Benachteiligungen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufzeigen zu können.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit der schulischen Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Zuerst wird auf das österreichische Schulwesen eingegangen. Danach wird eine Erläuterung der Sonderpädagogischen Zentren erfolgen und die schulischen Maßnahmen für SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung können beschrieben werden. Nachdem die Beschulung in einer Sonderschule Auswirkungen auf die weiteren Übergangsverläufe der SchülerInnen mit Beeinträchtigung hat (vgl. Fasching 2011, S. 112), wird in diesem Kapitel weiters eine Auseinandersetzung mit der Institution Sonderschule folgen.

Im Kapitel 5 steht der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Vordergrund. Dies bedarf zunächst einer Klärung des Begriffs „Übergang“. Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung stehen vor großen Herausforderungen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, demnach werden die Problemlagen und Benachteiligungen, welche speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in diesem Übergang erleben, herausgearbeitet.

Kapitel 6 fasst die theoretischen Ausführungen zusammen.

Empirischer Teil:

Im empirischen Teil der Forschungsarbeit wird zunächst die methodische Vorgehensweise beschrieben (Kapitel 7). Dazu wird die verwendete Erhebungsmethode, das leitfadenorientierte ExpertInneninterview nach MEUSER und NAGEL (2005) dargestellt. Auch die Erstellung des Leitfadens für die InterviewpartnerInnen wird veranschaulicht. Weiters erfolgt die Darstellung der Auswertungsmethode, die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008), wobei der Ablauf der Datenauswertung anhand des 9-Stufen-Modells nach MAYRING skizziert wird. Darüber hinaus soll auch begründet werden, weshalb diese Auswertungsmethode gewählt wurde.

Weiters erfolgt in Kapitel 8 die Darstellung der erzielten Ergebnisse, welche im Folgenden eine Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 9) ermöglicht. Anschließend werden die gewonnen Erkenntnisse mit der Theorie verknüpft und die forschungsleitende Frage, aber auch ihre Subfragen werden beantwortet.

Im letzten Kapitel der Forschungsarbeit (Kapitel 10) werden die Grundzüge der Diplomarbeit nochmals resümiert und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben wird gegeben.

I. Theoretischer Teil

Die vorliegende Forschungsarbeit teilt sich in zwei grundlegende Teile. Zum Einen erfolgt eine theoretisch-wissenschaftliche Abhandlung forschungsrelevanter Themen. Zum Anderen wird der empirische Teil die Forschungsarbeit abrunden. Das Thema der Forschungsarbeit ist der Einfluss der schulischen Berufsorientierung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Zu den forschungsrelevanten Themen gehört eine Abhandlung der Begrifflichkeiten „Behinderung“ und „Geschlecht“. In einem weiteren Schritt wird auf intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht eingegangen. Anschließend erfolgt die Ausarbeitung der schulischen Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Ein wesentlicher Themenschwerpunkt liegt auf dem Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Daher werden die Problemlagen und Benachteiligungen, welchen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung an diesem Übergang ausgesetzt sind, herausgefiltert. Abgerundet wird der theoretische Teil durch eine Zusammenfassung der theoretischen Ausführungen.

2. Behinderung und Geschlecht

Um die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung herausarbeiten zu können, wird zunächst gezielt auf die Begrifflichkeiten „Behinderung“ und „Geschlecht“ eingegangen, da sie für die vorliegende Forschungsarbeit wesentliche Begriffe darstellen. Aus diesem Grund steht die Betrachtung dieser Begrifflichkeit nun im Mittelpunkt dieses Kapitels. Behinderung wird in dieser Arbeit als soziale Strukturkategorie verstanden. Da Behinderung als eine bestimmte Art der Abweichung von der Norm definiert wird (vgl. Schildmann 2010a, S. 655), ist auch das Verhältnis zwischen Behinderung und Normalität zu klären. Nachdem junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Zielgruppe der Studie darstellen, ist eine Klärung des Begriffs der „Intellektuellen Beeinträchtigung“ notwendig. Im Anschluss daran trägt ein Beitrag über den „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ zu einem umfassenderen Verständnis bei. In einem weiteren Teil dieses Kapitels werden wesentliche Ausführungen über die Kategorie Geschlecht angeführt.

2.1 Behinderungsbegriff

Zunächst muss der Begriff der Behinderung präzisiert werden, da es bis dato keine allgemein anerkannte Definition gibt. Es existieren zahlreiche unterschiedliche Definitionen, welche Behinderung aus unterschiedlichen Perspektiven und Blickwinkel beleuchten.

„Ein wesentlicher Grund hierfür liegt darin, dass es sich um einen medizinischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen sowie bildungs- und sozialpolitischen Terminus handelt, der in den jeweiligen Kontexten seiner Verwendung unterschiedliche Funktionen hat und auf der Grundlage heterogener theoretischer und methodischer Voraussetzungen formuliert wird“ (Dederich 2009, S. 15).

Zu betonen ist jedoch, dass bezüglich des Behinderungsbegriffs ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Jener Paradigmenwechsel äußert sich in der Form, dass der Fokus nun nicht mehr auf medizinische Faktoren einer Behinderung gelegt wird, sondern vielmehr die

sozialen Aspekte von Behinderung ins Zentrum der Betrachtungen rücken (vgl. Schulze 2011, S. 15). Damit liegt der Kernpunkt nun nicht mehr „(...) *auf der Lokalisierung der Probleme und ihrer Veränderung beim behinderten Individuum*“ (Degener 2009, S. 161), sondern der Blick richtet sich nun auf die Umwelt und die Gesellschaft, in der das Individuum lebt (vgl. Degener 2009, S. 162).

So nimmt auch die UN-Konvention zur Kenntnis,

„(...) dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe hindern“
(UN Konvention 2006, Präambel e).

In diesem Sinne wird eine Behinderung anhand sozialer Barrieren festgemacht, die durch Einstellungen der Gesellschaft und der Umwelt entstehen. Menschen mit Behinderung werden demnach stigmatisiert. Dies hat zur Folge, dass jener diskriminierten Gruppe eine gleichberechtigte Teilhabe nicht gewährleistet werden kann. Somit stellen Menschen mit Behinderung eine *„abweichende Minderheit“* (Schildmann, 2010a, S. 655) in der Gesellschaft dar. Anders ausgedrückt handelt es sich um soziale Randgruppen.

2.1.1 Behinderung als soziale Strukturkategorie

Nachdem es den Rahmen der Forschungsarbeit sprengen würde, auf all die zahlreichen Definitionen von Behinderung einzugehen, wird jene zentrale Sichtweise von Behinderung dargeboten, die für die Forschungsarbeit relevant ist. Infolgedessen wird in der vorliegenden Arbeit Behinderung als soziale Strukturkategorie verstanden. Zentrale Ausführungen von DEDERICH und JANTZEN (2009) werden herangezogen, die sich eingehend mit der Thematik „Behinderung“ beschäftigt haben.

DEDERICH (vgl. 2009, S. 37) merkt an, dass sich eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Behinderung schwierig gestaltet und mitunter zu einer der komplexesten Angelegenheiten in der Behindertenpädagogik zählt. Er beschreibt Behinderung wie folgt:

„Behinderung ist (...) je nach Perspektive und Kontext das Ergebnis eines Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses angesichts von erwartungswidrigen Merkmalen oder Eigenschaften eines Individuums. Sie ist Folge der kulturellen Hervorbringung von ästhetischen, kognitiven, moralischen, kommunikativen, sozialen und ökonomischen Ordnungsmustern, die Eigenes und Fremdes, Vertrautes und Unvertrautes, Erwünschtes und Unerwünschtes, Normales und Abnormes, ‚Gutes‘ und ‚Böses‘ unterscheidbar machen“ (Dederich 2009, S. 37).

Demnach wird Behinderung als Differenzkategorie verstanden, die sich hauptsächlich an körperlichen Gegebenheiten orientiert (vgl. Dederich 2009, S. 35). Behinderung ist daher eine soziale Konstruktion, die sich durch Zuschreibungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen, aber auch durch Systemeffekte äußert (vgl. Dederich 2009, S. 37).

Behinderung ist damit *„(...) das Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses (...)“* (Köbsell 2010, S. 19). Dass Behinderung als soziale Konstruktion verstanden wird und das traditionelle medizinische Verständnis von Behinderung abgelöst wurde, ist *„(...) das Ergebnis eines mehrere Jahrzehnte langen Diskursprozesses, der auf nationaler sowie internationaler Ebene stattgefunden hat (...)“* (Schildmann 2010c, S. 37). Das soziale Modell von Behinderung sieht folglich Behinderung als *„Produkt sozialer Organisation“* (Waldschmidt 2010, S. 43).

Behinderung als soziale Konstruktion steht jedoch auch immer in Verbindung mit der Kultur, denn ein soziales Konstrukt hat ebenso einen kulturellen Hintergrund (vgl. Luciak 2010, S. 53). Dies bedeutet, dass die Behinderung nie als eine einzelne Strukturkategorie gesehen werden kann, sondern immer im Zusammenhang mit anderen Strukturkategorien, die von gesellschaftlicher Relevanz sind, betrachtet werden muss. Behinderung kann beispielsweise nie geschlechterneutral oder altersunabhängig sein, denn Menschen mit einer Behinderung sind sowohl einem Geschlecht, als auch einer Altersgruppe zuzuweisen (vgl. Schildmann 2010c, S. 37).

JANTZEN (o.J., S. 4) geht von einer sozialwissenschaftlichen Definition von Behinderung aus:

„Behinderung als sozialer Begriff bezieht sich zum einen

(1) auf einen Prozess sozialer Ausgrenzung und Segregation, hinter dem unterschiedliche ökonomische, soziale, historische und normative Interessen stehen, zum anderen

(2) auf individuelle Geschichten biographischer Erschwernisse und Probleme, häufig überlagert durch

(3) naturalisierende (z.B. „genetisches Syndrom“) oder individualisierende Ideologien, deren Bezugspunkte Abweichungen von der fiktiven Norm des mitteleuropäischen oder nordamerikanischen Menschen mittleren Lebensalters, mit guter Schulbildung, angemessenem Einkommen und männlichen Geschlechts sind.“

Anhand dieser Ausführungen von JANTZEN (o.J.) geht deutlich hervor, dass soziale Ausgrenzung und Segregation oft im Zusammenhang mit einer Behinderung stehen, denn dadurch können sich häufig Erschwernisse und Probleme für die betroffene Personengruppe ergeben. Soziale Ausgrenzungen entstehen aus unterschiedlichen Beweggründen, denn sie folgen ökonomischen, sozialen, historischen oder aber auch normativen Intentionen. Somit steht eine Behinderung immer im Zusammenhang mit der Gesellschaft.

Wenn einem Individuum das Etikett „behindert“ angeheftet wird, hat dies schwerwiegende Konsequenzen für die betroffene Minderheit. Laut KÖBSELL (vgl. 2010, S. 17) ist durch eine Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe nicht mehr selbstverständlich. Menschen mit Behinderung müssen daher als Subjekte wahrgenommen werden, die selbstbestimmt und barrierefrei, wenn nötig mit Unterstützung, in der Lage sind, ihre Menschenrechte in Anspruch zu nehmen (vgl. Schulze 2011, S. 15).

Soziale Teilhabe und Inklusion spielen demnach eine große Rolle in der Behindertenpädagogik. Nach SCHULZE (2011, S. 16) ist Inklusion „(...) *der Schlüssel, um soziale Barrieren zu überwinden (...)*“. Sie wird daher zu einem „(...) *Prinzip, das die Adaptierung von Strukturen auf allen Ebenen erfordert*“ (Schulze 2011, S. 16).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine Behinderung als „*Effekt gesellschaftlicher Bedeutungszuweisung*“ (Walgenbach et al. 2010, S. 18) verstanden werden kann, denn eine Behinderung stellt ein soziales und kulturelles Produkt dar (vgl. Walgenbach et al. 2010, S. 18).

2.1.2 Das Verhältnis zwischen Behinderung und Normalität

Durch den erhöhten Förderbedarf, den junge Frauen aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung benötigen, wird das Abweichen der Normalität in der Berufs- und Ausbildung sichtbar. Demnach stellt die intellektuelle Beeinträchtigung als Abweichung zur Normalität, einen Gegenpol in der Gesellschaft dar (vgl. Schildmann 2010a, S. 655).

SCHILDMMANN (vgl. 2010c, S. 36) vertritt die These, dass eine Behinderung immer eine Abweichung von der Norm darstellt. Eine Behinderung liegt dann vor, wenn die beeinträchtigte Person der vorgegebenen Normalität nicht entspricht. Die Differenzen, die die Menschen mit Beeinträchtigung im Vergleich zur Norm aufweisen, können sowohl körperliche, psychische oder aber auch intellektuelle Ursachen haben. Jedoch werden alle drei genannten Ursachen gemeinsam unter die unspezifische Kategorie „Behinderung“ subsummiert. In der vorliegenden Arbeit steht speziell die intellektuelle Beeinträchtigung, welche demzufolge als Behinderung anzusehen ist, im Vordergrund.

Menschen mit Beeinträchtigung stellen daher eine „*abweichende Minderheit*“ (Schildmann 2010a, S. 655) in der Gesellschaft dar, denn die Kategorie Behinderung dient dazu, „(...) *eine bestimmte Art der Abweichung von der männlichen bzw. weiblichen Normalität zu definieren und zu klassifizieren*“ (Schildmann 2010a, S. 655). Demnach kann in diesem Zusammenhang auf die Konstruktion von Normalität hingewiesen werden, denn die Behinderung wird in jenem Kontext als Besonderheit im Vergleich zum Allgemeinen dargestellt (vgl. Schildmann 2009a, S. 224).

Der Gegenpol der Behinderung ist somit die Normalität. Dies bedeutet, dass die Kategorie Behinderung in einem binären Anordnungsverhältnis steht. Das wiederum heißt, Behinderung und Normalität stellen eine wechselseitige Ergänzung dar. Somit ergibt sich eine Struktur von dem Einen und dem Anderen. Zu betonen ist jedoch, dass das Eine davon abhängt, wie das Andere definiert wird. Das Eine wird als das Normale verstanden, während das Andere als Behinderung bzw. Abweichung begriffen wird (vgl. Schildmann 2010a, S. 655).

Die Normalität stellt eine gesellschaftliche Macht- und Diskursstrategie dar, die vor allem im 19. Jahrhundert ihre Existenz aufgebaut hat (Schildmann 2010a, S. 655). „*Orientierung an der Normalität heißt Orientierung an der gesellschaftlichen Mitte*“ (Schildmann 2009b, S. 204). Normalität bedeutet demnach, dass sich die Gesellschaft an dem statistischen

Durchschnitt orientiert. Im Zusammenhang mit Normalität spielt die gesellschaftliche Mitte daher eine wesentliche Rolle.

Aufgrund der Gegenüberstellung von Behinderung und Normalität ist es möglich, dass sich das Subjekt einordnen kann. Dies ist so zu verstehen, dass sich der Mensch durch die Unterscheidung von Normalität und Abweichung (Behinderung) vergewissern kann, ob er sich in der Mitte der Gesellschaft befindet. So scheint es ihm möglich, festzustellen, ob er der gegebenen Norm entspricht (vgl. Schildmann 2009b, S. 204).

Nachdem eine Behinderung eine Form der Abweichung von der Normalität darstellt, geht SCHILDMANN (vgl. 2009b, S. 206) davon aus, dass die Behindertenpädagogik ein besonders geeignetes Untersuchungsfeld für die Normalismusforschung darstellt.

Der Aspekt der Leistung spielt im Zusammenhang mit Behinderung und Normalität eine wesentliche Rolle, denn

„Maßstab für die Klassifizierung eines Individuums als behindert ist dessen nicht erbrachte, an einem fiktiven gesellschaftlichen Durchschnitt gemessene Leistung. Behinderung als eine mögliche Form der Abweichung von der Normalität wird also gemessen an einer Leistungsminderung im Zusammenhang mit gesundheitlichen Schädigungen und/oder intellektuellen Einschränkungen“ (Schildmann 2010a, S. 656).

Demzufolge wird eine Behinderung immer an der Leistung gemessen. Anhand sogenannter Basis-Normalfeldern werden Indikatoren erstellt. Zu den Basis-Normalfeldern zählen unter anderem Leistung, Gesundheit, Intelligenz, Sicherheit, Solidarität, aber auch Sexualität. Die Bedürfnisse und Belange der Gesellschaft orientieren sich daher an diesen Basis-Normalfeldern und werden auch immer wieder neu angepasst (vgl. Schildmann 2009b, S. 204f).

„Ein Basis-Normalfeld stellt eine gesellschaftlich relevante Kategorie dar, die die soziale Funktion übernimmt, dass sich die einzelnen Menschen auf ihm anderen gegenüber positionieren und miteinander in Vergleich treten“ (Schildmann 2009b, S. 205).

„Alle relevanten Definitionen von Behinderung sind an das Normalfeld Leistung geknüpft“ (Schildmann 2004, S. 26). Die Behindertenpädagogik setzt sich äußerst intensiv mit dem

Basis-Normalfeld Leistung auseinander, welches zentral für die Abgrenzung zwischen Normalität und Behinderung ist (vgl. Schildmann 2004, S. 62). Normalitäten bilden die Grundlage dafür, gesellschaftliche Abweichungen zu deklarieren. Zentral ist, dass Normen ebenso auf statistischen Vereinheitlichungen basieren (vgl. Schildmann 2004, S. 26).

Nachdem es in der modernen Gesellschaft um gegenseitige Anerkennung und Bewertungen geht, muss sich der Mensch an seine zu erbringenden Leistungen orientieren und wird daran gemessen. So rückt das gesellschaftlich relevante Basis-Normalfeld Leistung immer mehr in den Vordergrund. Die soziale Positionierung des Subjekts, die ebenfalls nach Leistung vergeben wird, steht daher im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Schildmann 2004, S. 20). Die Gesellschaft passt sich daher sowohl den wirtschaftlichen wie auch den sozialen Veränderungen immer wieder aufs Neue an. Der Mensch versucht mittels Anpassung an Normen, sozialen Ausgrenzungen und Segregationen zu entkommen (vgl. Schildmann 2009b, S. 205).

Speziell im Schul- und Ausbildungssektor kommt die Wichtigkeit des Leistungsfaktors sehr stark zum Ausdruck, da in der Ausbildung und im Beruf die Menschen permanent an Leistungen gemessen werden. Die Gegebenheit einer intellektuellen Beeinträchtigung erhöht den Druck der Leistungsanforderungen für die Betroffenen. Aus diesem Grund behandelt das nächste Kapitel die Klärung einer intellektuellen Beeinträchtigung.

2.1.3 Intellektuelle Beeinträchtigung

WEBER und ROJAHN (2009, S. 352) fassen unter dem Begriff der „Intellektuellen Beeinträchtigung“ einen „(...) *Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen* (...)“ zusammen. Eine intellektuelle Beeinträchtigung besteht dann, wenn ein signifikant niedriger Intelligenzquotient mit einem gleichzeitigen Mangel in drei sozial-adaptiven Kompetenzbereichen einhergeht. Die drei sozial-adaptiven Kompetenzbereiche umfassen konzeptionelle, soziale und praktische Fähigkeitsbereiche (vgl. Weber/Rojahn 2009, S. 352). Mit dem im vorigen Kapitel beschriebenen Leistungsfaktor wird nun deutlich ersichtlich, unter welchem hohem Druck Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Aus- und Berufsbildung stehen. Einerseits besteht der enorme Druck seitens der Gesellschaft anhand der zu erbringenden

Leistungen und andererseits existieren die mehrfach gegebenen Schwierigkeiten aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung.

Im 19. und 20. Jahrhundert wurden Menschen mit auffälligen Schwächen im intellektuell-kognitiven Bereich „Geistesschwache“, „Schwachsinnige“ und „Geistigbehinderte“ bezeichnet. Es kam jedoch zu einer Abwendung jener psychiatrischen Betrachtungsweise und die Unterscheidung zwischen „Geistiger Behinderung“ und „Lernbehinderung“ setzte sich durch (vgl. Haeberlin 2005, S. 72).

Bei der intellektuellen Behinderung scheint es zwei Möglichkeiten zu geben, die den Prozess auslösen können, einem Menschen das Etikett „behindert“ anzuheften. Einerseits kann dieser Prozess dadurch ausgelöst werden, dass der Mensch ein feststellbares Merkmal oder eine nachweisbare Krankheit aufweist (vgl. Haeberlin 2005, S. 73). Andererseits kann der Prozess auch *„(...) dadurch ausgelöst werden, dass das Funktionieren einer Institution, insbesondere der Schule, gestört wird“* (Haeberlin 2005, S. 73). Bei der „Lernbehinderung“ ist weniger eine organische Schädigung nachweisbar, sondern vielmehr handelt es sich bei dieser Bezeichnung um ein soziales Phänomen (vgl. Haeberlin 2005, S. 74). Das Etikett „lernbehindert“ wird jedoch kaum noch verwendet, stattdessen soll dieses nach den aktuellen Vorgaben der deutschen KMK (Kultusministerkonferenz) durch „sonderpädagogisch förderbedürftig im Förderschwerpunkt Lernen“ ersetzt werden (vgl. Biewer 2010, S. 54). In Österreich heißen die Schulen für geistig Behinderte, Schulen für Schwerstbehinderte. Menschen mit einer Lernbehinderung sind der Allgemeinen Sonderschule in Österreich zuzuordnen (vgl. Biewer 2010, S. 43). Demnach wird unterschieden zwischen einer geistigen Behinderung und einer Lernbehinderung.

Die Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit sind junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Es werden sowohl Schülerinnen, die nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule) unterrichtet werden als auch Schülerinnen, die nach dem S-Lehrplan (Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) unterrichtet werden, berücksichtigt.

2.1.4 Zum Verständnis von Sonderpädagogischem Förderbedarf

Da in der Forschungsarbeit der Fokus auf junge Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung gelegt wird, soll zunächst ein besseres Verständnis der Begrifflichkeit des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ hergestellt werden.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008, S. 1) definiert den sonderpädagogischen Förderbedarf wie folgt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß § 8 Schulpflichtgesetz 1985 liegt vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß §15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“.

Für SchülerInnen mit Behinderung erfolgt seit der Novelle zum Schulpflichtgesetz BGBl. Nr. 515 die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarf. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten der schulischen Förderung von SchülerInnen mit Behinderung. Einerseits können SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Sonderschule unterrichtet werden. Andererseits ist die schulische Förderung der betroffenen Gruppe auch in inklusiver Form in Regelschulen möglich. Zu betonen ist jedoch, dass nicht jede Behinderung zwangsläufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich zieht, denn viele Kinder mit einer körperlichen Behinderung oder Sinnesbehinderung nehmen allgemeine Schulen ohne sonderpädagogischen Fördermaßnahmen in Anspruch (vgl. BMUKK 2008, S. 1).

Die Entscheidung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen obliegt dem Bezirksschulrat auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes oder auf Antrag des Leiters der Schule (vgl. Jusline Österreich o.J., Online-Quelle). Die diagnostische Abklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs repräsentiert eine wesentliche Maßnahme für den Bildungsweg der SchülerInnen mit Behinderung und erfordert daher eine gründliche Abwägung (vgl. BMUKK 2008, S. 4).

Das Streben der sonderpädagogischen Förderung ist die Unterstützung der SchülerInnen mit einer Beeinträchtigung *„(...) beim Erwerb einer ihrer individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung“* (BMUKK 2008, S. 1).

Im vorigen Unterkapitel (2.1.3) wurde auf die Unterscheidung zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung aufmerksam gemacht. Diese Unterscheidung ist notwendig im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf, denn in Bezug auf die jeweilige Behinderung der SchülerInnen existieren verschiedene Sonderschulsparten. Für geistig behinderte Kinder und Jugendliche kommt der S-Lehrplan (Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte SchülerInnen) zur Anwendung. Hingegen wird der ASO-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule) für lernbehinderte SchülerInnen angewendet (vgl. Koordinationsstelle AMS BSB FSW 2008, S. 6).

Ulrike SCHILDMANN (2007, S. 12) beschreibt den sonderpädagogischen Förderbedarf als *„(...) heute geltende Bezeichnung für all diejenigen, die im Schulalter durch unterdurchschnittliche Leistungen gekennzeichnet sind“*. Weiters macht sie auf die Unterscheidung zwischen den Förderschwerpunkten:

- emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- körperliche und motorische Entwicklung
- Lernen
- geistige Entwicklung
- Klassen für Kranke
- Sehen
- Hören

aufmerksam (vgl. Schildmann 2007, S. 12). Aufgrund der Zielgruppe der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung spielt, wie bereits erwähnt, die Unterscheidung zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung eine bedeutsame Rolle. Stefan DOOSE (vgl. 2007, S. 166) schreibt, dass Menschen mit Lernbehinderung in schulischer Hinsicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“

attestiert wird. Hingegen wird Menschen mit einer geistigen Behinderung in schulischer Hinsicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ zugeschrieben.

Die Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit „Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung“ erfordert daher die Unterscheidung zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ und sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“. Nachdem junge Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen“ nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule) und junge Frauen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ nach dem S-Lehrplan (Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) unterrichtet werden, werden beide Förderschwerpunkte thematisiert, jedoch wird das Hauptaugenmerk in der vorliegenden Forschungsarbeit auf ASO-Schülerinnen gelegt.

2.2 Geschlecht

Junge Frauen stehen zwar im Zentrum der Betrachtungen, jedoch soll nun explizit auf den Faktor „Geschlecht“ eingegangen werden, um zeigen zu können, wie jener Faktor Ungleichheiten hervorrufen kann.

Der Begriff des Geschlechts macht eine Unterscheidung zwischen männlich und weiblich möglich. Jener Begriff ist sehr vielschichtig, denn er beinhaltet wesentliche Merkmale, die die Zugehörigkeit zum männlichen beziehungsweise zum weiblichen Geschlecht ausmacht (vgl. Schildmann 2009a, S. 222).

Das Geschlecht stellt ebenso wie die Behinderung eine soziale Strukturkategorie dar. Die Strukturkategorie Geschlecht ist ein wesentlicher Bestandteil in der feministischen Forschung. Zu betonen ist daher, dass das Geschlecht eine Perspektive ist, die vor allem in den sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtungen relevant ist (vgl. Schildmann 2009a, S. 225).

WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 8) heben die Bedeutung der Kategorie Geschlecht hervor, da Diskriminierungsprozesse durch die Geschlechtszugehörigkeit auftreten können.

Demnach wird Geschlecht mitunter als eine zentrale Kategorie der Unterdrückung verstanden (vgl. Winker/Degele 2009, S. 11).

Die Konzepte in der Forschung zum Thema Geschlecht zielen darauf ab, Hierarchien aufzuzeigen und diese zu verändern (vgl. Baer, 2010, S. 559).

2.2.1 *Geschlecht als soziale Strukturkategorie*

Die Kategorie Geschlecht steht immer in sozialen Zusammenhängen, denn sie bildet laut SCHILDMANN (2009a, S. 223) den „(...) *Grundstoff für die gesellschaftliche Konstruktion*“. Das Geschlecht stellt somit neben anderen wesentlichen Kategorien, wie Behinderung und Alter, eine der zentralsten Strukturkategorien dar, die vor allem in der modernen Gesellschaft die Funktion eines Indikators für gesellschaftliche Ungleichheitslagen übernimmt. Das Geschlecht prägt nicht nur das gesamte soziale und kulturelle Leben eines Individuums, sondern der soziale Status und die gesellschaftliche Wertschätzung spielen ebenso eine wesentliche Rolle, wenn es um Zuweisungen zum Geschlecht geht (vgl. Schildmann 2009a, S. 223). Folglich ist das Geschlecht „(...) *eine mit der Geburt festliegende Dimension sozialer Strukturierung, die das gesamte soziale und kulturelle Leben einer Gesellschaft prägt, sowie ein Bezugspunkt der Zuweisung vom sozialen Status ist (...)*“ (Schildmann 2010a, S. 654). Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ist demnach relevant für Sozialisation und Lebensgestaltungsmöglichkeiten eines Individuums (vgl. Köbsell 2010, S. 17).

TEUBNER (vgl. 2010, S. 500) macht darauf aufmerksam, dass die Zugehörigkeit zum Geschlecht durch Zuschreibungen und Zuweisungen gekennzeichnet ist. Sie stellt das Geschlecht als einen Masterstatus dar (vgl. Teubner 2010, S. 500).

Das Geschlecht teilt die Bevölkerung in Frauen und Männer. Demnach stellt das Geschlecht eine Kategorie dar, „(...) *die die Menschen sozialstrukturell (im Wesentlichen) in zwei etwa gleich große Gruppen einteilt und so zueinander in Beziehung setzt (...)*“ (Schildmann 2010a, S. 655). SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 655) geht davon aus, dass das Weibliche eine Ergänzung zum Wesentlichen ist, während das Männliche das Wesentliche darstellt. Mann und Frau stehen demnach in einem binären Anordnungsverhältnis.

Auch BECKER-SCHMIDT (vgl. 2010, S. 65) vertritt die These, dass die Kategorie Geschlecht zwischen Männern und Frauen differenziert. Das Geschlecht ist demnach ein wesentliches Kriterium für die Einteilung in männliche und weibliche Individuen (vgl. Schildmann 2010a, S. 654). SCHILDMANN (vgl. o.J., S. 145) präzisiert diese Ausführungen weiters, indem sie betont, dass geschlechtliche Differenzen der Ausgangspunkt für typisch männlich und typisch weiblich geltende Verhaltensweisen sind. Ebenso hebt sie hervor, dass das Geschlecht eine „(...) *relativ stabile, historisch gefestigte Strukturkategorie* (...)“ (Schildmann 2007, S. 18) ist.

Weiblichkeit wird laut KAHLERT (2010, S. 94) als „(...) *Negation und Komplementarität von Männlichkeit* (...)“ begriffen. Dies deutet darauf hin, dass das Männliche als das „*allgemein Menschliche*“ (Schildmann 2010a, S. 655) deklariert wird. Das Weibliche hingegen trägt den Charakter des Besonderen in sich (vgl. Schildmann 2010a, S. 655). Vor diesem Hintergrund kann die Annahme abgeleitet werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit soziale Hierarchien hervorruft.

2.2.2 Das biologische Geschlecht – Das soziale Geschlecht

Das biologische und das soziale Geschlecht stehen in engem Zusammenhang. Dies spiegelt sich vor allem in der Auseinandersetzung bezüglich des englischsprachigen Begriffspaars „sex“ und „gender“ wider (vgl. Schildmann 2009a, S. 222).

Die Unterscheidung zwischen „sex“ und „gender“ stammt aus den Gender Studies (vgl. Walgenbach et al. 2010, S. 16). Die Gender-Forschung richtet ihren Fokus auf Inklusion und Exklusion, die geschlechtsbezogen sind. Es geht daher um Diskriminierung, soziale Ungleichheiten, sowie Gewaltverhältnisse, die zurückzuführen sind auf das Geschlecht (vgl. Baer 2010, S. 559).

„Gender“ versteht Geschlecht als soziokulturell konstruierte Dimension. Dies bedeutet, dass jene Dimension das soziale Geschlecht darstellt (vgl. Baer 2010, S. 558).

„Gender“ bezeichnet damit die Mischung aus Zwang und Zuschreibung, Erfahrung und Handeln, also aus Identität und Identifizierung, aus Präsenz und Repräsentation, die das ausmacht, was wir als Mann oder Frau, als männlich oder weiblich erkennen“ (Baer 2010, S. 558).

„Gender“ ist sozial und historisch-kulturell geformt, also gesellschaftlich konstruiert (vgl. Köbsell 2010, S. 19). In den Blick kommen daher gesellschaftliche Bedeutungszuweisungen, die unter dem Begriff „gender“ zusammengefasst werden (vgl. Walgenbach et al. 2010, S. 15).

JELTSCH-SCHUDEL (vgl. 2010, S. 49) geht davon aus, dass „gender“ Ungleichheiten hervorruft. Dies insofern, dass „gender“ als soziales Geschlecht auf Ungleichheiten und Diskriminierungen verweist, die auf das Geschlecht zurückzuführen sind. Demnach geht es bei „gender“ um soziale Konstruktionen (vgl. Waldschmidt 2010, S. 45).

Ursprünglich wurde der Begriff „gender“ thematisiert, um eine Unterscheidung zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht vornehmen zu können (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, S. 49). Die Trennung von „sex“ und „gender“ erlaubt folglich eine methodische Unterscheidung in der Geschlechterforschung (vgl. Köbsell 2010, S. 20).

„Sex“ ist die Bezeichnung für das biologische Geschlecht (vgl. Köbsell 2010, S. 19). Es geht somit um das körperliche Geschlecht (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, S. 49). WALDSCHMIDT (vgl. 2010, S. 45) fasst „sex“ als anatomisch definiertes Geschlecht auf.

Die Verwobenheit zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht wird von WINKER und DEGELE (2009, S. 21) unterstrichen: *„Gender als kulturelle Form der Erfahrung von und des Wissens über Geschlecht liegt dem Faktum sex als Gemachtes zugrunde“*. Folglich ist auch das biologische Geschlecht sozial konstruiert, da einerseits die Zweigeschlechtlichkeit ein Ergebnis von Normen ist und andererseits Denken und Wahrnehmen zweigeschlechtlich funktioniert. Aus diesem Grund nimmt der Mensch genau zwei Geschlechter wahr (vgl. Winker/Degele 2009, S. 21).

In einem weiteren Kapitel dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Behinderung und Geschlecht, um die Ungleichheiten und Diskriminierungen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sichtbar machen zu können. Um diese Benachteiligungen aufdecken zu können, ist ein intersektionaler Zugang erforderlich. Aus diesem Grund folgt eine gründliche Auseinandersetzung mit der Intersektionalität von Behinderung und Geschlecht.

3. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht

Da in dieser Forschungsarbeit speziell die besondere Lage des weiblichen Geschlechts im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf im Zentrum des Interesses steht, werden im folgenden Kapitel die Ungleichheiten von Mädchen und Frauen sichtbar gemacht und die intersektionalen Aspekte von Behinderung und Geschlecht beleuchtet.

Die UN-Konvention erkennt an, dass Frauen und Mädchen mit Behinderung vielfältigen Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. UN-Konvention 2006, Artikel 6). Festgestellt wird somit, dass die Anerkennung mehrdimensionaler Diskriminierung durchaus Einzug in das internationale und nationale Recht gefunden hat (vgl. Zinsmeister 2010, S. 125). So berücksichtigt die UN-Konvention vor allem die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die UN-Konvention orientiert sich an Gleichstellung, Teilhabe und Selbstbestimmung von Mädchen und Buben sowie Frauen und Männern mit Behinderung (vgl. Flieger/Schönwiese 2011, S. 27). Die UN-Konvention hat daher den Zweck, „(...) *den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern*“ (UN-Konvention 2006, Artikel 1).

Um die mehrfachen Diskriminierungen und gesellschaftlichen Ungleichheiten aufzeigen zu können, ist ein intersektionaler Zugang erforderlich (vgl. Wollrad/Jacob/Köbsell, S. 7). Die intersektionalen Aspekte von Behinderung und Geschlecht sollen aufgezeigt werden, indem das Verhältnis zwischen Behinderung und Geschlecht genauer beleuchtet wird, da diese beiden Kategorien für die vorliegende Arbeit essentiell sind. Zunächst werden grundlegende Aspekte der intersektionalen Forschung erläutert. Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Unterdrückungsmechanismen - Behinderung und Geschlecht - werden fokussiert, da die Intersektionalität eine Analyse sozialer Ungleichheiten erlaubt.

Der Begriff der „intersectionality“ geht auf die amerikanische Juristin Kimberlé W. CRENSHAW (2010) zurück, die die Verwobenheit der gesellschaftlichen Ungleichheiten so darstellt, dass sie vom Bild einer Verkehrskreuzung ausgeht. Dadurch veranschaulicht sie, dass sich die Wege an einer Kreuzung überlagern, überschneiden und auch kreuzen können (vgl. Winker/Degele 2009, S. 12). CRENSHAW (vgl. 2010, S. 38) verdeutlicht

damit, dass Diskriminierungen und Unterdrückungen, wie auch der Verkehr an einer Straßenkreuzung, in viele verschiedene Richtungen verlaufen können. Dadurch treffen unterschiedliche Arten von Diskriminierungen zusammen. Folglich ist eine Theorie erforderlich, um die Verwobenheit von Diskriminierungen und Unterdrückungen adäquat zu erfassen.

Mehrfachdiskriminierungen werden auch als „intersektionelle Diskriminierungen“ bezeichnet (vgl. Lutz/Vivar/Supik 2010, S. 15). Hervorzuheben ist, dass es sich hierbei um einen äußerst differenzierten Diskriminierungsbegriff handelt, es geht nun nicht mehr um ein bloßes Addieren von Benachteiligungen im Sinne einer „doppelten Diskriminierung“, sondern soziale Ungleichheiten müssen stärker wahrgenommen werden, indem die unterschiedlichen Unterdrückungsmechanismen in ihrer komplexen Verknüpfung begriffen werden (vgl. Bereswill/Neuber 2010, S. 86).

ZINSMEISTER (vgl. 2010, S. 118f) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Diskriminierungen zunächst Ungleichbehandlungen voraussetzen. Um jedoch Ungleichheiten zur Analyse heranziehen zu können, sind fünf grundlegende Prämissen zu beachten:

1. Anzuerkennen ist, dass soziale Kategorien stets gleichzeitig wirken können. Dies bedeutet, dass zwischen den Kategorien eine Wechselwirkung besteht. Somit ergeben sich mehrdimensionale Diskriminierungen. Bezogen auf junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kann daraus geschlossen werden, dass Geschlecht und Behinderung jeweils Diskriminierungen für sich darstellen, jedoch aber in Kombination verstärkt wirken, da beides auf eine Unvollständigkeit des Menschen hinweisen.
2. Weiters erfordert die Analyse von Ungleichheiten sowohl die Bestimmung von Individuen zu Merkmalsträgern, als auch die Unterscheidung innerhalb der Merkmalsträger, wie beispielsweise „die Frauen“ oder „die Behinderten“, wie in der vorliegenden Arbeit. Durch diese Differenzierungen ist es möglich, die wechselseitige Bedingtheit der unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen herauszufiltern.
3. Eine äußerst wichtige Grundprämisse ist die Anerkennung, dass alle Benachteiligungsrisiken gleichwertig sind, denn nur so kann herausgefunden

werden, in welcher Weise die einzelnen Kategorien die unterschiedliche Behandlung von Menschen beeinflussen.

4. Wird die Gleichwertigkeit aller in Betracht kommenden Diskriminierungsrisiken nicht anerkannt, besteht die Gefahr die Benachteiligungserfahrungen einseitig darzustellen.
5. Die Wechselwirkungen zwischen den sozialen Kategorien resultieren erst aus dem Blickwinkel derjenigen Gruppen, die sich an den Überschneidungen und Schnittstellen bewegen (vgl. Zinsmeister 2010, S. 118).

Diese fünf Prämissen machen deutlich, wie notwendig es ist, die sozialen Kategorien (Behinderung und Geschlecht) zunächst differenziert zu behandeln, um herausfinden zu können, mit welchen Ungleichheiten die Betroffenen konfrontiert sind. Nicht minder bedeutsam ist es, die einzelnen Diskriminierungen schlussendlich als Gesamtheit zu betrachten. Diese intersektionale Herangehensweise, nämlich die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Behinderung und Geschlecht, erfordert eine vorhergegangene Differenzierung zu den Merkmalsträgern „die Frauen“ und „die Behinderten“.

Von Bedeutung ist daher eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Behinderung und Geschlecht, denn eine Behinderung drückt den Geschlechteraspekt oftmals in den Hintergrund, da die Behinderung dominanter ist als das Geschlecht (vgl. Nielsen/Ruhnau 2007, S. 1). Es ist daher notwendig, herauszufinden, wie die Unterdrückungsmechanismen Behinderung und Geschlecht zusammenwirken. Da die Lebensrealität von Frauen mit Behinderung nicht alleine durch das Geschlecht geprägt wird, können andere soziale Aspekte der gesellschaftlichen Unterdrückung ebenso mitwirken (vgl. Lutz/Vivar/Supik 2010, S. 17).

Um den vielfältigen Diskriminierungen, die Frauen mit Behinderung erleben, entgegenwirken zu können, ist es daher notwendig, diese adäquat zu erfassen, um folglich Maßnahmen zur Unterstützung ergreifen zu können. Die schulische Berufsorientierung stellt eine Maßnahme in der Schule zur Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Menschen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf dar. Das Ziel des Forschungsvorhabens ist herauszufinden, welche Bedeutung die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hat. In diesem Sinne soll

geklärt werden, inwiefern die schulische Berufsorientierung junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung unterstützen kann.

SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656) hebt hervor, dass die Parallelität von Geschlecht und Behinderung nach weiteren Differenzierungen verlangt. Sowohl die Kategorie Geschlecht als auch die der Behinderung ist durch soziale Hierarchien gekennzeichnet. SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656) verdeutlicht die Parallelität zwischen beiden Strukturkategorien, indem sie die Behauptung aufstellt, dass beide Kategorien im Vergleich zur Norm eine Zuschreibung des Unvollständigen in sich tragen. Somit kann nachvollzogen werden, dass ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen einer Behinderung und dem Geschlecht besteht, da beide hierarchische Bewertungen implizieren (vgl. Köbsell 2010, S. 21).

Vor allem die Kategorie Behinderung wird in der Intersektionalitätsforschung oft vernachlässigt (vgl. Lutz/Vivar/Supik 2010, S. 18). Sie stellt jedoch eine maßgebliche Dimension dar, wenn es darum geht, soziale Ungleichheiten aufzudecken (vgl. Waldschmidt 2010, S. 38). Wichtig ist, dass Behinderung nicht als singuläre Problemlage wahrgenommen wird, sondern sie muss in ihrer Verwobenheit mit anderen Kategorien betrachtet werden (vgl. Lutz/Vivar/Supik 2010, S. 19). Behinderung ist ein „(...) *historisch entstandenes, kulturell spezifisches, also gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal*“ (Waldschmidt 2010, S. 43). Hervorzuheben ist, dass Behinderungen von der Gesellschaft konstruiert und produziert werden (vgl. Waldschmidt 2010, S. 43).

MIDDENDORF (vgl. 2010, S. 208) betont in Bezug auf BRUNER (vgl. 2000, S. 7f), dass die Behinderung als das zentrale Merkmal gilt (vgl. Middendorf 2010, S. 208), denn „(...) *die Behinderung avanciert zum primären Identitätsmerkmal, demgegenüber das Geschlecht (und weitere denkbare Identitätsmerkmale) nur nachrangig Beachtung findet*“ (Bruner 2000, S. 7f). Der Unterdrückungsmechanismus Behinderung ist folglich dominanter als die Kategorie Geschlecht. Oft verschwindet der Geschlechteraspekt hinter dem Unterdrückungsmechanismus Behinderung (vgl. Nielsen/Ruhnau 2007, S. 1), wodurch Frauen mit Beeinträchtigung oft nicht als Frauen wahrgenommen werden.

Zentral bei der intersektionalen Analyse von Behinderung und Geschlecht ist, dass beide Strukturkategorien nicht nur wie zwei Straßen aufeinander zulaufen und sich kreuzen (Intersektionen), sondern vielmehr wechselseitigen Bezug aufeinander nehmen (vgl. Waldschmidt 2010, S. 42).

Zwischen Behinderung und Geschlecht kann demnach eine theoretische Verbindung gezogen werden, denn sowohl die Kategorie Behinderung, als auch die Kategorie Geschlecht sind soziale Strukturkategorien (vgl. Schildmann 2010a, S. 654). Mittels Strukturkategorien werden gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgedrückt. Somit ist es möglich, soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft aufzuzeigen (vgl. Jeltsch-Schudel 2010, S. 246).

Die Auseinandersetzung mit intersektionalen Aspekten von Behinderung und Geschlecht vertieft das Verständnis der Mehrfachbenachteiligungen von Frauen und Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung. Um erfolgreiche Unterstützungsmaßnahmen für die betroffene Zielgruppe anbieten zu können, ist es notwendig diese vielschichtigen Benachteiligungen zu kennen.

Die Unterstützungsmaßnahme, die in der vorliegenden Forschungsarbeit zum Tragen kommt, ist die schulische Berufsorientierung. Aus diesem Grund muss im folgenden Kapitel die schulische Ausgangslage von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung beleuchtet werden. In weiterer Folge soll herausgefunden werden, in welcher Weise schulische Berufsorientierung unterstützend für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf wirken kann.

4. Schulische Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich

Das Forschungsanliegen ist, die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung herauszufinden. Zunächst wird daher ein Blick auf das österreichische Schulwesen gelegt, um folglich auf jene Schulform eingehen zu können, in welcher SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung unterrichtet werden. Danach folgt eine Beschreibung des „Sonderpädagogischen Zentrums“ und die schulischen Maßnahmen für SchülerInnen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf werden aufgezeigt. Darunter fallen die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ in der siebten und achten Schulstufe und das „Berufsvorbereitungsjahr“, das die neunte Schulstufe darstellt. Für SchülerInnen, die aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung, in einer Sonderschule beschult werden, besteht die Möglichkeit die Besuchsdauer auf bis zu zwölf Jahre auszudehnen (vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle). In Wien gibt es in diesem Fall die Möglichkeit einen „Berufsvorbereitungslehrgang“ zu besuchen. Abschließend werden die Auswirkungen der Beschulung in einer Sonderschule beleuchtet, da die Art der Beschulung die weiteren Übergangsverläufe der betroffenen SonderschülerInnen beeinflusst (vgl. Fasching 2011, S. 112).

4.1 Das österreichische Schulwesen

In Österreich besteht für alle Kinder, die sich dauerhaft in diesem Land aufhalten, eine allgemeine Schulpflicht bis zur Vollendung der neunten Schulstufe. In den ersten vier Schuljahren besuchen die Kinder entweder die Grundschule (Volksschule) oder die Sonderschule, wenn davon ausgegangen werden kann, dass das Lernziel von den SchülerInnen nicht erreicht werden kann. Für die nächsten vier Schuljahre bestehen für SchülerInnen unterschiedliche Bildungsangebote: eine vierjährige Hauptschule, die Neue Mittelschule (NMS), die allgemein bildende höhere Schule (AHS) oder eine Sonderschulstufe. Um die allgemeine Schulpflicht erfüllen zu können, stellt das neunte Schuljahr eine wesentliche Voraussetzung dar (vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle). Dieses kann erlangt werden „(...) *durch den Besuch der Polytechnischen Schule oder durch den*

Besuch/Weiterbesuch einer mittleren bzw. höheren Schule oder den Weiterbesuch einer Volks-, Haupt- oder Sonderschule, sofern deren Lernziel noch nicht erreicht werden konnte“ (BMUKK 2011, Online-Quelle).

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden entweder in einer Regelschule („Integrationsklasse“ einer Hauptschule) oder in einer Sonderschule unterrichtet. Es existieren elf Sonderschulsparten: Allgemeine Sonderschule (für „leistungsbehinderte“ und „lernschwache“ Kinder), Sonderschulen für Körperbehinderte, Sprachgestörte, Schwerhörige, Gehörlose, Sehbehinderte, Blinde, Erziehungsschwierige und Schwerstbehinderte sowie Sonderschulklassen für mehrfach Behinderte und Heilstättenschulen für Kinder und Jugendliche im Klinikaufenthalt (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, S. 77).

Die Sonderschule umfasst in der Regel acht Schulstufen. Unter Einbezug des „Berufsvorbereitungsjahres“, welches eine Maßnahme darstellt, um Jugendliche mit Unterstützungsbedarf auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereitet, dehnt sich die Sonderschule auf neun Schuljahre aus (vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle).

Wenn das Lernziel bis zur Vollendung der 9. Schulstufe nicht erreicht wird, kann durch die „(...) *Bewilligung der Schulbehörde und des Schulhalters (Schulträgers), die individuelle Besuchsdauer an der Sonderschule auf bis zu zwölf Jahre ausgedehnt werden*“ (Fasching/Felkendorff 2007, S.77).

4.2 Sonderpädagogische Zentren

Unter sonderpädagogische Zentren fallen grundsätzlich Sonderschulen, welche vom Stadt- oder Landschulrat gezielte Aufgaben übertragen bekommen, um SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf so gut als möglich in allgemeinen Schulen unterrichten zu können. Dies wird durch die Bereitstellung und Abstimmung sonderpädagogischer Maßnahmen möglich (vgl. Lebenshilfe Wien 2011, Online-Quelle).

Das sonderpädagogische Angebot wird in einigen Bundesländern in eigenen Sonderpädagogischen Zentren ausgerichtet, wobei zu betonen ist, dass hingegen in anderen Bundesländern vorwiegend noch Sonderschulen dominieren (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, S. 77).

Zu den Aufgabenbereichen der Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) zählen vor allem die Vermittlung von Kompetenzen in sonderpädagogischer Weise und die Sicherstellung einer sonderpädagogischen Betreuungsqualität. Zu den speziellen Aufgaben der LehrerInnen in Sonderpädagogischen Zentren gehört einerseits die Unterstützung und Beratung der Eltern und andererseits die Unterstützung der Regelschulen durch materielle, aber auch personelle Ressourcen, um SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise zu unterrichten. In der Regel wird jedem Sonderpädagogischen Zentrum eine bestimmte Anzahl von naheliegenden Regelschulen zugewiesen. Diese Schulen stehen im permanenten Kontakt, um gemeinsam alle Integrationsklassen des Sonderpädagogischen Zentrums zu betreuen. Auch Einzelintegrationen werden durch die Direktion gemeinsam organisiert (vgl. Lebenshilfe Wien 2011, Online-Quelle).

4.2.1 Schulische Berufsorientierung

Nun folgt die genaue Beschreibung der schulischen Berufsorientierung, da es sich bei diesem Bildungsangebot um jenes handelt, welches im empirischen Teil dieser Arbeit herangezogen wird, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Um SchülerInnen früh auf die Berufswelt vorzubereiten, wurde im Jahr 1998 die verbindliche Übung „Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe“ eingeführt. Das Ziel der schulischen Berufsorientierung ist, dass die SchülerInnen ihre Persönlichkeit entwickeln können und sich mit ihren Neigungen, Interessen und vor allem Berufsvorstellungen befassen. Weiters soll den Jugendlichen ermöglicht werden, den Berufsalltag kennenzulernen, um ihren persönlichen Berufsweg finden zu können (vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle). Junge Menschen sollen somit die Möglichkeiten und Perspektiven rund um die Arbeits-, Berufs- und Schulwahl aufgezeigt werden. Durch schulische Berufsorientierung werden sie durch Realbegegnungen an die Berufswelt herangeführt und vor allem vorbereitet (vgl. BMUKK 2010, S. 5). Zu den Realbegegnungen zählen unter anderem Betriebs-, Berufs- und Schulbesuche, Berufspraktische Tage, wie auch Besuche von Messen und Veranstaltungen, die Informationen über Berufs- und weitere Ausbildungswege geben (vgl. BMUKK 2010, S. 7).

„Berufsorientierung“ als verbindliche Übung werden 32 Jahresstunden gewidmet und soll die Entscheidungsfähigkeit der SchülerInnen fördern. Zentral sind die Stärkung des Ichs,

aber auch die Befassung mit der betrieblichen Zukunft und weiteren Ausbildungsmöglichkeiten. Eine zentrale Bildungs- und Lehraufgabe in der Berufsorientierung ist die Festigung der Sozialkompetenzen (vgl. BMUKK 2010, S. 7). „[Auch, Anm. d. A.] die Entwicklung und Stärkung von Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit sollen dabei im Mittelpunkt stehen“ (BMUKK 2010, S.7).

Berufsorientierung versteht sich als ein Prozess, der immer wieder im Sinne des „lebenslangen Lernens“ stattfinden kann (vgl. BMUKK 2009, Online-Quelle). Im Berufsorientierungsprozess werden unterschiedliche Schritte durchlaufen:

„1. Interessen, Wünsche und Neigungen erkennen

2. Berufserwartungen abklären

3. Fähigkeiten (Stärken und Begabungen) erkennen

4. Berufserkundungen durchführen

5. Berufsziel feststellen

6. Alternativen aufzeigen

7. Konsequenzen einschätzen und Entscheidung treffen“ (BMUKK 2009, Online-Quelle)

Zu betonen ist daher, dass Berufsorientierung nicht bloße Berufsinformation ist, sondern vielmehr soll die schulische Berufsorientierung dazu beitragen, dass die jungen Menschen Handlungs- und Entscheidungskompetenzen entwickeln können. Die Aufgabe ist vor allem, die SchülerInnen in der Berufs- und Bildungswahl zu begleiten und zu unterstützen. Demnach zielt die schulische Berufsorientierung auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ab. Schulische Berufsorientierung steht vor einer großen Herausforderung und hat unterschiedliche Einflussfaktoren zu überwinden. Sie muss vor allem geschlechtssensibel sein. Jedoch nicht nur der Faktor Geschlecht stellt die schulische Berufsorientierung vor große Hürden, sondern auch andere soziale Kategorien, wie etwa Ethnie, Milieu oder Behinderung sind zu berücksichtigen (vgl. BMUKK 2009, Online-Quelle). Wie bereits aus den Ausführungen des Kapitels 3 ersichtlich geworden ist, muss die soziale Kategorie Behinderung ebenso mitberücksichtigt werden, da die Zielgruppe der Forschungsarbeit junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ist.

Nachdem die Anforderungen an die jungen Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt stetig an Komplexität und Dynamik zunehmen, bildet die schulische Berufsorientierung eine notwendige Möglichkeit zur Vorbereitung auf die Berufswelt (vgl. BMUKK 2009, Online-Quelle). Junge Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung stehen im Wechsel von der Schule in Ausbildung und Beruf vor enormen Herausforderungen. Eine umfassende Auseinandersetzung mit jenen Herausforderungen erfolgt in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Sonderschulen unterrichtet werden, sind von einer vollen Teilhabe an öffentlicher Bildung meist ausgeschlossen und bilden daher einen großen Teil der Jugendlichen ohne Ausbildung. Folglich sind die Chancen nach der Beendigung der Schulzeit in eine reguläre Berufsausbildung zu gelangen und in weiterer Folge am allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt zu sein, äußerst gering (vgl. Hasemann/Felkendorff 2007, S. 10f). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine „(...) *breit angelegte, stark individualisierte Berufsorientierung und eine praktische Erprobung in verschiedenen beruflichen Grundtätigkeiten erhalten*“ (Fasching/Felkendorff 2007, S. 78).

Ziel der Arbeit ist daher das Herausfinden, ob schulische Berufsorientierung einen wesentlichen Beitrag zu einem erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf leisten kann.

Ein weiteres Bildungsangebot für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt das Berufsvorbereitungsjahr dar, welches im nächsten Unterkapitel beschrieben wird.

4.2.2 Das Berufsvorbereitungsjahr

Wie bereits erläutert, stellt das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) eine wichtige Maßnahme in der Schule dar, um SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Berufswelt vorbereiten zu können. Das Berufsvorbereitungsjahr wurde im Schuljahr 2000/01 eingerichtet und dient dazu, das neunte Schuljahr zu erreichen. Es ermöglicht SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen leichteren Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder in eine Beschäftigung durch das Aufzeigen der Bedingungen der Arbeitswelt. Das Ziel des Berufsvorbereitungsjahres ist der Abschluss des neunten

Schuljahres, welches durch spezifische Berufsvorbereitung und Beratung erlangt werden soll (vgl. SPZ 20 o.J., Online-Quelle). Demnach werden Informationen zu unterschiedlichen Berufsausbildungen vermittelt. Dies erfolgt etwa durch Betriebserkundungen und berufspraktische Tage direkt in den Betrieben. Somit sollen die SchülerInnen befähigt werden, persönliche Lebens- und Berufsperspektiven entwickeln zu können (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, S. 78; vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle).

Zu den Inhalten der individuellen Berufsvorbereitung zählen unter anderem: Lebenspraktisches Training, sowie Selbstständigkeitstraining, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Erweiterung der sozialen Kompetenzen: Kommunikations- und Teamfähigkeit und Konfliktmanagement, Bewerbungstraining, Durchführung von Berufspraktischen Wochen, Unterstützung bei der Arbeitsplatz- bzw. Lehrstellensuche (vgl. SPZ 20 o.J., Online-Quelle).

Ein weiterer Schwerpunkt des Berufsvorbereitungsjahres liegt in einer verstärkten Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen wie beispielsweise dem „WUK Domino“ und dem „LeB“ (Lehreinstiegs Begleitung). Auch das Arbeitsmarktservice, Jugend am Werk oder die Jobfabrik arbeiten mit der Schule intensiv zusammen. Durch das Angebot der drei Arbeitsgruppen im Berufsvorbereitungsjahr: Dienstleistung und Tourismus, Metall und Elektro, Holz und Bau, werden verschiedene Berufsfelder näher kennen gelernt (vgl. SPZ 20 o.J., Online-Quelle).

Als Vorteil des Berufsvorbereitungsjahres wird die Tatsache angesehen, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sich nicht wie in der Polytechnischen Schule (PTS) relativ früh für einen Fachbereich entscheiden müssen, sondern individualisierte Berufsorientierung und praktische Einsichten in berufliche Grundtätigkeiten erhalten (vgl. Fasching/Felkendorff 2007, S. 78).

4.2.3 Der Berufsvorbereitungslehrgang

Mit Bewilligung der Schulbehörde und des Schulerhalters besteht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, die Besuchsdauer auf maximal zwölf Jahre auszudehnen (vgl. BMUKK 2011, Online-Quelle).

Aus diesem Grund bietet der Berufsvorbereitungslehrgang (BVL) der betroffenen Personengruppe ein freiwilliges zehntes Schuljahr, maximal bis zum zwölften Schuljahr, an (vgl. WUK Domino o.J., Online-Quelle). Demnach richtet sich der Berufsvorbereitungslehrgang zum Unterschied zum Berufsvorbereitungsjahr an SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ihre Schulpflicht bereits erfüllt haben. Im Berufsvorbereitungslehrgang steht nicht nur die Verbesserung des schulischen Wissens im Vordergrund, sondern Ziele jenes Lehrgangs sind:

- *„Berufsorientierung & Kennen lernen verschiedener Berufsbilder*
- *Erarbeitung eines Zukunftsplans*
- *Training on working skills (Arbeitsplanung, selbstständiges Arbeiten, Ausdauer, Kontrolle der Arbeit, eigenverantwortliches und verlässliches Arbeiten etc.)*
- *Training von sozialen Fähigkeiten (Teamarbeit, Umgang mit Kunden, Umgang mit Kritik etc.)“* (WUK Domino o.J., Online-Quelle).

Für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Berufsvorbereitungslehrgang eine Möglichkeit, den Übergang von der Schule ins Berufsleben aktiv mitzugestalten und bewusst erleben zu können (vgl. Jobfit o.J., Online-Quelle).

In Wien gibt es vier Sonderpädagogische Zentren, die den Berufsvorbereitungslehrgang für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf anbieten: SPZ 2 Holzhausergasse, SPZ 20 Treustrasse, SPZ 16 Schinnaglgasse, SPZ 12 Rosasgasse (vgl. WUK Domino, o.J., Online-Quelle). Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden SonderschullehrerInnen aus allen aufgezählten Sonderpädagogischen Zentren befragt.

4.3 Die Auswirkungen der Beschulung in einer Sonderschule

Im Kapitel 4.2 fand die Klärung der Sonderpädagogischen Zentren statt. Aus diesem Grund kann nun in einem weiteren Schritt auf die Auswirkungen der Art der Beschulung in der Institution Sonderschule auf die weiteren Übergangsverläufe hingewiesen werden, mit welchen SchülerInnen, die diese Schulform besuchen, konfrontiert sind.

Zu Beginn wird jedoch auf die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die UN-Konvention eingegangen. Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Österreich dazu verpflichtet, das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung anzuerkennen. In dieser wird festgehalten:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu erreichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslangen Lernens“ (UN Konvention 2006, Artikel 24).

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung verlangt somit den Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderung auf der Grundlage der Chancengleichheit.

Drei Punkte der UN-Konvention des Artikels Bildung sollen ebenso hervorgehoben werden:

„(...) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher,

b) dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben;

d) dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;

e) dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem

Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN Konvention 2006, Artikel 24).

Zu betonen ist, dass in der deutschen Übersetzung der Konvention der Versuch unternommen wurde, das Ziel der „Inklusion“ abzuschwächen. In der englischen Fassung der UN-Konvention wurde *„inclusive education“* (UN Convention o.J., Online-Quelle) gefordert, in der deutschen Übersetzung wurde lediglich ein *„integratives Bildungssystem“* (UN Convention 2006, Artikel 24) verlangt (vgl. Mängel 2009, S. 2). Hervorzuheben ist jedoch, dass große Unterschiede zwischen dem Begriff „Inklusion“ und dem Begriff „Integration“ bestehen.

Der Integrations-Ansatz geht davon aus, dass eine Eingliederung in ein bestehendes System stattfinden soll (vgl. Mängel 2009, S. 2). Integration meint somit eine Wiedereinbeziehung bzw. eine Eingliederung in ein Ganzes, es geht daher um eine weitgehende Eingliederung von benachteiligten Menschen in eine soziale Einheit (vgl. Böhm 2005, S. 313).

Der Inklusions-Ansatz geht hingegen davon aus, dass nicht eine Eingliederung in ein bestehendes System stattfinden soll, sondern: *„Das Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft ist zentral“* (Hinz 2002, S. 6). Inklusion meint daher den Einschluss aller in die Gemeinschaft (vgl. ibea o.J., Online-Quelle).

Bezogen auf die schulische Bildung soll Inklusion daher das Recht auf Bildung für alle Menschen ermöglichen. Das individuell höchstmögliche Bildungsziel soll erreicht werden können, um so ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben führen zu können (vgl. ibea o.J., Online-Quelle). Somit ist es von Notwendigkeit, dass sich die Schule auf die Situation der beeinträchtigten SchülerInnen einstellt, denn wenn der Zugang für Menschen mit einer Behinderung zu Bildung verwehrt wird, bedeutet dies einen Ausschluss aus politischer und gesellschaftlicher Teilhabe und Arbeit (vgl. Initiative Inklusion Österreich 2010, S. 1).

Die Auswirkungen der Art der Beschulung in der Institution Sonderschule ergeben sich insofern, dass das Sonderschulsystem, das fast alle SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult, Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit nicht gewährleisten kann (vgl. Pfahl/Powell 2008, S. 1). Gründe hierfür sind, dass die Schülerschaft im Sonderschulsystem nach Leistung und Herkunft segregiert wird, da ein eigenständiges

Sonderschulwesen für eine Mehrheit der SchülerInnen mit Behinderung besteht (vgl. Pfahl 2011, S. 11). PFAHL (2011, S. 13) betont: „*Sie [Sonderschulen, Anm. d. A.] gehören zwar zum allgemeinen Bildungswesen, stellen jedoch schulrechtlich gesehen ein nach gesundheitsspezifischen Gesichtspunkten gegliedertes, eigenes Schulsystem dar.*“ Das bedeutet, dass die Sonderschule zwar dem gesellschaftlichen Auftrag schulischer Bildung entspricht und die Aufnahme und Beschulung aller Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung umfasst, jedoch werden jene Jugendlichen beschult, die aus den Regelschulen ausgeschlossen werden. Somit sind SonderschülerInnen in ihrer Teilhabe in der Gesellschaft und vor allem am Arbeitsmarkt eingeschränkt (vgl. Pfahl 2011, S. 13), da die „*(...) Arbeitsmarktchancen (...) mit einem Sonderschulabschluss wesentlich geringer [sind, Anm. d. A] als mit anderen Schulabschlüssen*“ (AMS Österreich 2011, S. 15). Der Unterschied einer Regelschule zur Sonderschule liegt darin, dass in einer Sonderschule der Unterricht bezüglich Umfang und Anspruch reduzierter stattfindet (vgl. Pfahl 2011, S. 22f).

Die Möglichkeit des Wechsels von der Sonderschule in eine Regelschule findet äußerst selten statt, denn die meisten SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung verbleiben dauerhaft in einer Sonderschule. Dadurch werden sie segregiert beschult und die Chancengleichheit bleibt den betroffenen Jugendlichen verwehrt und das Recht auf Bildung wird dadurch verletzt (vgl. Pfahl 2011, S. 25). Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bedeutet daher die Ausgrenzung in Sonderschulen zugleich ein „*(...) Einstieg in lebenslange Sonderwege an den Rändern der Gesellschaft*“ (Initiative Inklusion Österreich 2010, S. 2). Folglich führt die Beschulung in einer Sonderschule vermehrt zu gesellschaftlichen Ungleichheiten und in weiterer Folge zu Armut (vgl. Initiative Inklusion Österreich 2010, S. 2). Erkennbar ist demnach, dass die Art der Beschulung einen wesentlichen Einfluss auf die Übergangsverläufe von SonderschülerInnen haben kann (vgl. Fasching 2011, S. 112), da die Jugendlichen mit einem Sonderschulabschluss geringere Chancen am Arbeitsmarkt haben als Jugendliche mit anderen Schulabschlüssen (vgl. AMS 2011, S. 15).

Durch das Sichtbarmachen der Zusammenhänge zwischen den Diskriminierungsmerkmalen Behinderung und Geschlecht (Kapitel 3) und dem Aufzeigen der Auswirkungen der Beschulung in einer Sonderschule (Kapitel 4) kann eine gezielte Auseinandersetzung mit den spezifischen Problemlagen und Benachteiligungen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller

Beeinträchtigung stattfinden. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eingegangen werden, wobei die speziellen Problemlagen im Übergang von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgezeigt werden, die dazu führen, dass speziell jene Betroffenen in mehrfacher Weise benachteiligt sind.

5. Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt für viele SchülerInnen mit Behinderung einen schwierigen Prozess dar. Vor allem für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung erweist sich dieser Übergang als problematisch. Hierfür sind unterschiedliche Gründe zu nennen: Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung haben schlechtere Ausgangschancen, da sie zumeist keinen hoch qualifizierten Schulabschluss vorweisen können. Im schlimmsten Fall haben sie sogar keinen Schulabschluss. Dadurch steht den betroffenen Jugendlichen nicht dieselbe Auswahl an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten offen wie Jugendlichen ohne Behinderung oder auch Jugendlichen mit Beeinträchtigung, die einen geringen Unterstützungsbedarf aufweisen (vgl. Koenig et al. 2010, S. 192). Zunächst wird der Begriff des „Übergangs“ geklärt, um sich in einem weiteren Unterkapitel den spezifischen Problemlagen im Übergang von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung widmen zu können. Aus diesem Grund können die Barrieren, welchen die betroffene Personengruppe ausgesetzt ist, verstanden werden. Nach WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 18) ist es äußerst relevant, Benachteiligungen auf unterschiedlichen Ebenen aufzuzeigen. Um der forschungsleitenden Frage nachgehen zu können, welche Bedeutung die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hat, ist es notwendig, die Problemlagen der besonders benachteiligten Gruppe zu kennen. Im Sinne der Intersektionalitätsanalyse nach WINKER und DEGELE (vgl. 2009), ist es daher besonders wichtig, die spezielle Problematik von Frauen mit Behinderung auf unterschiedlichen Ebenen aufzudecken.

5.1 Klärung des Begriffs „Übergang“

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt sowohl für Jugendliche mit Beeinträchtigung als auch für Jugendliche ohne Beeinträchtigung eine große Hürde dar, da die Jugendlichen mit vielfachen Veränderungen konfrontiert sind. Es geht um einen Wechsel von einem Ort zum anderen, wodurch Neu- und Umstrukturierungen in den eigenen Lebensläufen zu erwarten sind (vgl. Fasching/Pinetz 2008, S. 29f).

Zu betonen ist, dass der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf einen schwierigen Prozess für Jugendliche mit Behinderung darstellt (vgl. Koenig et al 2010, S. 192). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist äußerst komplex, nachdem verschiedenste Anforderungen, Leistungen aber auch Bewältigungsstrategien von den Jugendlichen mit Beeinträchtigung abverlangt werden. Nicht nur ein Wechsel von einem Ort bzw. System zum anderen findet statt, sondern das gesamte Gefüge, in das der betroffene Jugendliche eingebunden ist, ruft eine Veränderung hervor. Dies insofern, dass sich auch die soziale Umgebung verändert und somit die betroffenen Jugendlichen mit einem erweiterten Personenkreis in Kontakt treten (vgl. Fasching/Pinetz 2008, S. 31f).

Antje GINNOLD (vgl. 2008, S. 10) betont, dass Jugendliche mit und ohne Behinderung vielfältige Übergänge ins Erwachsenen-Sein bewältigen müssen. Für die Betroffenen sind im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf unterschiedliche Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse zu überwinden. GINNOLD (2008, S. 10) beschreibt die Situation von Jugendlichen nach dem Ende der Schulzeit und beim Übergang in die Erwerbstätigkeit mit den Worten „*Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*“. Damit meint sie, dass einerseits der Übergang ein Einstieg in die berufliche Ausbildung und in weiterer Folge in die Arbeits- und Berufswelt bedeuten kann. Andererseits kann der Übergang auch einen Ausstieg darstellen. Die Gefahr eines Ausstieges besteht aufgrund von Perspektivlosigkeit. Demnach gibt es sowohl den direkten Weg in die Erwerbstätigkeit oder Berufsausbildung, aber es existieren ebenso zahlreiche andere Wege, wie etwa in die Berufsvorbereitung, in Sackgassen oder auch in die Arbeitslosigkeit (vgl. Ginnold 2008, S. 10).

Bezogen auf die Situation von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung können sich die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf weitaus dramatischer darstellen, denn vor allem die Merkmale „Behinderung“ und „Frau“ können zu einer Verstärkung der Benachteiligungen führen (vgl. AMS 2008, S. 3). Somit ist es speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung schwierig, am ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, da sie mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. In weiterer Folge wird auf die spezifischen Problemlagen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eingegangen, da eine gezielte Unterstützung nur durch die Kenntnis der spezifischen Barrieren ermöglicht werden kann (vgl. Fasching 2008, S. 44).

5.2 Problemlagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung

Es ist von enormer Bedeutung die Problemlagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu erkunden. Die Kenntnis der Benachteiligungen stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um die betroffenen Jugendlichen sowohl innerschulisch als auch außerschulisch sinnvoll unterstützen zu können. Vor allem im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sind junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einer Vielzahl an Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, die es zu unterstützen gilt, um diese Übergangsphase bewältigen zu können. Aus diesem Grund werden in jenem Kapitel die einzelnen Problemlagen und Benachteiligungen näher erläutert, welche den jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf massiv erschweren.

Vor allem Frauen mit Behinderung haben mit mehrfachen Diskriminierungen zu kämpfen. Aus diesem Grund ist es von enormer Bedeutung die Problemlagen von jungen Frauen mit Beeinträchtigung aufzuzeigen. SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656) hebt die Vernachlässigung der weiblichen Problemlagen hervor, da dies folglich schwerwiegende Auswirkungen auf Ausschlussprozesse und Armut von Mädchen und Frauen mit Behinderung haben kann. Eine finanzielle Unabhängigkeit für den betroffenen Personenkreis ist oft nicht gegeben, wodurch sie von Armut sozialstrukturell mehr betroffen sind als Männer mit Behinderung.

Nachdem die Problemlagen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vernachlässigt werden, ist es im Sinne der Intersektionalitätsanalyse nach WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 18) besonders wichtig, die Ungleichheiten von Frauen mit Behinderung auf unterschiedlichen Ebenen zu beleuchten. Die Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse dürfen nicht mehr nur auf die Kategorie Geschlecht reduziert werden, sondern das Ziel der Intersektionalität ist die Erfassung des Zusammenwirkens der verschiedenen Differenzkategorien in ihrer Verwobenheit (vgl. Winker/Degele 2009, S. 11).

WINKER und DEGELE (2009, S. 18) stellen daher folgende Aufzählung in diesem Zusammenhang auf:

- „erstens gibt es verschiedene Ungleichheitskategorien,
- zweitens sind sie kontextspezifisch verschieden wirksam und
- drittens schlägt sich in diesen Beobachtungen ein Denken nieder, das über reduktionistische Ungleichheitsbeschreibungen hinauszukommen versucht.“

In diesem Forschungsvorhaben sind zwei Ungleichheitskategorien relevant, nämlich „Behinderung“ und „Geschlecht“, da gerade das weibliche Geschlecht als auch die Beeinträchtigung zu den Zuschreibungen der Unvollständigkeit einer Person führen. Nachdem vor allem die Behinderung dominanter ist als das Geschlecht und dadurch Frauen mit Beeinträchtigung oft die Weiblichkeit abgesprochen wird, kann davon ausgegangen werden, dass beide Ungleichheitskategorien verschieden wirksam sind. Aus diesem Grund ermöglicht die Intersektionalität, die Benachteiligungen mehrdimensional zu erfassen und in Beziehung zu einander zu setzen, anstatt die Benachteiligungen bloß zu addieren.

Eine einzelne Leitkategorie reicht daher nicht aus, um die Komplexität der Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu erfassen (vgl. Raab 2010, S. 77). Aufgrund der Zielgruppe der Forschungsarbeit – junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung – sind die beiden Strukturkategorien Behinderung und Geschlecht ausschlaggebend für Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

Gabriele WINKER und Nina DEGELE (2009, S. 18) begreifen Intersektionalität

„als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen.“

Folglich werden Ungleichheiten und Unterdrückungen auf drei wesentlichen Ebenen aufgezeigt. Zunächst werden gesellschaftliche Sozialstrukturen berücksichtigt, die Organisationen und Institutionen umfassen. Diese Analyse erfolgt auf der Makro- und Mesoebene bzw. Strukturebene. Auf der Mikroebene werden Prozesse der Identitätsbildung ausgehandelt, hierbei geht es um die Identitätsebene. Auf der Repräsentationsebene stehen kulturelle Symbole im Zentrum (vgl. Winker/Degele 2009, S.

18). WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 145) verstehen den Ansatz der Intersektionalität daher als Mehrebenenanalyse.

Für WINKER und DEGELE (2009, S. 99) stellt die Erfassung von Wechselwirkungen eine Schwierigkeit dar.

„Die Herausforderung besteht darin, empirisch auf soziale Praxen zu schauen und darüber die unterschiedlichen Differenzkategorien auf den drei Ebenen sowie deren Wechselwirkungen und Zusammenhänge in den Blick zu nehmen.“

Der Mehrebenenansatz stellt demnach eine komplexe Analyse dar, denn zum einen werden die Wechselwirkungen von Differenzierungskategorien auf einer Ebene untersucht und zum anderen müssen die wechselseitigen Beeinflussungen der Unterdrückungen und Diskriminierungen über alle drei Ebenen hinweg erforscht werden (vgl. Winker/Degele 2009, S. 25).

In den folgenden Ausführungen werden die einzelnen Problemlagen, die junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung erleben, auf der Strukturebene, der Repräsentationsebene und der Identitätsebene näher beschrieben.

5.2.1 Die Strukturebene

Eine wesentliche Ebene, auf der Ungleichheiten sichtbar gemacht werden, ist die Strukturebene bzw. Makro- und Mesoebene. Es muss geklärt werden, wie viele Kategorien auf der Strukturebene miteinbezogen werden (vgl. Winker/Degele 2009, S. 27). Aufgrund des Forschungsvorhabens werden Ausgrenzungen anhand der Kategorien Behinderung und Geschlecht sichtbar gemacht. Gesellschaftliche Strukturen sind über statistisches Datenmaterial, Gesetze und Analysen von Institutionen auffindbar, die zu untersuchen sind. Individuen sind zahlreichen Unterdrückungs- und Diskriminierungserfahrungen unterworfen, da die gesellschaftlichen Strukturen wesentlichen Einfluss auf das alltägliche Leben der Individuen haben (vgl. Winker/Degele 2009, S. 85f).

Auf der Strukturebene lassen sich daher grundlegende Benachteiligungen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung finden. Es geht um Unterdrückungs- und Diskriminierungsverhältnisse, welchen sie unterworfen sind. Die betroffene Gruppe ist in

den Angeboten der beruflichen Rehabilitation unterrepräsentiert. Dies ist daran zu erkennen, dass „(...) *knapp doppelt so viele Jungen wie Mädchen, die Empfänger von ‚Eingliederungshilfen‘ (...) sind, was als Hinweis auf besondere Förderbedarfe gewertet wird*“ (Schildmann 2010c, S. 44). Mädchen und Frauen mit Behinderung sind vor allem in Rehabilitationssystemen in besonderem Maße benachteiligt. Als wesentlicher Grund kann angeführt werden, dass die Rehabilitationssysteme hauptsächlich an Strukturen der männlichen Erwerbsarbeit orientiert sind (vgl. Köbsell 2010, S. 22). Auch bezüglich der Daten und Statistiken besteht eine Unterrepräsentanz, da die Statistiken undifferenziert sind, denn „(...) *es wird (...) nicht zwischen weiblichen und männlichen Schüler/innen differenziert*“ (Fasching/Mursec 2010, S. 10).

Auf der Strukturebene ergeben sich grundsätzliche Problemlagen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Diese betreffen Benachteiligungen, die aufgrund der Art der Beschulung entstehen. Damit einhergehend weisen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung niedrigere Bildungschancen und fehlende Qualifikationen auf, die sich ebenso als Problemlagen auf der Strukturebene am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf aufzeigen lassen. Dies führt weiters dazu, dass vor allem junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung mit einem begrenzten Berufswahlspektrum konfrontiert sind. Die einzelnen Problemlagen auf der Strukturebene zeigen somit deutlich, dass sie im Sinne der Intersektionalität in einem engen Zusammenhang stehen und somit einer gegenseitigen Wechselwirkung unterliegen. Ebenso kann eine Benachteiligung bzw. Problemlage die andere bedingen und somit die Situation von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung verstärken.

5.2.1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Vor allem die Art der Beschulung, die Lehrplanzuordnung (ASO-Lehrplan oder S-Lehrplan) und die Schuldauer wirken sich wesentlich auf die weiteren Übergangsverläufe von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aus, denn die weiteren Berufswege hängen sehr stark vom Schulbesuch ab (vgl. Fasching/Mursec 2010, S. 149). Mädchen und junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden meist an Sonderschulen verwiesen, da sie in der Regel in allgemeinen Schulen nicht genügend gefördert werden können. Die Benachteiligung für die betroffenen Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung ergibt sich dadurch, dass durch den Status „Sonderschülerin“ eine

weitere Abwertung seitens der Gesellschaft stattfindet (vgl. Pfahl 2011, S. 22f). Demzufolge gestaltet sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung schwierig, denn die Sonderschülerinnen werden abseits der Regelschulen „geschützt“ gebildet mit einem oft auf sie abgestimmten Lehrplan.

Mit dem Etikett „Sonderschülerin“ gehen gesellschaftliche Abwertungen einher, wodurch die Betroffenen für eine Berufs- und Hochschulbildung nicht qualifiziert sind. Dies hat zur Folge, dass ein Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt den meisten Mädchen und Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung verwehrt bleibt, da nur ein geringer Anteil der betroffenen Schülerinnen nach dem Sonderschulabschluss ein reguläres Arbeitsverhältnis erlangt. Die meisten Sonderschülerinnen münden in die Berufsvorbereitung, in berufliche Maßnahmen oder Werkstätten (vgl. Pfahl 2011, S. 25). Dies gilt zwar sowohl für Mädchen als auch für Jungen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gleichermaßen, jedoch ist zu betonen, dass sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung weitaus schwieriger gestaltet, da sie zusätzlich zum „Stempel der Sonderschülerin“ noch mit weiteren Benachteiligungen aufgrund der Behinderung und des Geschlechts zu kämpfen haben.

Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, die an Sonderschulen verwiesen worden sind, sind demnach mit drei wesentlichen Benachteiligungen konfrontiert. Sie tragen den Stempel „behindert“, „weiblich“ und „sonderpädagogisch förderungsbedürftig“. All diese Benachteiligungen bedingen ein niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikation, welche ebenso Ungleichheiten auf der Strukturebene hervorrufen.

5.2.1.2 Niedriges Bildungsniveau und fehlende Qualifikationen

Speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ist die Absolvierung der gewünschten Ausbildung oft beschwerlich. Frauen mit Behinderung haben im Vergleich zu Männern mit Behinderung seltener eine abgeschlossene Berufsausbildung, wodurch sich negative Auswirkungen auf die Berufschancen von Mädchen und Frauen mit Behinderung ergeben. Nachdem sich die Berufsausübung und auch die Arbeitsplatzfindung

für Frauen mit Behinderung schwierig gestaltet, wirkt sich dies negativ auf das psychosoziale Wohlbefinden aus (vgl. BMASK 2009, S. 230f).

Das niedrige Bildungsniveau und die geringen Arbeitsmarktchancen stehen demnach in einem engen Zusammenhang, wodurch speziell Mädchen und Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung besonders benachteiligt sind, da sie oft ein sehr niedriges Bildungsniveau aufweisen (vgl. Fasching 2008, S. 46). Die Behinderung ist meist „(...) *Ausdruck und Folge einer längeren Kette von Benachteiligungen* (...)“ (Fasching 2008, S. 46). Jedoch ist zu betonen, dass vor allem die Kombination „behindert“ und „weiblich“ wesentlichen Einfluss auf das niedrige Bildungsniveau haben, da speziell Mädchen und Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgrund ihres Geschlechts aber auch aufgrund der Behinderung Benachteiligungen erfahren (vgl. Fasching 2008, S. 44).

Niedrige Bildungsniveaus und fehlende Qualifikationen führen meist zu einem äußerst begrenzten Berufswahlspektrum. Aus diesem Grund wird das begrenzte Berufswahlspektrum als eine weitere wesentliche Problemlage von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgefasst.

5.2.1.3 Begrenzttes Berufswahlspektrum

Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung haben im Berufswahlspektrum mit geschlechtsspezifischen Problemlagen zu kämpfen, da die betroffene Gruppe vorrangig in typischen Frauenberufen tätig ist. Darunter fallen meist typische Ausbildungsberufe im einfachen Dienstleistungssektor, wie zum Beispiel in hauswirtschaftlich-technische Berufe. Mädchen und Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung steigen kaum in gewerblich-technische Berufe ein. Die Problematik, die sich durch das begrenzte Berufswahlspektrum ergibt, ist, dass in typischen Frauenberufen kaum Möglichkeiten bestehen, weitergehende Berufsperspektiven zu entwickeln (vgl. Fasching 2008, S. 46).

MIDDENDORF (vgl. 2010, S. 210) geht davon aus, dass Mädchen und Frauen mit Behinderung ebenso dem typischen Frauenbild unterliegen, denn sie müssen Beruf und Familie vereinen. Jedoch haben Mädchen und Frauen mit Behinderung nicht dieselben Wahlmöglichkeiten wie nichtbehinderte Frauen, denn wie MIDDENDORF (vgl. 2010, S. 210) betont, wird Frauen mit Behinderung die Rolle der Ehefrau, Hausfrau und Mutter oft

vorenthalten. Dadurch ist die Lebensplanung von Mädchen und Frauen mit Behinderung auf die Erwerbstätigkeit beschränkt (vgl. Middendorf 2010, S. 210).

Die Zugänge zum ersten Arbeitsmarkt wird Frauen mit einer intellektuellen Behinderung zumeist erschwert, denn „(...) *die Vermittlung auf einen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz wird – wenn überhaupt – überwiegend den Männern [mit Behinderung] ermöglicht*“ (Jerg 2010, S. 201). Das heißt, die Zugänge zum Arbeitsmarkt sind für Frauen und Männer mit Behinderung geschlechtlich gebunden.

5.2.2 Die Repräsentationsebene

Eine weitere wesentliche Ebene nach WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 54), um Ungleichheiten und Unterdrückungen feststellen zu können, ist die Repräsentationsebene. Symbolische Repräsentationen stützen die zuvor beschriebenen Herrschaftsverhältnisse und bringen diese auch gleichzeitig hervor. Hinsichtlich dessen, ist es für eine intersektionale Analyse unabdingbar, Normen und Werte zu untersuchen, die in einer Gesellschaft wirksam sind (vgl. Winker/Degele 2009, S. 54). Auf der Ebene der Repräsentationen sind nicht nur stereotype Bilder, sondern auch unterschiedliche Zuordnungen zu Verhaltensweisen auffindbar. Demnach wird auf der Repräsentationsebene der Fokus auf Verallgemeinerungen gelegt, die Werte und Normen zum Ausdruck bringen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 84).

Häufig werden Frauen mit Behinderung mit Geschlechterrollen konfrontiert und identifizieren sich häufig mit den Zuschreibungen der Gesellschaft. Bei Frauen mit Beeinträchtigung besteht meist eine Unterlegenheit durch die Behinderung und das Geschlecht, da sie oft Stereotypen verinnerlichen und sich mit Rollenbildern identifizieren. Dadurch kann es sein, dass junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung automatisch frauenspezifische Berufe wählen. Geschlechterrollen haben daher einen wesentlichen Einfluss auf die Repräsentationsebene. Frauentypische Berufe werden von der Gesellschaft meist abgewertet, was sich vor allem in der Entlohnung niederschlägt. Erschwerend kommt hinzu, dass vor allem bei Mädchen und Frauen mit Behinderung Tätigkeiten des einfachen Dienstleistungssektors als geeignet erachtet werden (vgl. Fasching 2008, S. 48). Weitere Problemlagen, die Mädchen und Frauen mit

intellektueller Beeinträchtigung auf der Repräsentationsebene erleben, sind Vorurteile seitens der Betriebe. Vorurteile können sich durch Geschlechtsrollenbilder ergeben.

5.2.2.1 Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenstereotypen

KÖBSELL (vgl. 2010, S. 20) hebt hervor, dass die Rollenerwartungen an Männer und Frauen von der Gesellschaft unterschiedlich bewertet werden. Das bedeutet, dass die Lebensrealitäten von Frauen und Männern unterschiedlich wahrgenommen werden, wie auch der „Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen“ anerkennt (vgl. BMASK 2009, S. 230). Demzufolge gelten Männer als stark, aktiv, unabhängig und mutig. Hingegen werden Frauen Eigenschaften wie schwach, passiv, unabhängig und hilfsbedürftig zugewiesen. Daran lässt sich erkennen, dass Frauen mit negativ bewerteten Eigenschaften in Verbindung gebracht werden, Männer hingegen werden positive Wesensmerkmale zugeschrieben. Dadurch erfolgt eine hierarchische Gliederung, welcher Männer und Frauen unterworfen sind. Traditionelle Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenstereotypen haben nach wie vor Einfluss in der heutigen Gesellschaft. Vor allem die Medien haben besonders großen Einfluss auf die Geschlechtsrollenstereotypen, da sie als wichtige Sozialisationsinstanz gelten. Mädchen und Frauen werden mit anderen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert als Männer (vgl. Köbsell 2010, S. 20f).

Mädchen und Frauen mit einer Behinderung erfahren früh, dass sie in der Gesellschaft nicht als Frauen anerkannt werden. Sie werden nicht als schön und begehrenswert gesehen. Dadurch wird den Mädchen und Frauen mit Behinderung die klassische Frauenrolle als Partnerin und Mutter versperrt (vgl. Köbsell 2010, S. 21). „*Aufgrund ihrer Behinderung wird ihnen die Rolle der Ehefrau, Hausfrau und Mutter nicht zugetraut*“ (Middendorf 2010, S. 210). Die Nichtanerkennung ihrer Weiblichkeit stellt demnach eine Belastung für Mädchen und Frauen mit Behinderung dar. Trotz der Tatsache, dass Frauen mit Behinderung nicht als Frauen wahrgenommen werden, besteht ein erhöhtes Risiko an sexualisierter Gewalt (vgl. Köbsell 2010, S. 21). Laut RÖMISCH (vgl. 2011, S. 64) sind vor allem Frauen mit Behinderung Opfer sexualisierter Gewalt, für die besonders das Machtverhältnis, das zwischen Täter und Opfer besteht, ausschlaggebend ist. Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zählen diesbezüglich zu einer besonders gefährdeten

Gruppe, da sie meist „(...) über sehr wenig Ressourcen-, Artikulations- und Wissensmacht, Positions- und Organisationsmacht verfügen (...)“ (Römisch 2011, S. 64).

Mädchen und Frauen mit Behinderung machen zudem die Erfahrung, dass sie mehr Leistung bringen müssen als nichtbehinderte Frauen. Sie haben mit der Anforderung zu kämpfen, so selbstständig als möglich zu sein. Vor allem in den Bereichen der Selbstsorge, aber auch in finanziellen Belangen wird von ihnen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit verlangt (vgl. Köbsell 2010, S. 21).

5.2.2.2 Niedrige Bewertung der typischen Frauenberufe

Das gesellschaftliche Ansehen typischer Frauenberufe ist durchwegs gering, da vor allem bei Frauen mit Beeinträchtigung, jene Tätigkeiten als geeignet erachtet werden, die im einfachen Dienstleistungsbereich angesiedelt sind (vgl. Fasching 2008, S. 48). Daran lässt sich erkennen, dass die Leistungen der Frauen mit Behinderung abgewertet werden. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass Frauen mit Behinderung über ein geringeres Einkommen als Männer mit Behinderung verfügen (vgl. Fasching 2008, S. 46).

Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (vgl. 2009, S. 230f) nennt in diesem Zusammenhang vier wesentliche Faktoren, die für das niedrige Erwerbseinkommen von Frauen mit Behinderung verantwortlich sind:

- Mädchen und Frauen mit Behinderung haben schlechte Berufseintrittschancen,
- ebenso werden typische Frauenberufe niedrig bewertet, dies spiegelt sich vor allem im Einkommen wieder,
- weiters gestalten sich die Aufstiegschancen für die betroffenen Mädchen und Frauen äußerst schwierig
- und die familiären Versorgungsaufgaben verteilen sich nicht gleichmäßig zwischen Mann und Frau.

Eine Folge, die sich durch die niedrige Bewertung der typischen Frauenberufe ergibt, ist, dass ein finanzielles Ungleichgewicht zwischen Mann und Frau besteht (vgl. Schildmann 2010a, S. 656). SCHILDMANN (o.J., S. 147) führt deshalb weiters aus, dass jene Folgen „(...) die Grundlage für die geschlechterspezifischen Unterschiede bei Reichtum und Armut (...)“ darstellen.

5.2.2.3 Vorurteile seitens der Betriebe

Aufgrund der zuvor beschriebenen Geschlechtsrollenbilder ergeben sich seitens der Betriebe oft Vorurteile und Einstellungen, welche dazu führen, dass sie negativen Einfluss auf die Aufnahme in den Betrieben haben. Oftmals ist das Geschlecht schon alleine ausschlaggebend dafür, einen Arbeitsplatz nicht zu erhalten, denn „(...) *als frauenspezifische Aspekte der Personalrekrutierung gelten mehrere geschlechtsbezogene Problembereiche*“ (Fasching 2008, S. 47). Darunter fallen beispielsweise Schicht- und Nachtarbeitsverbote für Frauen, aber auch eine mögliche Mutterschaft und damit verbundene Betreuungspflichten gelten als Gründe für eine Verwehrung eines Arbeitsplatzes.

Speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden die Vorbehalte durch die Behinderung der Betroffenen noch verschärft. Aus diesem Grund stellt bereits die Bewerbungsphase eine große Hürde für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung dar (vgl. Fasching 2008, S. 47).

5.2.3 Die Identitätsebene

Nach der bereits erwähnten Struktur- und Repräsentationsebene folgt eine Auseinandersetzung der dritten relevanten Ebene, auf welcher Problemlagen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgezeigt werden können, nämlich die Identitätsebene. Jene Ebene steht in einem engen Zusammenhang mit der Struktur- und Repräsentationsebene. Identitäten lassen sich „(...) *letztlich nur auf der Grundlage von Differenzen konstruieren (...)*“ (Winker/Degele 2009, S. 81). So gesehen geht es immer um die Beziehung zu dem Anderen. Das bedeutet, dass das Individuum eine Unterscheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen macht. Identitätskategorien sind daher „(...) *Kategorien, die ein Verhältnis zu sich selbst bestimmen (...)*“ (Winker/Degele 2009, S. 59). Auf der Identitätsebene geht es folglich um eine Ab- und Ausgrenzung von Anderen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 81).

Mädchen und Frauen mit Behinderung haben oft mit einem geringen Selbstwertgefühl zu kämpfen. Als Ursache für ein geringes Selbstwertgefühl kann die grundlegende Abhängigkeit von Frauen mit Behinderung an gesellschaftliche Systeme bzw. die

Anpassung an Gesellschaftszwänge gesehen werden. Diese Abhängigkeiten können Unsicherheiten und auch Ängste hervorrufen.

5.2.3.1 Geringes Selbstwertgefühl

Merkmalszuschreibungen versperren den Weg in die Berufs- und Ausbildungswelt. *„Die Misserfolgserlebnisse [wie das Scheitern einer erfolgreichen beruflichen Entwicklung, Anm. d. A.] führen zwangsläufig zu einer Veränderung ihres Selbstkonzepts, einer Abnahme ihres Selbstwertgefühls und ihres Vertrauens in die eigenen Kräfte und Möglichkeiten (...).“* (Schmidtke 2010, S. 207).

Die Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit sind junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, welcher die Merkmale „Behinderung“ und „Geschlecht“ angeheftet werden. Speziell diese Merkmalszuschreibungen führen zu einer großen gesellschaftlichen Abhängigkeit, da junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einen erhöhten Unterstützungsbedarf benötigen.

Hervorzuheben ist, dass der erhöhte Unterstützungsbedarf, die Diskriminierungserfahrungen und die Misserfolgserlebnisse durch das Scheitern einer beruflichen Eingliederung zu einem verminderten Selbstwertgefühl der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung führen können.

Beim Selbstwertgefühl geht es um

„(...) Beurteilungen der eigenen Person, die auf sachlichen, sozialen oder interindividuellen Vergleichsprozessen basieren; es geht also um die emotionale und evaluative Seite des Selbstkonzepts, die durch Prozesse wie selektive Selbstaufmerksamkeit, Verzerrung der Vergleichsmaßstäbe und Erinnerung positiv beeinflusst werden kann (...).“ (Städtler 2003, S. 971).

Demnach konzipiert sich das Selbstbild eines Individuums durch die Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstbewertung der eigenen Handlungskompetenzen. Die Selbstwahrnehmung entsteht primär durch das realistische Erkennen der eigenen körperlichen, geistigen, aber auch genetischen Möglichkeiten. Bei der Selbstbewertung spielen die eigenen Erfahrungen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen mit individuellen Handlungsmöglichkeiten gemacht werden, eine wesentliche Rolle (vgl.

Besserer 2003, S. 10f). Das Selbstbild ist somit „(...) *eine innere Konzeption der Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteile und Einschätzungen, die ein Mensch im Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten besitzt*“ (Hurrelmann 2001, S. 167).

Ebenfalls sind Bewertungen als auch Zustimmungen der Gesellschaft für das Bilden des Selbst als unabdingbar zu sehen, da das Selbstbild des Menschen erheblichen Einfluss darauf hat. Das heißt, Bewertungen der Gesellschaft stehen in einem engen Zusammenhang mit der Bildung der eigenen Identität. Das Fremdbild nimmt insofern Einfluss auf das Selbstbild, dass der Mensch soziale Rollen in der Gesellschaft einnehmen möchte und ebenso bestimmte Erwartungen erfüllen möchte. Das Problem dabei ist nach CLOERKES (vgl. 2001, S. 138f) darin zu sehen, dass Menschen mit einer Behinderung stigmatisierenden Zuschreibungen der Gesellschaft unterliegen. Dies kann zur Folge haben, dass die eigene Identität durch jene Zuschreibungsprozesse negativ beeinflusst wird.

Bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung verschärft sich die Situation, da sie nicht nur unter stigmatisierenden Zuschreibungen durch die Beeinträchtigung, sondern ebenso unter geschlechtsspezifischen Attributionen der Gesellschaft leiden. Die Kombination von erschwerten Lebensbedingungen und hohen Erwartungen der Gesellschaft macht sich insbesondere bei der Findung eines adäquaten Ausbildungsplatzes bzw. bei der Berufsausübung bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung bemerkbar.

Speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sind abhängig von der Gesellschaft, da sie auf vielfache Unterstützungen in unterschiedlichen Lebenslagen angewiesen sind. Doch gerade diese Abhängigkeit und Unselbstständigkeit droht das Selbstwertgefühl zu mindern.

6. Zusammenfassung

Die theoretischen Ausführungen machen deutlich, dass sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt überaus schwierig gestaltet, da sie sowohl aufgrund des Geschlechts als auch aufgrund der gegebenen intellektuellen Beeinträchtigung, Benachteiligungen und Ungleichheiten auf unterschiedlichen Ebenen erleben. Aus diesem Grund stehen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vor enormen Herausforderungen, welchen sie sich stellen müssen. Vor allem eine gute Schulausbildung, die Fähigkeit, Entscheidungen selbstständig treffen zu können und die gesellschaftliche Teilhabe sind wesentliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeits- und Berufswelt. Diese Bedingungen sind jedoch zumeist bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht gegeben, da sich bei ihnen die Kategorien „Geschlecht“ und „Behinderung“ gegenseitig wechselwirken, verweben und somit Mehrfachdiskriminierungen hervorrufen. Junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sind infolgedessen mit schwierigen Lebenssituationen, sozialen Komplikationen und Abwertungen konfrontiert.

Im Sinne der Intersektionalitätsforschung ist es notwendig, die Verwobenheit der Kategorien „Behinderung“ und „Geschlecht“ bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu berücksichtigen. Aus dieser Verwobenheit und Wechselwirkung jener sozialen Kategorien ergeben sich Ungleichheiten auf den drei wesentlichen Ebenen: Strukturebene, Repräsentationsebene und Identitätsebene.

Auf der Strukturebene ergibt sich vor allem für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, dass sie meist mit einer stigmatisierenden Zuschreibung – nämlich „Sonderschülerin“ – behaftet sind, denn sie besuchen gezwungenermaßen vorwiegend Sonderschulen und befinden sich so gesehen in segregativen Settings. Dies erschwert allerdings den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, da sie schlechtere Ausgangschancen haben, die aus niedrig qualifizierten oder oftmals sogar fehlenden Schulabschlüssen und fehlenden Qualifikationen resultieren. Dadurch erleben die Betroffenen weitere Ausgrenzungen und Benachteiligungen und eine volle Teilhabe an der Gesellschaft kann für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht gewährleistet werden. Eine vollständige Teilhabe erschwert sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ebenso durch ein begrenztes Berufswahlspektrum, mit welchem sie konfrontiert sind.

Auf der Repräsentationsebene ergeben sich Problemlagen durch Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenstereotypen, welche junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Erfahrung machen lassen, mehr Leistungen erbringen zu müssen als Mädchen und Frauen ohne Behinderung. Weiters wird ihre Weiblichkeit von der Gesellschaft nicht vollständig anerkannt, da die Behinderung als dominanter als das Geschlecht erachtet wird. Auch die klassische Rolle als Mutter und Partnerin wird den betroffenen jungen Frauen versperrt, da die Gesellschaft ihnen jene Rollen nicht zutrauen. Eine weitere Problemlage auf der Repräsentationsebene ist die niedrige Bewertung der typischen Frauenberufe, weshalb das gesellschaftliche Ansehen noch geringer ist. Auch Vorurteile seitens der Betriebe können auf der Repräsentationsebene festgemacht werden, die in einem engen Zusammenhang mit den Geschlechtsrollen stehen.

Auf der Identitätsebene kann von einem verminderten Selbstwertgefühl gesprochen werden, welches durch die Abhängigkeit an die Gesellschaft hervorgerufen wird.

Durch diese vielfältigen Problemlagen und Barrieren, die sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ergeben und der Tatsache, dass nur einem geringen Anteil der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung der direkte Übertritt von der Schule in Ausbildung und Beruf gelingt, ist es von besonderer Bedeutung den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung positiv zu unterstützen. Für die betroffenen jungen Frauen ist es folglich notwendig, bereits in der Schule auf die Ausbildungs- und Berufswelt vorzubereiten. Eine Unterstützung in der Schule zur Berufsvorbereitung bietet die schulische Berufsorientierung.

Zusammenfassend hat sich infolge der Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur ergeben, dass junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung mit mehrfachen Hindernissen und Belastungen zu kämpfen haben, welche auf den Ebenen der Intersektionalität sichtbar werden. Von enormer Bedeutung ist jedoch, dass die Benachteiligungen nicht bloß addiert werden, sondern sie müssen mehrperspektivisch im Sinne der Intersektionalitätsforschung betrachtet werden.

Aus diesem Grund ist für den empirischen Teil der Forschungsarbeit unabdingbar, die Sicht der schulischen Berufsorientierung durch die SonderschullehrerInnen in Bezug auf die Problematik des erschwerten Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu hinterfragen. Die Bedeutung der

schulischen Berufsorientierung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung soll daher durch ExpertInneninterviews herausgefunden werden. Vor allem die Ergebnisse der Elternbefragung aus dem Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“ sollen angesprochen werden, welche besagen, „(...) dass die häufigste Empfehlung der schulischen Berufsberatung der Wechsel in eine Werkstatt/Beschäftigungstherapie war (42,9 %), gefolgt von Integrative Berufsausbildung/Lehre und weiterer Schulbesuch (mit jeweils 21,4 %)“ (Fasching/Mursec 2010, S. 144).

II. Empirischer Teil

Im empirischen Teil der Forschungsarbeit wird das Forschungsdesign beschrieben und die methodische Vorgehensweise skizziert. Weiters erfolgt die Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse und die Diskussion im Hinblick auf die forschungsleitende Frage, aber auch ihre Subfragen wird veranschaulicht. Ein Resümee der Grundzüge der Diplomarbeit, sowie ein Ausblick werden die Forschungsarbeit abrunden.

7. Beschreibung des Forschungsdesigns und methodisches Vorgehen

Die Grundsätze der qualitativen Sozialforschung dienen als Orientierung dieses Forschungsvorhabens. Zu betonen ist, „(...) *dass qualitative Sozialforschung keine beliebig einsetzbare Technik ist, sondern eine Grundhaltung, ein Denkstil, der (...) immer streng am Gegenstand orientiert ist*“ (Mayring 2002, S. 8).

MAYRING (2002, S. 19) fasst wesentliche Postulate als Grundsätze der qualitativen Forschung zusammen:

- *„die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung,*
- *die Betonung der Deskription [der Forschungssubjekte, Anm. d. A.]*
- *und der Interpretation der Forschungssubjekte,*
- *die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und*
- *schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess“.*

Demnach erfolgt die Orientierung nahe am Subjekt und seiner Sichtweisen. Das Vorgehen ist spezifisch auf den Gegenstand bezogen. Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, ist eine Verfahrensdokumentation unabdingbar. Interpretationen spielen in der qualitativen Forschung eine wesentliche Rolle, welche argumentativ begründet werden müssen. Dies ermöglicht einen sehr detaillierten Informationsgehalt der Ergebnisse, da der Prozess der Begründbarkeit und Verallgemeinerbarkeit in den Vordergrund rückt (vgl.

Mayring 2002, S. 140ff). Demnach bemüht sich die Qualitative Forschung um ein Nachvollziehen und Verstehen des untersuchten Gegenstands. Die Qualitative Forschung „(...) zielt darauf auf, das untersuchte Phänomen bzw. Geschehen von innen heraus zu verstehen“ (Flick 2009, S. 95).

In der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Mittelpunkt des Interesses. Die forschungsleitende Fragestellung diesbezüglich lautet daher:

Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?

Folgende Subfragen sollen daher im Rahmen des Forschungsprozesses beantwortet werden:

- Welche Benachteiligungen und Schwierigkeiten ergeben sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf?
- Inwiefern unterstützt die schulische Berufsorientierung den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?
- Welchen Einfluss hat die schulische Berufsorientierung auf die Ausbildungs- und Berufswege von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?
- Wie sind die Berufsorientierungsangebote in der Schule speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet?

Diese Subfragen ermöglichen eine Annäherung an die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist daher, die forschungsleitende Frage und die dazugehörigen Subfragestellungen zu beantworten.

Um die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung sowie ihren Subfragen ermöglichen zu können, wird, wie bereits erwähnt, ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Das Forschungsvorhaben dieser Untersuchung hat zum Ziel, die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der

SonderschullehrerInnen an den Sonderpädagogischen Zentren in Wien herauszufiltern. Somit steht das „Verstehen“ der subjektiven Sichtweisen der SonderschullehrerInnen im Zentrum des Interesses. Aus diesem Grund scheint der Einsatz qualitativer Forschung sinnvoll.

Zu diesem Zweck werden im Rahmen der qualitativen Untersuchung ExpertInneninterviews zur Datenerhebung eingesetzt, weshalb eine Darstellung der Erhebungsmethode im anschließenden Kapitel erfolgt. Im Anschluss daran wird die Auswertungsmethode beschrieben.

7.1 Darstellung der Erhebungsmethode

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Methode des ExpertInneninterviews, welches zur Anwendung gekommen ist, um die Daten der Forschungsarbeit erheben zu können. Eine gezielte Beschreibung der Auswahlkriterien für die InterviewpartnerInnen wird getroffen und die Erstellung des Interviewleitfadens fließt ein.

7.1.1 Darstellung der Methode des ExpertInneninterviews

Zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse werden im Rahmen der qualitativen Untersuchung ExpertInneninterviews zur Datenerhebung durchgeführt. Dies erfordert daher zunächst eine Darstellung dieser Erhebungsmethode.

In der Sozialforschung erfreut sich das ExpertInneninterview großer Beliebtheit (vgl. Bogner/Menz 2005a, S. 7). MEUSER und NAGEL (vgl. 2005, S. 72) betonen, dass die Gesamtperson bei ExpertInneninterviews nicht den Gegenstand der Analyse bildet. Vielmehr steht der/die ExpertIn in seiner Eigenschaft für ein bestimmtes Handlungsfeld. Aus diesem Grund ist zunächst zu klären, wie der Begriff des/der ExpertIn zu definieren ist.

DEEKE (vgl. 1995, S.7) geht davon aus, dass die Bezeichnung für ExpertInnen in einer Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand und dem Forschungsansatz steht. *„Als Experten könnte man diejenigen Personen bezeichnen, die im Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt als <Sachverständige> in besonderer Weise kompetent sind“*

(Deeke 1995, S. 7f). Bei der Definition von DEEKE (vgl. 1995, S. 9) zeichnen sich ExpertInnen daher als Fachleute durch Fachwissen aus. Hingegen geben BOGNER und MENZ (2005b, S. 46) eine klare Definition für ExpertInnen:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“

Bei der Betrachtung beider Definitionen lässt sich erkennen, dass der Adressatenkreis von ExpertInneninterviews breit gefächert ist und es besteht keineswegs Einigkeit darüber, wie ExpertInnen zu definieren sind. Demnach ist die Bezeichnung eines/einer ExpertIn wesentlich abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse und wird in gewisser Weise von den ForscherInnen selbst verliehen, die sich auf die spezifische Fragestellung begrenzen (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 73). Aus diesem Grund lassen sich nun diejenigen als ExpertInnen zusammenfassen,

- die in welcher Form auch immer Verantwortung tragen *„(...) für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung (...)“* (Meuser/Nagel 2005, S. 73) oder
- die *„(...) über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse (...)“* (Meuser/Nagel 2005, S. 73) verfügen.

Das Ziel der Diplomarbeit ist, das Herausfiltern der Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Erkenntnisgewinnung kann erreicht werden durch mündliche Befragungen der SonderschullehrerInnen. Die SonderschullehrerInnen an den Sonderpädagogischen Zentren stellen demnach ExpertInnen dar, da sie einerseits ein umfassendes Wissen bezüglich der schulischen Berufsorientierung aufweisen können und andererseits aufgrund ihrer Tätigkeit als LehrerInnen die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung miterleben und unterstützen können. Aus diesem Grund stellen sich ExpertInneninterviews als sinnvolle Erhebungsmethode zur Realisierung dieses Forschungsanliegens, da die subjektiven Sichtweisen der SonderschullehrerInnen im Zentrum des Interesses stehen.

7.1.2 Erstellung des Interview-Leitfadens

Das Forschungsinteresse liegt im Erkenntnisgewinn an der Bedeutung der schulischen Berufsorientierung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. In Anbetracht dessen wurde die Datenerhebung mittels leitfadensorientierten ExpertInneninterviews angestrebt. Leitfadengestützte ExpertInneninterviews scheinen ein sinnvolles sozialwissenschaftliches Erhebungsinstrument für dieses Forschungsvorhaben darzustellen, da eine Eingrenzung des Forschungsinteresses an die ExpertInnen herangetragen werden kann. Dadurch schließen leitfadengestützte ExpertInneninterviews das Risiko aus, dass sich die mündliche Befragung in gewissem Maße in Themen verliert, die wenig bedeutend für das Forschungsvorhaben sind (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 77). Zugleich erlaubt diese Erhebungsmethode „(...) dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren (...)“ (Meuser/Nagel 2005, S. 77). Durch die Orientierung am Leitfaden ist „(...) eine ‚lockere‘, unbürokratische Führung der Interviews“ (Meuser/Nagel 2005, S. 78) möglich, da sich der/die ForscherIn im Vorfeld mit den anzusprechenden Themen auseinandersetzt und somit eine Struktur der Themen ermöglicht. Ein weiterer Grund für die Strukturierung der ExpertInneninterviews durch Leitfäden ist die Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Interviews. Der Vergleich mit den anderen Texten der ExpertInnen hat die Absicht,

Aussagen über Repräsentatives aufzudecken und darüber hinaus für andere kontrollierbar und dadurch nachvollziehbar zu sein (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 80).

Bei der Leitfadenerstellung wurde darauf geachtet, einerseits eine Eingrenzung der Themen zu ermöglichen und andererseits möglichst offene Fragen zu formulieren, um die Betrachtungen und Sichtweisen der ExpertInnen über die forschungsrelevanten Themen eruieren zu können (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 77). Eine Fokussierung auf die inhaltsrelevanten Themen kann somit gewährleistet werden und die spezifischen Betrachtungen der ExpertInnen können herausgefiltert werden.

Die Struktur des Leitfadens¹ wurde wie folgt festgelegt: Nach einem kurzen Vorgespräch wurden die InterviewpartnerInnen über das Forschungsvorhaben informiert und auf die vertrauliche Behandlung der Daten wurde hingewiesen.

Die erste Frage bezog sich auf die Gestaltung der beruflichen Beratung speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Mit der zweiten Frage wollte die Forscherin eruieren, wie die Unterstützung für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gestaltet wird, um einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gewährleisten zu können.

Die nächste Frage stellt einen wesentlichen Bestandteil der Forschung dar, indem Bezug genommen wird auf die Elternbefragung aus dem Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“, welche besagt, „(...) dass die häufigste Empfehlung der schulischen Berufsberatung der Wechsel in eine Werkstatt/Beschäftigungstherapie war (42,9 %), gefolgt von Integrative Berufsausbildung/Lehre und weiterer Schulbesuch (mit jeweils 21,4 %)“ (Fasching/Mursec 2010, S. 144). Hierbei wurde versucht, die Meinungen der SonderschullehrerInnen zu diesem Forschungsergebnis zu eruieren.

Das Ziel der vierten Frage war die Ermittlung der Schwierigkeiten, die sich stellen, um jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einen Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

¹ Der vollständige Leitfaden der ExpertInneninterviews ist dem Anhang der Diplomarbeit beigelegt

Eine Antwort auf die Frage, welche Anforderungen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufweisen müssen, um in den allgemeinen Arbeitsmarkt eingegliedert werden zu können, war Untersuchungsziel der fünften Frage.

Die Absicht der sechsten Frage war die Eruierung der Empfehlungen der SonderschullehrerInnen für den Wechsel von der Schule in Ausbildung und Beruf bei junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Mit der abschließenden siebten Frage wollte die Forscherin Verbesserungsvorschläge bezüglich eines inklusiven Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung herausfiltern.

7.2 Darstellung der Auswertungsmethode

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008). Da das Computerprogramm ATLAS.ti als Werkzeug für die Auswertung der Interviews Anwendung findet, wird zunächst ein kurzer Einblick über diese Software gegeben. Einleitend wird ein Überblick über die von MAYRING (2008) entworfene Auswertungsmethode gegeben, bevor anschließend der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse mit Blick auf das erhobene Material skizziert wird.

7.2.1 ATLAS.ti

ATLAS.ti ist eine Software für die Analyse qualitativer Daten und besonders für die Auswertung der Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008), dem theoretischen Codieren nach GLASER und STRAUSS (1987) und der Globalauswertung nach LEGEWIE (1988) geeignet (vgl. Mayring 2008, S. 103). Nachdem die Interviews in dieser Forschungsarbeit mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) ausgewertet werden, bietet sich das Programm ATLAS.ti als Werkzeug im Rahmen dieser Diplomarbeit an. Die sechs Transkriptionen der ExpertInneninterviews werden zu einer „Hermeneutischen Einheit“ gebildet. Die für das Forschungsvorhaben relevanten Textpassagen werden dann zuvor gebildeten Kategorien mittels „Codes“ zugeordnet. Auf die Kategorienbildung wird im nächsten Kapitel (Kapitel 7.2.2) näher eingegangen.

7.2.2 Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING

Um die erhobenen Daten darstellen zu können, werden die ExpertInneninterviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002) ausgewertet, welche „(...) *streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert*“ (Mayring 2002, S. 114). Das Material wird hierfür in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden. Im Mittelpunkt der Analyse steht ein theoriegeleitetes Kategoriensystem, welches am Material entwickelt wird (vgl. Mayring 2002, S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse scheint somit eine sinnvolle Auswertungsmethode zu sein, wenn es um eine „(...) *systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial (...)*“ (Mayring 2002, S. 121) geht. Die Stärke dieser Auswertungsmethode liegt somit im systematischen und regelgeleiteten Vorgehen und macht die Analyseschritte dadurch nachvollziehbar und überprüfbar (vgl. Mayring 2002, S. 114; vgl. Mayring 2008, S. 42).

Die Wahl der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) kann insofern begründet werden, dass durch das regelgeleitete und systematische Vorgehen, welches Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit gewährleistet, eine weitere Forderung eingehalten werden kann. Diese Forderung bezieht sich auf den gleichberechtigten Einbezug des Materials. Durch die Regelgeleitetheit und die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse müssen schließlich alle Textstellen auf relevante Inhalte überprüft werden und die Forscherin ist somit gezwungen, bei der Textstelle explizit zu entscheiden, ob diese in Bezug auf die forschungsleitende Frage und ihre Subfragen relevante Informationen enthalten (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 204). Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kann somit eine Basis auf Grundlage der Texte geschaffen werden, die relevante Informationen enthält, die für die Beantwortung der forschungsleitenden Frage und ihrer Subfragen notwendig sind (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 201). Demnach wird die Kategorienbildung, die in der qualitativen Inhaltsanalyse zentral ist, einerseits deduktiv und andererseits induktiv gebildet. Eine deduktive Kategorienbildung bedeutet, dass die Kategorien vorab aufgrund theoretischer Überlegungen abgeleitet werden. Eine induktive Kategorienbildung ist so zu verstehen, dass die Kategorien direkt aus dem Material, also anhand der Textpassagen im Interview, abgeleitet werden (vgl. Mayring 2008, S. 74f). Durch die induktiv-deduktive Vorgehensweise ist ein Wegfallen relevanter Aussagen und Informationen ausgeschlossen.

MAYRING (vgl. 2008, S. 58) nennt drei wesentliche Grundverfahren qualitativer Inhaltsanalysen:

- Die zusammenfassende Inhaltsanalyse hat zum Ziel das Material zu reduzieren, so dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben.
- Bei der explizierenden Inhaltsanalyse wird zu den einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material herangezogen, um unverstandene Textstellen ausdeuten zu können.
- Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse *„(...) ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“* (Mayring 2008, S. 58).

Im Folgenden wird der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse anhand der von MAYRING (vgl. 2008, S. 54) genannten neun Stufen ausführlich beschrieben und auf die vorliegende Forschungsarbeit bezogen. Aus diesem Grund werden die folgenden Unterkapitel nach dem 9-Stufen-Modell von MAYRING (2008) benannt. Die Festlegung für eine bestimmte Analysetechnik der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt im Kapitel 7.2.1.6.

7.2.2.1 Festlegung des Materials

In einem ersten Schritt muss *„(...) genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrundeliegen soll“* (Mayring 2008, S. 47).

Sechs transkribierte ExpertInneninterviews mit SonderschullehrerInnen in den Sonderpädagogischen Zentren in Wien bilden die Grundlage der Analyse, wobei nur jene Textstellen herangezogen werden, die Rückschlüsse auf die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zulassen.

7.2.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Hierbei geht es um eine genaue Beschreibung, „(...) *von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde* (...)“ (Mayring 2008, S. 47).

Die ExpertInneninterviews entstanden mit Hilfe der SonderschullehrerInnen der Sonderpädagogischen Zentren: SPZ Holzhausergasse im 2. Bezirk, SPZ Schinnaglgasse im 16. Bezirk, SPZ Treustrasse im 20. Bezirk und SPZ Rosasgasse im 12. Bezirk. Als Grund für die Auswahl dieser vier Sonderpädagogischen Zentren kann angeführt werden, dass nur diese vier genannten einen Berufsvorbereitungslehrgang in Wien anbieten. Die Erstkontaktaufnahme entstand telefonisch mit den DirektorInnen der Sonderpädagogischen Zentren, wodurch eine Weitervermittlung zu den SonderschullehrerInnen möglich war. Die Teilnahme der InterviewpartnerInnen erfolgte auf freiwilliger Basis. Eine Kontaktaufnahme entstand direkt im Sonderpädagogischen Zentrum, in der die Forscherin ein/eine SonderschullehrerIn persönlich gefragt hatte. Die Interviews selbst wurden in Anlehnung an MEUSER und NAGEL (2005) als offene, leitfadengestützte ExpertInneninterviews geführt. Die ExpertInneninterviews fanden zwischen November 2011 und Dezember 2011 entweder in ruhigen Kaffeehäusern oder in den Räumlichkeiten der Sonderpädagogischen Zentren statt. Die Dauer der Gespräche belief sich auf 50 - 90 Minuten inklusive Vor- und Nachgesprächen.

7.2.2.3 Formale Charakteristika des Materials

In der dritten Stufe nach MAYRING (2008) erfolgt eine Beschreibung der Form des Materials (vgl. Mayring 2008, S. 47).

Alle sechs ExpertInneninterviews wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet und in weiterer Folge wörtlich und vollständig transkribiert. Bei Pausen oder Stockungen wurden Gedankenstriche (-) verwendet. Bei längeren Pausen wurden mehrere Gedankenstriche angeführt. Dialektfärbungen wurden eingedeutscht. Füllwörter, wie „Äh“ oder „Ähm“ oder „Mhm“ wurden beibehalten. Die ExpertInnen gaben kein Einverständnis für die namentliche Erwähnung, weshalb eine Anonymisierung der SonderschullehrerInnen vorgenommen wurde. Folglich werden die Interviews durchnummeriert und bezeichnet nach den Nummerierungen. Um dies zu verdeutlichen wird ein Beispiel angeführt: z.B. Interview I oder Interview II.

7.2.2.4 Richtung der Analyse

„Von sprachlichem Material ausgehend lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtungen machen“ (Mayring 2008, S. 50). Aus diesem Grund ist es notwendig, die Richtung der Analyse erst zu bestimmen. Die Richtung der Analyse kann aus der forschungsleitenden Fragestellung abgeleitet werden. Die befragten ExpertInnen sollen Auskunft darüber geben, welche Bedeutung die schulische Berufsorientierung für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf hat. Zentral sind die Beschreibungen des Textgegenstandes, d.h. der schulischen Berufsorientierung speziell bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, aber auch die subjektiven Sichtweisen der ExpertInnen fließen in die Darstellung der Ergebnisse mit ein.

7.2.2.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich vor allem durch Regelgeleitetheit und Theoriegeleitetheit aus. Es ist daher unabdingbar, dass die Analyse einer Fragestellung, die theoretisch begründet ist, folgen muss. Folglich wird in dieser Stufe die Fragestellung geklärt, die an den bisherigen Forschungsstand des Gegenstandes angebunden ist (vgl. Mayring 2008, S. 52).

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“ (vgl. Fasching/Mursec 2010, S. 10) stand die schulische Ausgangssituation und der Übergang in Ausbildung und Beruf von Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im Mittelpunkt des Interesses. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes besagen, dass nur einem geringen Anteil der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung der direkte Wechsel von der Schule in Ausbildung und Beruf gelingt. Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung demnach vor große Herausforderungen. Aus diesem Grund stellt die schulische Berufsorientierung eine wichtige Maßnahme dar, um die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung unterstützen zu können. Betrachtet man die Übergangssituation von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, so kann eine Verschärfung der Übergangssituation festgestellt werden, denn sie sind aufgrund der Behinderung und aufgrund des Geschlechts

mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt, wie die UN-Konvention (vgl. 2006, Artikel 8), aber auch das BMASK (vgl. 2009, S. 225) anerkennt.

Aufgrund der Ergebnisse des Forschungsberichts und der Anerkennung der Mehrfachdiskriminierung von jungen Frauen mit Behinderung wurde folgende forschungsleitende Fragestellung abgeleitet:

Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?

Die abgeleiteten Subfragen wurden bereits in der Beschreibung des Forschungsdesigns und der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 7) aufgelistet.

7.2.2.6 Bestimmung der Analysetechnik

In dieser Stufe steht die Festlegung der speziellen Analysetechnik im Zentrum. Es geht darum, ein Ablaufmodell zu skizzieren. Somit wird die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt und für andere nachvollziehbar und überprüfbar gemacht, was als Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gesehen werden kann (vgl. Mayring 2008, S. 53).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die inhaltlich strukturierte Analyse zur Auswertung herangezogen. Nach MAYRING (2008, S. 89) ist das Ziel der inhaltlichen Strukturierung, „(...) *bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen*“. Die inhaltlich relevanten Textstellen werden den theoriegeleitet entwickelten Kategorien und Unterkategorien zugeordnet. In einem weiteren Schritt werden die zugeordneten Textstellen paraphrasiert und pro Unterkategorie und Hauptkategorie zusammengefasst (vgl. Mayring 2008, S. 89).

Nachdem die Forscherin, die für die Forschungsfrage relevanten Inhalte und Themen erfassen will, eignet sich die inhaltliche Strukturierung als Analysetechnik.

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv. Die Kategorien wurden deduktiv an das Material herangetragen, da sie vorab aus der Theorie und dem Interviewleitfaden entwickelt wurden. Diese Kategorien wurden demnach relevanten Textstellen zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden aus den Transkriptionen weitere Kategorien gebildet, d.h. direkt aus dem Material, also induktiv,

da die aus der Theorie und dem Interviewleitfaden gebildeten Kategorien nicht alle relevanten Textstellen erfassen konnten. Somit konnte ein Übersehen für die Forschung wichtiger Textpassagen vermieden werden.

7.2.2.7 Definition der Analyseeinheit

MAYRING (vgl. 2008, S. 53) formulierte drei wesentliche Kriterien, um eine Erhöhung der Präzision der Inhaltsanalyse zu gewähren.

- Durch die Festlegung der „*Kodiereinheit*“ (Mayring 2008, S. 53) wird der kleinste Textteil, der unter eine Kategorie fällt, bestimmt. In der vorliegenden Arbeit sind dies einzelne Satzteile.
- Durch die Festlegung der „*Kontexteinheit*“ (Mayring 2008, S. 53) wird der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fällt, eruiert. Bezogen auf die vorliegende Arbeit sind dies inhaltlich zusammenhängende Textpassagen.
- Die Reihenfolge der auszuwertenden Textstellen legt die „*Auswertungseinheit*“ (Mayring 2008, S. 53) fest. Die Forscherin orientiert sich hierbei an den erstellten Kategorien.

7.2.2.8 Analyse des Materials mittels Kategoriensystem

In diesem Schritt erfolgt eine genaue Skizzierung der Vorgehensweise mittels des Kategoriensystems. Die Textpassagen wurden systematisch an das Kategoriensystem herangetragen. Die Interviews wurden Zeile für Zeile gelesen. Inhaltlich relevante Textstellen wurden den vorab erstellten, deduktiven Kategorien zugeordnet. Textstellen, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnte, wurden auf ihre Wichtigkeit für die Forschungsfrage überprüft und entweder in Form von induktiven Kategorien in das System aufgenommen oder weggelassen. Somit kann ein Verlust wichtiger inhaltlicher Daten verhindert werden. Durch das häufige Durcharbeiten des Materials konnte das Kategoriensystem auf seine Richtigkeit rücküberprüft werden. Gegebenfalls war eine Überarbeitung der Kategorien notwendig. Wurden alle relevanten Textstellen in das Kategoriensystem aufgenommen, konnten die inhaltsrelevanten Textstellen paraphrasiert und zusammengefasst werden. Die Zusammenfassungen aller paraphrasierten Stellen

ermöglichen in einem weiteren Schritt eine Darstellung der Kategorien und Unterkategorien, welche im nächsten Kapitel erfolgt.

7.2.2.9 Interpretation

Die neunte Stufe nach MAYRING (vgl. 2008, S. 54) stellt die Interpretation der Ergebnisse dar, um folglich die ausgewerteten und zusammengefassten Daten in Verbindung mit den theoretischen Ausführungen bringen zu können. Die Interpretation findet in Kapitel 9 statt.

8. Darstellung der Forschungsergebnisse

Um deutlich machen zu können, welche Textstellen unter eine Kategorie fallen, erfolgt zunächst eine Beschreibung und Definition der jeweiligen Kategorien. In einem zweiten Schritt werden sogenannte Ankerbeispiele für die Kategorien gegeben, um einerseits die Kategorien beispielhaft zu skizzieren und andererseits die Kategorien zu untermauern (vgl. Mayring 2008, S. 83). Weiters werden die Aussagen und Sichtweisen der ExpertInnen in paraphrasierten Zusammenfassungen in den entsprechenden Kategorien dargestellt.

8.1 Kategorie 1 „Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule“

Die Kategorie „Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule“ wurde deduktiv an das Textmaterial herangetragen. Anhand des Materials konnten bei einer weiteren Durchsicht der Textstellen drei Unterkategorien herausgearbeitet werden, die demnach induktiv entstanden sind. Diese Hauptkategorie impliziert Aussagen der ExpertInnen über die Dauer der schulischen Berufsorientierung, die Gestaltung der beruflichen Beratung und geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung.

8.1.1 Unterkategorie 1 „Dauer der schulischen Berufsorientierung“

Die Unterkategorie „Dauer der schulischen Berufsorientierung“ bezieht sich auf Aussagen der ExpertInnen, wie lange die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung die Möglichkeit haben, schulische Berufsorientierung in Anspruch zu nehmen.

Als Ankerbeispiel für diese Unterkategorie kann folgende Aussage herangezogen werden:

*„Die Jugendlichen können bis maximal zum 12. Schuljahr bei uns bleiben.
Das nutzen auch viele stark Beeinträchtigte“ (Interview I, Zeile 17-18).*

Die ExpertInnen aus dem Interview I, II und IV gehen darauf ein, dass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, die Berufsorientierung in der Schule bis zur 12. Schulstufe zu nutzen. Dies entspricht somit dem 18. Lebensjahr der betroffenen Jugendlichen. Laut Aussagen der befragten Person aus dem Interview I nutzen viele Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung dieses Angebot.

Der/die ExpertIn aus dem Interview VI äußert, dass die Jugendlichen zwischen einem und drei Jahren die schulische Berufsorientierung im Rahmen des BVL in Anspruch nehmen können.

8.1.2 Unterkategorie 2 „Gestaltung der beruflichen Beratung“

Diese Unterkategorie umfasst wesentliche Aussagen der befragten ExpertInnen, in welcher Form die berufliche Beratung im Rahmen der schulischen Berufsorientierung gestaltet wird. Die Gestaltung der beruflichen Beratung beziehen nicht alle Befragten auf Mädchen und junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, sondern die meisten SonderschullehrerInnen sprechen davon, wie sie die berufliche Beratung generell für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung gestalten.

Folgendes Ankerbeispiel wird angeführt, um die Kategorie beispielhaft zu skizzieren:

„Ja, das heißt, da geht’s einmal in erster Linie herauszufinden, gibt’s einen Berufswunsch, wenn ja, muss man schauen, ob der Berufswunsch realistisch ist. Oder ist es ein Wunsch und wir müssen schauen, dass wir die Mädchen in eine andere Richtung lenken. Das manches Mal nicht so einfach ist. Gibt es noch keinen Berufswunsch, einmal überhaupt schauen, gibt’s Stärken, gibt’s Schwächen, wo gibt’s Interessen, wie kann man die praktisch für einen Beruf umlegen. Und dann halt mit viel Schnuppertagen einfach ausprobieren“ (Interview VI, Zeile 27-33).

Laut der befragten Person aus dem Interview VI vollzieht sich die berufliche Beratung über mehrere Schritte: Zunächst ist es wichtig, herauszufinden, ob ein realistischer Berufswunsch vorliegt. Ist das berufliche Vorhaben unrealistisch, ist ein Umlenken auf einen realistischen Berufswunsch notwendig. Hat hingegen das betroffene Mädchen noch keinen Berufswunsch, ist das Ziel eine angemessene Anpassung der Interessen, Stärken und Schwächen auf einen Beruf. In der beruflichen Beratung besteht eine Zusammenarbeit mit einer Arbeitsassistentin, die eine wesentliche Unterstützung für die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellt, indem Einzelberatungen angeboten werden. Weiters äußert der/die interviewte ExpertIn, dass berufspraktische Tage im Umfang von drei Wochen im Schuljahr angeboten werden. Ebenso werden Termine bei einem Bewerbungstraining wahrgenommen und die Jugendlichen werden Stresssituationen

ausgesetzt, um herauszufinden, wie die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung mit solchen Situationen umgehen können.

Die interviewte Person aus dem Interview I gestaltet die berufliche Beratung, indem sie Informationen über mögliche Berufsfelder gibt und über die Fertigkeiten aufklärt, die für die jeweiligen Berufsfelder benötigt werden. Weiters erwähnt sie, dass praktisch gearbeitet wird, indem drei berufspraktische Wochen im Schuljahr angeboten werden, die den Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung zunächst eine Orientierung im Berufsleben ermöglichen. *„Die berufspraktischen Tage sind halt auch wirklich enorm wichtig, denn da kommen die Kinder oft drauf, dass ihnen gewisse Tätigkeiten doch nicht so zusagen, wie sie geglaubt haben“* (Interview I, Zeile 156-158). Die befragte Person hebt ebenso hervor, dass im Sonderpädagogischen Zentrum eine enge Zusammenarbeit mit der Clearingstelle „WUK Domino“² besteht, welche die Jugendlichen bei der Jobsuche und Eingliederung unterstützt.

Laut der befragten Person aus dem Interview II gestaltet sich die schulische Berufsorientierung, indem berufspraktische Tage über drei Wochen im Schuljahr angeboten werden. Den betroffenen Jugendlichen werden Ratschläge gegeben, sofern es möglich ist. Die befragte Person betont jedoch, dass darauf geachtet werden muss, dass die Wünsche und Interessen der Jugendlichen mitberücksichtigt werden und herausgefunden werden muss, welche Berufe sich am besten für sie eignen. Der/die SonderschullehrerIn hebt ebenso die Zusammenarbeit mit der Clearingstelle „WUK Domino“ hervor.

Der/die interviewte ExpertIn des Interview III gibt an, die berufliche Beratung nach dem Können der Jugendlichen mit Beeinträchtigung zu gestalten. Das soziale Umfeld muss miteinbezogen werden, indem auch die Eltern mit in die Verantwortung gezogen werden. Laut dem/der InterviewpartnerIn muss die Einstellung zur Arbeit und die Arbeitshaltung der betroffenen Jugendlichen, aber auch der Eltern mitberücksichtigt werden und wenn nötig, korrigiert werden.

Die Interviewperson aus dem Interview IV gestaltet die berufliche Beratung, indem die Sozialkompetenzen, die Persönlichkeiten und das Selbstbewusstsein gestärkt werden. Die

² WUK Domino ist eine Clearingstelle. In allen vier BVL-Standorten in Wien ist ein/eine BeraterIn des WUK Dominos vor Ort und bietet den Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit die Schwelle zwischen Schule und Beruf zu unterstützen (vgl. WUK Domino o.J., Online-Quelle)

Stärken und die Schwächen werden aufgezeigt. Die befragte Person betont, dass sie ein „*offenes Ohr*“ (Interview IV, Zeile 32) für die Probleme und „*ein Herz für die Jugendlichen*“ (Interview IV, Zeile 31-32) hat. Berufspraktische Tage werden zu zwei Wochen im Schuljahr angeboten, wobei zusätzlich noch einzelne berufspraktische Tage möglich sind. Im Rahmen der schulischen Berufsorientierung werden ebenso berufsbezogene Tätigkeiten durchgeführt, wie zum Beispiel mittels eines Schulbuffets, das die Jugendlichen zu führen haben. Generell hebt der/die interviewte ExpertIn hervor, wenn die betroffenen Mädchen unrealistische Berufswünsche haben, führt der/die SonderschullehrerIn sie „*auf den richtigen Weg*“ (Interview IV, Zeile 179-180). Bei der beruflichen Beratung wird aber darauf geachtet, dass die Berufswünsche berücksichtigt werden. Wenn der Berufswunsch nicht erfüllt werden kann, dann werden „*verwandte Berufe um diesen Bereich*“ (Interview IV, Zeile 181-182) angestrebt. Eine Anpassung der Fähigkeiten der Jugendlichen mit dem weiteren Berufsweg wird somit vorgenommen.

Der/die ExpertIn aus dem Interview V gibt an, dass die berufliche Beratung insofern gestaltet wird, dass zuerst der Grad der Beeinträchtigung bei den Jugendlichen erfasst werden muss, wobei ärztliche Atteste herangezogen werden. In der beruflichen Beratung wird auch der Kontakt zu den Eltern hergestellt und eine gute Vernetzung mit Clearingstellen besteht. Laut der befragten Person muss bei der beruflichen Beratung ein genauer „*Fallverlauf*“ (Interview V, Zeile 238) stattfinden, denn eine intensive Betreuung der Mädchen und ein spezielles Eingehen auf ihre Bedürfnisse ist notwendig.

8.1.3 Unterkategorie 3 „Geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung“

Diese Unterkategorie enthält zentrale Ausführungen der SonderschullehrerInnen, in welcher Form geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen mit intellektueller Beeinträchtigung in der schulischen Berufsorientierung festgestellt werden können. Darunter finden sich auch Aussagen der ExpertInnen, welche Unterstützungs- und Orientierungsangebote speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung existieren.

Folgendes Ankerbeispiel verdeutlicht diese Unterkategorie:

„Ich kann da keinen Unterschied zwischen Burschen und Mädchen feststellen. Von meiner Beobachtung her, es ist generell schwer für diese Kinder oder Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen etwas zu finden, ob das jetzt wirklich buben- oder mädchenspezifisch ist, das weiß ich nicht“
(Interview I, Zeile 41-44).

Die befragte Person aus dem Interview I räumt ein, keine geschlechtsspezifischen Aspekte im Hinblick auf Unterstützungsleistungen der schulischen Berufsorientierung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf erfassen zu können. Der/die Befragte betont, dass sich der Wechsel von der Schule in Ausbildung und Beruf generell für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung schwierig gestaltet.

Der/die InterviewpartnerIn aus dem Interview II gibt ebenso an, dass sowohl Mädchen als auch Burschen Unterstützung brauchen. Aus diesem Grund behauptet die befragte Person: *„Ich glaube nicht, dass man da Unterschiede machen kann“* (Interview II, Zeile 43-44).

Der/die ExpertIn aus dem Interview III kann ab dem 3. Arbeitsmarkt keine geschlechtsspezifischen Differenzierungen in der beruflichen Beratung und Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf erkennen.

Laut der interviewten Person aus dem Interview IV werden junge Frauen speziell bei burschenorientierten Veranstaltungen miteinbezogen. Der/die befragte SonderschullehrerIn versucht den Mädchen mit Beeinträchtigung aufzuzeigen, dass auch typische Männerberufe möglich sind. Weiters werden die jungen Frauen mit Beeinträchtigung beruflich beraten, indem sie aufmerksam gemacht werden, dass sie sich an Institutionen, wie das „WUK Domino“, „Sprungbrett“³ oder „Prima Donna“⁴ wenden können. Weiters führt die befragte Person aus, dass die Mädchen speziell in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden.

³ Sprungbrett *„(...)ist eine Beratungsstelle [speziell, Anm. d. A.] für Mädchen und junge Frauen von 12 bis 21 (...) [im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, Anm. d. A.]“*(Sprungbrett o.J., Online-Quelle).

⁴ Prima Donna ist ein Angebot zur Vorbereitung auf das Berufsleben und wird speziell auf Mädchen und junge Frauen mit einer Behinderung im Alter von 15 und 24 Jahren ausgerichtet (vgl. Jaw o.J., Online-Quelle).

Der/die ExpertIn aus dem Interview V hebt hervor, dass bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ein Herausfinden der „*Verletzungsbereiche*“ (Interview V, Zeile 35) notwendig ist, denn sie erleben öfter Grenzüberschreitungen. Für Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung ist es laut der befragten Person wichtig, den Selbstwert zu stärken und das Erlernen Grenzen setzen zu können. Weiters führt der/die SonderschullehrerIn aus, dass zwar die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung individuell betrachtet werden, jedoch müssen die Mädchen oft ermutigt werden, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, da sie oft schüchterner als Burschen sind. Jedoch betont die befragte Interviewperson, dass zuerst individuell auf die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung eingegangen werden muss und dass es typabhängig ist, ob die betroffenen Mädchen überhaupt andere Unterstützungsbedarfe haben als Burschen mit Beeinträchtigung. Jedoch merkt der/die befragte SonderschullehrerIn an, dass ab einem gewissen Grad der Beeinträchtigung meist Burschen genauso schüchtern sind wie Mädchen.

Die interviewte Person aus dem Interview VI hingegen gibt an, dass die Beratung und Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf individuell auf die Person zugeschnitten ist und keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ausfindig gemacht werden können. Die Jugendlichen sollen in der beruflichen Beratung eine „*gewisse Selbstsicherheit*“ (Interview VI, Zeile 139-140) entwickeln.

8.2 Kategorie 2 „Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf“

Die Kategorie „Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf“ entstand deduktiv. Direkt am Material, induktiv, wurden drei Unterkategorien gebildet: Empfehlungen der SonderschullehrerInnen, mögliche Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie und die Bedeutung der Beschäftigungstherapie.

8.2.1 Unterkategorie 1 „Empfehlungen der SonderschullehrerInnen“

Diese Unterkategorie enthält Empfehlungen der befragten ExpertInnen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Um diese Kategorie beispielhaft skizzieren zu können, wird folgendes Ankerbeispiel angeführt:

„Also bei mir ist das so: da schaut man halt, also man schaut immer zuerst, kommt der 1. Arbeitsmarkt in Frage, dann wird man dort einmal eine Schnupperstelle finden, indem man den Wunsch des Kindes herausarbeitet. Dann muss man auch einmal feststellen, wie die Rückmeldung des Betriebes ist. Kommt der 1. Arbeitsmarkt nicht in Frage, dann muss man schauen, gibt es eine Möglichkeit in der Jobfabrik⁵, also in niederschwelligeren Bereichen. Und eine geschützte Werkstätte kommt dann sowieso nur in Frage, wenn alle die anderen, äh, nicht erfolgreich waren. Naja, das ist dann einfach die niederschwelligste Möglichkeit“ (Interview V, Zeile 72-79).

Der/die InterviewpartnerIn aus dem Interview V erhebt gemeinsam mit dem Betroffenen, in welchen Bereichen ein Einstieg für den Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung möglich ist. Die befragte Person betont jedoch: *„(...) es wird sicher kein Mädchen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von vornherein gleich in eine Werkstätte geschickt“* (Interview V, Zeile 84-85). Am 1. Arbeitsmarkt werden laut dem/der befragten ExpertIn folgende Berufssparten angestrebt: Friseurinnen und der Einzelhandel, denn gerade in diesen Bereichen stehen den Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung viele Möglichkeiten offen, wie etwa eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung. Die befragte Person hebt ebenso hervor, dass gerade im Einzelhandel verschiedene *„Schwellenbereiche“* (Interview V, Zeile 195) möglich sind, da ein breites Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten existiert. Das Ziel der/des befragten

⁵ Die Jobfabrik ist ein *„(...)ein Qualifizierungsprojekt für Jugendliche mit Lernbehinderungen und/oder Entwicklungsrückständen (...)“* (Volkshilfe o.J., Online-Quelle). Ziel ist die Vermittlung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Es wird ein Arbeitstraining für Jugendlichen mit einer Lernbehinderung oder Entwicklungsrückständen angeboten, das die Betroffenen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten soll (vgl. Volkshilfe o.J., Online-Quelle).

ExpertIn ist eine Eingliederung am 1. Arbeitsmarkt, jedoch „(...) *man muss halt immer schauen, was passt für den individuellen Fall. Die Werkstätten sind halt die niederschwelligsten Bereiche. Man muss halt auch schauen, welche Angebote gibt es in der Wirtschaft für diese Menschen*“ (Interview V, Zeile 212-214).

Die Empfehlungen der befragten Person aus dem Interview I sehen wie folgt aus: „*Die Empfehlungen, wenn ein Job gefunden werden kann, dann gerne, dann freuen wir uns, ansonsten die Möglichkeit in eine Institution zu gehen*“ (Interview I, Zeile 126-128). Mit Institutionen meint der/die ExpertIn: „*Lehrwerkstätte⁶, Caritas, Lebenshilfe*“ (Interview I, Zeile 130). Der/die SonderschullehrerIn betont jedoch: „*Meine Empfehlung ist sicher nicht zu Hause zu sitzen*“ (Interview I, Zeile 130-131).

Der/die InterviewpartnerIn aus dem Interview II gibt an, dass die Empfehlungen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf individuell auf die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung abgestimmt werden müssen.

Der/die befragte ExpertIn gibt bezüglich den Empfehlungen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf an, dass „(...) *versucht [wird, Anm. d. A] (...) der Beschäftigungstherapie auszukommen. Das ist klar, aber für ein Kind, wo die Beschäftigungstherapie passt, da ist es okay, weil dadurch fühlt es sich auch wertgeschätzt*“ (Interview III, Zeile 129-131).

Laut des/der befragten ExpertIn aus dem Interview IV kommen prinzipiell für die Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung „*einfachere Berufe*“ (Interview IV, Zeile 60) in Frage, speziell im Reinigungsbereich haben die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gute Chancen einer Eingliederung. Der Einstieg in Werkstätten wird versucht zu verhindern. Zielführend ist eine integrative Lehre etwa bei Wien Work⁷, da sich der Einstieg am allgemeinen Arbeitsmarkt schwierig gestaltet. Die

⁶ Durch Lehrwerkstätten sollen jenen Jugendlichen mit Behinderung eine Berufsausbildung ermöglicht werden, die am allgemeinen Arbeitsmarkt keine Lehrstelle finden können (vgl. Lebenshilfe Wien 2012, Online-Quelle).

⁷ Wien Work bietet eine integrative Berufsausbildung für Jugendliche mit Behinderung an. Hierbei gibt es zwei Möglichkeiten: eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung. Weiters ist eine Berufsvorbereitung der Jugendlichen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt möglich. Die Jugendlichen erhalten für eine begrenzte Zeit eine Beschäftigung bei Wien Work und werden so vorbereitet auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Wien Work o.J., Online-Quelle).

Jobfabrik ermöglicht eine Weitervermittlung in Lehrstellen für die betroffenen Mädchen. Laut dem/der befragten InterviewpartnerIn erreichen die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung oft Lehrstellen als Friseurinnen, Einzelhandelskauffrau, aber auch Tischlerinnen. Ziel des/der interviewten SonderschullehrerIn sind Ausbildungsplätze in „*besseren Bereich[en, Anm. d. A.]*“ (Interview IV, Zeile 193).

Der/die interviewten SonderschullehrerIn aus dem Interview VI stellt klar, dass der Einstieg in eine Lehre oder verlängerte Lehre bzw. Teilqualifizierung der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung wünschenswert wäre, jedoch ist dies nicht immer möglich. Die befragte Person sieht zwischen dem allgemeinen Arbeitsmarkt und der Beschäftigungstherapie noch weitere Möglichkeiten der Vermittlung, wie etwa der Einstieg in Lehrwerkstätten oder in die integrative Berufsausbildung im Sinne einer verlängerten Lehre oder Teilqualifizierung.

8.2.2 Unterkategorie 2 „Mögliche Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie“

Diese Unterkategorie bezieht sich auf die von den SonderschullehrerInnen genannten Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Folgende Textpassage gilt als Ankerbeispiel:

„Aber ein Kind, das kognitiv so beeinträchtigt ist, wie auch motorisch, da bleibt dann auch oft nur eine Beschäftigungstherapie“ (Interview III, Zeile 44-45).

Der/die interviewte ExpertIn aus dem Interview III vertritt die Meinung, dass eine Beschäftigungstherapie nur dann zum Tragen kommt, wenn die kognitive Beeinträchtigung der betroffenen Jugendlichen derart stark ist und die „(...) *Minimalanforderung für Berufsschule nicht gegeben ist*“ (Interview III, Zeile 32-33), dass keine Eingliederung in Teilqualifizierungen oder Hilfsarbeitertätigkeiten möglich ist.

Die InterviewpartnerInnen aus dem Interview I und II nennen als Grund für den Einstieg in eine Beschäftigungstherapie, dass die betroffenen Jugendlichen keine Chance in Betrieben bekommen. So die befragte Person aus dem Interview II: *„Weil einfach ihre Behinderung*

zu groß ist und sie zu viel Unterstützung brauchen, weil sie halt einfach zu schwach sind für den allgemeinen Arbeitsmarkt“ (Interview II, Zeile 120-122).

Laut dem/der befragten ExpertIn aus dem Interview IV ist der Grund für die Vermittlung in die Werkstätte, dass die ASO-SchülerInnen den Behindertenausweis nicht beantragen und sie *„(...) fallen dann natürlich aus den Maßnahmen raus und dann bleiben eben nur mehr die geschützten Werkstätten über, wo sie ohne Behindertennachweis reinkommen oder ohne Sonderschulabschluss“ (Interview IV, Zeile 103-106).*

Der/die befragte InterviewpartnerIn aus dem Interview V gibt an, dass LehrerInnen nur dann Empfehlungen in Richtung Werkstätte aussprechen, wenn ein dementsprechend hoher Grad der Beeinträchtigung nachgewiesen werden kann, sich in den Schnupperpraktika herausgestellt hat, dass diese Tätigkeiten zu hochschwierig sind und die Betriebe am allgemeinen Arbeitsmarkt nicht bereit sind, eine Eingliederung der betroffenen Jugendlichen zu ermöglichen.

Ein Grund für eine Vermittlung in Werkstätten sieht der/die befragte InterviewpartnerIn aus dem Interview VI nur dann, wenn eine Schwerstbehinderung vorliegt. *„Die [Menschen mit einer starken intellektuellen Beeinträchtigung, Anm. d. A.] brauchen einfach einen gewissen Rahmen, da geht's nicht anders“ (Interview VI, Zeile 71-72).*

8.2.3 Unterkategorie 3 „Bedeutung der Beschäftigungstherapie“

Unter diese Unterkategorie fallen Aussagen der ExpertInnen, weshalb die Maßnahme der Beschäftigungstherapie bzw. Werkstätte notwendig ist und welche Bedeutung sie für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung haben kann.

Als Ankerbeispiel wird diese Textpassage angeführt:

„(...) man darf die Werkstätten nicht negativ sehen, es ist auch wichtig, dass es die gibt, denn bevor die stark beeinträchtigten Mädchen zu Hause sitzen, sind sie in Beschäftigungstherapien drinnen“ (Interview I, Zeile 138-141).

Laut der InterviewpartnerInnen aus dem Interview I, III, IV und V dürfen die Werkstätten nicht gering geschätzt werden, sondern diese Institution sind notwendig, damit Mädchen mit einer starken intellektuellen Beeinträchtigung eine Beschäftigung haben. *„Denn kein Kind sollte zu Hause sitzen und an die Decke starren, das wäre die wirkliche*

Grausamkeit“ (Interview III, Zeile 122-123). Der 3. Arbeitsmarkt darf nicht negativ gesehen werden, denn die betroffenen Jugendlichen brauchen eine Beschäftigung, um „(...) *das Gefühl, ich bin etwas wert, weil ich etwas tue*“ (Interview III, Zeile 127) entwickeln zu können. „*Man darf aber die Werkstätten auch nicht verdammen, man muss ganz heil froh sein, dass man die auch hat. Ich wüsste nicht, was mit den Mädels sonst passieren soll. Das ist halt schwierig, bevor sie gar nichts arbeiten und zu Hause sitzen, ist es gut, wenn sie wenigstens in Beschäftigungstherapien untergebracht sind*“ (Interview IV, Zeile 196-200).

8.3 Kategorie 3 „Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben“

Die Kategorie „Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben“ entstand deduktiv. Diese Kategorie subsummiert Aussagen der ExpertInnen über mögliche Schwierigkeiten bei der Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Diese Kategorie impliziert drei induktiv entstandene Unterkategorien: Spezifische Schwierigkeiten, kulturspezifische Schwierigkeiten und arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten.

8.3.1 Unterkategorie 1 „Spezifische Schwierigkeiten“

Diese Unterkategorie umfasst Aussagen der befragten InterviewpartnerInnen zu den Schwierigkeiten bei der Eingliederung ins Berufsleben, die sich auf die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehen.

Die folgende Textstelle verdeutlicht die Unterkategorie:

„Das Problem ist ja, dass viele den Berufsschulabschluss gar nicht schaffen und der ist ja erforderlich, um am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten zu können. Viele können sich sogar gut einarbeiten, scheitern dann aber am Berufsschulabschluss. Das ist halt ein Problem“ (Interview II, Zeile 134-136).

Die InterviewpartnerInnen aus dem Interview I und II sehen die notwendige intensive Beschäftigung und Betreuung der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Bezug auf die direkte Eingliederung ins Berufsleben als Schwierigkeit. Beide

InterviewpartnerInnen gehen davon aus, dass die Betreuung der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung viel Zeit in Anspruch nimmt und „(...) *man sich spezieller beschäftigen [muss, Anm. d. A] und es ist einfach mühsamer und zeitaufwendiger, sich den Kindern anzunehmen*“ (Interview II, Zeile 88-90).

Die betroffenen Mädchen werden oft aufgrund eines gepflegten und hübschen Auftretens anfangs von den Betrieben besser eingeschätzt. Oft stellt sich im weiteren Verlauf jedoch heraus, dass sie schwache Schülerinnen sind und den Berufschulabschluss nicht erreichen können. Dies erschwert den jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung den Einstieg ins Berufsleben aus Sicht dem/der ExpertIn aus dem Interview IV.

Auch die befragte Person aus dem Interview V empfindet die Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt als schwierig, wenn der Berufschulabschluss nicht erreicht werden kann.

Der/die befragte ExpertIn aus dem Interview VI sieht die spezifischen Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben darin, dass junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hauptsächlich „*traditionelle, frauentypische Lehrberufe*“ (Interview VI, Zeile 93) wählen, wie etwa Kindergärtnerin, Friseurin und Verkäuferin. Lehrwerkstätten, die eine Berufsausbildung für die Betroffenen ermöglichen, gibt es jedoch in diesen Berufssparten nicht. „(...) *Mädchen sind ganz ganz schwierig, ich sag jetzt mal, also da ist es ganz ganz schwierig, sie unter Anführungszeichen überredet einmal was anderes auszuprobieren. Also mal zum Beispiel in Richtung eines Handwerksberufs zu gehen*“ (Interview VI, Zeile 95-98).

8.3.2 Unterkategorie 2 „Kulturspezifische Schwierigkeiten“

Die Unterkategorie „Kulturspezifische Schwierigkeiten“ subsummiert Aussagen der ExpertInnen, die Schwierigkeiten bei der Eingliederung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgrund des kulturellen Hintergrunds sehen.

Als Ankerbeispiel gilt folgende Textpassage:

„(...) die meisten Mädchen mit Migrationshintergrund träumen davon, sofort schwanger zu werden, um das Ganze dann eh hinter sich zu haben. Das ist mehr oder weniger eines unserer größten Probleme, dass viele

sagen, ich brauche gar keine Lehrstelle, weil ich hab einen Mann und bin eh bald schwanger und brauch eigentlich gar keinen Job“ (Interview III, Zeile 88-92).

Der/die befragte SonderschullehrerIn aus dem Interview III führt weiters aus, dass vor allem die Eltern der betroffenen Mädchen mit Migrationshintergrund eine Arbeitsstelle als nicht notwendig erachten. Eine große Schwierigkeit ist demnach die mangelnde Bereitschaft der jungen Frauen mit Migrationshintergrund einer Arbeit nachzugehen, da sie sich sehr früh für eine Familie und gegen eine berufliche Ausbildung entscheiden.

Auch die befragten ExpertInnen der Interviews I und IV sehen die Schwierigkeiten der Eingliederung ins Berufsleben für betroffene Mädchen mit Migrationshintergrund in der mangelnden Unterstützung der Eltern, da die Eltern die Familiengründung als wichtiger erachten als den beruflichen Werdegang ihrer Töchter.

Kulturspezifische Schwierigkeiten bei der Eingliederung in eine berufliche Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt sieht die interviewte Person aus dem Interview VI darin, dass vor allem serbische und kroatische Mädchen den Berufswunsch der Friseurin und türkische Mädchen die Berufe Schneiderin und Kindergärnterin verfolgen. Das Problem ist, dass jedoch in diesen Berufssparten keine Lehrwerkstätten angeboten werden.

8.3.3 Unterkategorie 3 „Arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten“

Schwierigkeiten bei der Eingliederung ins Berufsleben aufgrund der Arbeitsmarktsituation werden in dieser Unterkategorie zusammengefasst.

Um diese Kategorie zu verdeutlichen, wird folgendes Ankerbeispiel angeführt:

„Mittlerweile wird man abgewimmelt von den Firmen, von den Lehrwerkstätten, weil alle sagen, sie sind immer voll und sie haben keine Zeit und sie können nicht und sie wollen nicht“ (Interview I, Zeile 56-58).

Die befragte Interviewperson aus dem Interview I ist der Ansicht, dass sich die Eingliederung der Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in die Arbeitswelt von Jahr zu Jahr schwieriger gestaltet. Die Betriebe, aber auch die

Lehrwerkstätten lehnen die Aufnahme der betroffenen Jugendlichen und die Vergabe von Schnupperstellen zunehmend ab.

Laut dem/der Befragten aus dem Interview II gibt es zu wenige Stellen am Arbeitsmarkt für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, da eher junge Männer für Hilfsarbeitertätigkeiten oder Lagerarbeiten von den Firmen genommen werden. Weiters äußert der/die ExpertIn aus dem Interview IV bezüglich arbeitsmarktbezogener Schwierigkeiten: „*Ich habe so das Gefühl, die Mädchen kriegen weniger Chancen wie die Burschen*“ (Interview IV, Zeile 155).

Der/die InterviewpartnerIn aus dem Interview III merkt an, dass der 1., aber auch der 2. Arbeitsmarkt zunehmend anspruchsvoller wird und sich dadurch die Eingliederung von Jugendlichen mit intellektueller immer schwieriger gestaltet.

Laut dem/der befragten SonderschullehrerIn aus dem Interview V scheitert die Eingliederung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung an einem zu „*einschlägigen*“ (Interview V, Zeile 91) Marktangebot. Weiters hebt der/die Befragte hervor: „*(...) die Betriebe sind anscheinend selber so überlastet und haben teilweise auch so schlechte Erfahrungen mit Lehrlingen gemacht, dass sie für so einen Schwellenbereich überhaupt keine Bereitschaft haben*“ (Interview V, Zeile 193-196). Die Eingliederung laut der befragten Person scheitert meist an der Leistungsorientiertheit der Unternehmen.

Der/die interviewte ExpertIn aus dem Interview VI merkt an, dass in Großunternehmen oft Aufnahmetests verlangt werden. Diese stellen oft ein Hindernis für Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung dar und erschweren so den direkten Einstieg in das Berufsleben.

8.4 Kategorie 4 „Spezifische Anforderungen“

Diese Kategorie subsummiert spezifische Anforderungen an junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der ExpertInnen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.

Folgendes Ankerbeispiel wird angeführt:

„Na in erster Linie mal, dass sie arbeiten gehen wollen. Dass ihnen bewusst ist, dass sie das brauchen, weil na ja, hmm, um auf eigenen Beinen stehen zu können, das ist klar, dass ich irgendeiner Art von Arbeit nachgehen muss“
(Interview III, Zeile 103-105).

Der/die Befragte aus dem Interview III schätzt die positive Einstellung zur Arbeit als wesentliche Anforderung für einen möglichen Einstieg in die Berufswelt ein. Laut der interviewten Person *„(...) geht's vielmehr ums Wollen“* (Interview III, Zeile 66).

Der/die SonderschullehrerIn aus dem Interview I sieht einen erfolgreichen Einstieg in die Berufswelt dann, wenn die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung *„(...) nicht so schwer behindert (...)“* (Interview I, Zeile 109) sind.

Laut dem/der befragten ExpertIn aus dem Interview IV sollten junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Anforderung erfüllen, dass sie *„(...) sich einmal gut präsentieren können (...)“* (Interview IV, Zeile 149-150).

Die SonderschullehrerInnen aus dem Interview V und VI gehen davon aus, dass folgende Anforderungen erfüllt werden müssen, um am allgemeinen Arbeitsmarkt einsteigen zu können: Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen, Höflichkeit und ein gepflegtes Erscheinungsbild. Der/die befragte ExpertIn aus dem Interview VI sieht den kognitiven Hintergrund als wesentliche Anforderung für den allgemeinen Arbeitsmarkt. Beide InterviewpartnerInnen fügen jedoch hinzu, dass diese Anforderungen auch für junge Männer gelten und nicht nur Mädchenspezifisch sind.

8.5 Kategorie 5 „Verbesserungen für einen inklusiven Übergang“

Diese Kategorie enthält Aussagen der SonderschullehrerInnen für mögliche Verbesserungen, um jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einen inklusiven Übergang zu ermöglichen.

Folgende Textpassage gilt als Ankerbeispiel:

„Da sind auf jeden Fall Verbesserungen von Seiten der Politik notwendig. Dass die Firmen ab einer gewissen Größe quasi gezwungen werden, Menschen mit Beeinträchtigung aufzunehmen und ihnen Jobs zur Verfügung zu stellen. Dann würd's sicher mehr Möglichkeit geben für Menschen mit Beeinträchtigung“ (Interview I, Zeile 147-150).

Die Befragten aus dem Interview I und V sehen Verbesserungsmöglichkeiten darin, dass die Firmen vermehrt Arbeitsplätze für Menschen mit Beeinträchtigung anbieten sollten. Die Interviewperson aus dem Interview I fügt hinzu, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, LehrerInnen und Politik wünschenswert wäre.

Laut dem/der befragten SonderschullehrerIn aus dem Interview II sollten Institutionen nicht nur mädchenfreundlich eingerichtet werden, sondern die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung bedürfen einer intensiven Betreuung, um in die Arbeitswelt einsteigen zu können. *„Ich glaube, es müsste einfach jemand da sein, der sich ihrer speziell annimmt (...)"* (Interview II, Zeile 105-106).

Die Interviewperson aus dem Interview III gesteht sich ein, keine Verbesserungsvorschläge für einen inklusiven Übergang geben zu können: *„Um ehrlich zu sein, ich weiß es nicht, (...)"* (Interview III, Zeile 139).

Der/die InterviewpartnerIn aus dem Interview IV befürwortet Coachingstellen speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Weiters fordert er/sie spezielle Angebote für SonderschülerInnen nach dem 15. Lebensjahr, da der Berufsvorbereitungslehrgang von vielen SonderschülerInnen abgelehnt wird, weil *„(...) die Sonderschüler (...) nicht mit den Schwerstbehinderten ins BVL gehen“* wollen (Interview IV, Zeile 221-222). Jedoch räumt er/sie ein, dass die Finanzierung für diese Umsetzung fehlt.

Eine Ausweitung des Umfangs der berufspraktischen Tage würde sich nach dem/der ExpertIn aus dem Interview VI positiv auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf auswirken. „(...) *es ist gerade das Probieren in möglichst vielen verschiedenen Bereichen, das ist sehr positiv*“ (Interview VI, Zeile 158-159). Es gibt einige Jugendliche „(...) *die aufgrund von Schnuppertagen dann diese Lehrstelle bekommen haben*“ (Interview VI, Zeile 166-167).

9. Diskussion der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Diskussion der Forschungsergebnisse. Zunächst werden die Hauptkategorien interpretiert. Im Zentrum dieses Kapitels steht jedoch die Beantwortung der Subfragen und der forschungsleitenden Frage. In einem abschließenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der ExpertInnenbefragungen resümiert.

9.1 Diskussion der Forschungsergebnisse anhand der Kategorien

In diesem Unterkapitel werden die wesentlichsten Aussagen der ExpertInnen hinsichtlich der Hauptkategorien interpretiert und diskutiert, wodurch in einem weiteren Schritt eine Diskussion der Untersuchungsergebnisse anhand der forschungsleitenden Fragestellung und ihren Subfragen ermöglicht wird.

9.1.1 Kategorie „Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule“

Die Aussagen der ExpertInnen bezüglich der Dauer der schulischen Berufsorientierung sind einheitlich. Laut den ExpertInnen haben Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung die Möglichkeit, schulische Berufsorientierung im Rahmen des Berufsvorbereitungslehrgangs bis zur zwölften Schulstufe zu erhalten. Wie in den theoretischen Ausführungen des Kapitels 4.2.3 deutlich wurde, stellt der Berufsvorbereitungslehrgang eine Möglichkeit dar, den Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung einen freiwilligen Schulbesuch bis zum maximal zwölften Schuljahr anzubieten. Ein/eine befragte ExpertIn gibt weiters an, dass viele Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung schulische Berufsorientierung im Rahmen des Berufsvorbereitungslehrgangs bis zur zwölften Schulstufe in Anspruch nehmen. Folglich kann daraus geschlossen werden, dass der Berufsvorbereitungslehrgang eine sinnvolle Unterstützungsleistung für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung darstellt. Dadurch, dass einer/eine der befragten SonderschullehrerInnen angibt, dass viele den Berufsvorbereitungslehrgang bis zur zwölften Schulstufe nutzen, könnte auch der Schluss gezogen werden, dass für viele Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung eine Eingliederung am Arbeitsmarkt kaum vor dem 18. Lebensjahr möglich ist bzw. die Chance einer Eingliederung vor dem 18. Lebensjahr äußerst gering ist.

Die Angaben der befragten ExpertInnen hinsichtlich der Gestaltung der beruflichen Beratung überschneiden sich teilweise in Bezug auf berufspraktische Tage, die fast alle ExpertInnen hervorheben, wobei hinsichtlich des Umfangs der berufspraktischen Tage Unterschiede ersichtlich werden. Einige bieten zwei Wochen im Schuljahr an, hingegen andere drei Wochen im Schuljahr. *„Also wir kriegen auch sehr viele Jugendliche unter aufgrund von Schnuppertagen, weil sich die Betriebe die Jugendlichen anschauen und dann schon ein Bild haben von den Jugendlichen“* (Interview VI, Zeile 164 – 166). Ein/eine weitere ExpertIn erachtet die Betriebspraktika als notwendig, *„(...) denn da kommen die Kinder oft drauf, dass ihnen gewisse Tätigkeiten doch nicht so zusagen, wie sie geglaubt haben“* (Interview I, Zeile 157-158). Berufspraktische Tage scheinen folglich aus Sicht der ExpertInnen einen hohen Stellenwert im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung darzustellen.

Generell kann behauptet werden, dass es den ExpertInnen ein großes Anliegen ist, die berufliche Beratung und auch die Berufsfindung auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten, Interessen, Stärken und Schwächen der betroffenen Jugendlichen abzustimmen. So betont etwa eine befragte Person: *„(...) also man muss immer ausprobieren und schauen, was zu den Kindern am Besten passt, wo man sie unterbringen kann und auch, was sie selbst überhaupt machen wollen“* (Interview II, Zeile 28 - 30). Ein/eine weitere ExpertIn: *„(...) ich schau da nach Können, nachdem was da ist, (...)“* (Interview III, Zeile 72). Beruflich beraten werden die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung auch in dem Sinne, dass die Arbeitshaltung der betroffenen Jugendlichen beachtet und gegebenenfalls überarbeitet wird. Laut den befragten ExpertInnen haben die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung oft unrealistische Berufswünsche. Als Aufgabe der beruflichen Beratung sehen die ExpertInnen demnach das Aufzeigen möglicher Alternativen: *„(...) wir müssen schauen, dass wir die Mädchen in eine andere Richtung lenken“* (Interview VI, Zeile 29 - 30). Die SonderschullehrerInnen sehen auch die Elterngespräche als einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Beratung, denn *„(...) man muss auch die Eltern aufklären und mit in die Verantwortung ziehen, schon von der Stunde null an“* (Interview III, Zeile 117 - 118). Ein Großteil der ExpertInnen hebt die enge Zusammenarbeit mit der Clearingstelle „WUK Domino“ hervor, welche Einzelberatungen mit den Jugendlichen mit Beeinträchtigung ermöglicht. Nach dem Ermessen der SonderschullehrerInnen trägt die Zusammenarbeit mit dem WUK Domino wesentlich zur Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei. Dies wird in

folgenden Ausführungen ersichtlich: *„Man muss natürlich auch die große Unterstützung vom WUK Domino hervorheben, dass da Einzelberatungen möglich sind, die natürlich noch einmal anders sind als ich im Klassenverband, sag ich jetzt einmal, da Informationen herausholen kann“* (Interview VI, Zeile 36 - 39).

Hinsichtlich der Angaben der befragten Personen kann behauptet werden, dass die berufliche Beratung individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung abgestimmt wird. Im Kapitel 4.2.1 des Theorieteils wurde herausgearbeitet, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung *„(...) eine breit angelegte, stark individualisierte Berufsorientierung und eine praktische Erprobung in verschiedenen beruflichen Grundtätigkeiten erhalten“* (Fasching/Felkendorff 2007, S. 78). Eine individualisierte Berufsorientierung kann demnach durch die Abstimmung der beruflichen Beratung auf die individuellen Bedürfnisse erreicht werden. Die berufspraktischen Tage bieten Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung eine Möglichkeit die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten auch praktisch kennenzulernen.

Bezüglich der geschlechtsspezifischen Aspekte in der schulischen Berufsorientierung ist auffallend, dass die befragten ExpertInnen sehr unterschiedliche Aussagen treffen. Vier der sechs Interviewten geben an, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Beratung und Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf zu machen. Lediglich die übrigen zwei Befragten gehen darauf ein, dass junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zusätzliche Unterstützungs- und Beratungsleistung benötigen im Gegensatz zu Burschen. *„Dass sie [Mädchen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, Anm. d. A.] überhaupt einmal auf einem Arbeitsmarkt sozial bestehen können, ist es extrem wichtig, dass auch der Selbstwert gestärkt wird (...)“* (Interview V, Zeile 37 - 39), indem sie beispielsweise lernen, „Nein“ zu sagen, um ihre Grenzen zu wahren. Scheinbar ist es für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung schwer, am Arbeitsmarkt soziale Anerkennung zu erlangen und Grenzen zu setzen.

Ebenso ist es notwendig, die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung dahingehend zu ermutigen, auch andere Berufssparten als traditionelle Frauenberufe zu wählen. So betont eine befragte Person: *„(...) sie unter Anführungszeichen [zu überreden, Anm. d. A.] (...) einmal was anderes auszuprobieren. Also zum Beispiel in Richtung eines Handwerksberufs zu gehen“* (Interview VI, Zeile 97 - 98). Somit versuchen die ExpertInnen das begrenzte Berufswahlspektrum der jungen Frauen mit intellektueller

Beeinträchtigung zu weiten. Daraus schließt die Autorin, dass lediglich zwei der sechs befragten SonderschullehrerInnen die spezifischen Benachteiligungen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung reflektieren und somit eine Mädchenspezifische Beratung ermöglichen. Die anderen vier ExpertInnen nehmen vermutlich die spezifischen Problemlagen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kaum wahr. Dies bestätigt die Aussagen von SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656), die davon ausgeht, dass die Problemlagen von Frauen mit Beeinträchtigung nicht ausreichend wahrgenommen werden.

Generell kann behauptet werden, dass die Gestaltung der beruflichen Beratung speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht eindeutig herausgefiltert werden kann, da die meisten befragten SonderschullehrerInnen auf die Gestaltung der beruflichen Beratung von allen Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung eingehen. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Mädchenspezifische Beratung in der schulischen Berufsorientierung nur ungenügend angeboten wird.

9.1.2 Kategorie „Übergangsvorgänge von der Schule in Ausbildung und Beruf“

Die Empfehlungen bezüglich der Übergangsvorgänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden laut den befragten ExpertInnen individuell auf die Fähigkeiten, Stärken und Interessen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung abgestimmt. Die befragten SonderschullehrerInnen sind sich einig, dass das Ziel der schulischen Berufsorientierung ist, eine Eingliederung der betroffenen jungen Frauen am allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen, jedoch stellen sie fest, dass ein Einstieg am 1. Arbeitsmarkt nicht für alle möglich ist, dies verdeutlicht jene Aussage: *„(...) sie kriegen dort [am allgemeinen Arbeitsmarkt, Anm. d. A] einfach keine Chance und werden dort einfach nicht genommen. Das ist unsere Erfahrung“* (Interview I, Zeile 79 - 80). Aus diesem Grund muss oft auf außerschulische Qualifizierungsmaßnahmen zurückgegriffen werden. Mögliche Alternativen für einen direkten Einstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt sind daher mögliche Ausbildungsplätze bei Wien Work, Lehrwerkstätten oder Jobfabrik. So hebt eine befragte Person hervor: *„Aber es gibt ganz viele Mischformen eben, wo wir schauen, dass wir diese Kinder schon in zum Beispiel in Teilqualifizierungen unterbringen, wo wir eben schauen, dass sie in eine Art Hilfsarbeit gehen, aber halt keine Berufsschule brauchen“* (Interview III, Zeile 35 -

37). In Institutionen, wie die oben genannten, haben junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Möglichkeit verlängerte Lehren oder Teilqualifizierungen abzuschließen und können dann weitervermittelt werden auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. So gibt eine Befragte an: *„Also zwischen 1. Arbeitsmarkt und Werkstätte gibt es also wirklich noch einige Möglichkeiten“* (Interview VI, Zeile 81 - 82). Daraus lässt sich ableiten, dass es neben dem allgemeinen Arbeitsmarkt und den Werkstätten eine Vielzahl an Beschäftigungsmöglichkeiten gibt, die für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in Frage kommen und auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden.

Ebenso teilen die befragten ExpertInnen die Auffassung, dass eine Beschäftigungstherapie nur dann empfohlen wird, wenn alle anderen Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung ausgeschöpft wurden: *„(...) eine geschützte Werkstätte kommt dann sowieso nur in Frage, wenn alle die anderen, äh, nicht erfolgreich waren“* (Interview V, Zeile 77 - 78). Ein Einstieg in Werkstätten wird nur dann empfohlen, wenn junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung *„(...) rein motorisch, rein kognitiv, mehrfach schwer behindert (...)“* (Interview III, Zeile 111) nicht in der Lage sind, einer anderen Beschäftigung nachzugehen. Daraus lässt sich ableiten, dass die InterviewpartnerInnen eine schwere kognitive Beeinträchtigung als Grund für den Einstieg in die Beschäftigungstherapie sehen. Die oben angeführte Aussage der befragten Person aus dem Interview III verdeutlicht, dass je schwerwiegender die Behinderung junger Frauen ist, umso schwieriger gestaltet sich die Vermittlung der betroffenen Mädchen am allgemeinen Arbeitsmarkt.

Obwohl die befragten SonderschullehrerInnen die Beschäftigungstherapie als *„die niederschwelligste Möglichkeit [der Eingliederung, Anm. d. A.]“* (Interview V, Zeile 79) sehen, darf die Bedeutung der Werkstätten nicht missachtet werden. *„Ab einem gewissen Grad der Beeinträchtigung muss man froh sein, dass es diese Einrichtungen gibt, weil sonst würden diese Mädchen zu Hause sitzen. Und das wär wesentlich gefährlicher (...). So haben sie in den Werkstätten aber dann trotzdem eine Beschäftigung, sie gehen arbeiten, kriegen ein bissl ein Taschengeld und ich denk einmal, das ist schon einmal ein positiver Schritt“* (Interview V, Zeile 229 - 234). Folglich kann behauptet werden, dass die Beschäftigungstherapie für einige junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung durchaus positive Effekte hat, da sie zum Einen einer Beschäftigung nachgehen und zum Anderen ein Gefühl der Wertschätzung entwickeln können.

9.1.3 Kategorie „Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben“

Die spezifischen Schwierigkeiten bei der Eingliederung ins Berufsleben von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung sehen die befragten ExpertInnen darin: *„Viele können sich sogar gut einarbeiten, scheitern dann aber am Berufsschulabschluss“* (Interview II, Zeile 135 - 136). Ebenso ist der hohe Unterstützungsbedarf ein Hindernis die betroffenen Jugendlichen ins Berufsleben einzugliedern, wie die befragte Person aus dem Interview I anmerkt: *„(...) sie brauchen einfach sehr viel mehr Betreuung in den Firmen und die Zeit nehmen sich die Firmen einfach nicht (...)“* (Interview I, Zeile 100 - 101). Hierbei muss angemerkt werden, dass diese Schwierigkeiten keine Mädchenspezifischen sind, sondern sie betreffen alle Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Zwei der Befragten sehen jedoch Schwierigkeiten, die speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung betreffen. So etwa schätzt die Befragte aus dem Interview IV das äußere Erscheinungsbild oft als eine Schwierigkeit ein, denn sie werden dadurch oft besser eingeschätzt von den Betrieben und im weiteren Verlauf stellt sich dann heraus, dass sie den Berufsschulabschluss nicht erreichen. Daraus lässt sich ableiten, dass die befragte Person davon ausgeht, dass ein hübsches und gepflegtes Erscheinungsbild häufig Fehleinschätzungen der Betriebe nach sich zieht und die betroffenen Mädchen ihre Lehrstellen wieder verlieren, sobald die Schwächen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zum Vorschein kommen.

Die Befragte aus dem Interview VI sieht spezielle Schwierigkeiten der Eingliederung von jungen Frauen darin, dass *„(...) sie traditionelle, frauentypische Lehrberufe, sag ich jetzt einmal, ergreifen wollen (...) Und ja, gerade bei Kindergarten, Friseurin usw. gibt es diese Lehrwerkstätten nicht.“* (Interview VI, Zeile 92 - 99). Die Befragte sieht somit das eingeschränkte Berufswahlspektrum der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung als Schwierigkeit diese ins Berufsleben einzugliedern. Weiters lässt sich vermuten, dass aus Sicht des/der befragten SonderschullehrerIn, Lehrwerkstätten eine sinnvolle Möglichkeit darstellen, einen Einstieg ins Berufsleben von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu ermöglichen. Weiters zeigt sich dadurch, dass ein direkter Einstieg am allgemeinen Arbeitsmarkt kaum zu erreichen ist.

Die mangelnde Bereitschaft einer Arbeit nachzugehen, sowie die mangelnde Unterstützung der Eltern, da diese den beruflichen Werdegang ihrer Töchter als nicht notwendig erachten, stellt die Hauptschwierigkeit bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund dar. Hingegen

wird die Familiengründung von den jungen Frauen selbst und ihren Eltern fokussiert. Scheinbar steht der kulturelle Hintergrund der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im engen Zusammenhang mit der Einstellung zur Arbeit. Die Berufstätigkeit wird vermutlich bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund oft als Überbrückung zwischen der Sonderschule und der Familiengründung gesehen und daher als eher unbedeutend erachtet.

Der Zugang zum Arbeitsmarkt gestaltet sich äußerst schwierig für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die SonderschullehrerInnen heben hervor, dass sowohl das Absolvieren von Schnupperpraktika als auch der Einstieg ins Berufsleben zunehmend schwieriger wird. Die Gründe sehen sie darin, dass der Arbeitsmarkt zunehmend anspruchsvoller wird und das Marktangebot für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu begrenzt ist. Folglich sind die betroffenen jungen Frauen mit einem begrenzten Berufswahlspektrum konfrontiert, da „(...) *es einfach zu wenige Jobs gibt für die Mädchen*“ (Interview II, S. Zeile 96 - 97). Aus diesem Grund wird eine Übereinstimmung mit der Theorie ersichtlich, wie in Kapitel 5.2.1.3 beschrieben wurde.

9.1.4 Kategorie „Spezifische Anforderungen“

Einige ExpertInnen vertreten die Ansicht, dass Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen, Höflichkeit, ein gepflegtes und präzises Auftreten und wesentliche Anforderung für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf darstellen. Jedoch kann gesagt werden, dass diese Anforderungen nicht nur junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu erfüllen haben, sondern sie gelten für alle am allgemeinen Arbeitsmarkt Tätigen.

Weiters sehen die SonderschullehrerInnen den kognitiven Hintergrund in einem scheinbaren Zusammenhang mit einem positiven Einstieg in die Berufswelt: „(...) *auch ein gewisser kognitiver Hintergrund , also das heißt beherrschen von Grundrechnungsarten (...), Leseverständnis muss da sein. (...) Das sind sicher die Grundvoraussetzungen, die alle erfüllen müssen, egal ob Bursche oder Mädels*“ (Interview VI, Zeile 119 – 123).

Eine Interviewperson zählt den Willen, „(...) *dass sie [die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, Anm. d. A.] arbeiten gehen wollen*“ (Interview III, Zeile 103) als notwendige Anforderung, um ins Berufsleben einsteigen zu können. Daraus kann

geschlossen werden, je größer der Arbeitswille der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ist, desto eher gelingt der Einstieg in die Arbeitswelt.

9.1.5 Kategorie „Verbesserungen für einen inklusiven Übergang“

Laut Aussagen der ExpertInnen müssten „(...) *viel mehr Nischenarbeitsplätze (...) [für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, Anm. d. A] geschaffen werden*“ (Interview V, Zeile 226 – 227). Junge Frauen haben scheinbar, aufgrund der geringen Anzahl an Arbeitsplätzen, eine begrenzte Möglichkeit, um ins Berufsleben einsteigen zu können.

Die ExpertInnen geben an, dass Institutionen „*mädchenfreundlich*“ (Interview II, Zeile 133) eingerichtet werden sollten, weiters wäre „(...) *speziell für Mädchen (...) eine Gruppe [zu, Anm. d. A.] bilden, wo man sich intensiv mit den Mädels auseinandersetzt. Das müssten halt echt erfahrene Lehrer sein und sich intensiv um die Mädels bemühen*“ (Interview IV, Zeile 224 – 226). Daraus kann abgeleitet werden, dass für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung keine Berufsorientierungsangebote existieren.

Ein/eine ExpertIn geht davon aus, dass mehr berufspraktische Tage sinnvoll wären, denn viele Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung bekommen „(...) *aufgrund von Schnuppertagen dann diese Lehrstelle (...)*“ (Interview VI, Zeile 164 – 165). Daraus kann geschlossen werden, dass sich eine Ausweitung der berufspraktischen Tage positiv auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für die Betroffenen auswirken würde.

9.2 Diskussion der Forschungsergebnisse anhand der Forschungsfragen

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung: *Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?* Im Hinblick auf die Beantwortung der Hauptfragestellung, werden zunächst die Subfragen beantwortet:

- **Welche Benachteiligungen und Schwierigkeiten ergeben sich für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf?**

Besonders für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung stellt der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eine große Hürde dar, denn durch die Merkmalsträger „Behinderung“ und „Geschlecht“ kommt es zu einer Verstärkung der Benachteiligungen und sie können nur schwer am allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß fassen (vgl. AMS 2008, S. 3). Von den betroffenen jungen Frauen werden verschiedenste Anforderungen, Leistungen, aber auch Bewältigungsstrategien abverlangt (vgl. Fasching/Pinetz 2008, S. 31f). Die Ungleichheiten und Benachteiligungen, welchen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung unterworfen sind, müssen laut WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 18) auf drei wesentlichen Ebenen aufgedeckt werden. So ist es möglich, die Verwobenheit der Benachteiligungen der betroffenen jungen Frauen sichtbar zu machen. Die meisten jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung besuchen vorwiegend Sonderschulen. Durch den Status „Sonderschülerin“ erfahren die Betroffenen weitere Abwertungen seitens der Gesellschaft (vgl. Pfahl 2011, S. 22f), denn die Sonderschülerinnen haben schlechtere Ausgangschancen und können meist keine hoch qualifizierten Schulabschlüsse vorweisen (vgl. Koenig et al. 2010, S. 192). Dadurch ist es für Sonderschülerinnen oft nicht möglich, die gewünschte Ausbildung zu absolvieren und sie verfügen selten über abgeschlossene Berufsausbildungen. Damit geht ein begrenztes Berufswahlspektrum der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einher. Oft kann die benachteiligte Gruppe nur Berufe im einfachen Dienstleistungssektor ausüben. Dieser Dienstleistungssektor zieht jedoch niedrige Bewertungen seitens der Gesellschaft nach sich. Es zeigt sich sehr deutlich, dass

sich die Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gegenseitig bedingen können und dadurch verstärken. Demnach stehen die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vor enormen Herausforderungen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf (vgl. Kapitel 5).

Die Befragungen der SonderschullehrerInnen besagen, dass die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung den Berufsschulabschluss meist nicht erreichen können. Laut Aussagen der ExpertInnen wird der Arbeitsmarkt zunehmend anspruchsvoller und es existieren zu wenige Arbeitsplätze für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Dadurch kommt es zu einer Übereinstimmung der theoretischen Ausführungen (vgl. Kapitel 5.2.1.3) und der Angaben der SonderschullehrerInnen, denn den jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung steht nur eine begrenzte Auswahl an Ausbildungs- und Berufsmöglichkeit zur Verfügung. Die SonderschullehrerInnen gehen davon aus, dass die betroffenen Mädchen den Anforderungen am allgemeinen Arbeitsmarkt oft nicht genügen, da sie zusätzliche Unterstützung und intensive Betreuung benötigen. Die Betriebe sind daher meist nicht bereit, junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung einzustellen.

Auch kulturspezifische Schwierigkeiten werden von den ExpertInnen genannt. Eine Schwierigkeit vor allem bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund ist die mangelnde Bereitschaft, einer Arbeit nachzugehen, da sie sich früh für die Familiengründung entscheiden. Auch die Eltern spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle, da sie oft ihre Einstellungen zur Arbeit auf die betroffenen Mädchen übertragen und eine berufliche Ausbildung ihrer Töchter als nicht notwendig erachten. Die Berufstätigkeit von jungen Frauen mit Migrationshintergrund wird vermutlich oft als Überbrückung zwischen der Sonderschule und der Familiengründung gesehen, wodurch die Berufstätigkeit an Bedeutung verliert.

Diese Benachteiligungen und Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf erschweren den Einstieg in die Berufswelt für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung massiv, wodurch eine Unterstützung der betroffenen Mädchen in dieser Übergangsphase an Bedeutung zunimmt. Folglich sollten die Benachteiligungen und Schwierigkeiten der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in der schulischen Berufsorientierung Berücksichtigung finden.

- **Inwiefern unterstützt die schulische Berufsorientierung den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?**

Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung haben die Möglichkeit schulische Berufsorientierung im Rahmen des Berufsvorbereitungslehrgangs bis zur zwölften Schulstufe zu erhalten. Eine wesentliche Unterstützungsleistung für die betroffenen Jugendlichen stellen berufspraktische Tage dar, welche im Umfang von zwei bis drei Wochen pro Schuljahr angeboten werden. Diese Realbegegnungen ermöglichen den Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung eine „(...) *praktische Erprobung in verschiedenen beruflichen Grundtätigkeiten* (...)“ (Fasching/Felkendorff 2007, S. 78).

Die Jugendlichen haben laut Aussagen der SonderschullehrerInnen, die Chance, sich zunächst im Berufsleben zu orientieren. Durch die Schnupperpraktika können die betroffenen Jugendlichen Einblicke in die Ausbildungs- und Arbeitswelt gewinnen. Die ExpertInnen vertreten die Ansicht, dass die Betriebspraktika eine Gelegenheit bieten, das Berufsleben kennenzulernen. Oft stimmen die Berufsvorstellungen der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht mit den tatsächlichen beruflichen Tätigkeiten überein. Dies können die betroffenen Jugendlichen laut Angaben der ExpertInnen häufig selbst in den Realbegegnungen erkennen. Ebenso erleichtern Betriebspraktika oft Eingliederungen ins Berufsleben von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, da sich die Betriebe durch die Schnupperpraktika bereits ein Bild von den betroffenen Jugendlichen machen können. Vorurteile seitens der Betriebe haben oft negativen Einfluss auf die Aufnahme von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Unternehmen (vgl. Kapitel 5.2.2.3). Durch die Betriebspraktika könnte es möglich sein, dass die Betriebe ihre Vorurteile revidieren und sie jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung die Chance einer Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt geben.

Laut Aussagen der SonderschullehrerInnen wirkt sich die berufliche Beratung unterstützend im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung aus. Im Rahmen der schulischen Berufsorientierung können die Berufswünsche der betroffenen Jugendlichen auf ihre realistische Umsetzbarkeit kontrolliert werden. Sind die Berufswünsche der Jugendlichen nicht umsetzbar, werden Alternativen aufgezeigt. Die Berufswünsche der Jugendlichen müssen jedoch berücksichtigt werden. Existieren noch keine konkreten Berufsvorstellungen der

Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, dann werden im Rahmen der schulischen Berufsorientierung die Interessen, Stärken und Fähigkeiten des Betroffenen erarbeitet und Informationen über mögliche Berufsfelder werden aufgezeigt. In der schulischen Berufsorientierung besteht eine enge Zusammenarbeit mit der Clearingstelle „WUK Domino“, welche Einzelberatung in den Sonderpädagogischen Zentren für die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ermöglichen.

Kritisch anzumerken ist, dass all diese Unterstützungsleistungen in der schulischen Berufsorientierung generell auf alle Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet sind. Nur wenige SonderschullehrerInnen nennen spezielle Unterstützungsleistungen für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Zwei der befragten ExpertInnen versuchen das Selbstbewusstsein der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu stärken, damit die jungen Frauen lernen, klare Grenzen zu setzen und „Nein“ zu sagen. Das Berufswahlspektrum der betroffenen Mädchen wird versucht zu erweitern, indem sie ermutigt werden, andere Berufsfelder als traditionelle Frauenberufe zu wählen. Ein/eine SonderschullehrerIn macht die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung auf außerschulische Beratungsstellen speziell für Mädchen und junge Frauen aufmerksam, wie etwa „Sprungbrett“ oder „Prima Donna“. Speziell bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund wird versucht, die Notwendigkeit einer Berufsausübung aufzuzeigen, da sie sich früh für die Familiengründung entscheiden und daher die berufliche Ausbildung als nicht notwendig erachten.

Festzustellen ist, dass die Unterstützungsleistungen der schulischen Berufsorientierung am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht eindeutig herausgefiltert werden können, denn ein Großteil der SonderschullehrerInnen kann keine geschlechtsspezifischen Differenzierungen in der schulischen Berufsorientierung festmachen.

Trotz der Tatsache, dass geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung kaum Berücksichtigung finden, muss hinzugefügt werden, dass in der schulischen Berufsorientierung Unterstützungsleistungen für alle Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung angeboten werden, wodurch die Gruppe der jungen Frauen eingeschlossen ist. Jedoch werden die spezifischen Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in der beruflichen Beratung kaum berücksichtigt.

- **Welchen Einfluss hat die schulische Berufsorientierung auf die Ausbildungs- und Berufswege von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?**

Zu den Aufgabenbereichen der schulischen Berufsorientierung zählt die Abklärung unrealistischer Berufswünsche von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Das Aufzeigen beruflicher Alternativen ist somit ein zentraler Bestandteil der Berufsorientierung in der Schule. Speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung wählen oft traditionell weiblich stereotypisierte Ausbildungswege (vgl. Krüger 2002, S. 146). Laut Angaben der ExpertInnen ist es schwierig, junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung dahingehend zu ermutigen, andere Ausbildungs- und Berufswege als traditionelle, frauentypische Lehrberufe anzustreben. Oft werden von betroffenen Mädchen die Berufe der Friseurin oder Einzelhandelskauffrau angestrebt. Die ExpertInnen sehen speziell im Einzelhandel viele Möglichkeiten der Eingliederung, da den jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ein breites Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich des Einzelhandels offen steht, wie etwa die Möglichkeit einer Teilqualifizierung oder verlängerten Lehre.

So gesehen haben die SonderschullehrerInnen wenig Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufswege von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, da die Ausweitung des begrenzten Berufswahlspektrums laut Aussagen der ExpertInnen kaum möglich ist und nur in den seltensten Fällen gelingt.

Die ExpertInnen versuchen Empfehlungen des Wechsels von der Schule in die Werkstätte bzw. Beschäftigungstherapie von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung zu vermeiden, jedoch sehen sie für junge Frauen, die einen sehr hohen Grad der intellektuellen Beeinträchtigung aufweisen, oft keine anderen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten. Aus diesem Grund heben die befragten SonderschullehrerInnen die Bedeutung der Beschäftigungstherapie hervor, denn dadurch können die jungen Frauen mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung einer Beschäftigung nachgehen und das Gefühl der Wertschätzung entwickeln. Laut Angaben der ExpertInnen ist die Alternative zum Besuch einer Beschäftigungstherapie, dass die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung oft zu Hause bleiben und keiner Beschäftigung nachgehen.

Die befragten SonderschullehrerInnen heben hervor, dass es auch andere Möglichkeiten der Ausbildungs- und Berufswege für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung nach der Schule gibt, außer der allgemeine Arbeitsmarkt und der Beschäftigungstherapie.

Die SonderschullehrerInnen machen auf außerschulische Maßnahmen aufmerksam, die die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung auf die Berufswelt vorbereiten. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass lediglich „Prima Donna“ ein Angebot zur Vorbereitung auf das Berufsleben darstellt, welches speziell auf die Bedürfnisse von Mädchen und junge Frauen mit Beeinträchtigung ausgerichtet ist.

Generell muss darauf hingewiesen werden, dass der Einfluss der schulischen Berufsorientierung auf das Gelingen eines direkten Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung eher gering ist. Die SonderschullehrerInnen haben begrenzte Möglichkeiten im Rahmen der schulischen Berufsorientierung zu weiteren Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu verhelfen. Laut Angaben der ExpertInnen ist es zwar möglich, das Selbstbewusstsein der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu stärken und die betroffenen Mädchen dahingehend zu ermutigen, andere Berufe als die traditionell weiblich stereotypisierten Ausbildungswege zu wählen. Jedoch wählen die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung selten gewerblich-technische Berufe. Alle Befragten machen darauf aufmerksam, dass der direkte Weg von der Schule in Ausbildung und Beruf von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung äußerst selten gelingt. Oft wird zwar eine Vermittlung in außerschulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung erreicht, aber die schulischen Bemühungen für einen direkten Einstieg von der Schule ins Berufsleben sind nur begrenzt.

- **Wie sind die Berufsorientierungsangebote in der Schule speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet?**

Laut Aussagen der ExpertInnen wird die berufliche Beratung im Rahmen der schulischen Berufsorientierung individuell auf die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung zugeschnitten. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass die schulische Berufsorientierung die speziellen Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu wenig fokussiert.

Im Theorieteil wurde darauf eingegangen, dass unterschiedliche Einflussfaktoren im Rahmen der schulischen Berufsorientierung zu berücksichtigen sind. Vor allem das Geschlecht als soziale Kategorie muss Beachtung in der Berufsorientierung finden (vgl.

Kapitel 4.2.1). Aufgrund der ExpertInnenbefragungen konnte herausgefunden werden, dass kaum geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung berücksichtigt werden. Die Forderung nach einer geschlechtssensiblen Berufsorientierung (vgl. Kapitel 4.2.1), wie im theoretischen Teil dargestellt, stimmt demnach nicht mit der Praxis überein, da ein Großteil der befragten ExpertInnen geschlechtsspezifische Aspekte im Rahmen der schulischen Berufsorientierung vernachlässigt.

Lediglich zwei der befragten SonderschullehrerInnen gehen auf die speziellen Bedürfnisse der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ein. Beide ExpertInnen machen darauf aufmerksam, dass das Selbstbewusstsein und die Selbstsicherheit der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gestärkt werden muss. Dies ist notwendig, dass sie zum Einen die eigenen Bedürfnisse, Interesse, Stärken und Fähigkeiten wahrnehmen können und zum Anderen in der Lage sind, ihre persönlichen Grenzen zu erkennen und „Nein“ sagen zu können. Weiters sollen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ermutigt werden, andere Berufssparten als traditionelle Frauenberufe anzustreben. Es wird daher versucht, das Berufswahlspektrum der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu weiten.

Aufgrund der Tatsache, dass die Mehrheit der SonderschullehrerInnen undifferenzierte Angaben bezüglich geschlechtsspezifischer Aspekte im Rahmen der schulischen Berufsorientierung macht, lässt sich ableiten, dass die Berufsorientierung in der Schule die spezifischen Benachteiligungen und Diskriminierungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kaum wahrnimmt. Außerdem nennen die ExpertInnen Verbesserungen im Bezug auf die Übergangssituation von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Zwei der Befragten betonen, dass Berufsorientierungsangebote speziell auf junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet werden sollten. Dies lässt den Schluss zu, dass im Rahmen der schulischen Berufsorientierung konkrete Berufsorientierungsangebote für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung fehlen. Die schulische Berufsorientierung nimmt demnach die spezifischen Benachteiligungen und Diskriminierungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nur ungenügend wahr.

Aufgrund der Komplexität der Thematik der Forschungsarbeit ist anzumerken, dass sich unterschiedliche Aspekte immer wieder in den einzelnen Beantwortungen der Fragen

überschneiden. So etwa: die unzureichende Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Aspekte in der schulischen Berufsorientierung zieht nach sich, dass keine speziellen Berufsorientierungsangebote für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung angeboten werden. Somit wurde es ersichtlich, dass Überschneidungen hinsichtlich der Beantwortung der Subfragen existieren.

Hauptfragestellung: Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?

Aufgrund der Befragungen von SonderschullehrerInnen kann festgehalten werden, dass kaum geschlechtsspezifischen Aspekte in der schulischen Berufsorientierung einfließen. Dies lässt den Schluss zu, dass die spezifischen Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der Eingliederung ins Berufsleben nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Nur wenige SonderschullehrerInnen gaben an, dass das Selbstbewusstsein der jungen Frauen gestärkt werden muss, damit sie in der Lage sind, ihre Grenzen zu wahren und lernen, „Nein“ zu sagen. In den Befragungen wurde ersichtlich, dass die Empfehlungen der SonderschullehrerInnen für die jungen Frauen oft in Richtung traditionelle Frauenberufe tendieren, da die Befragten speziell im Einzelhandel, Chancen der Eingliederung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sehen. Eine Erweiterung des begrenzten Berufswahlspektrums der betroffenen Mädchen wird daher kaum umgesetzt, da nur ein/eine ExpertIn angibt, den jungen Frauen auch andere Berufssparten als traditionelle Frauenberufe „schmackhaft“ zu machen.

Es lässt sich vermuten, dass die Berücksichtigung der Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hauptsächlich von den Bemühungen der SonderschullehrerInnen abhängt. Anscheinend fehlt häufig eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Benachteiligungen seitens der SonderschullehrerInnen und die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden nur unzureichend auf die Berufswelt vorbereitet.

Generell muss festgehalten werden, dass die schulische Berufsorientierung „(...) die besondere Situation der Frau (...)“ (Schildmann 2010a, S. 656) und „(...) die besondere

soziale Lage der Behinderten (...)“ (Schildmann 2010a, S. 656) nur unzureichend wahrnimmt. Die Ungleichheiten und Diskriminierungen, welchen junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgesetzt sind, werden nicht ausreichend berücksichtigt.

Schulische Berufsorientierung kann folglich den spezifischen Bedürfnissen und Benachteiligungen von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kaum gerecht werden, da die Diskriminierungen und Ungleichheiten der Betroffenen zu wenig im Fokus der schulischen Berufsorientierung stehen. Die schulische Berufsorientierung leistet daher für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell von Mädchen und jungen Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung kaum einen wesentlichen Beitrag, da kaum geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung einfließen.

Die berufliche Beratung wird zwar laut Angaben der SonderschullehrerInnen individuell auf die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet, jedoch werden die jungen Frauen und ihre mehrfachen Benachteiligungen durch die Wechselwirkung der Kategorien „Behinderung“ und „Geschlecht“ zu wenig fokussiert.

Aufgrund der fehlenden Berufsorientierungsangebote und der ungenügenden Reflexion der geschlechtsspezifischen Aspekte in der schulischen Berufsorientierung, kann davon ausgegangen werden, dass die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nur unzureichend auf die Berufswelt vorbereitet werden. Die schulische Berufsorientierung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf hat folglich wenig Bedeutung für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

9.3 Resümee

Um junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf unterstützen zu können, ist es notwendig die Ungleichheiten und Benachteiligungen der betroffenen Mädchen zu kennen. Im Sinne der Intersektionalität nach WINKER und DEGELE (vgl. 2009, S. 18) ist es äußerst wichtig, die Ungleichheiten und Diskriminierungen auf unterschiedlichen Ebenen aufzudecken. Es geht um die Erfassung der Verwobenheiten der verschiedenen Differenzkategorien (vgl. Winker/Degele 2009, S. 11). Bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung kommt es zu einer Wechselwirkung der Differenzkategorien „Behinderung“ und „Geschlecht“.

Die schulische Berufsorientierung muss daher die Problemlagen und Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung berücksichtigen. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn die SonderschullehrerInnen Wissen über die spezifischen Lebensbedingungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufweisen können und die Ursachen der Benachteiligungen der Betroffenen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf eruiert werden. Weiters ist es notwendig, dass sich die SonderschullehrerInnen mit den Geschlechterrollenbildern auseinandersetzen, die von der Gesellschaft an junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung herangetragen werden. Ebenso muss genderbezogene Praxiskompetenz angewendet werden. Das heißt, die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung müssen in ihren Berufswünschen berücksichtigt werden. Eine Stärkung des Selbstbewusstseins muss erreicht werden, so dass die betroffenen jungen Frauen nicht durch Zuschreibungen und Diskriminierungen verunsichert werden und den Mut haben, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und auch andere Berufswege einzuschlagen als traditionelle Frauenberufe (vgl. Bretländer/Schildmann 2011, S. 43).

Aus Sicht der Autorin kann schulische Berufsorientierung dann einen wesentlichen Beitrag für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung leisten, wenn die Benachteiligungen und Diskriminierungen der betroffenen Gruppe mehrdimensional betrachtet und aufgezeigt werden. Weiters müssen Mädchenspezifische Berufsorientierungsangebote Eingang in der schulischen Berufsorientierung finden und angemessene Strategien entwickelt werden, um

den spezifischen Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung entgegenwirken zu können.

10. Zusammenfassung und Ausblick

In der Zusammenfassung werden nun die Grundzüge der Diplomarbeit resümiert. Hierfür werden die in der Forschungsarbeit theoretisch dargestellten und empirisch gewonnenen Erkenntnisse erläutert. Abschließend wird ein Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf gegeben.

10.1 Zusammenfassung der Forschungsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit behandelte das Thema „Der Einfluss schulischer Berufsorientierung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Eine qualitativ-empirische Studie aus Sicht der Lehrkräfte“.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden begriffliche Grundlagen thematisiert. Der Begriff der Behinderung wurde präzisiert, indem die Behinderung als soziale Strukturkategorie erfasst wurde. Die Beleuchtung des Begriffs brachte die Erkenntnis, dass Behinderung eine soziale Konstruktion darstellt, die sich durch Zuschreibungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen, aber auch durch Systemeffekte äußert (vgl. Dederich 2009, S. 37). Nachdem Behinderung „(...) *das Ergebnis eines Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses angesichts von erwartungswidrigen Merkmalen eines Individuums*“ (Dederich 2009, S. 37) ist, wird das Verhältnis zwischen Behinderung und Normalität angesprochen. In der modernen Gesellschaft spielen gegenseitige Anerkennung und Bewertungen eine große Rolle. Durch die Unterscheidung von Normalität und Behinderung kann die soziale Positionierung des Subjekts, die nach Leistung vergeben wird, ausfindig gemacht werden (vgl. Schildmann 2004, S. 20). Dadurch besteht ein enormer Druck seitens der Gesellschaft aufgrund der zu erbringenden Leistungen für Menschen mit einer Behinderung.

Im schulrechtlichen Sinn gelten junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“. Die sonderpädagogische Förderung dient der Unterstützung der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung „(...) *beim Erwerb einer ihrer individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung*“ (BMUKK 2008, S. 1).

Die berufliche Eingliederung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung erweist sich als problematisch (vgl. Fasching 2008, S. 44), denn bei der betroffenen Personengruppe werden Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts als auch aufgrund der Behinderung im Sinne einer Mehrfachdiskriminierung festgestellt (vgl. BMASK 2009, S. 230f). Um diesen vielfältigen Diskriminierungen entgegenwirken zu können und Maßnahmen zur Unterstützung ergreifen zu können, war es notwendig, die Benachteiligungen der betroffenen jungen Frauen zu erfassen. Aus diesem Grund erfolgte eine Auseinandersetzung mit den intersektionalen Aspekten von Behinderung und Geschlecht, welche die Verwobenheiten und Wechselwirkungen der Kategorien verdeutlichten.

Eine Unterstützungsmaßnahme, die den Einstieg in die Ausbildungs- und Arbeitswelt von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung erleichtern soll, ist die schulische Berufsorientierung. Zunächst wurde die schulische Ausgangssituation von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung beleuchtet, wodurch sich herausstellte, dass die Art der Beschulung Auswirkungen auf die weiteren Übergangsverläufe der betroffenen Jugendlichen hat. Die schulische Berufsorientierung soll die SchülerInnen gezielt auf das Berufsleben vorbereiten und den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf unterstützen. Weiters soll die schulische Berufsorientierung geschlechtersensibel sein.

Durch das Sichtbarmachen der Wechselwirkungen der Kategorien Behinderung und Geschlecht und das Aufzeigen der Auswirkungen der Beschulung in einer Sonderschule konnten die Problemlagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgearbeitet werden. Die Problemlagen wurden im Sinne der Intersektionalität auf der Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene aufgezeigt.

Auf der Strukturebene sind junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung oft mit der stigmatisierenden Zuschreibung „Sonderschülerin“ behaftet. Die betroffenen jungen Frauen werden meist an Sonderschulen verwiesen, da sie aufgrund der intellektuellen Beeinträchtigung in allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden können. Mit dem Etikett „Sonderschülerin“ gehen nicht nur gesellschaftliche Abwertungen einher, sondern meist auch ein niedriges Bildungsniveau, fehlende Qualifikationen und dadurch meist ein begrenztes Berufswahlspektrum.

Auf der Repräsentationsebene wurden Problemlagen durch Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenstereotypen aufgedeckt. Aber auch die meist niedrigen Bewertungen der typischen Frauenberufe und Vorurteile seitens der Betriebe rufen Ungleichheiten hervor. Auf der Identitätsebene haben junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung oft mit einem geringen Selbstwertgefühl zu kämpfen.

Nachdem junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vielfache Benachteiligungen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf erleben, ist es notwendig, sie bereits in der Schule gezielt auf die Ausbildungs- und Berufswelt vorzubereiten.

Im empirischen Teil der Diplomarbeit stand der Einfluss der schulischen Berufsorientierung auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Lehrpersonen im Mittelpunkt des Interesses. Die Forschungsfrage diesbezüglich lautet: *„Welche Bedeutung hat die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?“* Um die forschungsleitende Frage beantworten zu können, wurden im Rahmen einer qualitativ-empirischen Untersuchung sechs SonderschullehrerInnen aus Sonderpädagogischen Zentren befragt. Ausgewertet wurden die ExpertInneninterviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008).

Die SonderschullehrerInnen wurden über die Gestaltung der beruflichen Beratung und die Unterstützungsleistungen in der schulischen Berufsorientierung speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung befragt. Die Empfehlungen der SonderschullehrerInnen für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, sowie die Benachteiligungen und Schwierigkeiten, die sich für die betroffenen Mädchen ergeben, wurden ermittelt.

Nachdem die Beschreibung des qualitativen Forschungsdesigns und die Untersuchungsergebnisse dargelegt wurden, sollen die zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit veranschaulicht werden.

Ein auffälliges Ergebnis der Untersuchung ist, dass im Rahmen der schulischen Berufsorientierung kaum geschlechtsspezifische Aspekte Berücksichtigung finden. Die Unterstützungsleistungen zur Berufsvorbereitung sind auf alle Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet. Die Mehrheit der ExpertInnen kann keine

geschlechtsspezifischen Differenzierungen in der schulischen Berufsorientierung festmachen. Nur zwei der Befragten nennen spezielle Unterstützungsleistungen für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, indem sie versuchen das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken und sie dahingehend zu ermutigen, andere Berufssparten als traditionelle Frauenberufe zu wählen.

Als weiteres Ergebnis konnte festgehalten werden, dass der Einfluss der schulischen Berufsorientierung auf das Gelingen eines direkten Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung eher gering ist. Die SonderschullehrerInnen gehen davon aus, dass der direkte Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für die betroffenen jungen Frauen äußerst selten gelingt. Bei der Befragung der SonderschullehrerInnen kam zum Vorschein, dass vielmehr Vermittlungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung in weiterführende, außerschulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung erzielt werden, wie etwa „Prima Donna“ oder Lehrwerkstätten.

Die Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben konnten nach Angaben der ExpertInnen in drei Bereiche eingeteilt werden: Spezifische Schwierigkeiten, Kulturspezifische Schwierigkeiten, arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten. Unter den spezifischen Schwierigkeiten konnten folgende Ergebnisse festgehalten werden: die Mädchen wählen oft traditionelle, frauentypische Lehrberufe und kaum gewerblich-technische Berufe, wodurch eine Übereinstimmung mit der Theorie vernommen werden kann (vgl. Kapitel 5.2.1.3). Das Erreichen des Berufsschulabschlusses stellt eine weitere Schwierigkeit dar, welche jedoch für junge Männer und junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gleichermaßen gilt. Eine kulturspezifische Schwierigkeit ist die mangelnde Bereitschaft der betroffenen jungen Frauen mit Migrationshintergrund einer Arbeit nachzugehen, da die Berufstätigkeit oft als Überbrückung zwischen der Sonderschule und der Familiengründung gesehen wird. Arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten ergeben sich dadurch, dass der Arbeitsmarkt zunehmend anspruchsvoller wird und das Marktangebot speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung sehr begrenzt ist.

Das zentralste Ergebnis der Untersuchung ist, dass die spezifischen Benachteiligungen und Diskriminierungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht von allen SonderschullehrerInnen wahrgenommen werden. Daraus lässt sich ableiten, dass die

Problemlagen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung nur zum Teil wahrgenommen werden, wodurch gezielte Unterstützungsleistungen und Berufsorientierungsangebote für die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung fehlen. Die berufliche Beratung wird zwar laut Angaben der ExpertInnen individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet, jedoch werden die jungen Frauen dabei zu wenig fokussiert. Einige ExpertInnen betonen abgesehen davon, dass Verbesserungen hinsichtlich eines erfolgreichen Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung erforderlich wären. Dies deutet daraufhin, dass kaum Berufsorientierungsangebote für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung angeboten werden. Die betroffenen jungen Frauen können demnach nur ungenügend auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Folglich hat die schulische Berufsorientierung wenig Bedeutung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Schulische Berufsorientierung leistet daher kaum einen Beitrag für die Unterstützung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, da die Belange, Bedürfnisse und die spezifischen Benachteiligungen der betroffenen jungen Frauen zu wenig fokussiert und berücksichtigt werden. Die Problemlagen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden somit vernachlässigt, wie auch SCHILDMANN (vgl. 2010a, S. 656) betont. Durch die unzureichende Wahrnehmung der Problemlagen werden keine gezielten Unterstützungsleistungen für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung angeboten.

10.2 Ausblick

In theoretischen Abhandlungen über die schulische Berufsorientierung heißt es „*Berufsorientierung muss, unter anderem, geschlechtssensibel sein*“ (BMUKK 2009, Online-Quelle).

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit konnte jedoch aufgezeigt werden, dass kaum Berufsorientierungsangebote für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung existieren. Dies zeigt, dass die schulische Berufsorientierung die spezifischen Benachteiligungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung zu wenig

wahrnimmt. In der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass in der Praxis der schulischen Berufsorientierung geschlechtsspezifische Aspekte zu wenig berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf die berufliche Beratung von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung wäre es wichtig, dass die BeraterInnen und LehrerInnen geschlechtssensibel beraten. Einer geschlechtersensiblen Beratung und Unterstützung im Rahmen der schulischen Berufsorientierung muss eine höhere Bedeutung beigemessen werden, um die betroffenen jungen Frauen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ausreichend unterstützen zu können. Die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung müssen gezielt auf die Ausbildungs- und Berufswelt vorbereitet werden, da sie mehrfachen Benachteiligungen ausgesetzt sind.

Um eine zielgruppenorientierte Berufsorientierung für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung bieten zu können, sollten die BeraterInnen und LehrerInnen genderbezogene Praxiskompetenzen anwenden und Wissen über die spezifischen Benachteiligungen und Problemlagen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufweisen (vgl. Bretländer/Schildmann 2011, S. 43).

Die spezifischen Benachteiligungen und Diskriminierungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung müssen zudem mehrdimensional berücksichtigt werden, denn mit Hilfe der intersektionalen Mehrebenenanalyse ist es möglich, die Wechselwirkungen und Verwobenheiten der Kategorien Behinderung und Geschlecht aufzuzeigen. Dies ist notwendig, um die Benachteiligungen nicht bloß zu addieren, sondern sie müssen stärker wahrgenommen werden, indem die unterschiedlichen Unterdrückungsmechanismen in ihrer komplexen Verknüpfung begriffen werden (vgl. Bereswill/Neuber 2010, S. 86).

Meist wird in der Forschung immer sehr allgemein von Frauen mit Behinderung gesprochen, wie etwa bei SCHILDMANN (2010) oder dem BMASK (2009). Jedoch unterscheiden sich die Benachteiligungen und Problemlagen von Mädchen und Frauen je nach Behinderungsart. So wird eine Frau mit einer körperlichen Beeinträchtigung andere Benachteiligungen erleben und auch andere Bedürfnisse haben, als Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung. Aus diesem Grund besteht noch enormer Forschungsbedarf bezüglich der spezifischen Benachteiligungen der Frauen nach Art ihrer Beeinträchtigung.

Um folglich eine zielgruppenorientierte Berufsorientierung bieten zu können, müssen die unterschiedlichen Unterdrückungsmechanismen erfasst werden, um die spezifischen Benachteiligungen, Bedürfnisse und Belange der betroffenen Mädchen und Frauen berücksichtigen zu können und eine erfolgreiche Unterstützung für die Betroffenen gewähren zu können.

III. LITERATURVERZEICHNIS

- Arbeitsmarktservice Österreich (2011):** Berufswahl Ausbildungswege. Online verfügbar unter: http://www.ams.at/b_info/download/berwa_ausbildung_d.pdf [Letzter Zugriff: 20.01.2012, 10:55]
- Arnade, Sigrid (2000):** Schlusslicht auf dem Arbeitsmarkt. Die berufliche Situation behinderter Frauen. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp1500-frauen.html> [Letzter Zugriff: 27.05.2011, 13:54]
- Baer, Susanne (2010):** Recht: Normen zwischen Zwang, Konstruktion und Ermöglichung – Gender-Studien zum Recht. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 555 - 563
- Becker-Schmidt, Regina (2010):** Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65 – 74
- Bereswill, Mechthild / Neuber, Anke (2010):** Marginalisierte Männlichkeit, Prekarisierung und die Ordnung der Geschlechter. In: Lutz, Helma / Vivar, Maria Teresa Herrera / Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85 - 104
- Bernhard, Dörte / Fasching, Helga (2006):** „Bewegt“ berufliche Integration die Integrationspädagogik? Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bernhardberuf.html> [Letzter Zugriff: 30.05.2011, 14:32]
- Besserer, Henrik (2003):** Identität in der Sozialisationstheorie. Norderstedt: Books on Demand GmbH
- Biewer, Gottfried (2010):** Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2009):

Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen 2008. Online verfügbar unter: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH0009/CMS1299764062407_behindertenbericht_09-03-17.pdf [Letzter Zugriff: 07.12.2011; 12:26]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008):

Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008_19_beilage.pdf [Letzter Zugriff: 24.08.2011, 20:45]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2010):

Berufsorientierung nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule. Beispiele einer Jahresplanung. Online verfügbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Berufsorientierung__Jahresplanung_Aug._2010.pdf [Letzter Zugriff: 06.12.2011, 22:10]

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2005a): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2005): Das Experten-Interview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7 - 30

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2005b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2005): Das Experten-Interview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33 - 70

Bretländer, Bettina / Schildmann, Ulrike (2011): Geschlechtersensible Inklusionsforschung vor dem Hintergrund der neuen UN-Konvention (vor allem Artikel 6, 23, 24, 27, 28). In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.):

Menschenrechte –Integration - Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 39 – 45

Bruner, Claudia Franziska (2000): Die Herstellung von Behinderung und Geschlecht. Sozialisations- und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit (Körper-) Behinderungen. Online verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-00_geschlecht.html#id3081439 [Letzter Zugriff: 18.07.2011, 14:30]

Cloerkes, Günther (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, 2. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Crenshaw, Kimberlé Williams (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma / Vivar, Maria Teresa Herrera / Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33 – 54

Dederich, Markus (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 15 – 39

Deeke, Axel (1995): Experteninterviews – Ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Brinkmann, Christian / Deeke, Axel / Völkel, Brigitte (Hrsg.) (1995): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg, S. 7 – 22

Degener, Theresia (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 160 – 169

Doose, Stefan (2007): Lernschwierigkeiten – kognitive Beeinträchtigung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 165 - 169

Fasching, Helga (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html> [Letzter Zugriff: 30.05.2011, 15:32]

Fasching, Helga / Felkendorff, Kai (2007): Österreich. In: Hollenweger, Judith / Hübner, Peter / Hasemann, Klaus (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 67 - 101

Fasching, Helga (2008): Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderungen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte Menschen, 31. Jg. 2008, Nr. 5, Graz: Reha, S. 42 – 51

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, S. 26 - 41

Fasching, Helga / Mursec, Diana (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien

Fasching, Helga (2011): Beiträge der Forschung zu inklusiven Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 111 – 117

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (2011) (Hrsg.):

Menschenrechte – Integration - Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 27 - 35

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

Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertegeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Haupt Verlag

Haeberlin, Urs (2010): Von der Schule in die Berufslehre – Forschungen zu herkunfts- und geschlechtsspezifischen Chancengleichheit bei der Lehrstellenvergabe. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 182 - 189

Hasemann, Klaus / Felkendorff, Kai (2007): Perspektiven für den Übergang von Menschen mit Behinderungen. In: Hollenweger, Judith / Hübner, Peter / Hasemann, Klaus (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 7 - 17

Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin: Springer Verlag

Hinz, Boban (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> [Letzter Zugriff: 09.12.2011, 11:45]

Hollenweger, Judith / Hübner, Peter / Hasemann, Klaus (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich

- Hurrelman, Klaus (2001):** Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Neu ausgest. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Initiative Inklusion Österreich (2010):** Inklusive Bildung. Gesetzlich verankern – Qualität sichern – weiterentwickeln. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewFile/61/65> [Letzter Zugriff: 09.12.2011, 12:05]
- Jantzen, Wolfgang (o.J.):** Beschreibung der Lebenslagen von behinderten Kindern und Jugendlichen, insbesondere der Probleme der Identitätsentwicklung, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Ablösung vom Elternhaus, Eingehen von Partnerschaft etc.), eventuell auch innerfamiliäre Problemlagen (Gewalt gegen Behinderte, Mißbrauch. Teilexpertise: Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. Nicht veröffentlichtes Manuskript.
- Jeltsch-Schudel, Barbara (2010):** „Geschlecht behindert“: Lebensgeschichtliche Erfahrungen. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlage, S. 245 – 252
- Jerg, Jo (2010):** Bo(d)yzone – Jungen mit Behinderungserfahrung. Konstruktionen von Geschlecht und Behinderung im Jungenalltag. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, S. 185 - 206
- Kahlert, Heike (2010):** Differenz, Genealogie, Affidamento: Das italienische ‚pensiero delladifferenza sessuale‘ in der internationalen Rezeption. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94 – 102
- Köbsell, Swantje (2010):** Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, S. 17 - 33
- Koenig, Oliver / Fasching, Helga / Krög, Walter / Biewer, Gottfried (2010):** Von der Schule in den Beruf – von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation

Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 190 – 201

Koordinationsstelle AMS BSB FSW (2008): Übersicht über das Wiener Schulsystem im Pflichtschulbereich und die Möglichkeiten für Schüler/Innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Bericht der Koordinationsstelle AMS BSB FSW in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien. Online verfügbar unter: http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2010/05/bericht_schulsystem_apr2008.pdf [Letzter Zugriff: 24.08.2011, 14:30]

Krüger, Helga (2002): Neue Selbstbilder junger Frauen – alte Übergangswege in den Beruf. Zu Stagnation und Wandel im Geschlechterverhältnis in Deutschland. In: Kreitz Sandberg, Susanne (2002): Jugendliche in Japan und Deutschland: soziale Integration im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 135 – 152

Kunert-Zier, Margitta (2008): Genderkompetenz in Aus- und Weiterbildung – Nicht alles muss neu erfunden werden! In: Betrifft Mädchen. Heft 1/2008, S. 24 - 28

Luciak, Mikael (2010): Statement zur Strukturkategorie „Kultureller Hintergrund“. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 53 – 57

Lutz, Helma / Vivar, Maria Teresa Herrera / Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mängel, Annett (2009): Endstation Sonderschule. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/maengel-sonderschule.html> [Letzter Zugriff: 09.12.2011, 11:10]

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Studium

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2005): Das Experten-Interview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71 – 94
- Middendorf, Lena (2010):** Körperbilder von Mädchen, Behinderung und Geschlecht. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, S. 207 – 222
- Naue, Ursula (2006):** Exklusion/Inklusion: Alison Lapper Pregnant und die Frage behinderter Reproduktion. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/naue-exklusion.html> [Letzter Zugriff: 30.05.2011, 12:40]
- Netzwerkartikel 3 e.V. (2006):** Einfach Europa!? Einführung in die europäische und internationale Behindertenpolitik. Online verfügbar unter: http://www.fdst.de/w/files/aktuellpresse/einfach_europa_standard.pdf [Letzter Zugriff: 08.12.2011, 14:20]
- Niehaus, Mathilde (2001):** Netzwerkarbeit von und für Frauen mit Behinderung. Ein Plädoyer. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-01-niehaus-netzwerkarbeit.html> [Letzter Zugriff: 26.11.2011, 14:16]
- Nielsen, Astrid / Ruhnau, Erwin (2007):** Behinderung und Geschlecht. Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-44-07-nielsen-geschlecht.html> [Letzter Zugriff: 17.07.2011, 13:45]
- Pfahl, Lisa / Powell, Justin J.W. (2008):** Sonderschule behindert Chancengleichheit. In: WZBrief Bildung, Ausgabe 4. Online verfügbar unter http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf [Letzter Zugriff: 07.12.2011, 21:25]

- Pfahl, Lisa (2011):** Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag
- Raab, Heike (2010):** Shifting the Paradigm: >>Behinderung, Heteronormativität und Queerness<<. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, S. 73 – 94
- Römis, Kathrin (2011):** Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingung geistiger Behinderung. Julius Klinkhardt Verlag
- Schildmann, Ulrike (o.J.):** Armut – Geschlecht – Behinderung. Online verfügbar unter: <http://www.gender.hu-berlin.de/forschung/publikationen/gender-bulletins/texte2930/bulletin-texte-29-und-30/?searchterm=armutgeschlechtbehinderung> [Letzter Zugriff: 29.07.2011, 23:40]
- Schildmann, Ulrike (2004):** Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel. Reihe Konstruktionen von Normalität Band 4. Opladen: Leske + Budrich Verlag
- Schildmann, Ulrike (2007):** Behinderung und Geschlecht – Datenlage und Perspektiven der Forschung. In: Jacob, Jutta / Wollrad, Eske (Hrsg.): Behinderung und Geschlecht - Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Band 8. Oldenburg: BIS Verlag, S. 11 – 30.
- Schildmann, Ulrike (2009a):** Geschlecht. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 222 - 226
- Schildmann, Ulrike (2009b):** Normalität. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 204 - 208
- Schildmann, Ulrike (2010a):** Behinderung: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (2010): Handbuch

Frauen- und Geschlechterforschung.Theorie, Methoden, Empirie. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 654 – 658

Schildmann, Ulrike (2010b): Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne - eine neue Forschungsperspektive. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 11 – 21

Schildmann, Ulrike (2010c): Welche Perspektiven eröffnet der Blick auf die gesamte Lebensspanne für das Verständnis von Behinderung? In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 36 – 47

Schmidtke, Hans-Peter (2010): Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne Mindestqualifikation beim Übergang in das Berufsleben – am Selbstkonzept ansetzen. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 202 - 212

Schön, Elke / Richter-Witzgall, Gudrun / Klein, Birgit (2004): Berufliche Teilhabe von Frauen mit (unterschiedlichen) Behinderungen unter der besonderen Berücksichtigung von Frauen mit Betreuungspflichten. SFS: Dortmund. Online verfügbar unter:

http://www.bmas.de/portal/1416/property=pdf/f319__berufliche__teilhabe__von__frauen__mit__unterschiedlichen__behinderungen__unter__der__besonderen__beruecksichtigung__von__frauen__mit__betreuungspflichten.pdf [Letzter Zugriff: 29.05.2011, 10:25]

Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 11 – 25

Sigot, Marion (2011): Die UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen und ihre Auswirkungen auf die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In:

Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 47 – 52

Städtler, Thomas (2003): Lexikon der Psychologie. Stuttgart: Verlag Alfred Kröner.

Teubner, Ulrike (2010): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 499 – 506

Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. 4. Auflage. Regensburg: Julius Klinkhardt Verlag

UN-Convention (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, dt. Fassung (Übersetzung). In: XXIII. Gesetzgebungsperiode Parlamentarisches Geschehen 564 der Beilagen, 2006. Online verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00564/imfname_113868.pdf
[Letzter Zugriff: 20.12.2011, 14:20]

Waldschmidt, Anne (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, S. 35 - 60

Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antja / Palm, Kerstin (2010): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Weber, Germain / Rojahn, Johannes (2009): Intellektuelle Beeinträchtigung. In: Schneider, Silvia / Margraf, Jürgen (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 352 - 366

Winker, Gabriele / Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag

Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag

Zinsmeister, Julia (2010): Diskriminierung ist (fast) immer mehrdimensional: »Rasse«, Geschlecht und Behinderung aus rechtlicher Sicht. In: Wollrad, Eske / Jacob, Jutta / Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag

Online-Quellen

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009):
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/bok/prozess.xml> [Letzter Zugriff: 06.12.2011, 16:45]

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011):
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml [Letzter Zugriff: 08.12.2011, 17:20]

Cisonline (o.J.): <http://www.cisonline.at/index.php?id=81> [Letzter Zugriff: 19.04.2011, 14:46]

IBEA (Integrative Berufsorientierung Integrative Berufsausbildung) (o.J.):
[http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/Alles/FB3942223898F7B6C12571D500348056/\\$file/Integration_Inklusion.pdf](http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/Alles/FB3942223898F7B6C12571D500348056/$file/Integration_Inklusion.pdf) [Letzter Zugriff: 09.12.2011, 11:55]

Jugend am Werk (o.J.):

<http://www.jaw.at/home/begleitung/beruflicheintegration/70/Prima-Donna> [Letzter Zugriff: 04.02.2012, 18:14]

Jobfit (o.J.): <http://www.jobfit.offlimit.at/> [Letzter Zugriff: 30.11.2011, 10:20]

Jusline Österreich (o.J.): http://www.jusline.at/8_SchPflG.html [Letzter Zugriff: 24.08.2011, 12:01]

Lebenshilfe Wien (2011): <http://www.dielebenshilfe.at/Sonderpaedagogisches-Zentrum.287.0.html> [Letzter Zugriff: 08.12.2011, 17:40]

Lebenshilfe Wien (2012): <http://www.lebenshilfe-wien.at/Arbeit-Lehrwerkstaetten-und-L.328.0.html> [Letzter Zugriff: 02.02.2012, 12:30]

Sprungbrett (o.J.): <http://www.sprungbrett.or.at/sprungbrett/der-verein.shtml> [Letzter Zugriff: 04.02.2012, 18:10]

SPZ 20 (o.J.): <http://www.schulen.wien.at/schulen/920013/pages/bvj.htm> [Letzter Zugriff: 01.12.2011, 11:10]

UN Convention (o.J.): <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=284> [Letzter Zugriff: 09.12.2011, 10:46]

Volkshilfe (o.J.): <http://www.vhbi.at/betriebeundprojekte/jobfabrik> [Letzter Zugriff: 02.02.2012, 12:38]

WUK Domino (o.J.):

http://domino.wuk.at/WUK/BERATUNG_BILDUNG/WUK_Bildung_und_Beratung/Domino/Angebot/BVL-Begleitung [Letzter Zugriff: 04.02.2012, 12:00]

IV ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemein bildende höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
ASO-Lehrplan	Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule
ATLAS.ti	Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache (ti = Textinterpretation)
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Sozial und Konsumentenschutz
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BSB	Bundessozialamt
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVL	Berufsvorbereitungslehrgang
bzw.	beziehungsweise
et al.	und andere
FSW	Fonds soziales Wien
IBEA	Integrative Berufsorientierung Integrative Berufsausbildung
KMK	Kultusministerkonferenz
NMS	Neue Mittelschule
o.J.	ohne Jahr
S-Lehrplan	Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

V ANHANG

A) Interviewleitfaden für die SonderschullehrerInnen

Gesprächseinstieg:

Vielen Dank, dass Sie sich für mich Zeit nehmen. Wie Sie bereits wissen, führe ich dieses Gespräch im Rahmen meiner Diplomarbeit durch, um mehr über die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf herauszufinden. Weil ich nicht so schnell mitschreiben kann, werde ich unser Gespräch auf Tonband aufnehmen. Die Aufnahme brauche ich später für die Auswertung des Interviews. Alles was Sie sagen, wird nur für meine Untersuchung verwendet. Sie bleiben anonym und die Daten werden vertraulich behandelt. Das Interview wird ungefähr eine halbe Stunde dauern. Falls Ihnen eine Frage unklar sein sollte, können Sie jederzeit nachfragen.

1. Wie gestalten Sie die berufliche Beratung speziell für Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf?
2. Wie unterstützen Sie speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung, um einen Übergang in die Berufswelt zu ermöglichen?
3. Ergebnisse einer Elternbefragung aus dem Jahr 2010 haben ergeben, dass für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung die häufigste Empfehlung der schulischen Berufsorientierung der Wechsel in eine Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie ist. Wieso ist das Ihrer Meinung nach so?
4. Worin liegen die Schwierigkeiten junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung direkt ins Berufsleben einzugliedern?
5. Welche Anforderungen müssen speziell junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung erfüllen, um am allgemeinen Arbeitsmarkt einsteigen zu können?
6. In welche Richtung tendieren Ihre Empfehlungen für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung?
7. Nachdem nur einem geringen Anteil der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung der direkte Übergang von der Schule in die Berufswelt gelingt, welche Verbesserungsvorschläge können Sie speziell für einen inklusiven Übergang von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung geben?

Danke für das Interview!

B) Kategoriensystem

Kategorie 1: Möglichkeiten der Berufsorientierung in der Schule

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Dauer der schulischen Berufsorientierung	Aussagen der ExpertInnen, wie lange die Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung die Möglichkeit haben schulische Berufsorientierung in Anspruch zu nehmen	<p>„Die Jugendlichen können bis maximal zum 12. Schuljahr bei uns bleiben. Das nutzen auch viele stark Beeinträchtigte“ (Interview I, Zeile 17-18).</p> <p>„Und sie können ja auch bis zur 12. Schulstufe bei uns bleiben“ (Interview II, Zeile 108).</p> <p>„(...) es gibt (...) das BVL, wo die Schüler die Möglichkeit haben, das 10., 11. und 12. Schuljahr zu machen“ (Interview IV, Zeile 218–219)</p> <p>„Wir haben Jugendliche, die sind 1 Jahr bei uns und es sind Jugendliche da, die sind 3 Jahre bei uns“ (Interview VI, Zeile 143-144).</p>
Gestaltung der beruflichen Beratung	Aussagen der ExpertInnen über die Gestaltung der beruflichen Beratung im Rahmen der schulischen Berufsorientierung	<p>„Es gibt bei uns im Haus die Stelle WUK Domino. Die versucht, diesen Jugendlichen nicht nur, sondern natürlich auch allen anderen Jugendlichen bei der Eingliederung oder bei der Jobsuche zu helfen“ (Interview I, Zeile 24-26).</p> <p>„Wir versuchen einfach die Kinder speziell noch in der Berufsorientierung zu informieren, welche Berufe gibt es, welche Fertigkeiten brauchen sie dazu. Wir versuchen sehr praktisch zu arbeiten, indem sie auch in der Küche sind, sie sind in der Holzwerkstatt, sie haben eine Metallwerkstatt, wo sie sind. Wir machen berufspraktische Tage, dreimal im Jahr, wo alle Kinder, also die S-Kinder und die ASO-Kinder, sich im Berufsleben einmal orientieren sollten“ (Interview I, Zeile 49-54).</p>

		<p>„Die berufspraktischen Tage sind halt auch wirklich enorm wichtig, denn da kommen die Kinder oft drauf, dass ihnen gewisse Tätigkeiten doch nicht so zusagen, wie sie geglaubt haben“ (Interview I, Zeile 156-158).</p> <p>„Es gibt berufspraktische Tage, mindestens 3 Wochen im Jahr (...)“ (Interview II, Zeile 23-24).</p> <p>„Wenn ich was weiß, dann gebe ich gerne Ratschläge, wenn ich kann, aber jedes Kind ist anders, also man muss immer ausprobieren und schauen, was zu den Kindern am Besten passt, wo man sie unterbringen kann und auch, was sie selbst überhaupt machen wollen“ (Interview II, Zeile 27-30).</p> <p>Na es ist so, dass wir das WUK Domino haben, das ist die Sabine, die ist echt eine großartige Hilfe“ (Interview II, Zeile 20-21).</p> <p>„Ich schau da nach dem Können, nachdem was da ist, wie das soziale Umfeld ist, vielleicht auch die Eltern in den sprichwörtlichen Hintern treten, zu sagen, vielleicht korrigieren Sie mal die Einstellung zu Hause zum Job“ (Interview III, Zeile 72-74).</p> <p>„Man muss halt auch die Eltern aufklären und mit in die Verantwortung ziehen, schon von der Stunde null an“ (Interview III, Zeile 117-118).</p> <p>„(...) wir schauen einmal, wo die Stärken und Schwächen der Schülerinnen liegen und probieren diese, wir nennen sie Sozialkompetenzen, so gut wie möglich zu stärken“ (Interview IV, Zeile 21-23).</p> <p>„Wir nehmen die Jugendlichen als Gesamtpersönlichkeiten wahr (...)“ (Interview IV, Zeile 30).</p> <p>(...) zeigen wir, dass wir ein Herz für die Jugendlichen haben. Und mit dem offenen Ohr, das wir für ihre Probleme haben, probieren wir ihre</p>
--	--	--

	<p>Schlüsselkompetenzen zu stärken“ (Interview IV, Zeile 31-33). „Wir machen 2 berufspraktische Wochen im Schuljahr, sie kriegen auch noch einzelne berufspraktische Tage (...)“ (Interview IV, Zeile 36-37).</p> <p>„Wir haben in der Schule das Schulbuffet, da sehen sie dann, dass man einen Kasseneingang, einen Kassenausgang, dass man eine Warenbestandsliste führt“ (Interview IV, Zeile 170-172).</p> <p>„Und wenn das Mädchen zu mir kommt und will Kinderärztin werden, dann muss ich sie auf den richtigen Weg führen. Da muss ich ihre erklären, warum sie nicht Kinderärztin werden kann, weil sie die Matura nicht schaffen wird. Aber dann sucht man halt verwandte Berufe um diesen Bereich herum“ (Interview IV, Zeile 178-180).</p> <p>„Zuerst einmal muss der Grad der Beeinträchtigung erfasst werden und da bezieh ich mich schon immer auf ärztliche Atteste (...)“ (Interview V, Zeile 20-21).</p> <p>„Naja, da gibt es sehr viel Elternkontakt, dann gibt es Orientierungsbegleitung durch die Clearingstelle“ (Interview V, Zeile 31-32).</p> <p>„Man muss sich halt um die Mädchen bemühen und schauen, was ist da genau los und man muss auch in die Familie schauen und schauen, wie da die Verhältnisse sind und dann kann man den nächsten Schritt machen. Also man muss einen Fallverlauf machen und schauen, was man da rausholen kann“ (Interview V, Zeile 235-238).</p> <p>„(...) also wir veranstalten berufspraktische Tage, da gibt's 3 Wochen im Jahr, wo die Mädchen also für eine Woche schnuppern. (...) Wir sind zu einem Termin bei einem Bewerbungstraining“ (Interview VI, Zeile 22-25).</p> <p>„Ja, das heißt, da geht's einmal in erster Linie herauszufinden, gibt's einen</p>
--	---

		<p>Berufswunsch, wenn ja, muss man schauen, ob der Berufswunsch realistisch ist. Oder ist es ein Wunsch und wir müssen schauen, dass wir die Mädchen in eine andere Richtung lenken. (...) Gibt es noch keinen Berufswunsch, einmal überhaupt schauen, gibt's Stärken, gibt's Schwächen, wo gibt's Interessen, wie kann man die praktisch für einen Beruf umlegen“ (Interview VI, Zeile 27-33).</p> <p>„Man muss natürlich auch die große Unterstützung vom WUK Domino hervorheben, dass da Einzelberatungen möglich sind (...)“ (Interview VI, Zeile 36-37).</p> <p>„(...) wo wir dann auch schauen, dass wir Aufnahmetests üben, dass sie Stresssituationen aussetzen (...)“ (Interview VI, Zeile 145-146).</p>
<p>Geschlechtsspezifische Aspekte in der schulischen Berufsorientierung</p>	<p>Aussagen der ExpertInnen, in welcher Form geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der schulischen Berufsorientierung festgemacht werden können</p>	<p>„Ich kann da keinen Unterschied zwischen Burschen und Mädchen feststellen. Von meiner Beobachtung her, es ist generell schwer für diese Kinder oder Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen etwas zu finden, ob das jetzt wirklich buben- oder Mädchenspezifisch ist, das weiß ich nicht“ (Interview I, 41-44).</p> <p>„Naja, im Grunde genommen tun wir für Mädchen nicht irgendwas Spezielles, denn wir unterstützen in beiden Gruppierungen, ob jetzt Burschen und Mädchen, das ist egal. Beide Gruppierungen brauchen unsere Unterstützung. Ich glaube nicht, dass man da Unterschiede machen kann“ (Interview II, Zeile 41-44).</p> <p>„Ich glaub, ab dem 3. Arbeitsmarkt seh ich diese Differenzierung eigentlich nicht mehr zwischen Burschen und Mädchen. (...) Das ist dann ein Mensch, aber eine Geschlechtertrennung gibt es nicht. Seh ich nicht wirklich. Entweder der Mensch oder der Jugendliche kann das oder kann nicht“ (Interview III, Zeile 54-58).</p> <p>„Speziell für Mädchen, naja, die Mädchen sind bei Veranstaltungen, die speziell für Burschen ausgerichtet sind – Mechatronik, Baugewerbe – genauso dabei (...) also wir probieren ihnen zu zeigen auch diese Arbeiten sind möglich (...)“</p>

	<p>(Interview IV, Zeile 45-50).</p> <p>„Es gibt auch viele, äh, wie soll ich jetzt sagen, WUK Domino, Sprungbrett, Prima Donna, für Mädchen eigene Organisationen, wo sie sich hinwenden können und wir machen sie auf das immer wieder aufmerksam“ (Interview IV, Zeile 53-55).</p> <p>„Wir können halt immer nur ihr Selbstbewusstsein stärken. Mädels schauts: das kannst du gut, das sind deine Stärken“ (Interview IV, Zeile 160-161).</p> <p>„Und was bei Mädchen auch ganz einfach sehr sehr wichtig ist, herauszufinden, wo die Verletzungsbereiche auch sind. Vielleicht lassen sich Mädchen viel schneller mehr gefallen, dass sie auch viel öfter Grenzüberschreitungen erleben und da ist das erste einmal so eine Art Training kann man sagen, um auch Stop zu sagen. Dass sie überhaupt einmal auf einem Arbeitsplatz sozial bestehen können, ist es extrem wichtig, dass auch der Selbstwert gestärkt wird und auch klar Grenzen zu setzen“ (Interview V, Zeile 33-39).</p> <p>„Ähm, ich kann da jetzt nicht sagen, das ist nur für Burschen oder nur für Mädchen, weil wir jeden Schüler oder jede Schülerin sowieso ganz individuell betrachten. Es werden einmal die Bedürfnisse abgecheckt. Dann werden Mädchen aber ermutigt, Bedürfnisse wahrzunehmen, Burschen aber genauso. Und dass sie einfach einmal sich sagen zu trauen, das hätte ich gerne, das möchte ich gerne und dann auch sagen, wo die Ängste liegen. (...) Es ist schon oft so, das muss man schon sagen, dass die Mädchen ein bissl schüchterner sind, ein bissl leiser sind. Da ermutigen wir sie halt auch, dass sie sich zu Wort melden, dass sie sich sagen trauen: nein, das will ich nicht“ (Interview V, Zeile 46-53).</p> <p>„Und da herauszufinden, ob da jetzt Mädchen ganz was anderes brauchen als die Burschen, da kommt es wirklich auf den Typ Mädchen an“ (Interview V, Zeile 55-57).</p>
--	---

		<p>„Aber was ich schon noch sagen muss, ab einem gewissen Grad der Beeinträchtigung, kann man nicht mehr wirklich unterscheiden zwischen Mädchen und Burschen. Die Burschen sind genauso schüchtern und müssen genauso behandelt werden, wie die Mädchen“ (Interview V, Zeile 239-242).</p> <p>„Speziell Mädchen, äh, ich sag jetzt einmal, wir machen da nicht wirklich einen Unterschied, sondern zusammen mit der Arbeitsassistentin setzen wir uns mit jedem Einzelnen zusammen und sagen, okay, wie schauts aus, was kann man machen, woran müssen wir noch arbeiten. Naja, das ist jetzt nicht speziell auf Mädchen oder Burschen zugeschnitten, sondern das ist auf die Person zugeschnitten. Also das ist schon eine individuelle Beratung“ (Interview VI, Zeile 44-49).</p>
--	--	--

Kategorie 2: Übergangsverläufe von der Schule in Ausbildung und Beruf

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Empfehlungen der SonderschullehrerInnen	Aussagen der ExpertInnen, die Empfehlungen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung enthalten	<p>„Die Empfehlung, wenn ein Job gefunden werden kann, dann gerne, dann freuen wir uns, ansonsten die Möglichkeit in eine Institution zu gehen“ (Interview I, Zeile 126-128).</p> <p>„Meine Empfehlung ist sicher nicht zu Hause zu sitzen, was sicher auch oft der Fall ist“ (Interview I, Zeile 130-131).</p> <p>„Ich glaube, dass man das echt individuell sehen muss. Man kann nicht sagen, alle Mädchen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gehen in eine Werkstätte oder können am ersten Arbeitsmarkt unterkommen. Man muss da echt individuell auf die Kinder eingehen“ (Interview II, Zeile 114-117).</p> <p>„Wir hier im Haus sind auf jeden Fall der Meinung, wenn es absolut gar nicht</p>

	<p>mehr anders geht, dann Beschäftigungstherapie“ (Interview III, Zeile 33-35). „Natürlich für ein Kind, das zwischen 1. und 2. Arbeitsmarkt steht, versucht man natürlich der Beschäftigungstherapie auszukommen. Das ist klar, aber für ein Kind, wo die Beschäftigungstherapie passt, da ist es okay, weil dadurch fühlt er sich auch wertgeschätzt“ (Interview III, Zeile 128-131).</p> <p>„Für unsere Schüler gehen einmal grundsätzlich nur einfachere Berufe. (...) wir versuchen zu verhindern, dass sie eben nur in betreute Werkstätten hineinkommen“ (Interview IV, Zeile 60-62).</p> <p>„Es ist sicherlich zielführend bei Wien Work in eine integrative Lehre unterzubringen, weil es am allgemeinen Arbeitsmarkt sehr schwer ist, Lehrherren zu finden, die Schüler nehmen, die 4 Lehrjahre absolvieren (...)“ (Interview IV, Zeile 74-76).</p> <p>„Es ist so, dass viele Jugendliche in die Jobfabrik kommen, mit der wir wirklich gute Erfahrungen haben, weil die Jobfabrik vermittelt weiter in Lehrstellen“ (Interview IV, Zeile 87-88).</p> <p>„Wir haben viele Friseurlehrlinge, sie kommen auch als Einzelhandelskauffrau unter. Wir haben auch Tischlerinnen gemacht (...)“ (Interview IV, Zeile 115-116).</p> <p>„Und wir schauen schon, dass sie eher ich sag jetzt unter Anführungsstrichal besseren Bereich reinkommen“ (Interview IV, Zeile 192-193).</p> <p>(...) also da kommen die Stylisten, also die Friseure in Frage und der Einzelhandel ist nach wie vor ein ganz ein großer Bereich, der angestrebt wird. Und zwar im Bereich des Einzelhandels, da gibt's verschiedene Möglichkeiten. Da kann man eine Lehre machen, man kann eine verlängerte Lehre machen und ich hab dort noch immer die Möglichkeit eine Teilqualifizierung zu machen, was</p>
--	--

		<p>sie jetzt in einem anderen Betrieb nicht haben“ (Interview V, Zeile 91-96). „Im Einzelhandel gibt es einfach ein breites Angebot“ (Interview V, Zeile 102).</p> <p>„Naja, das ist unser Ziel, dass wir schauen, ob wir sie am ersten Arbeitsmarkt unterbringen können“ (Interview V, Zeile 138-139).</p> <p>„Man muss halt immer schauen, was passt für den individuellen Fall. Die Werkstätten sind halt die niederschwelligsten Bereiche. Man muss halt auch schauen, welche Angebote gibt es in der Wirtschaft für diese Menschen“ (Interview V, Zeile 211-214).</p> <p>„Also bei mir ist das so: da schaut man halt, also man schaut immer zuerst, kommt der 1. Arbeitsmarkt in Frage, dann wird man dort einmal eine Schnupperstelle finden, indem man den Wunsch des Kindes herausarbeitet. Dann muss man auch einmal feststellen, wie die Rückmeldung des Betriebes ist. Kommt der 1. Arbeitsmarkt nicht in Frage, dann muss man schauen, gibt es eine Möglichkeit in der Jobfabrik, also in niederschwelligeren Bereichen. Und eine geschützte Werkstätte kommt dann sowieso nur in Frage, wenn alle die anderen, äh, nicht erfolgreich waren“ (Interview V, Zeile 72-78).</p> <p>„Aber sonst schauen wir schon, bei den Besseren, dass wir in Richtung Lehrberufe, integrative Lehrausbildung oder eben Lehrwerkstätten gehen“ (Interview VI, Zeile 72-73).</p> <p>„Also zwischen 1. Arbeitsmarkt und Werkstätte gibt es also wirklich noch einige Möglichkeiten“ (Interview VI, Zeile 81-82).</p> <p>„Hmm, das kann ich nicht generell sagen. Mir wäre natürlich am liebsten alle in eine Lehre oder in eine verlängerte Lehre unterzubringen. Nur ist es einfach nicht für alle möglich“ (Interview VI, Zeile 128-130).</p>
--	--	--

<p>Mögliche Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie</p>	<p>Aussagen der ExpertInnen über mögliche Gründe für die Vermittlung in die Beschäftigungstherapie von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung</p>	<p>„(...) Uns ist es egal, ob die Kinder, uns wär sogar Recht, wenn die Kinder in irgendwelche Instituten oder auf der Uni irgendwelche Hilfsdienste machen können oder Kopierarbeiten, wenn sie genommen werden würden. Das ist aber nicht der Fall. Es gibt viel zu wenig private Firmen, die sich Gedanken machen und diese Kinder aufnehmen. (...) sie kriegen dort einfach keine Chance und werden dort einfach nicht genommen. Das ist unsere Erfahrung“ (Interview I, Zeile 73-80).</p> <p>„Weil einfach ihre Behinderung zu groß ist und sie zu viel Unterstützung brauchen, weil sie halt einfach zu schwach sind für den allgemeinen Arbeitsmarkt. Was soll man da machen, wenn die Kinder so schwach sind“ (Interview II, Zeile 120-122).</p> <p>„Aber ein Kind, das kognitiv so beeinträchtigt ist, wie auch motorisch, da bleibt dann oft nur eine Beschäftigungstherapie“ (Interview III, Zeile 44-45).</p> <p>„Weil sogar die verminderte verminderte Minimalanforderung für Berufsschule nicht gegeben ist“ (Interview III, Zeile 32-33).</p> <p>„(...) rein-motorisch, rein kognitiv, mehrfach schwer behindert, es ist leider nichts anderes möglich. Traurig, aber, hmm, was soll man machen“ (Interview III, Zeile 111-112).</p> <p>„Jugendliche, die einen Behindertenausweis haben, das heißt ich bin behindert, sind ja viel leichter vermittelbar, weil eine Firma einen finanziellen Vorteil hat, wenn sie einen behinderten Menschen einstellt. Unsere Jugendlichen wollen sich diesem Makel aber nicht hingeben, beantragen diesen Ausweis nicht, obwohl sie es könnten und fallen dann natürlich aus allen Maßnahmen raus und dann bleiben eben nur mehr die geschützten Werkstätten über, wo sie noch ohne Behindertennachweis reinkommen oder ohne Sonderschulabschluss“ (Interview IV, Zeile 100-106).</p>
--	---	---

		<p>„Ähm, ich kann mir jetzt vorstellen, wenn es so etwas wie eine Empfehlung gibt, dann (--) muss es meiner Meinung nach, ärztliche Atteste geben, dann wird es Schnupperpraktika gegeben haben, wo man herausgefunden hat, dass das zu hochschwellig ist. Dass das vielleicht zu stressanfällig ist, das Kind kein Durchhaltevermögen hat und ein Betrieb am 1. Arbeitsmarkt einfach nicht bereit ist“ (Interview V, Zeile 68-72).</p> <p>„Da denk ich mir, da sind Eltern befragt worden bei denen es sehr wohl so war, aber da muss die Beeinträchtigung einen dementsprechend hohen Grad gehabt haben“ (Interview V, Zeile 82-84).</p> <p>„Und diejenigen, die wir in Werkstätten vermitteln, das sind wirklich einfach die, wo wir sagen, okay, das geht in Richtung Schwerstbehinderung oder ganz ganz schwache ASO-Schüler. Die brauchen einfach einen gewissen Rahmen, da geht's nicht anders“ (Interview VI, Zeile 69-72).</p>
Bedeutung der Beschäftigungstherapie	Aussagen der ExpertInnen über die Bedeutung und Notwendigkeit der Maßnahme der Beschäftigungstherapie bzw. Werkstätte für junge Frauen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung	<p>„Aber man darf die Werkstätten nicht so negativ sehen, es ist auch wichtig, dass es die gibt, denn bevor die stark beeinträchtigten Mädchen zu Hause sitzen, sind sie in Beschäftigungstherapie drinnen“ (Interview I, Zeile 138-141).</p> <p>„Aber die Beschäftigungstherapie zu verteufeln und zu sagen, dass die Beschäftigungstherapie sozusagen der letzte Abstieg, also das letzte eigentlich ist, das ist grausig. Denn kein Kind sollte zu Hause sitzen und an die Decke starren, das wäre die wirkliche Grausamkeit. Eigentlich darf man den dritten Arbeitsmarkt nicht gering schätzen, sondern sollte vielleicht einmal danke sagen. Weil auch diese Kinder brauchen etwas zu machen, weil das ist es: gib mir etwas zu machen, etwas zu sein. (...) Da geht es um das Gefühl, ich bin etwas wert, weil ich etwas tue“ (Interview III, Zeile 120-127).</p> <p>„Man darf aber die Werkstätten auch nicht verdammen, man muss ganz heil froh sein, dass man die auch hat. Ich wüsste nicht, was mit den Mädels sonst passieren</p>

		<p>soll. Das ist halt schwierig, bevor sie gar nichts arbeiten und zu Hause sitzen, ist es gut, wenn sie wenigstens in Beschäftigungstherapien untergebracht sind. Das ist halt einfach so, da muss man echt froh sein und nicht immer gleich die Werkstätten schlecht machen. Die haben ja auch einen Sinn“ (Interview IV, Zeile 196-201).</p> <p>„Ich glaub einfach, ab einem gewissen Grad der Beeinträchtigung muss man froh sein, dass es diese Einrichtungen gibt, weil sonst würden diese Mädchen zu Hause sitzen. (...) So haben sie in Werkstätten aber dann trotzdem eine Beschäftigung, sie gehen arbeiten, kriegen ein bissl ein Taschengeld und ich denk einmal, das ist schon einmal ein positiver Schritt“ (Interview V, Zeile 228-234).</p>
--	--	---

Kategorie 3: Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Spezifische Schwierigkeiten	Aussagen der ExpertInnen über Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben, die sich auf die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehen	<p>„Naja, weil sie einfach mehr Betreuungspersonen brauchen, hmm, oder sie brauchen einfach sehr viel mehr Betreuung in den Firmen und die Zeit nehmen sich die Firmen einfach nicht, dass sie da einen Behindertenbeauftragten haben. Glaub ich (-), das ist die Schwierigkeit“ (Interview I, Zeile 99-102).</p> <p>„Und mit den Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung muss man sich spezieller beschäftigen und es ist einfach mühsamer und auch zeitaufwendiger, sich den Kindern anzunehmen. Die Zeit nimmt sich einfach keiner“ (Interview II, Zeile 87-90).</p> <p>„Das Problem ist ja, dass viele den Berufschulabschluss gar nicht schaffen und der ist ja erforderlich, um am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten zu können. Viele können sich sogar gut einarbeiten, scheitern dann aber am</p>

		<p>Berufsschulabschluss. Das ist halt ein Problem“ (Interview II, Zeile 134-136).</p> <p>„Ja und man muss sich den Jugendlichen ein bisschen spezieller annehmen und die Mühe macht sich leider niemand mehr. Das ist halt wirklich eine schwierige Situation“ (Interview II, Zeile 148-150).</p> <p>„Wenn Mädchen sehr hübsch sind, haben sie den Nachteil, dass sie, was wir in den letzten Jahren erlebt haben, dass sie aufgrund ihres Erscheinungsbildes weit aus besser dastehen, als sie es eigentlich sind. (...) Wenn die Lehrerinnen dann drauf kommen, dass sie in der Berufsschule so schwach sind und den Berufsschulabschluss nicht schaffen, verlieren sie dann meistens deshalb die Arbeit“ (Interview IV, Zeile 112-119).</p> <p>„(...) wobei es sicherlich an der Berufsschule hapern wird“ (Interview V, Zeile 139).</p> <p>„Ähm, Mädchen sind natürlich immer eher dahin unterwegs, dass sie traditionelle, frauentypische Lehrberufe, sag ich jetzt einmal, ergreifen wollen. Das sind die Kindergärtnerin, die Friseurin, die Verkäuferin. Wobei es bei der Verkäuferin am ehesten möglich ist, schwieriger wird's dann schon bei der Kindergärtnerin und bei der Friseurin. Ähm, Mädchen sind ganz ganz schwierig, ich sag jetzt mal, also da ist es ganz ganz schwierig, sie unter Anführungszeichen überredet einmal was anderes auszuprobieren. Also zum Beispiel in Richtung eines Handwerksberufs zu gehen. Das gelingt ganz ganz selten. Und ja, gerade bei Kindergarten, Friseurin usw. gibt es diese Lehrwerkstätten nicht“ (Interview VI, Zeile 92-99).</p>
Kulturspezifische Schwierigkeiten	Aussagen der ExpertInnen über Schwierigkeiten bei der Eingliederung von junge Frauen mit intellektueller	„Speziell Kinder mit Migrationshintergrund, bei Mädchen, da ist schon oft die Gefahr, dass sie zu Hause sitzen und nichts tun. Sie werden halt schon oft zu Hause gelassen von den Eltern“ (Interview I, Zeile 131-133).

	<p>Beeinträchtigung aufgrund des kulturellen Hintergrundes</p>	<p>„Gerde in Familien mit Migrationshintergrund, sind die Mädchen mit intellektueller Beeinträchtigung oft zu Hause. Ihnen wird nicht vermittelt, dass sie arbeiten gehen sollen“ (Interview III, Zeile 75-76).</p> <p>„Aja, doch eine Schwierigkeit speziell bei Mädchen fällt mir schon ein. Nämlich das, dass die meisten Mädchen (-) mit Migrationshintergrund davon träumen, sofort schwanger zu werden, um das Ganze dann eh hinter sich zu haben. Das ist mehr oder weniger eines unserer größten Probleme, dass viele sagen, ich brauche gar keine Lehrstelle, weil ich haben einen Mann und bin eh bald schwanger und brauch eigentlich gar keinen Job. Das ist eines der größten Schwierigkeiten bei Mädchen mit Migrationshintergrund, dass sie meinen, einen Beruf zu erlernen, ist eigentlich unnötig“ (Interview III, Zeile 87-93).</p> <p>„Und was bei Mädchen halt noch ist, die Mädchen haben viel weniger Unterstützung von zu Hause aus als wie die Burschen, weil’s eben heißt die Mädchen heiraten eh bald, die sind einmal versorgt. Ganz schlimm ist es eben bei Mädchen mit Migrationshintergrund“ (Interview IV, Zeile 119-122).</p> <p>„Und gerade bei Kindergarten, Friseurin usw. gibt es diese Lehrwerkstätten nicht. Dadurch gibt es diese Ausbildungsmöglichkeiten nicht. Bei uns am Standort kommt noch dazu, dass wir sehr viele Mädels mit Migrationshintergrund haben. Und ich sage jetzt einmal, je nachdem woher jetzt ein Mädchen kommt, ist ein ganz besonderer Schwerpunkt in eine bestimmte Berufsrichtung. Ja und da sind sie ganz schwer abzubringen davon. Da wird sicher auch viel von der Familie hineininterpretiert. Gerade Mädchen, die aus dem serbischen oder kroatischen Bereich kommen, die sind ganz stark auf Friseurin aus und sind kaum abzubringen davon. Die türkischen Mädchen sind eher in Richtung Schneiderei und Kindergarten und bei den österreichischen Mädchen ist eher die gesamte Palette fast da, aber hauptsächlich schon in den traditionellen Frauenberufen (...)“ (Interview VI, Zeile 99-108).</p>
--	--	--

<p>Arbeitsmarktbezogene Schwierigkeiten</p>	<p>Aussagen der ExpertInnen über Schwierigkeiten beim Einstieg in die Berufswelt von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung aufgrund der Arbeitsmarktsituation</p>	<p>„Die Probleme nehmen aber leider zu. Also ich beobachte das seit 15 Jahren, ähm (-) bin ich in dem Bereich. Es wird von Jahr zu Jahr schlimmer. Jobs in welcher Art auch immer, egal ob das irgendwelche Hilfsarbeiten bei Billa, Merkur oder Co. Sind oder auch in Werkstätten, ähm Caritas, Hilfswerk oder Lebenshilfe oder was auch immer. Es wird zunehmen schwerer und man muss sich wirklich alle 10 Finger anschlecken, wenn ein Kind irgendwo unterkommt“ (Interview I, Zeile 26-31).</p> <p>„(...) es war vor 10 Jahren noch überhaupt kein Problem, diese sogenannten Schnupperstellen für Kinder zu finden. Mittlerweile wird man abgewimmelt von den Firmen, von den Lehrwerkstätten, weil alle sagen, sie sind immer voll und sie haben keine Zeit und sie können nicht und sie wollen nicht. Also es ist wirklich sehr sehr mühsam“ (Interview I, Zeile 55-58).</p> <p>„Hmm (--) ich glaube, dass es einfach zu wenige Jobs gibt für diese Mädchen. Also ich glaube, dass das die Hauptschwierigkeit ist. Weil einen Burschen irgendwo als Hilfsarbeiter oder irgendwo in ein Lager, das ist vielleicht leichter als ein Mädchen. Beziehungsweise die Burschen sind auch körperlich kräftiger als die Mädels. Da haben die Burschen sicher einen Vorteil. Sie können sicher einfacher unterkommen“ (Interview II, Zeile 96-100).</p> <p>„Und der 2. Arbeitsmarkt wird auch inzwischen immer anspruchsvoller, weil das Ganze ist ja auch immer rückläufig, weil der 1. Arbeitsmarkt ist immer seltener möglich bei uns“ (Interview III, Zeile 38-40).</p> <p>„Ich habe so das Gefühl, die Mädchen kriegen weniger Chancen wie die Burschen“ (Interview IV, Zeile 155).</p> <p>„Ja, weil es muss einmal ein dementsprechendes Marktangebot geben, es ist sehr sehr einschlägig (...)“ (Interview V, Zeile 90-91).</p> <p>„Na ich sag, wenn es einen Betrieb gibt, der sagt, ich nehm ein Mädels auf, das</p>
---	--	--

		<p>eine starke Beeinträchtigung hat, nichts schöner als das. Das gibt's aber einfach nicht. Wir sind von der Wirtschaft abhängig. Wir sind von den Betrieben, von den Unternehmen abhängig und die bestimmen sehr wohl, wen sie nehmen und wen nicht. Und ich kann keinen zwingen, dass er jemanden aufnimmt. Äh, ja und es ist eine leistungsorientierte Gesellschaft, das darf man nicht vergessen, die sagen, ich brauch niemanden, den ich noch betreuen kann“ (Interview V, Zeile 186-191).</p> <p>„Man muss halt schon auch Unterschieden machen zwischen kleinen und größeren Betrieben. Je größer ein Betrieb ist, umso schwieriger ist es. Das heißt, die schauen sich das zwar schon an, wie tut der, wie ist der. Die haben dann auch Aufnahmetests und das ist ein großes Hindernis bei unseren Schülern“ (Interview VI, Zeile 167-171).</p>
--	--	--

Kategorie 4: Spezifische Anforderungen

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
	Aussagen der ExpertInnen bezüglich Anforderungen an junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf	<p>„Naja, ganz brutal ausgedrückt: Nicht so schwer behindert sein“ (Interview I, Zeile 108-109).</p> <p>„Na in erster Linie mal, dass sie arbeiten gehen wollen. Dass ihnen bewusst ist, dass sie das brauchen, weil naja, hmm, um auf eigenen Beinen stehen zu können, das ist klar, dass ich irgendeiner Art von Arbeit nachgehen muss“ (Interview III, Zeile 103-105).</p> <p>„Da geht's vielmehr ums Wollen“ (Interview III, Zeile 65-66).</p> <p>„Ja, sie sollen sich einmal gut präsentieren können, sonst kriegen's nicht einmal die</p>

		<p>Möglichkeit für ein Vorstellungsgespräch“ (Interview IV, Zeile 149-151).</p> <p>„Naja, äh, erstens einmal ganz viele soft skills müssen vorhanden sein. Erstens ein Mädels muss genauso verlässlich sein wie ein Bursch. Aber ich denk mal, da gibt es zwischen Burschen und Mädels keinen Unterschied. Weil sie müssen pünktlich sein, sie müssen verlässlich sein, sie müssen die Zeit aushalten, also Durchhaltevermögen haben, sie müssen eine gepflegte Erscheinung haben“ (Interview V, Zeile 110-114).</p> <p>„Naja, es muss einmal die Arbeitshaltung passen. Also sprich Pünktlichkeit, eine gewisse Höflichkeit, Ausdauer, Verlässlichkeit, also alle diese Eigenschaften. Dazu kommt auch ein gewisser kognitiver Hintergrund, also das heißt beherrschen von Grundrechnungsarten, was weiß ich, Leseverständnis muss da sein. An dem scheitert es ja bei unseren Jugendlichen oft, dass in diesem Bereich oft eine massive Einschränkung ist. Das sind sicher die Grundvoraussetzungen, die alle erfüllen müssen, egal ob Mädchen oder Busche“ (Interview VI, Zeile 117-123).</p>
--	--	--

Kategorie 5: Verbesserungen für einen inklusiven Übergang

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
	Aussagen der ExpertInnen über mögliche Verbesserungen, um einen inklusiven Übergang von jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung erreichen zu können	<p>„Da sind auf jeden Fall Verbesserungen von Seiten der Politik notwendig. Dass die Firmen ab einer gewissen Größe quasi gezwungen werden, Menschen mit Beeinträchtigung aufzunehmen und ihnen Jobs zur Verfügung zu stellen. Dann würd's sicher mehr Möglichkeiten geben für Menschen mit Beeinträchtigung“ (Interview I, Zeile 147-150).</p> <p>„Es müssen halt alle zusammenarbeiten, sowohl die Eltern, als auch die Lehrer und die Politik“ (Interview I, Zeile 153-154).</p> <p>„Hmm (-) ich glaube, da müsste man schon früher beginnen. Nicht erst mit 15. Also</p>

		<p>spezielle Sachen mädchenfreundlich einzurichten“ (Interview II, Zeile 132-133).</p> <p>„(...) naja, ich glaube, dass man mehr Arbeitsplätze schaffen muss für speziell diese Jugendlichen. Dass man sie entsprechend fördert und nicht von Haus aus sagt, das schaffen sie nicht“ (Interview II, Zeile 144-146).</p> <p>„Ich glaube, es müsste einfach jemand da sein, der sich ihrer speziell annimmt und gewisse Sachen einfach schult. Ja, gewisse Automatisierungen“ (Interview II, Zeile 105-107).</p> <p>„Um ehrlich zu sein, ich weiß es nicht, weil ich wüsste nicht, wie Kinder, die zu Hause als Vorbild haben eine Arbeitslosigkeit oder vielleicht eine Mama, die immer schon zu Hause war und ewig schon Mama war“ (Interview III, Zeile 139-141).</p> <p>„Ich würd ein Befürworter sein, dass man allen ein 10. Schuljahr gibt und zwar nicht ein 10. Schuljahr mit einem Lehrplan, sondern es müsste speziell für Mädels eine Gruppe geben, die intensiv weiterbetreut werden. Man müsste eine Vertrauensbeziehung aufbauen und man muss intensiv bemüht sein“ (Interview IV, Zeile 210-213).</p> <p>„(...) und da müsste man eine Art Coachingstelle organisieren. Also, dass das eine Lehrerin macht, die jahrelang intensive Erfahrung gemacht hat mit Berufsorientierung. Da fehlen halt leider die finanziellen Mittel. Ich bin halt der Meinung, dass speziell für Sonderschüler nach dem 15. Lebensjahr etwas fehlt. (...) das BVL wollen viele nicht. Weil sie grenzen sich untereinander aus, behinderte Menschen grenzen sich am allermeisten aus und die Sonderschüler wollen nicht mit den Schwerstbehinderten ins BVL gehen“ (Interview IV, Zeile 214-222).</p> <p>„Und speziell für Mädchen müsste man eine Gruppe bilden, wo man sich intensiv mit den Mädels auseinandersetzt. Das müssen halt echt erfahrene Lehrer sein und sich intensiv um die Mädels bemühen“ (Interview IV, Zeile 224-226).</p>
--	--	---

		<p>„Aber es müssten eigentlich viel mehr Nischenarbeitsplätze geschaffen werden (...)“ (Interview V, Zeile 226-227).</p> <p>„Ich kann nur immer wieder sagen, so viel es geht berufspraktische Tage machen, so viel es geht schnuppern. Ich weiß, es ist im Pflichtschulbereich nur für 10 Tage, also 2 Wochen im Schuljahr vorgesehen. Da müsste auf jeden Fall die Möglichkeit eröffnet werden, dass man da mehr nutzen kann. Ich bemerk immer wieder nur, es ist gerade das Probieren in möglichst vielen verschiedenen Bereichen, das ist sehr sehr positiv“ (Interview VI, Zeile 155-159).</p> <p>„Also wir kriegen auch sehr viele Jugendliche unter aufgrund von Schnuppertagen, weil sich die Betriebe die Jugendlichen anschauen und dann schon ein Bild haben von den Jugendlichen“ (Interview VI, Zeile 164-166).</p>
--	--	--

C) Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit geht der Frage nach, welche Bedeutung die schulische Berufsorientierung für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung hat. Aus dem theoretischen Teil geht hervor, dass junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung mit vielfachen Benachteiligungen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf konfrontiert sind, welche auf den Ebenen der Intersektionalität sichtbar werden. Speziell für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gestaltet sich die Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt besonders schwierig, da sie sowohl aufgrund des Geschlechts als auch aufgrund der gegebenen intellektuellen Beeinträchtigung Benachteiligungen erleben. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden sechs SonderschullehrerInnen befragt. Es wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews in Anlehnung an MEUSER und NAGEL (2005) geführt, welche im Anschluss mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) ausgewertet wurden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass im Rahmen der schulischen Berufsorientierung geschlechtsspezifische Aspekte kaum Berücksichtigung finden. Die spezifischen Benachteiligungen und Diskriminierungen der jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung werden nur unzureichend von der schulischen Berufsorientierung wahrgenommen. Weiters zeigt sich, dass konkrete Berufsorientierungsangebote für junge Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung fehlen. Schulische Berufsorientierung kann die jungen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung demnach nur ungenügend auf die Arbeitswelt vorbereiten, da die Belange, Bedürfnisse und die spezifischen Problemlagen der jungen Frauen zu wenig fokussiert werden.

D) Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Forschungsarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegeben Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Datum

Unterschrift

E) Lebenslauf

Name: Julia LINHART
Geburtsdatum: 03.07.1987
Geburtsort: Baden
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung:

1993 – 1997 Volksschule in Enzesfeld/Lindabrunn, Niederösterreich
1997 – 2005 Bundesrealgymnasium Berndorf, Abschluss mit Matura
Seit 09/2006 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.
Schwerpunkte: Berufliche Rehabilitation, Sozialpädagogik

Wichtigste Praktika und berufliche Erfahrungen:

06/2007 Praktikum SOS Kinderdorf, Guntramsdorf/Niederösterreich,
Sozialpädagogisch-therapeutisches Jugendhilfszentrum

06/2009 – 06/2011 Prüferin im Rahmen des Aufnahmeverfahrens und der
Potentialfeststellung für den Fachhochschulstudiengang
„Militärische Führung“

03/2010 – 11/2010 Inner- und außeruniversitäre Forschungspraxis im Rahmen
des Forschungsprojektes „NOESIS“: wissenschaftliches
Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft – Schul- und
Bildungsforschung