Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil.)

im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 22.07.2022

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

von Frau Philine Zölls-Kaser; geboren: Zölls

Prof. Dr. Julia von Blumenthal Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin	Prof. Dr. Christian Kassung Dekan der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Gutachterinnen:

1. Prof. Dr. Gudrun Wansing, Humboldt-Universität zu Berlin
2. Prof. Dr. Gudrun Dobslaw, Fachhochschule Bielefeld

Tag der Verteidigung: 02.11.2022

Online abrufbar unter: https://doi.org/10.18452/26133

Danksagung

Zuallererst möchte ich allen Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen danken, die sich bereit erklärt haben, an dieser Studie teilzunehmen. Nur durch Sie bzw. euch konnten die Ergebnisse dieser Studie entstehen. Danke für euer Vertrauen und eure Bereitschaft.

Mein Dank gilt Prof. Dr. Gudrun Wansing, die mich in den letzten Jahren nicht nur beruflich stets motiviert und begleitet hat, immer ein offenes Ohr hatte und stets konstruktive Lösungen für die unterschiedlichsten Herausforderungen wusste. Danke auch an Prof. Dr. Gudrun Dobslaw, die mir bei so vielen Kapiteln wertvolles Feedback gegeben hat und nicht müde wurde, Textstellen immer wieder intensiv zu besprechen.

Danke an meine lieben Freund*innen, die mich in den letzten Jahren in so vielen unterschiedlichen Bereichen unterstützt haben: Nadine Berg, Dr. Tina Schwarzer und Marius Wacker, Gabriel Schmidt, Dr. Eva Nachtschatt sowie Britta und Dr. Alex Urban. Danke für Zerstreuung, Mut-machen, motivierende Worte, aufmunternde Päckchen und Gespräche. Danke auch an Prof. Dr. Viviane Schachler dafür, dass du während des langen Weges immer ein offenes Ohr hattest und mich immer wieder aufgemuntert hast.

Danke an meine Kolleg*innen Dr. Matthias Windisch, Dr. Malte Teismann und Klara Lammers, die mir in den letzten Jahren mit Rat und Tat zur Seite standen und nicht müde wurden, verschiedene Aspekte immer wieder neu mit mir zu diskutieren. Danke auch an Anita Schubert für deine Unterstützung.

Danke an alle Stipendiat*innen des Graduiertenkollegs „Inklusion – Bildung – Schule“ der HU zu Berlin, die mir zu den unterschiedlichsten Texten und Textbausteinen wertvolle Rückmeldung gegeben und gewinnbringende Diskussionen mit mir geführt haben. Danke auch an alle Mitglieder des Abteilungskolloquiums für euer wertschätzendes Feedback.

Danke Philip, Jan und Laura, dass ihr schon immer meine Vorbilder seid. Danke, Lukas, für deine vielen Stunden Arbeit. Danke, Achim und Anke, für eure Unterstützung und eure niemals endenden, aufbauenden Worte.

Zu guter Letzt danke ich dir, Simon, mein Fels, dass du immer an meiner Seite bist, mir stets wertvolles Feedback gegeben hast und ich immer alle winzigen und riesigen Probleme mit dir besprechen konnte. Danke, Mati, für die Zerstreuung zwischendurch und dass du mich immer wieder ins Hier und Jetzt zurückgeholt hast.

Diese Arbeit widme ich allen meinen lieben kleinen und großen „E´s“.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis ..... *V*

Abbildungsverzeichnis ..... *VI*

1. Einleitung *1*

Teil I – Theoretische Grundlagen *5*

2. Begriffsbestimmungen *5*

2.1 Der Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ 5

2.2 Beeinträchtigungen und Behinderungen 7

2.2.1 Der Behinderungsbegriff in der UN-BRK 7

2.2.2 Der Behinderungsbegriff in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) 9

2.2.3 Der Behinderungsbegriff im SGB IX 11

2.2.4 Kognitive Beeinträchtigung – Definition für diese Studie 11

3. Partizipation *14*

3.1 Partizipation – ein vielschichtiger Begriff 15

3.2 Politische Partizipation 16

3.3 Soziale Partizipation 19

3.4 Ausprägungen der Partizipation – „Partizipationsleitern“ 20

3.5 Partizipation im Kontext von Beeinträchtigungen/Behinderungen 22

3.5.1 Partizipation in der UN-BRK 23

3.5.2 Partizipation in der ICF 25

3.5.3 Partizipation bzw. Teilhabe im SGB IX 27

3.6 Partizipation in Abgrenzung zu anderen Begriffen 30

3.6.1 Partizipation und Teilhabe 30

3.6.2 Partizipation und Inklusion 33

3.7 Interessen als Voraussetzung für Partizipation? 37

3.8 Partizipation und der Lebenslagenansatz 39

3.9 Partizipationsverständnis dieser Arbeit – Hinleitung zu einem subjektorientierten und handlungsorientierten Verständnis von Partizipation 41

4. Der Übergang Schule–Beruf *55*

4.1 Perspektiven der Übergangsforschung 55

4.2 Einflussfaktoren des Übergangs Schule–Beruf 57

4.2.1 Soziale Voraussetzungen seitens der Jugendlichen und ihrer Herkunftsfamilie bzw. Eltern 58

4.2.2 Schule 60

4.2.3 Beratung der AfA ... 69
4.2.4 Cooling-Out-Effekt ... 70
4.2.5 Der Arbeitsmarkt ... 72
4.2.6 Der Ausbildungsmarkt ... 76
4.3 Der Übergang Schule–Beruf bei (ehemaligen) Förderschüler*innen: Datenlage und Wege ... 79
4.3.1 Erster Arbeitsmarkt ... 83
4.3.2 Das Übergangssystem ... 84
4.3.3 Das System der beruflichen Rehabilitation ... 85
4.3.3.1 Fachpraktikerausbildung ... 90
4.3.3.2 Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ... 91
4.3.3.3 Budget für Ausbildung ... 92
4.3.3.4 Unterstützte Beschäftigung ... 93
4.4 Zwischenfazit und Ableitung der Forschungsfrage ... 94
Teil II – Empirische Untersuchung ... 96
5. Konzeption und Durchführung der empirischen Studie ... 96
5.1 Erhebungs- und Auswertungsmethode ... 96
5.1.1 Qualitative Forschung mit Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE bzw. Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen ... 96
5.1.2 Das Problemzentrierte Interview ... 101
5.1.3 Qualitatives Längsschnittdesign ... 103
5.1.4 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ... 104
5.1.5 Methodenreflexion – Das Problemzentrierte Interview bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE und die qualitative Inhaltsanalyse ... 106
5.2 Durchführung der Empirie ... 109
5.2.1 Auswahl und Rekrutierung der Interviewpartner*innen: Schüler*innen des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ ... 109
5.2.2 Forschungsethische Aspekte der Forschung ... 110
5.2.3 Pre-Test ... 113
5.2.4 Konstruktion des Leitfadens ... 113
5.2.5 Transkriptionsregeln ... 118
6. Ergebnisse ... 119
6.1 Auswertung der ersten Befragung ... 119
6.1.1 Initiierte Textarbeit, Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen ... 119
6.1.2 Kurzprofile der acht Schüler*innen ... 120
6.1.3 Kategorienbildung und Definitionen der ersten Erhebung der Schüler*inneninterviews. 122

6.1.4 Darstellung der Ergebnisse der ersten Befragung 126
6.1.5 Zwischenfazit der Auswertung der ersten Schüler*innenbefragung 140
6.2 Auswertung der zweiten Befragung 142
6.2.1 Initiierende Textarbeit, Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen 143
6.2.2 Kategorienbildung und Definitionen der zweiten Erhebung Schüler*inneninterviews 144
6.2.3 Darstellung der Ergebnisse der zweiten Befragung 146
6.2.4 Zwischenfazit der zweiten Schüler*innenbefragung anhand der Hauptkategorien 155
6.3 Zusammenfassende Ergebnisse aus der ersten und der zweiten Erhebung 156
6.4 Einzelfallanalysen der Partizipationsmöglichkeiten 158
6.4.1 Sara 161
6.4.2 Lukas 173
6.4.3 Benjamin 184
6.4.4 Stefan 191
6.4.5 Thomas 199
6.4.6 Martha 205
6.4.7 Nils 215
6.4.8 Michael 226
7. Diskussion 236
7.1 Praktika 236
7.1.1 Vermittlung bzw. Zustandekommen von Praktika 237
7.1.2 Berufsfelder für Praktika 239
7.2 Berufswünsche der Schüler*innen 242
7.2.1 Entstehung und Umsetzung der Berufswünsche der Schüler*innen 243
7.2.2 Unkenntnis über das weitere Vorgehen bezüglich des Berufswunsches 246
7.3 Agentur für Arbeit (AfA) 249
7.4 Cooling-Out-Effekt 250
7.5 Inklusive Schule vs. Förderschule 252
8. Fazit 261
Literaturverzeichnis 266

Abkürzungsverzeichnis

AfA	Agentur für Arbeit
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BfA	Budget für Arbeit
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BTHG	Bundesteilhabegesetz
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
EUTB	Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung
FS	Förderschwerpunkt
GE	Geistige Entwicklung
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ICD-11	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
IFD	Integrationsfachdienst
KMK	Kultusministerkonferenz
SGB	Sozialgesetzbuch
UB	Unterstützte Beschäftigung
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	Weltgesundheitsorganisation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF 10
Abbildung 2: Wie Teilhabe entsteht – ein Grundmodell 49
Abbildung 3: Partizipation im Teilhabemodell 53
Abbildung 4: Absolvent*innen mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderart, Abschlussart und Ländern 66
Abbildung 5: Mögliche Wege von Förderschüler*innen nach der Schule 82
Abbildung 6: Einflussfaktoren im Übergang Schule–Beruf (erster Erhebungszeitraum) 141
Abbildung 7: Einflussfaktoren beim Übergang Schule–Beruf (Zweiter Erhebungszeitraum) 156
Abbildung 8: Einflussfaktoren von beiden Erhebungszeiträumen 157
Abbildung 9: Partizipation im Teilhabemodell 159
Abbildung 10: Partizipation im Teilhabemodell – Sara 173
Abbildung 11: Partizipation im Teilhabemodell – Lukas 184
Abbildung 12: Partizipation im Teilhabemodell – Benjamin 191
Abbildung 13: Partizipation Im Teilhabemodell – Stefan 199
Abbildung 14: Partizipation im Teilhabemodell – Thomas 205
Abbildung 15: Partizipation im Teilhabemodell – Martha 215
Abbildung 16: Partizipation im Teilhabemodell – Nils 226
Abbildung 17: Partizipation im Teilhabemodell – Michael 235
Abbildung 18: Einflussfaktoren Praktika 242
Abbildung 19: Zwei-Hürden-Modell: Entwicklung und Umsetzung des Berufswunsches 255
Abbildung 20: Partizipationsräume der Schüler*innen im Übergang Schule–Beruf 256
Abbildung 21: Partizipation im Teilhabemodell 259

1. Einleitung

Bereits mit der Ratifizierung des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention, nachfolgend: UN-BRK) im Jahr 2009 wird in Artikel 24, Absatz 5 gefordert, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ haben. Dennoch ist bis heute zu beobachten, dass junge Menschen mit Behinderungen nach wie vor eher selten in reguläre Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse münden (Euler und Severing 2014, S. 9). So beschäftigen 11,9 % aller Unternehmen, die Jugendliche ausbilden, auch Auszubildende mit Behinderungen (Metzler et al. 2018, S. 37). Unter den Auszubildenden mit Behinderungen stellen die Auszubildenden mit einer Lernbehinderung mit 7,6 % die größte Gruppe dar. Auszubildende mit einer sog. geistigen Behinderung befinden sich mit 0,9 % an letzter Stelle (ebd., S. 39).

Deutlich mehr Fortschritte konnten im Bereich der gemeinsamen Beschulung in den letzten Jahren beobachtet werden. Im Jahr 2020 besuchten mit 55 % knapp über die Hälfte aller Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung eine Förderschule und zu 44 % eine allgemeine Schule (Sekretariat der KMK 2022, S. XXII). Dieser Anstieg der inklusiv beschulten Schüler*innen deckt sich nicht mit dem Rückgang der Schüler*innen, die in einer Förderschule beschult werden. In den Förderschulen kam es in den Jahren 2014–2017 nur zu einem Rückgang von 5,2 %. In den Regelschulen gab es im gleichen Zeitraum einen Anstieg von 31 % (BMAS 2021, S. 142). Neben regionalen Unterschieden sind vor allem Unterschiede bei den Förderschwerpunkten (FS) zu erkennen. Besonders häufig werden Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Emotionale und soziale Entwicklung“ an allgemeinen Schulen unterrichtet, besonders selten geschieht dies mit 14 % in dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (GE) (Sekretariat der KMK 2022, S. XXII). Als Begründung hierfür wird die „spezielle Förderung in Förderschulen“ angeführt (ebd.). Euler und Severing (2014) halten fest, dass die meisten Jugendlichen mit Behinderung separiert in Sondereinrichtungen ihrer beruflichen Bildung und Beschäftigung nachgehen (ebd., S. 9).

Beim FS GE stellt besonders die Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) eine der gängigsten Anschlussmöglichkeiten dar. Dies kann zum einen dadurch verdeutlicht werden, dass 75 % der Werkstattbeschäftigten eine sog. geistige Behinderung haben (BAG WfbM, online). Zum anderen wechseln Personen mit einer sog. geistigen Behinderung zu zwei Dritteln unmittelbar aus der Schule in eine WfbM (Detmar et al. 2006, S. 104).

Durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) wurden mit dem Budget für Arbeit (und den anderen Leistungsanbietern) Alternativen zu der „Sackgasse WfbM“[1] gesetzlich implementiert. Das Budget für Arbeit wurden bis zum Jahr 2020 jedoch nur 1.679-mal in Anspruch genommen (BAGüS 2022, S. 58). Das Budget für Ausbildung, welches im Jahr 2020 nach Kritik an dem Budget für Arbeit explizit für den Personenkreis der Auszubildenden eingeführt wurde, wird kaum in Anspruch genommen. Laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) (Datenstand Januar 2022) nahmen dieses bundesweit nur 29 Personen in Anspruch (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand April 2022a), Tabelle 7).

Der Verbleib von Förderschüler*innen nach der Schule gleicht weiterhin einer „Black Box“. Die Wege von Förderschüler*innen nach der Schule können bei allen FS nur sehr vage nachgezeichnet werden, da die ehemaligen Förderschüler*innen nach dem Ende der Schulzeit neu „etikettiert“ werden. Durch die neue Bezeichnung der Schüler*innen als Rehabilitand*innen oder als sog. benachteiligte Person öffnen und schließen sich für die ehemaligen Förderschüler*innen Wege und Möglichkeiten der beruflichen Bildung. Studien in diesem Bereich beziehen sich in der Regel auf bestimmte Regionen (z. B. für Bayern: Fischer und Heger 2019) oder auf bestimmte Förderschwerpunkte, besonders aber auf den Förderschwerpunkt Lernen (Laur 2021; Blanck 2020; Menze et al. 2021). Auch konnte in den letzten Jahren verstärkt eine Zunahme des Themas der schulischen Inklusion (z. B. Piezunka 2020, Biewer, Kremsner und Proyer 2019, Bengel 2021) sowie des Themas WfbM beobachtet werden (z. B. Greving 2021, Schreiner 2017, Schachler 2022).

Neben dem Fehlen von Studien zum Verbleib der Schüler*innen gibt es zudem nach wie vor wenige Studien, in denen die Schüler*innen des FS GE selbst und nicht ihre Stellvertreter*innen oder andere beteiligte Personen befragt werden. Somit schließt die vorliegende Arbeit zwei Lücken: Zum einen zeichnet sie die Wege der Schüler*innen des FS GE nach und eruiert Barrieren sowie unterstützende Faktoren im Übergangsprozess Schule–Beruf. Zum anderen stellt sie, unter Bezugnahme auf das Konzept der Partizipation, die subjektive Sichtweise der Schüler*innen in den Mittelpunkt.

Durch die Fokussierung auf den Begriff „Partizipation“, vor allem in Abgrenzung zum Begriff der Teilhabe, leistet diese Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Schärfung des Begriffs der Partizipation und dessen Anwendung in Theorie und Praxis. Das Ziel der Arbeit ist es, neben der Begriffsschärfung die subjektive Sichtweise der Schüler*innen des FS GE im Übergangsprozess ins Zentrum der Untersuchung zu stellen, die Übergänge nachzuzeichnen sowie förderliche und hinderliche Faktoren zu evaluieren. Die hierbei zentrale Forschungsfrage lautet:

[1] Übergangsquote von der WfbM auf den ersten Arbeitsmarkt: 0,17 % im Jahr 2006 (Detmar et al. 2006, S. 11).

*„Welche Partizipationsmöglichkeiten haben Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf?“*

Auf folgende Unterfragen wird dabei bei den Erhebungszeitpunkten eingegangen:

Erster Erhebungszeitpunkt: *„Wie entstehen die Berufswünsche von Schüler*innen des FS GE? Welche Faktoren spielen in dem Prozess eine Rolle? Welche Unterstützung und welche Barrieren benennen die Schüler*innen?“*

Zweiter Erhebungszeitpunkt: *„Wie können die Berufswünsche von Schüler*innen des FS GE umgesetzt werden? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Welche hindern sie, welche empfinden sie als Unterstützung in dem Prozess?“*

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, bedarf es in Kapitel zwei eine Begriffsbestimmung des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ und des Begriffs von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Kapitel drei stellt die relevanten Definition des Begriffs „Partizipation“ für diese Studie dar. Dafür werden die Partizipationsdefinitionen aus unterschiedlichen Kontexten beleuchtet sowie der Begriff im Lebenslagenansatz und im Teilhabemodell verortet.

Im vierten Kapitel werden die Einflussfaktoren des Übergangs Schule–Beruf sowie die mangelnde Datenlage des Verbleibs von Förderschüler*innen dargestellt. Die möglichen sich anschließenden Wege werden aufgezeigt und es wird auf die Besonderheiten bei Schüler*innen des FS GE Bezug genommen. Der Übergang Schule–Beruf wird in der Literatur als ein kritisches Lebensereignis beschrieben (vgl. Reißig und Gaupp 2018), auf den verschiedene Faktoren Einfluss haben. Welche Faktoren dies bei Schüler*innen des FS GE sind, wird unter anderem in diesem vierten Kapitel dargestellt.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung. In Kapitel fünf wird die Durchführung der empirischen Untersuchung beschrieben. Neben einer Erläuterung der Erhebungsmethode (Problemzentriertes Interview) wird auch die gewählte Auswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse) dargestellt. Der Leitfaden, die Interviewpartner*innen und die forschungsethischen Aspekte dieser Forschung werden dabei thematisiert.

Im sechsten Kapitels werden zunächst die zentralen Ergebnisse der beiden Erhebungszeiträume anhand der Haupt- und Subkategorien dargestellt. Nach dem Prinzip „Vom Allgemeinen zum Speziellen“ werden anschließend die Interviews anhand von ausgewählten Kategorien in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen im Rahmen von Einzelfallanalysen dargestellt.

In Kapitel sieben werden die Ergebnisse anhand zentraler Haupt- und Subkategorien diskutiert und es wird ein theoretischer Rückbezug hergestellt.

Kapitel acht schließt die Arbeit mit einem Fazit ab. Hier werden die zentralen Punkte der Arbeit zusammenfassend dargestellt und es wird der weitere Forschungs- und Handlungsbedarf im Bereich Übergang Schule–Beruf, besonders beim hier thematisierten Förderschwerpunkt, festgehalten.

Teil I – Theoretische Grundlagen

Der erste Teil der Arbeit setzt sich mit den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen die relevant für diese Arbeit sind auseinander. In dem Kapitel zwei werden dabei die Begriffsbestimmungen vorgenommen, gefolgt von Kapitel drei, in dem eine Partizipationsdefinition für diese Arbeit im Fokus steht. Abgeschlossen wird der Teil I mit dem Kapitel vier zu dem Übergang Schule-Beruf, den dabei relevanten Einflussfaktoren, die Datenlage und die möglichen Wege der ehemaligen Förderschüler*innen.

2. Begriffsbestimmungen

In Kapitel 2 geht es zunächst um eine Begriffsbestimmung der hier untersuchten Personengruppe, nämlich Schüler*innen des Förderschwerpunktes (FS) „Geistige Entwicklung“ (GE). Anschließend geht es um das Begriffsverständnis von Behinderung und Beeinträchtigung sowie um eine Definition des Begriffs von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

2.1 Der Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Neben einer Definition des Förderschwerpunktes GE wird im vorliegenden Unterkapitel vor allem auf die Differenzierung und die Überschneidungen dieser Personengruppe zu den Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen eingegangen.

In der Pädagogik wurde der Förderschwerpunkt GE von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1994 eingeführt (Biewer/Koenig 2019, S. 38). Dabei wurde dieser Förderschwerpunkt über den Begriff „geistige Behinderung“ beschrieben, „womit der Kreis der Personen mit geistiger Behinderung mit der Bezugsgruppe des FgE gleichgesetzt wird“ (ebd.).

Schüler*innen des FS GE sind sehr heterogen. Der Förderschwerpunkt umfasst Schüler*innen mit schweren und komplexen Behinderungen, Kinder mit der Diagnose „geistige Behinderung“ sowie Schüler*innen, die sich im Grenzbereich zum FS-Lernen befinden (KMK Empfehlung 2021, S. 10, Schuppener et al. 2021, S. 22). Die Diagnostik soll interdisziplinär und unter Mitwirkung der Eltern ermittelt werden und regelmäßig überprüft werden. Medizinische und psychiatrische Diagnosen sind mit einzubeziehen (Schuppener et al. 2021, S. 17). Besonders beim FS GE stellen sich zahlreiche Herausforderungen in Bezug auf die Diagnostik (vgl. Schuppener 2021, S. 161), da es sich zum einen um eine sehr heterogene Schüler*innenschaft handelt und zum anderen, da keine geeigneten diagnostischen Verfahren zur Verfügung stehen. Des Weiteren können die Schüler*innen teilweise nicht an den Testverfahren teilnehmen (z. B. aufgrund kommunikativer Beeinträchtigungen) und es bestehen schwierige Rahmenbedingungen für die Lehrer*innen für eine Diagnostik (ebd.).

Erschwerend kommt beim FS GE hinzu, dass es keine „eindeutigen diagnostischen Kriterien“ gibt, sondern lediglich „*Indikatoren* für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung, die häufig genannt bzw. diskutiert werden“ (Schuppener et al. 2021, S. 162, Hervorhebung im Original). Laut Schuppener et al. werden folgende Indikatoren „im Kontext einer Legitimation der Schreibung der Kategorie FS GE häufig genannt“:

- Die Diagnose der sog. geistigen Behinderung besteht schon vorschulisch und die Kinder befinden sich „seit frühester Kindheit in medizinischer und therapeutischer Behandlung“.
- Die Kinder weisen in verschiedenen Entwicklungsbereichen Unterstützungsbedarf auf.
- Der IQ der Kinder liegt unter 70 (ebd., S. 162).

Im Jahr 2020 wurden in Deutschland insgesamt 582.400 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Die meisten Schüler*innen wurden mit dem FS „Lernen“ unterrichtet (39,2 %), gefolgt von dem FS „Emotionale und soziale Entwicklung“ mit 17,8 %. Der FS GE macht mit 17,2 % den drittgrößten FS aus (Sekretariat der KMK 2020, S. XVI). Nach dem FS „Kranke“ werden die meisten Schüler*innen des FS GE an Förderschulen unterrichtet, und zwar zu 85 % (ebd., S. XXII). Die Beschulung von Kindern mit sog. geistiger Behinderung begann in der Bundesrepublik Deutschland erst mit Beginn der 1960er Jahre (Koch, Jungmann 2017, S. 11).

Generell bedeutet das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht gleichzeitig, dass die Schüler*innen als behindert anerkannt sind:

„Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die meisten der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schüler/-innen außerhalb des schulischen Kontextes bzw. vor und nach der Schulzeit nicht als behindert gelten“ (Wansing et al. 2016, S. 76).

Beim FS GE ist jedoch eine Überschneidung von Schüler*innen des FS GE und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu erkennen. Zwar handelt es sich beim FS GE auch um eine schulische Kategorie, die in der KMK-Empfehlung jedoch

„nicht begrifflich eigenständig aufgearbeitet wird; man beruft sich auch hier weiterhin auf den Terminus und die damit verbundene Kategorie der >geistigen Behinderung<“ (Schuppener et al. S. 22, Hervorhebung im Original).

Diese Überschneidung bringt in diesem Fall den Vorteil, dass sich manche Wege der Schüler*innen des FS GE besser nachvollziehen lassen als bei anderen FS. So kann nachgezeichnet werden, dass Personen mit einer sog. geistigen Behinderung zu 67 % direkt aus der Schule in Werkstätten für behinderte Menschen wechseln, ohne davor eine betriebliche Ausbildung o. Ä. absolviert zu haben (Detmar et al. 2008, S. 77).

*Definition der Schüler*innen für diese Studie*

In der vorliegenden Studie stehen aufgrund der eingangs beschriebenen besonderen schulischen Benachteiligungen und der oft vorgegebenen Wege in die WfbM die Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE im Mittelpunkt. Die interviewten Schüler*innen werden in dieser Studie als „Schüler*innen des FS GE“ bezeichnet und nach Verlassen der Schulzeit als „ehemalige Schüler*innen (des Förderschwerpunktes GE)“ und nicht als behinderte Schüler*innen, da der Grad der Behinderung und die Diagnose der Schüler*innen in dieser Studie nicht im Zentrum stand. Das Einschlusskriterium war lediglich eine Beschulung im FS GE und nicht eine bestimmte Diagnose oder der Grad der Behinderung. Dennoch bedarf es einer Thematisierung der Bezeichnung der Schüler*innen nach dem Verlassen der Schule, unter anderem in Bezug auf die Literatur, die in dieser Studie verwendet wird. Es bestehen unterschiedliche Bezeichnungen für ehemalige Schüler*innen des FS GE nach Verlassen der Schule: Menschen mit geistiger Behinderung, Menschen mit sog. geistiger Behinderung, Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung, Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Menschen mit einem Problem des Lernens. Um zu einer Definition für diese Studie zu kommen, werden im folgenden Unterkapitel die zentralen Definitionen in den jeweils relevanten Dokumenten vorgestellt. Dabei sei festgehalten, dass Behinderung nicht als „eindeutig bestimmbare und konstante Kategorie“ aufgefasst wird (Wansing 2014, S. 211).

2.2 Beeinträchtigungen und Behinderungen

In den unterschiedlichen Disziplinen (Medizin, Pädagogik, Recht, Soziologie etc.) gibt es zahlreiche Definitionen von „Behinderung“. In dieser Studie soll auf drei Definitionen – aus der UN-BRK, dem SGB IX und der ICF – fokussiert werden, da diese Quellen auch in Bezug auf den Begriff „Partizipation“ relevant sind.

Einleitend sei angemerkt, dass, wie die Ausführungen zeigen werden, Behinderungen nicht als eine Eigenschaft von Personen verstanden werden, sondern als „offener, dynamischer Begriff“, der „stets relativ und relational zu denken“ (Wansing et al. 2016, S. 73) ist. Für eine Beschreibung von Behinderung bedarf es somit stets

„eine[r] Beschreibung von institutionellen Strukturen, Logiken und Praktiken, die möglicherweise benachteiligend, diskriminierend oder ausgrenzend wirken“ (ebd.).

2.2.1 Der Behinderungsbegriff in der UN-BRK

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) wurde im Jahre 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York verabschiedet und ist am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getreten. Dabei wurden in der UN-BRK keine

Sonderrechte für Menschen mit Behinderung niedergeschrieben, sondern die universellen Menschenrechte bezüglich der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung konkretisiert.

Der in der UN-BRK verwendete Behinderungsbegriff basiert auf dem der ICF. Dieser wird im folgenden Abschnitt genauer dargestellt. Die UN-BRK stellt, wie die ICF, die Wechselwirkungen zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und der Umwelt in den Mittelpunkt. In der Präambel heißt es unter Punkt e):

„[…] in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Präambel UN-BRK).

Dieser Schwerpunkt findet sich auch in der Definition von Behinderung wieder und es findet eine direkte Bezugnahme auf Teilhabe statt. In Artikel 1 heißt es:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Artikel 1 UN-BRK).

Die UN-BRK beinhaltet 50 Artikel, die sich auf die verschiedenen Lebensbereiche verteilen. Von zentraler Bedeutung für die vorliegende Studie sind dabei die Artikel 24, 26 und 27. Welche Gründe dies hat und was die Artikel beinhalten, wird im Folgenden dargestellt.

In Artikel 24 heißt es:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen […].“

Wie sich die derzeitige Beschulung von Förderschüler*innen in Deutschland gestaltet, wird in Abschnitt 4.2.2 genauer dargelegt.

In Artikel 26 der UN-BRK heißt es:

„(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren.“

Inwiefern (ehemalige) Förderschüler*innen ihre beruflichen Fähigkeiten für sie zufriedenstellend erreichen können und welche Barrieren weiterhin vorhanden sind, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden.

Auch die in Artikel 27 genannten Forderungen der UN-BRK stehen in dieser Studie im Fokus, da die zum zweiten Erhebungszeitpunkt durchgeführten Interview besonders auf den tatsächlich gewählten Beruf und den gewählten Arbeitsort Bezug nehmen.

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird."

2.2.2 Der Behinderungsbegriff in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

In der ICF stehen Teilhabe und Behinderung wechselseitig zueinander. Um die ICF genauer einzuordnen, wird zunächst die Historie der ICF nachgezeichnet.

Es finden sich im SGB IX wesentliche Aspekte der ICF (v. a. in Bezug auf eine Behinderungsdefinition), wodurch die direkten Auswirkungen der ICF auf die deutsche Gesetzgebung deutlich werden.

Die ICF der WHO steht für International Classification of Functioning, Disability and Health (in der deutschen Übersetzung: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) und löste im Jahre 2001 die ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) aus dem Jahr 1980 ab. Der Hauptkritikpunkt an der ICIDH war, dass sie defizitorientiert war. Umweltfaktoren blieben dabei unberücksichtigt und personenbezogene Faktoren wurden höchstens implizit genannt. Eine soziale Beeinträchtigung wurde als Attribut einer Person gesehen (DIMDI 2005, S. 5).

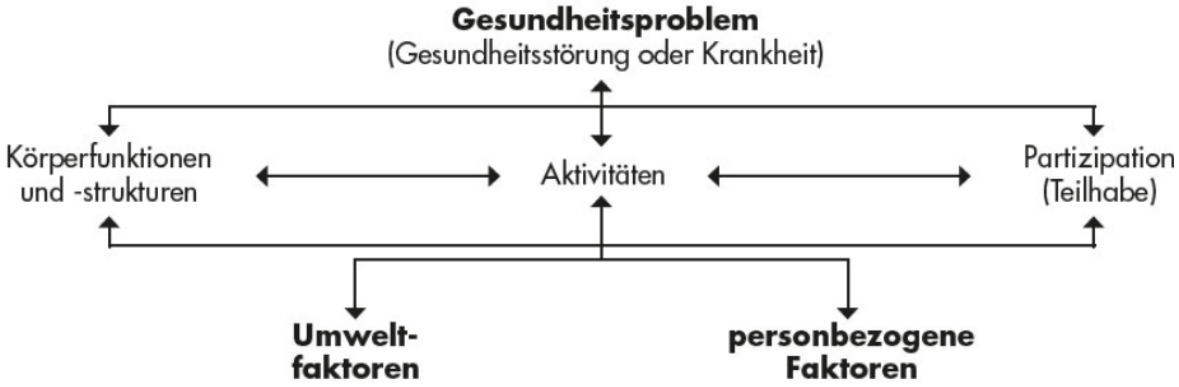
In der ICD-11[2] werden Gesundheitsprobleme festgehalten. Sie stellt eine Diagnose von Krankheiten. Die ICF und die ICD-11 ergänzen sich. Die in der ICD-11 dargestellten Krankheiten, Gesundheitsstörungen und Verletzungen usw. werden mit zusätzlichen Informationen zur Funktionsfähigkeit der ICF ergänzt. Dadurch kann „ein breiteres und angemesseneres Bild über die Gesundheit von Menschen oder Populationen, welches zu Zwecken der Entscheidungsfindung herangezogen werden kann" (ebd., S. 10), abgebildet werden.

Modell der Behinderung in der ICF

Das Modell von Behinderung der ICF (siehe Abbildung 1) stellt die Wechselwirkungen zwischen einem Gesundheitsproblem, den Umweltfaktoren und den personenbezogenen Faktoren dar. Behinderung wird in der ICF als „formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren" definiert (DIMDI 2005, S. 5).

[2] Die ICD-11 trat im Jahr 2022 in Kraft und löste die ICD-10 ab.

ABBILDUNG 1: WECHSELWIRKUNGEN ZWISCHEN DEN KOMPONENTEN DER ICF



Quelle: DIMDI 2005, S. 23.

Die WHO betont, dass es sich bei der ICF um „keine Klassifikation von Menschen“ handelt (DIMDI 2005, S. 171):

„Sie ist eine Klassifikation der Gesundheitscharakteristiken von Menschen im Kontext ihrer individuellen Lebenssituation und den Einflüssen der Umwelt. Die Interaktion zwischen Gesundheitscharakteristiken und Kontextfaktoren resultiert in Behinderungen. Deshalb dürfen Personen nicht auf ihre Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe] reduziert oder nur mittels dieser beschrieben werden. Zum Beispiel verwendet die Klassifikation statt „geistig behinderte Person“ die Umschreibung „Person mit einem Problem im Lernen“ (DIMDI 2005, S. 171).

Mit der ICF wurde auch das in der ICIDH noch vorherrschende Verständnis eines zwingenden Aufeinanderfolgens von einer Funktionsschädigung zu einer Behinderung aufgehoben. Eine Funktionsunfähigkeit bedeutet nun nicht mehr gleichzeitig immer eine Behinderung:

„Die ICF unterscheidet zwar auf der Ebene der Person z. B. zwischen „mentalen Funktionen“, „Seh-“ „Hör-“ und „bewegungsbezogenen Funktionen“ (und entsprechenden Körperstrukturen). Inwiefern es aber tatsächlich zu einer Behinderung kommt, hängt von den Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Dimensionen der Funktionsfähigkeit und den Umweltfaktoren ab“ (Schäfers 2009a), S. 26).

Es erfordert nach Schäfers ein radikales Umdenken: weg von der Zuschreibung der Behinderung auf der persönlichen Ebene und hin zu der Sichtweise von Behinderung als Konstrukt, als Zusammenspiel von Person und Umwelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Behinderung stets auf bestimmte Lebenslagen bezieht, in denen eine Behinderung auftreten kann, denn *„niemand ist (in allen Lebenssituationen und -vollzügen) behindert; Personen mit Behinderungen benötigen Unterstützung bei der Alltagsbewältigung in konkreten Umwelten, in spezifischen Situationen der Funktionsbeeinträchtigung“ (ebd.).*

In Bezug auf die Bezeichnung der in dieser Studie untersuchten Personengruppe merkt Schäfers an, dass die ICF „weder eine Lernbehinderung noch eine geistige Behinderung“ (Schäfers 2009a), S. 26) kenne, da Behinderung als Konstrukt zwischen Menschen und Umwelt gedacht

werden müsse. Was die ICF jedoch beschreibe, seien „Funktionsbeeinträchtigungen in einer spezifischen Lebenssituation“. So nennt Schäfers das Beispiel, dass eine Behinderung die „Beeinträchtigung des Lernens […] vor dem Hintergrund relevanter Kontextfaktoren (z. B. Strukturen des Bildungssystems)“ (ebd.) sein kann. Dieser Logik folgend, bedarf es einer Fokussierung auf bestimmte Lebenslagen, in denen Menschen „Unterstützung bei der Alltagsbewältigung in konkreten Umwelten“ (ebd.) benötigen. Infolgedessen gibt es in der ICF die Bezeichnung „geistig behindert“ nicht, sondern es bedarf einer Fokussierung auf die jeweiligen Teilhabebereiche. Schäfers führt als Beispiel eine „Straßenverkehrs-Behinderung“ und eine „schulische Behinderung“ (ebd.) an.

Die ICF sowie die UN-BRK differenzieren somit in ihren Begrifflichkeiten zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen mit Beeinträchtigung. Menschen mit Beeinträchtigung haben eine Schädigung der Körperfunktionen oder -strukturen, die ihre Leistungsfähigkeit bei den Aktivitäten und bei der Partizipation dauerhaft beeinträchtigt. Menschen mit Behinderung sind die eben beschriebenen Menschen mit Beeinträchtigungen, wobei ihre Beeinträchtigungen mit den Umweltfaktoren so zusammenwirken, dass sie nicht an Lebensbereichen teilhaben können.

2.2.3 Der Behinderungsbegriff im SGB IX

Im Zuge der Einführung des BTHG kam es auch zu einer Novellierung des Behinderungsbegriffes im SGB IX. In § 2 Abs. 1 SGB IX heißt es nun:

„*Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können.“*

Bereits der in der alten Fassung des SGB IX beschriebene Behinderungsbegriff basierte auf der ICF. Im neuen Behinderungsbegriff wird jedoch die Wechselwirkung mit „einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ betont. Dadurch ist eine Bezugnahme auf den Behinderungsbegriff der UN-BRK erkennbar (dieser beruht wiederum auf der ICF).

2.2.4 Kognitive Beeinträchtigung – Definition für diese Studie

Die Frage nach der Notwendigkeit von Kategorien und Normalität soll an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden (vgl. aber z. B. Sigot, S. 34f.; Dederich 2006; Hauser 2020, S. 23; Schuppener et al. 2021, S. 24ff.). Dieser Frage gehen u. a. die Disability Studies nach, in denen „Behinderung nicht mehr nur als abweichende Differenz“ verstanden werden soll, sondern im Zentrum steht der Gegenpol, „nämlich die gemeinhin nicht hinterfragte Normalität und deren Verhältnis zur Konstruktion von Behinderung zu ihrem Gegenstand“ (Biewer, König 2019, S. 40f.).

Auch wenn im Fachdiskurs seit einigen Jahren Tendenzen zu einer Dekategorisierung existieren, werden diese eher mit Bezug auf die anderen Förderschwerpunkte diskutiert und weniger mit Bezug auf den FS GE (Schuppener et al. 2021, S. 24). Eine Dekategorisierung bringt auch Gefahren mit sich, da

„*Differenz eine grundlegende Kategorie und Voraussetzung für* Erkennung *und* Anerkennung *darstellt und eine Leugnung von Differenz die Gefahr der Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und deren Konsequenzen impliziert“ (Schuppener et al. 2021, S. 24, Hervorhebung im Original)*.

Es besteht zum einen somit die Gefahr, dass Kategorien Personen auf gewisse Merkmale reduzieren und stigmatisieren. Eine Dekategorisierung bringt jedoch die Gefahr mit sich, dass zum einen die sozialen, aber auch die zeitlichen Kontexte außen vorgelassen werden und dass zum anderen

„Exklusionsmechanismen, die in gesellschaftlichen Logiken, etwa des Bildungssystems, eingelassen sind und Verschiedenheit und soziale Ungleichheit entlang von Differenzkategorien hervorbringen, verdeckt [werden]“ (Wansing et al. 2016, S. 72).

Ein weiteres Problem ist, dass einzelne Personengruppen nicht mehr identifiziert werden können, konkrete Problemlagen nicht benannt werden können und folglich auch keine politischen oder pädagogischen Schritte abgeleitet werden können (Fasching 2017, S. 20). Ohne „Etikettierungen“ werden in der Regel auch keine Ressourcen bewilligt, sodass das Etikettierung-Ressourcen-Dilemma weiterhin bestehen bleibt (Biewer, Koenig 2019, S. 42).

Die Verwendung von Kategorien scheint somit ein zunächst unlösbares Problem zu bleiben. Ein erster Schritt bei der Verwendung von Kategorien sollte in jedem Fall eine kritische Reflexion sein.

Nun zu der in dieser Studie verwendeten Bezeichnung von ehemaligen Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“: Wie bereits oben dargestellt wurde, gibt es Überschneidungen bei den Schüler*innen des FS GE und Menschen, die in der Regel als geistig behindert bezeichnet werden. Wie der Begriff entstand, welche Alternativen existieren und welche Bezeichnung in dieser Studie verwendet werden soll, wird im Folgenden thematisiert.

Erst in den 1950er Jahren wurde der Begriff der sog. geistigen Behinderung in Westdeutschland eingeführt. Im internationalen Vergleich wird eine sog. geistige Behinderung sehr eng gefasst (vgl. dazu Theunissen 2008, S. 127). Einheitlich bestimmt ist der Begriff der sog. geistigen Behinderung nicht (vgl. Musenberg, Riegert 2013, S. 152). Die Heilpädagogik zum Beispiel weist eine sehr defizitorientierte Betrachtungsweise auf.

In der Medizin wird eine sog. geistige Behinderung durch die ICD-11 als eine „unterdurchschnittliche intellektuelle Kapazität und Einschränkungen der Fähigkeiten in wichtigen alltagspraktischen Bereichen“ (Schuppener et al. 2021, S. 91) beschrieben. Dabei werden nicht mehr (wie in der ICD-10) Intelligenzquotienten genannt, sondern es erfolgt eine Einteilung in Schweregrade.

Die ICF lehnt den Begriff der „geistig behinderten Person“ ab und plädiert für die Beschreibung „Person mit einem Problem im Lernen“ (DIMDI 2005, S. 171).

Doch nicht nur die ICF lehnt die Bezeichnung der „geistig behinderten Person“ ab. Auch von People-First-Initiativen wird dieser abgelehnt, da er aufgrund der Verbindung mit negativen Merkmalen als diskriminierend und stigmatisierend empfunden wird (vgl. Sigot 2017, S. 34). Das Netzwerk „People First Deutschland“ fordert daher die Abschaffung der Bezeichnung „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ und die Verwendung des Begriffs „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (vgl. Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., online).

Aber auch in der Fachliteratur stößt man auf kritische Meinungen zu dem Begriff der „geistig behinderten Person“. So konstatiert Feuser, dass die Bezeichnung von Menschen mit einer „geistigen Behinderung“ sich als

„pure Herrschaft über diese Menschen, denen wir mit etwas, das wir selbst noch nicht fassen können – nämlich mit unserer Bewusstheit – eben das nicht Fassbare, ihr Bewusstsein, ihren Geist einfach absprechen [erweist]“ (Feuser 2000, 149).

Die Bezeichnung der Personengruppe scheint ein nahezu unlösbares Problem zu sein. Neue Publikationen – zum Beispiel Schuppener et al. (2021) – sprechen von „zugeschriebener geistiger Behinderung“.

Den Differenzierungen der UN-BRK, des SGB IX und des Teilhabeberichtes folgend soll auch in dieser Studie eine Differenzierung von Behinderung und Beeinträchtigung vorgenommen werden, um die Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren zu verdeutlichen.

Da der als diskriminierend empfundene Begriff der sog. *geistigen* Beeinträchtigung oder *geistigen* Behinderung vermieden werden soll, wird er hier keine Verwendung finden. Wenn sich auf Studien bezogen wird, die diese Bezeichnung verwenden, dann wird diese Bezeichnung übernommen und ein „sog.“ davorgesetzt oder die Bezeichnung wird in Anführungszeichen gesetzt.

Die vorgeschlagene Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ bietet jedoch auch keine Alternative, da sie nur auf den Aspekt des Lernens Bezug nimmt und Aspekte wie Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Alltags außenvorlässt. Diese Schwierigkeiten liegen zum Teil jedoch auch z. B. bei Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung vor, sodass

hier nicht mehr zwischen den beiden Gruppen differenziert werden kann. Zudem birgt die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ die große Gefahr in sich, dass die Zielgruppe sehr groß bzw. zu groß gefasst wird, da darunter Personen mit Lernbeeinträchtigungen und Personen mit Lernbehinderungen subsumiert werden, die somit nicht mehr differenziert werden können. Leistungsrechtlich in Bezug auf § 19 SGB III jedoch gibt es unterschiedliche Ansprüche bei den Personengruppen (mehr dazu im Unterkapitel 4.3).

Um jedoch vor allem den Wünschen der Selbstvertretung nachzukommen und um die Differenzierung von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen zu verdeutlichen, fiel die Entscheidung in dieser Studie auf den Begriff der Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Auch wenn bei dieser Definition auf die (nach der ICF) „Schädigung“ der Person fokussiert wird, erscheint sie für diese Studie am besten geeignet, da dieser Begriff die untersuchte Personengruppe präzise beschreibt.

Diese Personengruppe steht jedoch, wie bereits beschrieben, nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie, sondern Schüler*innen des FS GE. Dennoch wird sich auch auf Literatur bezogen, die sich auf diese Personengruppe bezieht, da es, wie bereits beschrieben, große Überschneidungen der Schüler*innen des FS GE mit Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gibt. Die hierbei berücksichtigte Literatur bezieht sich v. a. auf den Verbleib der Schüler*innen nach dem Ende der Schulzeit und auf die Befragungsmethoden bei Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Bevor die Wege der Schüler*innen beschrieben werden, folgt zunächst die Begriffsbestimmung von Partizipation, die leitend für diese Studie ist, um die subjektive Sichtweise der Schüler*innen des FS GE zu eruieren.

3. Partizipation

Der Begriff der Partizipation wird nicht nur in den Sozial- und Politikwissenschaften verwendet, auch in der (Schul-)Pädagogik und der Sozialen Arbeit ist er von essenzieller Bedeutung. Bevor auf die Verwendung des Begriffs in ausgewählten, für diese Forschung relevanten Diskursen genauer eingegangen wird, ist zunächst eine Begriffsdefinition notwendig, um den inflationären, oft unreflektiert verwendeten Begriff zu bestimmen. Imms et al. (2015) haben anhand einer Textanalyse aus ursprünglich 2257 Artikeln 25 Artikel genauer untersucht und konnten fünf Hauptthemen sowie neun Subthemen identifizieren, wie Partizipation definiert wird. Sie vertreten die Meinung, dass eine einheitliche Definition von Partizipation fehlt. Es habe sich eine Debatte in der Literatur entwickelt, wie das Konzept operationalisiert werden kann (Imms et al. 2015, S. 29). Dies ist auch im deutschen Diskurs zu erkennen, wobei hier eher auf den Begriff der Teilhabe fokussiert wird. Aufgrund dessen ist besonders bezüglich des Begriffs der Teilhabe eine Abgrenzung notwendig. Zwar bietet die Offenheit des Begriffs die Möglichkeit eines interdisziplinären Zugangs, indem auf die verschiedenen Möglichkeiten der Partizipation

von verschiedenen sozialen Gruppen eingegangen werden kann. Dies birgt aber auch die Gefahr in sich, dass es keine einheitliche Definition gibt und aneinander vorbeigeredet wird, und dass wichtige Aspekte keine Berücksichtigung finden.

Dieses Kapitel widmet sich einer Herleitung des Begriffs aus den verschiedenen Disziplinen, in denen der Begriff eine Relevanz hat. Es wird interdisziplinär erörtert, in welchen Bereichen der Begriff verwendet wird (Politikwissenschaften und im Kontext von Behinderungen) und wie er dort verwendet wird. Es erfolgt eine Abgrenzung zu ähnlichen Begrifflichkeiten, immer in Hinblick auf die Operationalisierung des Begriffs für diese Forschung. Anschließend erfolgt eine Einordnung des Begriffs der Partizipation in das Konzept der Lebenslagen Ansatzes. Abschließend erfolgt ein Begriffsverständnis von Partizipation dieser Arbeit und eine Einbettung in das Teilhabemodell nach Bartelheimer et al. Ziel dieses Kapitels ist es, eine Definition von Partizipation herauszuarbeiten, die sich von anderen Begriffen deutlich abgrenzt, um die Forschungsfrage beantworten zu können, wie sich die Partizipation im Übergang Schule–Beruf von Förderschüler*innen des FS GE darstellt.

3.1 Partizipation – ein vielschichtiger Begriff

Die Aktualität des Begriffs „Partizipation“ und eine Darstellung des Begriffs in den verschiedenen Diskussionen erfolgen im folgenden Unterkapitel
Der Begriff „Partizipation“ ist eine Substantivierung von „particeps“, was mit „Anteil habend, beteiligt sein“ übersetzt werden kann. „Particeps“ setzt sich aus den lateinischen Worten „pars“ für „Teil“ und „capere“ für „nehmen, ergreifen“ zusammen (Kluge 2012, S. 686).

Da „Teil“ einen Teil des Wortes ausmacht, wird „Partizipation“ oft mit „Teilhabe“, „Teilnahme“, „Beteiligung“, „Mitwirkung“ und „Einbeziehung“ übersetzt, ohne auf eine Abgrenzung der Begriffe einzugehen (vgl. dazu auch Biewer 2017, S. 142; Beck 2013, S. 4 ff.; Beck, Nieß und Silter 2018, S. 20). Was die Begriffe „Teilhabe“ und „Partizipation“ (und auch „Inklusion“) jedoch gemein haben, ist, dass sie nicht Zweck an sich sind, sondern ein Mittel zur Verbesserung von Lebenschancen sind (Beck 2013, S. 5).

Schon Ulrich von Alemann hat im Jahr 1975 die Zunahme der Verwendung des Partizipationsbegriffs beschrieben:

„Der Begriff Partizipation *erlebt momentan eine Inflation in der Politikwissenschaft […]. Klarheit und Präzision sind also geboten, wenn hier über Partizipation geschrieben wird“ (von Alemann 1975, S. 16, Hervorhebung im Original).*

Die Aktualität der Partizipation hat vor allem in den letzten Jahren verstärkt zugenommen, und zwar aufgrund von unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen, die im Folgenden kurz skizziert werden:

1. Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), mit dem Ziel „der Sicherung gleichberechtigter und selbstbestimmter Teilhabe“ (von Kardorff 2014, S. 4).

2. „Der im Rahmen des Umbaus des Sozialstaates intendierten Aktivierung benachteiligter und bildungsferner Familien und Jugendlicher mit neuen Konzepten der Sozialraumorientierung, dem Capability-Ansatz und verschiedenen Empowerment-Strate gien“ (ebd.).

3. Entwicklungen der Zivilgesellschaft und „den von Bürgerinitiativen (mit-)gestalteten Modellen im „dritten Sozialraum“ zwischen Staat und Markt“ (ebd.), der von Politik und Stiftungen gefördert wird.

Zu 1[3]: Auch Marianne Hirschberg konzentriert sich auf den Begriff der Partizipation in der UN-BRK und unterstreicht die in der UN-BRK genannte Notwendigkeit von Partizipation für Menschen mit Behinderung, „damit sie – wie alle Menschen – ein selbstbestimmtes Leben führen können“ (Hirschberg 2011, S. 1). Der Staat verpflichtet sich zur Umsetzung der Konvention „und damit zur Partizipation behinderter Menschen; von der Zivilgesellschaft erwartet sie, Menschen mit Behinderungen Partizipation zu eröffnen“ (ebd.). Es wird verdeutlicht, dass Partizipation in der UN-BRK nicht nur das oberste Ziel ist („volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft“ (Artikel 1 UN-BRK)), sondern auch der Grundsatz. Auf diesen Sachverhalt wird im Abschnitt 3.5.1 genauer eingegangen.

3.2 Politische Partizipation

Wenn man sich mit dem Begriff der Partizipation befasst, trifft man zahlreich auf die Unterscheidung von Partizipation und politischer Partizipation. Aufgrund dessen geht es um folgenden Unterkapitel um eine Begriffsdefinition von politischer Partizipation und somit um eine Annäherung an eine Partizipationsdefinition für diese Arbeit.

Politische Partizipation ist der „Zentralbegriff der Demokratietheorie“ und wird „teilweise auch mit Demokratisierung gleichgesetzt“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 20). Partizipation wird in den Theorien der postindustriellen Gesellschaft „als ein zentrales Struktur- und Handlungsprinzip dieses Gesellschaftstypus“ (Kaase 1994, S. 442) angesehen. Sie betrifft aber nicht nur die Politik, „sondern auch eine Vielzahl von anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Schule, Beruf)“ (ebd.). Beck, Nieß und Silter sind der Ansicht, dass eine Trennung von sozialer und politischer Partizipation nicht möglich sei; „vielmehr durchzieht die politische Partizipation alle sozialen Partizipationsbereiche“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 20). Ein breites Konzept von

[3] Da die anderen Bereiche zwar für den Diskurs um Partizipation relevant sind, aber in Bezug auf diese Forschung nur der erste Punkt besonders relevant ist, wird im Folgenden nur auf den ersten Punkt genauer eingegangen.

Partizipation bedeutet nach Kaase, dass eine Gesellschaft nur dann konsens-, entscheidungs- und somit lebensfähig bleibe, wenn eine umfassende Beteiligung bzw. Beteiligungschancen der Bürger*innen gegeben seien (Kaase 1994, S. 442). Van Deth geht sogar so weit zu sagen: „Wer Demokratie sagt, meint Partizipation“ (van Deth 2009, S. 141).

Dass sich die Aufmerksamkeit auf das Ausmaß an Beteiligung und nicht auf die Notwendigkeit von Beteiligung richtet, kann man auch an der Zunahme der Studien über politische Partizipation erkennen (van Deth 2003, S. 168). Im Rahmen dessen fügt van Deth jedoch kritisch an, dass es inzwischen so viele Möglichkeiten der Einflussnahme gibt (Unterschriftenaktionen, Spendenaufrufe usw.), dass „aus der Untersuchung politischer Partizipation […] die Untersuchung von allem [wurde].“ (ebd.). Die Erweiterung dieser Möglichkeiten an Einflussnahme führte dazu, dass sich die umfangreiche Liste der Partizipationsformen nur noch schwer von anderen Aktivitäten unterscheiden lässt (ebd., S. 169). Es entstehen die Fragen: Wie kann man Aktivitäten der Bürger*innen von politischer Partizipation unterscheiden? Wie kann man politische und unpolitische Formen voneinander abgrenzen? Kann nicht jede Aktivität eine politische sein bzw. werden? Es bedarf einer Definition von politischer Partizipation, die im folgenden Abschnitt vorgenommen wird und die auch als Grundlage dafür dienen soll, einer Definition von Partizipation für diese Arbeit näher zu kommen.

Die Notwendigkeit einer Definition von politischer Partizipation

Was unter politischer Partizipation verstanden werden kann, definiert Kaase 1994 wie folgt:

„*Alle Handlungen, die Bürger einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems […] zu beeinflussen und/oder selbst zu treffen“ (S.442).*

Van Deth führt folgende Definition an: „Politische Partizipation kann lose als bürgerliche Beteiligung mit dem Ziel der Einflussnahme auf politische Entscheidungen definiert werden“ (van Deth 2003, S. 169).

Van Deth arbeitet unter Berücksichtigung zahlreicher weiterer Definitionen vier Merkmale politischer Partizipation heraus (ebd., S. 171):

1. Bezug auf Menschen in der Rolle als Bürger
2. Politische Partizipation ist eine Aktivität, im Sinne einer Tätigkeit
3. Die Aktivität sollte freiwillig sein und nicht angewiesen oder durch ein Gesetz vorgegeben worden sein.
4. Bezug auf Regierung und Politik (politisches System) im weiteren Sinn

Auch anhand der thematischen Zunahme von Studien in Bezug auf politische Partizipation kann die Zunahme an politischen Aktionen gesehen werden, angefangen von Studien über Wahlen (40er Jahre) über Protestaktionen (60er Jahre) bis hin zur Frauenbewegung in den

70er Jahren. Am Ende des 20. Jahrhunderts kamen ehrenamtliche Tätigkeiten hinzu. Die Zunahme von Formen politischer Partizipation belegt van Deth anhand zahlreicher Studien (jedoch habe diese Zunahme der Möglichkeiten nicht zu einem Anstieg der Nutzung dieser Möglichkeiten geführt, vgl. van Deth 2003, S. 183). Dennoch: Umso mehr Formen genannt werden, desto mehr drängt sich die Frage auf, wie sich politische Partizipation von anderen Aktivitäten abgrenzen lässt und wie eine Definition aussehen kann. Die Herausforderung bei der politischen Partizipation liegt u. a. in der Definition des Politischen, da eine Unterscheidung, was politisch ist und was nicht, schwierig ist. Situationen, die im Moment nicht politisch erscheinen, können zu einem späteren Zeitpunkt als hochgradig politisch eingestuft werden. Buse und Nelles betonen: „Jede Handlung kann letztlich politisch sein, indem sie – auch unerwartete oder unbeabsichtigte – Folgewirkungen auf den politischen Prozess hat“ (Buse und Nelles, in: Alemann (Hg.) 1978, S. 41). Scheu und Autrata nennen dabei folgendes Beispiel:

„So wurde nach dem 2. Weltkrieg in vielen Ländern das Heizen von Wohnungen, oft mit Erdöl vorgenommen, als Privatsache und Selbstverständlichkeit angenommen; in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde freilich die Endlichkeit fossiler Brennstoffe bemerkt, die Implikationen eines großen Ölverbrauchs in ökologischer wie auch geopolitischer Hinsicht problematisiert.
Wenn jemand in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts sparsam geheizt hat, wurde das vermutlich als privater Lebensstil eingeordnet. In der späteren Folge ist die Auseinandersetzung mit Rohstoffen und ihre Verwendung sehr wahrscheinlich als politisch gewertet worden, ein Engagement für einen niedrigeren Rohstoffverbrauch hätte zur politischen Partizipation gezählt“ (Scheu und Autrata 2013, S. 154).

An dieser Stelle wird die Diskussion um eine Definition von politischer Partizipation nicht weiter vertieft. Eine Abgrenzung von politischer Partizipation und (unpolitischer) Partizipation erscheint schwierig. Der Aspekt des Handelns im Sinne des freiwilligen Aktiv-Werdens ist jedoch ein Aspekt, der sich in den vorherigen Ausführungen immer wieder findet. Ob sich dieser Aspekt auch in den weiteren Disziplinen findet, in denen auf Partizipation abgehoben wird, soll in den folgenden Unterkapiteln untersucht werden. Zudem sollen weitere Aspekte, die von Relevanz für eine Definition sein könnten, hinzugefügt werden.

Zusammenhang zwischen politischer Partizipation und sozialen Merkmalen

Im Hinblick auf politische Partizipation besteht ein Zusammenhang zwischen politischer Partizipation und „individuelle[r] Ressourcenausstattung – Schulbildung, Einkommen[4], gesellschaftliche Position“ (van Deth 2009, S. 153). Neuere Studien fügen hier noch Motivation und soziale Kontakte als Faktoren hinzu (vgl. ebd.). Gründe dafür sind, neben den Ressourcenausstattungen, so van Deth, die Kontexte: („Bürger, die über mehr politisches Selbstvertrauen („efficacy“) verfügen, schätzen ihre eigenen, tatsächlichen Einflussmöglichkeiten höher ein

[4] Siehe hierzu auch 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008), BMAS S. 128ff.

(„internal efficacy“) und betrachten das politische System als zugänglicher für die eigenen Aktivitäten („external efficacy“). Bürger mit einem hohes [sic] Niveau politischen Selbstvertrauens beteiligen sich eher als Bürger mit einem niedriges [sic] Niveau“ (van Deth 2009, S. 154)) und die politische Orientierung („Bürger, die sich selbst eher im linken Teil einer Links-Rechts-Skala einordnen, interessieren sich im Allgemeinen mehr für soziale und politische Veränderungen als andere Bürger“ (ebd.)) als Erklärungen für die politische Partizipation einzelner Bürger*innen. Gabriel (2013) nennt zudem den gering ausgeprägten Gender-Aspekt (Frauen beteiligen sich mit knapp 23 % weniger häufig an traditionellen Beteiligungsformen und mit 4 % weniger häufig an Online-Protestaktionen) sowie das Lebensalter (die Wahlbeteiligung steigt mit dem Lebensalter, die politische Beteiligung online nimmt ab (Gabriel 2013, S. 24)) und die Migration (bei der Wahlbeteiligung, dem traditionellen Protest und den Protest-Beteiligungen liegen die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bei ca. 20 Prozent, außer bei den Online-Protesten, dort sind es nur 3 % (vgl. Gabriel 2013, S. 24)).

Es sind nicht die „Opfer gesellschaftlicher Prozesse oder gesellschaftlicher Randgruppen, die sich überdurchschnittlich stark politisch beteiligen, um ihre Interessen zu vertreten oder Aufmerksamkeit auf ihre Situation zu lenken. […] Stattdessen hat die empirische Partizipationsforschung immer wieder festgestellt, dass für alle Formen politischer Beteiligung eine *selektive Rekrutierung* der ressourcenstarken Teile der Bevölkerung erfolgt“ (van Deth 2009, S. 154, Hervorhebung im Original). Zu dieser Ansicht kommt auch Gabriel:

„Nach den Ergebnissen zahlreicher empirischer Studien beteiligen sich formal gut gebildete, einkommensstarke, in Berufen mit einer selbstbestimmten Arbeit tätige Personen sowie im Inland Geborene stärker am politischen und gesellschaftlichen Leben als Angehörige der unteren Einkommens- und Bildungsschichten, abhängig Beschäftigte und Personen mit Migrationshintergrund. Keine große Rolle für die Wahrnehmung von Beteiligungsrechten spielen dagegen die Geschlechtszugehörig-keit und die damit verbundene Rollenerwartung“ (Gabriel 2013, S. 24).

Generell zeigt sich, dass sich nur eine Minderheit der Bevölkerung aktiv am politischen Leben beteiligt, am ehesten bei den Wahlen; doch auch die Wahlbeteiligung ist in vielen Ländern in letzter Zeit zurückgegangen (vgl. Gabriel 2013, S. 20 sowie van Deth 2009, S. 150).

3.3 Soziale Partizipation

Wie beim Begriff der politischen Partizipation werden auch unter der sozialen Partizipation zahlreiche Beteiligungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Gruppen verstanden, u. a. (Fußball-)Vereine, Ehrenamt (zum Beispiel bei der Tafel), Selbsthilfegruppen usw. Der Unterschied zur politischen Partizipation ist dabei, dass soziale Partizipation nicht die politische Einflussnahme zum Ziel hat:

„Soziale Partizipation ist somit ein Sammelbegriff für eine Beteiligungsform, die in der Regel öffentliches, kollektives Handeln ohne direkte politische Motivation beschreibt, aber immer über die private Sphäre hinausreicht“ (Roßteutscher 2009, S. 163).

Welche Faktoren die soziale Partizipation determinieren, erklärt Keil an einem Modell von Verba, Schlozman und Brady (vgl. Keil 2013, S. 161). Es handelt sich dabei um die Faktoren Ressourcen, Motive und Netzwerke. Diese Faktoren hängen immer von den jeweiligen Kontexten ab:

„Ein Individuum besitzt die erforderlichen Ressourcen, wobei Ressourcen sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen kann: sozioökonomische (Bildung und Einkommen) und Rollenmerkmale (Gender und Alter), entsprechende Motivstrukturen eines Individuums wirken stimulierend (wie beispielsweise ein spezifisches Interesse mit der Ansicht, dass sich ein guter Bürger betätigen sollte) und schließlich hängt die soziale Aktivität von den sozialen Netzwerken ab, in die ein Individuum eingebunden ist“ (Keil 2013, S. 161).

Die bereits oben genannten Punkte der sozial ungleich verteilten politischen Beteiligungschancen scheinen auch bei der sozialen Partizipation zu existieren:

„Empirisch erweist sich immer wieder, „that associational membership increases with socioeconomic status, so that in aggregate, associations mirror existing injustices and may even multiply them“ (Warren 2001:73; Gabriel et al. 2002)“ (Roßteutscher 2009, S. 168).

Auch hier findet sich der Aspekt der Handlung bzw. Aktivität. Es wird von Beteiligungsformen gesprochen, die ein handelndes Individuum voraussetzen.

3.4 Ausprägungen der Partizipation – „Partizipationsleitern“

In diesem Unterkapitel wird explizit nicht auf die von vielen Autor*innen (z. B. Weisser 2012, Nieß 2016, Beck 2013, S. 7; Beck 2014, S. 269) vorgenommene Unterscheidung zwischen einem instrumentellen bzw. formalen und einem materiellen bzw. normativen[5] Verständnis von Partizipation eingegangen, da diese Unterscheidung nicht zu einem Begriffsverständnis und einer fundierten Definition von Partizipation (für diese Studie) führt, sondern auf die Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation. Karsten hat im Jahr 2013 eine Übersicht über 36 verschiedene Modelle, Tabellen und Theorien zu Partizipation veröffentlicht. Auf eines dieser Modelle – die bekannte „Ladder of citizen participation“ – soll nun genauer eingegangen werden, um die verschiedenen Abstufungsmöglichkeiten von Partizipation verdeutlichen zu können und gegebenenfalls weitere Merkmale für eine Begriffsdefinition der Partizipation zu addieren.

Sherry Arnstein beschreibt den Unterschied zwischen einem leeren Ritual von Partizipation und der realen Macht, die man braucht, um den Ausgang des Prozesses zu beeinflussen, wie folgt: „There is a critical difference between going through the empty ritual of participation and

[5] Es geht dabei vereinfacht gesagt um die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation: Top-down-Verfahren beim formalen Verständnis von Partizipation oder Bottom-up-Verfahren beim normativen Verständnis.

having the real power needed to affect the outcome of the process“ (Arnstein 1969, S. 216). Den zentralen Unterschied beschreibt sie wie folgt:

„[…] that participation without redistribution of power is an empty and frustrating process for the powerless. It allows the powerholders to claim that all sides were considered, but makes it possible for only some of those sides to benefit. It maintains the status quo“ (Arnstein 1969, S. 216).

In einem, wie Arnstein selbst beschreibt, vereinfachten Modell, zeigt sie die verschiedenen Abstufungen von Partizipation auf (ebd., S. 217).

8. Citizen Control	Degrees of Citizen Power
7. Delegated Power	
6. Partnership	
5. Placation	Degrees of Tokenism
4. Consultation	
3. Informing	
2. Therapy	Nonparticipation
1. Manipulation	

Die beiden untersten Stufen, die Arnstein als „Manipulation“ und „Therapy“ bezeichnet, führt sie zu der Kategorie „Nicht-Partizipation“ oder „Keine Beteiligung“ zusammen. Sie beschreibt die beiden Stufen wie folgt:

„*Their real objective is not to enable people to participate in planning or conducting programs, but to enable powerholders to „educate“ or „cure“ the participants“ (ebd.).*

Unter der Kategorie „Scheinbeteiligung“ fasst Arnstein die drei Stufen „Informieren, Konsultieren und Beschwichtigen“ zusammen:

„When they are proffered by powerholders as the total extent of participation, citizens may indeed hear and be heard. But under these conditions they lack the power to insure that their views will be beeded *by the powerful. When Participation is restricted to these levels, there is no „muscle“, hence no assurance of changing the status quo“ (ebd., Hervorhebung im Original).*

Die letzten drei Stufen „Partnerschaft“, „Machtübertragung“ und „Bürgerkontrolle“ fasst Arnstein unter der Kategorie „Bürgermacht“ zusammen:

„Partnership enables them to negotiate and engage in trade-offs with traditional powerholders. At the topmost rungs, (7) delegated Power *and (8)* Citizen Control, *have-not citizens obtain the majority of decision-making seats, or full managerial power“ (ebd.).*

Zusammenfassung, Ausblick und Kritik

Dieses von Arnstein entwickelte Modell bietet einen guten Überblick über die verschiedenen Partizipationsstufen. Arnstein hält jedoch fest, dass es sich bei den beiden in dem Modell beschriebenen Gruppen der „have-nots“ und der „powerholder“ nicht um eine (so wie hier beschriebene) homogene Gruppe handelt. Es gibt in beiden Gruppen unterschiedliche Meinungen, Interessen und Unter-Gruppen. Des Weiteren gibt Arnstein zu bedenken, dass im Alltag zahlreiche weitere Abstufungen dieses Modells existieren, da man die verschiedenen Stufen nicht immer exakt voneinander trennen kann (ebd.).

Ein weiterer Kritikpunkt ist die hierarchische Gliederung dieser Leiter, da sie impliziert, dass nur die höchste Stufe die zufriedenstellende sein kann und dass alle anderen Unzufriedenheit bedeuten. Es wurden zahlreiche weitere Modelle für unterschiedliche Gruppen entwickelt[6], auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Eine Kritik von Scheu und Autrata (2013) ist, dass Ausprägungen von Partizipation beschrieben werden, da „allgemeine Bestimmungen von Partizipation nicht gefunden werden konnten […]. Damit ist aber das Grundlegende von Partizipation schon wieder aus dem Blickfeld verloren, die Debatte verliert sich in der Differenzierung von Formen“ (Scheu und Autrata 2013, S. 11).

Wie die meisten Modelle gibt auch dieses einen vereinfachten Überblick über die verschiedenen Stufen von Partizipation. Vor allem für die Praxis kann dies eine sinnvolle Orientierung sein, um zu überprüfen, ob tatsächlich Partizipation in den Organisationen umgesetzt wird. Eine Definition und eine Operationalisierung von Partizipation für diese Studie bietet es jedoch nicht. Was sich jedoch auch hier (besonders in den höheren Stufen) findet, ist, dass diese Stufen nur zu erreichen sind, wenn die Individuen sich aktiv und freiwillig beteiligen möchten; sie müssen handeln (besonders in den letzten drei Stufen). Mit einer passiven Haltung können und werden Individuen nicht partizipieren können. Weitere Aspekte können hier nicht eruiert werden. Dies soll in den folgenden Kapiteln versucht werden, unter anderem, indem eine Orientierung auf die Zielgruppe forciert wird.

3.5 Partizipation im Kontext von Beeinträchtigungen/Behinderungen

Im Kontext Behinderung findet der Begriff „Partizipation“ seit dem Jahr 2009 – oder genauer gesagt, mit der Ratifizierung der UN-BRK – vermehrt Berücksichtigung. Da das Thema dieser Studie die Partizipation im Übergang Schule–Beruf von Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE ist, gibt es einen thematisch engen Zusammenhang zwischen (ehemaligen) Förderschüler*innen und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Wie schwierig es ist, die Wege der Schüler*innen nachzuzeichnen, wird in den kommenden Kapiteln dargestellt. Das

[6] Zum Beispiel: Connor, Desmond (1988): A new Ladder of Citizen Participation; Hart, Roger (1992): Childrens Participation. From Tokenism to Citizenship; Wright (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung, S. 75ff.

Ziel dieses Unterkapitels ist es, zu beleuchten, ob sich in dem Themenfeld „Menschen mit Beeinträchtigung bzw. Behinderung“ eine theoretisch fundierte Definition von Partizipation finden lässt. Dabei werden aktuelle zentrale Dokumente zu Rate gezogen, um sich einer Definition von Partizipation zu nähern. Eine solche Definition ist dringend nötig, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Im vorliegenden Unterkapitel wird, nach einem kurzen Überblick über die Ausgangslage von Menschen mit Beeinträchtigungen in politischen Belangen, zunächst auf die UN-BRK, anschließend auf die ICF und zum Abschluss auf das novellierte SGB IX, das sogenannte Teilhabegesetz, eingegangen.

3.5.1 Partizipation in der UN-BRK

In diesem Abschnitt wird nicht erneut umfänglich die UN-BRK dargestellt (siehe hierfür Abschnitt 2.2.1), sondern auf das Verständnis von Partizipation in der UN-BRK fokussiert. Dies dient dem Zweck, weitere Merkmale für eine Partizipationsdefinition herauszuarbeiten und so sukzessive zu einer nachvollziehbaren und abgrenzbaren Definition von Partizipation für diese Studie zu kommen. Dieses Dokument wurde ausgewählt, da es, wie in Abschnitt 2.2.1 erläutert, die normative Rahmung dieser Studie darstellt.

In Bezug auf welche Aspekte findet sich der Begriff der Partizipation und eine Definition dieser in der UN-BRK? Bei der Erarbeitung der UN-BRK wurden neue „Formen der Einbeziehung von Nichtregierungsorganisationen entwickelt, die einen maßgeblichen Einfluss von Verbänden behinderter Menschen bewirkt hat“ (Rohrmann, Windisch und Düber 2015, S. 19). Die intensive Beteiligung von Betroffenenvertreter*innen zeichnete sich zum einem dadurch aus, dass das Ad-hoc-Komitee – eine Arbeitsgruppe, die einen ersten Arbeitsentwurf erarbeitete – aus „27 Regierungsvertretern, 12 Vertretern von Behindertenverbänden und NROen aus dem Bereich der Behindertenpolitik sowie einem Vertreter einer unabhängigen nationalen Menschenrechtsorganisation“ (Bernstorff 2007, S. 1053) bestand. Ein weiterer Punkt war die zentrale Beteiligung der Nichtregierungsorganisationen an dem gesamten Prozess:

„Der Verhandlungsvorsitz fasst zudem die jeweiligen Verhandlungsergebnisse zu einzelnen Artikeln im Plenum erst zusammen, nachdem sich nicht nur die Staaten, sondern auch die NROen – hieran anschließend – geäußert hatten […]. Diese Praxis unterschied sich maßgeblich von der anderer UN-Gremien, in denen NROen erst nach dem operativen Abschluss der jeweiligen Verhandlungsrunde und damit zu einem Zeitpunkt zu Wort kommen, an dem das jeweilige Verhandlungsergebnis bereits feststeht“ (ebd., S. 1054).

Bereits während der Entwicklung der UN-BRK haben somit aus verschiedenen Ländern verschiedene Behindertenorganisationen getreu dem Motto „Nothing about us without us“ mitgewirkt. Nach Hirschberger (2015) ist für die Konvention charakteristisch,

„dass der Partizipationsbegriff hier mehrfach und in unterschiedlicher Weise verwendet wird; es handelt sich um ein Querschnittsanliegen. Partizipation ist sowohl der Zweck, der mit der

Konvention verfolgt wird, als auch ein Menschenrechts-Grundsatz, ein Recht, staatliche Verpflichtung und Monitoring-Aktivität“ (Hirschberger 2015, S. 62).

Bei der Übersetzung der Konvention kam es jedoch zu einer Einschränkung des Mitspracherechts: Es wurde „fast ohne Beteiligung behinderter Menschen und ihrer Verbände eine deutsche Version der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen abgestimmt“ (siehe Netzwerk 3). Dazu heißt es weiter: „Alle Bemühungen von Seiten der Behindertenorganisationen in den vier beteiligten Staaten, wenigstens die gröbsten Fehler zu korrigieren, sind gescheitert“ (ebd.). Aufgrund dessen hat sich das Netzwerk Artikel 3 e.V. dazu entschlossen, eine „Schattenübersetzung“ der UN-BRK zu veröffentlichen. Besonders emotional diskutiert wurde dabei der sog. „Übersetzungsfehler“ von Inklusion, insbesondere in Bezug auf Artikel 24. „Inclusion“ wurde in einigen Artikeln nicht mit „Inklusion“, sondern mit „Integration“ ins Deutsche übersetzt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die deutsche Übersetzung keine verbindliche Übersetzung ist und somit stets der Wortlaut der amtlichen Sprachen zu berücksichtigen ist (Artikel 50 UN-BRK). Des Weiteren ist zu beachten, dass „inclusion“ in zahlreichen Artikeln (Artikel 3, Artikel 19, Artikel 26) mit „Einbeziehung“ übersetzt wurde, was aus einer soziologischen Sichtweise eine zutreffende Übersetzung ist (Wansing 2012, S. 381).

Hirschberger (2015) führt weiter aus, dass Partizipation in der UN-BRK zwar als Zweck nicht explizit benannt wird,

„aber inhaltlich der gesamten Konvention und damit auch allen Einzelrechten in Artikel 1 vorangestellt [ist]. […] Behinderte Menschen sollen voll und gleichberechtigt gesellschaftlich partizipieren können, indem sie ihre Menschenrechte und Grundfreiheiten ebenso wie andere ausüben können. Auch wenn Partizipation nicht als Begriff verwendet wird, stellt dieser Artikel den gleichberechtigten Genuss (und damit die Möglichkeit zur praktischen Ausübung) der Rechte und Grundfreiheiten allem voran“ (Hirschberger 2015, S. 62).

Ein Grund, warum „Partizipation“ in der deutschen Übersetzung der UN-BRK nicht verwendet wird, ist die Übersetzung des Begriffs „participation“ mit „Teilhabe“. Die damit einhergehenden Schwierigkeiten werden im folgenden Kapitel genauer thematisiert.

„Participation“ wird u. a. in der englischen Fassung in folgenden Artikeln genannt:

- Art. 19 UN-BRK: Living independently and being included in the community
- Art. 24 (3) UN-BRK: Education
- Art. 26 UN-BRK: Habilitation and rehabilitation
- Art. 29 UN-BRK: Participation in political and public life
- Art. 30 UN-BRK: Participation in cultural life, recreation, leisure and sport

Jedoch wird die Notwendigkeit der Partizipation von Menschen mit Behinderung noch nicht ausreichend garantiert, wie der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seinen „Abschließenden Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands“ in Punkt 9 feststellt:

„9. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass Menschen mit Behinderungen die sinnstiftende und wirksame Partizipation an ihr Leben berührenden Entscheidungen nicht garantiert ist.“ (Vereinte Nationen 2015, S. 3)

Zusammenfassung

In der UN-BRK wird die Notwendigkeit von Partizipation anhand der zentralen Positionierung und wiederholten Nennungen des Begriffs (zumindest in der englischen Fassung) deutlich gemacht. Jedoch beinhaltet die Konvention (zusammen mit der UN-Kinderrechtskonvention) *„keine Begründungen für fachliches Handeln und [kann] theoretische Begründungen und Fachkonzepte nicht ersetzen“ (Schnurr 2018, S. 1128).*[7]

Eine Definition von Partizipation in der UN-BRK und somit eine Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten fehlt jedoch auch hier. Dennoch stellt die UN-BRK, wie der vorherige Abschnitt gezeigt hat, Partizipation in den Mittelpunkt der Konvention und verdeutlicht nicht nur die Relevanz, sondern auch die Aktualität dieses Themas. Umso zentraler ist eine Definition des Begriffs, um diesen für Studien operationalisierbar zu machen, was ein Ziel dieser Arbeit ist. Des Weiteren rahmt die UN-BRK, besonders mit den Artikeln 24 und 27, das Thema, in dem die Partizipation beleuchtet werden soll, nämlich den Übergang Schule–Beruf.

3.5.2 Partizipation in der ICF

In der ICF stehen Teilhabe und Behinderung wechselseitig zueinander. In der ICF wurde „participation“ mit „Partizipation“ [Teilhabe][8] ins Deutsche übersetzt. Die ICF und das Modell von Behinderung wurden im Abschnitt 2.2.2 dargestellt. Folgend wird ausschließlich auf die Bedeutung von Partizipation in der ICF eingegangen.

Partizipation [Teilhabe] wird in der ICF in Kapitel 9 mit dem Code d940 beschrieben und wie folgt definiert: „Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (DIMDI 2009, S. 16). Die negative Seite, also ein Nichtstattfinden von Partizipation, wird wie folgt beschrieben:

[7] Schnurr fügt drei Argumentationsstränge an, die Partizipation in der sozialen Arbeit begründen und „sich im Sinne einer wechselseitigen argumentativen Stützung miteinander verbinden“ (Schnurr 2018, S. 1131): dienstleistungstheoretische, demokratietheoretische und pädagogische bzw. bildungstheoretische Argumentationen. Auf die bildungstheoretische Argumentation wird im Folgenden kurz eingegangen, da diese unmittelbare Auswirkungen auf diese Forschung hat (für die anderen beiden vgl. Schnurr 2018, S. 1128ff.). „Sollen folglich (jungen) Menschen Chancen zum Erwerb von Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung eröffnet werden, dann sind Orte der Bildung und die dort vorherrschenden Sozialbeziehungen so zu gestalten, dass sie zur Selbst- und Welterfahrung anregen, Selbstbildungsprozesse fördern und Entwicklungen zu einer urteils-, artikulations- und konfliktfähigen Persönlichkeit aktiv unterstützen; dazu aber ist es erforderlich, anerkennende Beziehungen, demokratische Prinzipien und Formen der Entscheidungsbeteiligung in Institutionen und Handlungskontexten der Pädagogik und der Sozialen Arbeit zu verankern und zu praktizieren“ (Schnurr 2018, S. 1130).

[8] Mit folgender Begründung: „Die Übersetzung des englischen Begriffes ‚participation‘ ist ‚Teilhabe‘. Da ‚Teilhabe‘ in der Schweiz jedoch eine engere Bedeutung hat als in Deutschland, dieser Begriff in Deutschland jedoch im Sozialrecht eine zentrale Bedeutung hat, ist der englische Originalbegriff mit ‚Partizipation [Teilhabe]‘ wiedergegeben.“ (DIMDI, 2005, S. 4)

„Eine Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe] ist ein Problem, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (ebd., S. 19).

Der Standard, an dem die Einschränkungen der Domänen gemessen werden, ist der des „allgemein akzeptierten Bevölkerungsstandards“:

„Der Standard oder die Norm, mit der die Leistungsfähigkeit und Leistung einer Person verglichen wird, ist die eines Menschen ohne ein vergleichbares Gesundheitsproblem (Krankheit, Gesundheitsstörung oder Verletzung usw.)“ (ebd., S. 21).

Die Besonderheit bei der Domäne „Partizipation“ in der ICF ist, dass sie zusammen mit der Domäne „Aktivitäten“ festgehalten wird, sodass keine klare Trennung der beiden Domänen möglich ist:

„Die Domänen für die Komponente der Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe] sind in einer einzigen Liste enthalten, die alle Lebensbereiche umfasst […]. Die Komponente kann verwendet werden, um Aktivitäten (a) oder Partizipation [Teilhabe] (p) oder beides zu bezeichnen“ (ebd., S. 19).

Aktivitäten werden in der ICF wie folgt definiert: „Eine Aktivität ist eine Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen“ (ebd., S. 19). Die Zusammenlegung der Kategorienliste steht in der Kritik, da dadurch die einzelnen Dimensionen nicht eindeutig zugeordnet werden können und sie nicht den Stellenwert einnehmen wie Kategorien, die eine eigenständige Unterkategorisierung haben (vgl. dazu Hirschberger 2008, S. 5765). Die beiden Domänen sind des Weiteren in die Beurteilungsmerkmale „Leistung“ und „Leistungsfähigkeit“ eingeteilt, mit der Definition: „beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, eine Aufgabe oder eine Handlung durchzuführen“ (DIMDI 2005, S. 20). Hirschberger (2008) kritisiert, dass „der Schwerpunkt auf den Aktivitäts- und *Partizipationsfähigkeiten* des Individuums liegt und nicht auf der *Zugänglichkeit und Veränderbarkeit der Umwelt* (für das betreffende Individuum)“ (Hirschberger 2008, S. 5765, Hervorhebung im Original).

Die zugeteilten Domänen für Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe] sind in neun unterschiedliche Bereiche gegliedert: „Lernen und Wissensanwendung; Allgemeine Aufgaben und Anforderungen; Kommunikation; Mobilität; Selbstversorgung; Häusliches Leben; Interpersonelle Interaktion und Beziehungen; Bedeutende Lebensbereiche; Gemeinschafts-, Soziales und staatsbürgerliches Leben“.

In Anhang 5 macht die WHO darauf aufmerksam, dass unter anderem mit der ICF die Partizipation erhöht werden kann:

„Das Eintreten für Behindertenrechte kann auch durch die Verwendung der ICF gestärkt werden. Das wichtigste Ziel dieses Engagements ist die Identifikation von Maßnahmen, welche das Maß an sozialer Partizipation [Teilhabe] von Menschen mit Behinderungen erhöhen können. Die ICF kann hier helfen, das Hauptproblem zu identifizieren, sei es nun die Umwelt durch ihre Barrieren oder fehlende Förderfaktoren, die eingeschränkte Leistungsfähigkeit des Individuums selber oder eine Kombination verschiedener Faktoren. Dank dieser Klärung können

Maßnahmen gezielter eingesetzt und ihre Auswirkungen auf das Maß an Partizipation [Teilhabe] verfolgt und gemessen werden“ (DIMDI 2005, S. 172).

Zusammenfassung

Die ICF beschreibt ein weltweit anerkanntes Modell von Behinderung und findet v. a. seit der Novellierung des SGB IX vermehrt Anwendung, u. a. in Instrumenten zur Bedarfsermittlung. Eine Kritik an der ICF ist, dass in den Fallbeispielen (Anhang 4) der ICF stets von einer aktuellen oder früheren Schädigung ausgegangen wird, die dann zu Aktivitäts- oder Partizipationseinschränkungen führt:

„Damit entsprechen diese Fallbeispiele eher einem kausalen als einem multidimensionalen Ansatz, wobei potentiell durch widrige Umweltbedingungen entstehende Schädigungen oder Behinderungen generell nicht dargestellt werden“ (Hirschberger 2008, S. 5765).

Aktivität wird in der ICF als eine Handlung definiert, also als ein aktiver Part. Partizipation [Teilhabe] bekommt dadurch den passiven Part zugesprochen. Dies widerspricht den vorherigen Definitionen und auch – dies sei vorweggesagt – den kommenden Definitionen. Auch bietet die ICF keine Abgrenzung zu anderen Begriffen (besonders wegen der Gleichsetzung der Begriffe „Teilhabe“ und „Partizipation“) und liefert keine Möglichkeit der Operationalisierung von Partizipation. Dennoch stellt die ICF als das zentrale Dokument im Hinblick auf eine Behinderungsdefinition (v. a. für Schüler*innen nach dem Verlassen der Schule) die zentrale Bezugsquelle dar.

3.5.3 Partizipation bzw. Teilhabe im SGB IX

Im SGB IX kommt Partizipation als Begriff nicht vor, sondern nur der Begriff der Teilhabe, so zum Beispiel in dem Titel „Gesetz über die Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“. Wie und in welchen Artikeln dem Begriff der Partizipation dennoch eine wichtige Funktion zukommt, soll der folgende Abschnitt zeigen. Grundlegend kann festgehalten werden, dass „das Sozialrecht und insbesondere das SGB IX […] das Ziel der Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe behinderter Menschen [verfolgen]“ (Welti 2008, S. 109).

Teilhabe im SGB IX

Der im SGB IX verwendete Teilhabebegriff ist ein vergleichsweise enger Teilhabebegriff, der sich auf den „Zugang zu Gütern und Handlungsfeldern der Gesellschaft“ bezieht (Schnurr 2018, S. 1127).

Auch Beck, Nieß und Silter betonen den engen Zusammenhang zwischen dem Begriff der Teilhabe und den sozialen Rechten:

„Der Grundgedanke der Teilhabe bezieht sich auf die Aufgaben des Sozialstaates: Soziale Rechte und soziale Leistungen sollen die Ansprüche der Sozialgesetzgebung auf Teilhabe am Leben der Gesellschaft, wie sie im SGB I formuliert worden sind, sichern. […] Im Kern geht es beim sozialpolitischen Teilhabeverständnis um die Regulierung von Konflikten mit Blick auf den sozial ungleichen, ungerechten Zugang zu Gütern (wie Wohnen, Gesundheit, Bildung oder Arbeit) und zu Ressourcen, die für die Ermöglichung einer möglichst selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung eine zentrale Bedeutung haben“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 18).

Obwohl der Begriff der Teilhabe „en vogue“ zu sein scheint, ist er ein bereits lang existierender Begriff:

„Teilhabe ist aber kein neues, sondern traditionsreiches und angestammtes Ziel der Sozialgesetzgebung in Deutschland und fand expliziten Eingang in das Bundessozialhilfegesetz von 1961“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 18).

Das Wunsch- und Wahlrecht im SGB IX

Wie bereits oben beschrieben, wird der Begriff „Partizipation“ im SGB IX nicht explizit genannt. Das Wunsch- und Wahlrecht wird im SGB IX nämlich, im Gegensatz zur Partizipation, explizit genannt. Das Wunsch- und Wahlrecht[9] ist im SGB I im § 33 festgehalten. Dort heißt es:

„Ist der Inhalt von Rechten oder Pflichten nach Art oder Umfang nicht im Einzelnen bestimmt, sind bei ihrer Ausgestaltung die persönlichen Verhältnisse des Berechtigten oder Verpflichteten, sein Bedarf und seine Leistungsfähigkeit sowie die örtlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, soweit Rechtsvorschriften nicht entgegenstehen. Dabei soll den Wünschen des Berechtigten oder Verpflichteten entsprochen werden, soweit sie angemessen sind.“

Konkretisiert wird dies in unterschiedlichen Sozialgesetzbüchern, und zwar in § 9 SGB XII, § 5 SGB VIII, § 8 SGB IX und § 2 SGB XI (von Boetticher, Kuhn-Zuber 2019 S. 40). Es wird dabei betont, dass Leistungsberechtigte das Recht haben, „zwischen unterschiedlichen Hilfe- und Unterstützungsangeboten, Einrichtungen, Diensten und Trägern zu wählen und Wünsche bei der Ausgestaltung der Leistungen zu äußern“ (ebd., S. 40).

In § 8 SGB IX ist das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten in Bezug auf die Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen konkretisiert. Dort heißt es in Absatz 1:

„(1) Bei der Entscheidung über die Leistungen und bei der Ausführung der Leistungen zur Teilhabe wird berechtigten Wünschen der Leistungsberechtigten entsprochen. Dabei wird auch auf die persönliche Lebenssituation, das Alter, das Geschlecht, die Familie sowie die religiösen und weltanschaulichen Bedürfnisse der Leistungsberechtigten Rücksicht genommen; im Übrigen gilt § 33 des Ersten Buches […].“

Daraus ergibt sich das für alle Sozialleistungen „allgemeine Individualisierungsgebot nach § 33 SGB I als leistungsrechtliches Prinzip“ (Welti 2015, S. 2). Wird eine Leistung konkretisiert, „bedarf die Pauschalisierung einer gesetzlichen Grundlage, das individuelle Zuschneiden ist der

[9] Das Wunsch- und Wahlrecht im Verhältnis zum Wirtschaftlichkeitsgebot steht oft in der Diskussion und kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Für weitere Informationen vgl. Welti 2015, S. 3.f.

gesetzliche Regelfall. Wer die individuellen Verhältnisse kennen will, muss nach ihnen fragen. Daraus können sich Wünsche der Berechtigten ergeben“ (ebd.). Das in § 33 SGB I dargelegte „soll“ wird in § 8 SGB IX zu einem „wird […] entsprochen“ und „erhöht die Verbindlichkeit der Wünsche für den Leistungsträger“ (ebd.). Die „angemessenen“ Wünsche werden zu „berechtigten“ Wünschen, „also allen Wünschen, denen kein Rechtsgrund entgegensteht“ (ebd.).

Welti, Ramm und Bendig (2011) haben in einer Studie jedoch festgestellt, dass es Nachbesserungsbedarf bei der Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechtes in der medizinischen Rehabilitation gibt. Die drei zentralen Ergebnisse sind, dass

„von Seiten der Leistungsträger […] während einer Beratung zumeist nicht explizit auf das Wunsch- und Wahlrecht hingewiesen [wird] und [dass] der Großteil der Versicherten, die eine Beratung aufsuchen, […] keine Vorinformationen zum Wunsch- und Wahlrecht nach § 9 SGB IX [haben]“ (Welti, Ramm und Bendig 2011, S. 3).

Die Eigeninitiative ist maßgeblich für die Frage, ob die Wünsche berücksichtigt werden:

„Bringt sich der Rehabilitand aktiv in den Antragsprozess mit ein, ist die Chance höher, dass Wünsche bzw. Wunscheinrichtungen gewährt werden“ (ebd., S. 4).

Zur Kenntnis genommen und dokumentiert werden soll das Wunsch- und Wahlrecht von den Rehabilitationsträgern im Teilhabeplan[10] (§ 19 Abs. 2 Satz 2 Nr. 7 SGB IX):

„[Der Teilhabeplan dokumentiert] die Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts nach § 8, insbesondere im Hinblick auf die Ausführung von Leistungen durch ein Persönliches Budget.“

In welcher Quantität und Qualität dies aktuell berücksichtigt wird, dazu gibt es noch keine validen Informationen.

Zusammenfassung

Das SGB IX hat das Ziel, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu fördern. Das Wunsch- und Wahlrecht wird dabei explizit genannt. Auch wenn der Begriff der Partizipation im SGB IX nicht explizit genannt wird, findet sich hier ein sehr zentrales Kriterium für diese Forschung (und auch für die Definition von Partizipation), nämlich der Aspekt des Wahlrechts. Voraussetzung für eine Wahl sind Wahlalternativen. Wenn den Individuen nur eine Möglichkeit bekannt ist und ihnen keine weiteren Möglichkeiten aufgezeigt werden, können sie auch nicht wählen. Dieser Aspekt der Wahlmöglichkeiten soll somit in der Definition berücksichtigt werden. Eine der später vorgestellten Teilforschungsfragen bezieht sich auf die Entstehung von Berufswünschen und die Umsetzung des Wunsches nach der Schulzeit. Ob die Wünsche der Schüler*innen im Rahmen des Übergangs Schule–Beruf berücksichtigt werden und ob sie Wahlmöglichkeiten hatten, soll im Rahmen der empirischen Studie herausgefunden werden.

[10] Für weitere Erneuerungen im Rahmen des BTHG, v. a. in der Eingliederungshilfe, vgl. von Boetticher, Kuhn-Zuber 2019, S. 42ff.

3.6 Partizipation in Abgrenzung zu anderen Begriffen

Wie in den vorigen Unterkapiteln erwähnt, kommt es in den meisten für diese Studie relevanten Dokumenten zu keiner nachvollziehbaren Definition von Partizipation. Aufgrund dessen wird im vorliegenden Unterkapitel das Ziel verfolgt, Partizipation in Abgrenzung zu anderen, ähnlichen Phänomenen darzustellen und diese voneinander zu trennen, um sich einer Definition von „Partizipation“ weiter zu nähern. Es erfolgt zunächst das Verhältnis der oft synonym verwendeten Begriffe. Es wird Bezug genommen auf Teilhabe und Inklusion. Diese Begriffe werden zunächst kurz definiert und anschließend in Abgrenzung zu Partizipation dargestellt.

3.6.1 Partizipation und Teilhabe

Besonders häufig kommt es zu einer synonymen Verwendung der Begriffe „Teilhabe“ und „Partizipation“. Um zu verstehen, warum diese Begriffe oft synonym verwendet werden und wie sie zu unterscheiden sind, ist an erster Stelle eine Definition des Begriffs „Teilhabe“ notwendig. Ohne zu sehr vorwegzugreifen, wird der Partizipationsbegriff später in das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. implementiert. Dafür ist es notwendig, den Begriff der Teilhabe an dieser Stelle zu definieren.

Definition von Teilhabe

In den letzten Jahren wurde der Begriff der Teilhabe auch im Kontext von Behinderung immer häufiger verwendet. Dies ist auch an der Benennung des Teilhabeberichts, dem Bundesteilhabegesetzes und den damit verbundenen Teilhabeplänen (und nicht mehr Hilfeplänen) zu erkennen. Die ICF versteht Behinderung als Teilhabebeeinträchtigung:

„Behinderung [dient] als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigung der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]“ (DIMDI 2005, S. 9).

In der UN-BRK wird in Artikel 3c) die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ als zentrales Ziel festgehalten (vgl. auch Bartelheimer, Behrisch, Daßler, Dobslaw, Henke und Schäfers 2020, S. 1). Teilhabe war bereits im SGB IX in der alten Fassung aus dem Jahr 2001 eines der zentralen Ziele, da das SGB IX das Ziel der Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe behinderter Menschen verfolgt (vgl. Welti 2008, S. 109). Das BTHG entwickelte das Teilhaberecht im Sinne der UN-BRK weiter: „Durch die Reform ist Teilhabe in einem sozialstaatlichen Handlungsfeld zu einem zentralen Rechtsbegriff geworden“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 7). Obwohl der Begriff der Teilhabe sich in den Gesetzen wiederfindet, ist er nicht eindeutig definiert: „Teilhabe ist aber ein unbestimmter Rechtsbegriff“ (Bartelheimer 2007, S. 8). Der Teilhabebegriff beschreibt weder „die Art und

Weise der Umsetzung noch die Art und Weise der tatsächlichen, aktiven Teilnahme“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 20).

Unstrittig ist jedoch der Fakt, dass sich die Begriffe „Behinderung“ und „Teilhabe“ aufeinander beziehen:

„Die Begriffe Teilhabe und Behinderung sind also inhaltlich aufeinander bezogen, da Behinderung als Einschränkung der Teilhabe definiert ist“ (Schmidt/Dworschak 2011, S. 276).

Wie kann also der Teilhabebegriff bestimmt werden? Wansing hat in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2005 festgehalten:

„*Wenngleich also die Zielperspektive Teilhabe an der Gesellschaft insgesamt auf einen breiten Konsens stößt – sowohl in Rehabilitationspolitik, -recht und -wissenschaft als auch bei Menschen mit Behinderung selbst –, steht eine konzeptionelle Grundlegung noch aus; dies betrifft ihre theoretische Fundierung ebenso wie ihre empirische Ausgestaltung. Damit unterliegt der Begriff der Teilhabe […] auch der Gefahr, vage und unspezifisch interpretiert zu werden und damit an Wirkkraft zu verlieren (Wansing 2005, S. 17).*

Bartelheimer et al. (2020) stellen zur Begriffsbestimmung von Teilhabe die verschiedenen sozialpolitischen Handlungsfelder und das mehrdimensionale Teilhabeverständnis in der UN-BRK dar:

„Teilhabe an der Gesellschaft ist immer als Teilhabe in verschiedenen gesellschaftlichen Systemen und Facetten zu denken“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 6).

Es lassen sich zahlreiche Bezüge zum Teilhabebegriff im SGB IX aufzeigen:

„Teilhabe wird zum Ausgangspunkt und zum Ziel sozialstaatlicher Interventionen: Die beeinträchtigte Teilhabe ist Auslöser, die gleichberechtigte Teilhabe das Ziel der Leistungen. Es geht darum, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Lebensmöglichkeiten haben“ (ebd., S. 8).

Bartelheimer hat im Jahr 2007 einige Merkmale und Formen von Teilhabe beschrieben, die hier zusammengefasst werden (vgl. Bartelheimer 2007)[11]:

Ausgehend von der Tatsache, dass „Klasse“ und „Schicht“ veraltete Begriffe sind, die soziale Ungleichheit nicht mehr zeitgemäß erfassen, wurde v. a. für Definitionen von „Armut“ und „Ausgrenzung“ ein positiver Begriff gesucht:

„Die Schwelle, jenseits derer soziale Ungleichheit nicht hinnehmbar ist, lässt sich nur bezeichnen, wenn man zu beschreiben vermag, wovon niemand ausgeschlossen werden soll […]. Teilhabe als sozialstaatliches Leitkonzept bezeichnet dabei die Schwelle, deren Unterschreiten öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen auslösen soll“ (Bartelheimer 2007, S. 5).

[11] Kritisch sei dazu an dieser Stelle angemerkt, dass sich Peter Bartelheimer „nur“ aus einer soziologischen Sichtweise mit dem Blick auf Armut und der dazugehörigen Berichterstattung mit dem Begriff auseinandersetzt; eine pädagogische oder didaktische Sichtweise bleibt hierbei unberücksichtigt. Dennoch sei auch hervorgehoben, dass es sich derzeit um das einzige der Autorin bekannte Dokument handelt, welches sich grundlegend und systematisch mit dem Begriff der Teilhabe auseinandersetzt.

Es werden dabei zwei Fragen verhandelt: „Wie wird gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren, und wie viel Ungleichheit akzeptiert die Gesellschaft?“ (ebd., S. 8). Der Begriff der Teilhabe bietet sich auch deswegen an, weil „das Wort bereits aktive, handelnde Subjekte unterstellt, also eine Perspektive des Individuums auf die Gesellschaft nahelegt“ (ebd., S. 7). Für den Teilhabebegriff legt Bartelheimer fünf Merkmale fest:

1. *„Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen.*
2. *Teilhabe ist mehrdimensional.*
3. *Teilhabe beschreibt kein einfaches „drinnen“ oder „draußen“, wie es unkritische Lesarten des Ausgrenzungsdiskurses unterstellen.*
4. *Teilhabe ist ein dynamisches Konzept.*
5. *Teilhabe ist aktiv.“ (ebd., S. 8)*

Des Weiteren unterscheidet Bartelheimer die folgenden vier Formen von Teilhabe:

1. *„Teilhabe am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Erwerbsarbeit*
2. *Teilhabe in informellen sozialen Nahbeziehungen, die auf persönlicher, gegenseitiger Verpflichtung beruhen*
3. *Teilhabe durch Rechte (bürgerliche, politische und soziale Rechte)*
4. *Kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen.“ (ebd., S. 11).*

Die Teilhabeformen können einander kompensieren und mögliche Gefährdungen der einzelnen Teilhabeformen können durch andere Teilhabeformen gemildert werden. Des Weiteren kann „eine Teilhabeform […] dabei Kontextbedingung oder Umwandlungsfaktor für eine andere sein“ (ebd., S. 11).

Bartelheimer et al. (2020) beschreiben, dass das „Was“ und das „Wie“ sich mit Bezug auf wissenschaftliche Konzepte bestimmen lässt, das „Wieviel“ dagegen „nach dem zu gewährleistenden Maß an Teilhabe und nach den Schwellen, an denen Teilhabeansprüche verletzt werden und Ungleichheit in Ausschluss umschlägt, ist letztlich normativ zu beantworten und bleibt somit Gegenstand gesellschaftlicher und politischer Aushandlung“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 19).

Partizipation und Teilhabe

Zahlreiche Autor*innen (z. B. Arnade 2016, S. 23) definieren Partizipation als eine „Teilhabe plus“. Was das „Plus“ ausmacht, definieren sie dabei unterschiedlich. Bei Scheu und Autrata ist dies die Subjektivität:

„Der Begriff der Partizipation ist, die im vorigen Kapitel hergeleitete Definition aufnehmend, zu reservieren für Einflussnahme auf das Ganze, die die Breite der Subjektivität aufnehmen. Aktivitäten, die lediglich eine Auswahl unter angebotenen und präformierten Möglichkeiten darstellen, sind demgegenüber als Teilnahme, Teilhabe oder Beteiligung zu bezeichnen: Ihnen fehlt der subjektbezogen zu definierende Schritt vom Teil zum Ganzen, sie bleiben Auswahl unter Teilen. Die subjektbezogene zentrale Dimension von Partizipation, nämlich das Einbringen von subjektiven Interessen, Zielen und einer eigenen Auffassung von Lebensqualität, ist darin nicht enthalten“ (Scheu und Autrata 2013, S. 280).

Schwalb und Theunissen fehlt beim Begriff der Teilhabe das Recht auf Mitsprache:

„Partizipation steht nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls – wie im Empowerment-Konzept angelegt – für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung" (Schwalb und Theunissen 2018, S. 9).

Beck ist der Ansicht, dass Partizipation „den Teilhabebegriff fruchtbar und notwendig um die politische Dimension erweitert, die in den derzeitigen Auseinandersetzungen um „Teilhabe" nur wenig thematisiert wird" (Beck 2013, S. 4).

Schnurr (2018) definiert Partizipation als Teilhabe und Teilnahme. Er sieht sie als „zwei Aspekte derselben Sache" (Schnurr 2018, S. 1126):

„Im Aspekt der Teilnahme meint Partizipation die aktive Beteiligung und Mitwirkung an Beratungen und Entscheidungen, die das Gemeinwesen betreffen. Partizipation im Teilnahmeaspekt ist Einflussnahme auf die Gestaltung der individuellen und sozialen Lebensbedingungen und Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat durch Ausübung politischer Rechte. […] Im Aspekt der Teilhabe meint Partizipation Teilhabe an Reproduktionsprozessen […], an ideellen und materiellen Gütern und am gesellschaftlichen Reichtum. […] Subjektive Freiheit, politisch-demokratische Teilnahme und ökonomisch-gesellschaftliche Teilhabe gehören zusammen" (Schnurr 2018, S. 1126f.).

Zusammenfassung

Eine einheitliche Definition von Teilhabe existiert nicht. Es kann eine Zunahme des Begriffs „Teilhabe" in den letzten Jahren beobachtet werden, ohne dass dies mit einer inhaltlichen Schärfung einherging. Der Teilhabe- wie auch der Partizipationsbegriff bleiben unterschiedlich definiert. Jedoch stimmen einige Autor*innen überein, dass Partizipation „mehr" als Teilhabe bedeutet. Was dieses „Mehr" ausmacht, legen die Autor*innen unterschiedlich aus. Auch erscheint es unstrittig, dass Partizipation und Teilhabe oft als zwei Teile angesehen werden, die zusammengehören. Diese Verflechtung der beiden Begriffe wird als ein weiteres Merkmal gesehen und soll in der Definition von Partizipation berücksichtigt werden.

3.6.2 Partizipation und Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-BRK rückten die Begriffe „Inklusion" und „Teilhabe" bzw. im Englischen „participation" in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und werden seitdem in der Literatur oft synonym verwendet. Vor allem der inflationär gebrauchte und wegen seiner Konnotationen kontrovers diskutierte Inklusionsbegriff wird an dieser Stelle kurz beleuchtet, und es wird begründet, warum auf diesen Begriff im Weiteren verzichtet wird. Eine Abgrenzung des Inklusionsbegriffs vom Partizipationsbegriff soll vor allem vor dem Hintergrund einer Schärfung des Partizipationsbegriffs möglicherweise einer Ergänzung der bereits definierten Merkmale dienen.

Der Inklusionsbegriff wird in den unterschiedlichen Diskursen und Kontexten verschieden ausgelegt und akzentuiert. Peter und Waldschmidt (2017) bezeichnen den Begriff „als „Containerbegriff“ und als „leerer Signifikant“, dessen Bedeutung keineswegs beliebig ist, aber immer wieder neu aufgefüllt werden muss“ (Peter und Waldschmidt 2017, S. 37). Budde, Blasse und Johannsen (2017) sehen bereits die „theoretische Systematisierung des Begriffs „Inklusion“ [als] diffus“ an (Budde, Blasse und Johannsen 2017, S. 2). Im folgenden Abschnitt soll kurz auf das Verständnis des Begriffes in den Disziplinen der Pädagogik und der Systemtheorie genauer eingegangen werden.

Der Begriff „Inklusion“ geht auf den lateinischen Begriff „inclusio“ zurück, was mit „Einschließung“ übersetzt werden kann (Langenscheidt Wörterbuch). Der Begriff meint „in einem allgemeinen Sinne die Einbeziehung von Personen in die Gesellschaft“ (Wansing 2015, S. 139). Eine einheitliche, interdisziplinäre Begriffsdefinition gibt es nicht (vgl. Wansing 2015, S. 139; Wansing 2016, S. 4; Piezunka 2020, S. 21; Schmidt und Dworschak 2011, S. 271; Peter und Waldschmidt 2017).

Besonders seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 kam es zu einer politischen, aber auch wissenschaftlichen Debatte um die Umsetzung des Menschenrechts Inklusion.[12] Die UN-BRK

„verankert Inklusion als universellen Grundsatz der freien und gleichen Einbeziehung in die Gesellschaft (inclusion in society). Inklusion zielt hier auf die (Um-)Gestaltung gesellschaftlicher Voraussetzungen […] in der Weise, dass Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Rechte auf volle und wirksame Teilhabe ohne Diskriminierung und auf der Basis gleicher Chancen verwirklichen können“ (Wansing 2015, S. 139).

Auch in der UN-BRK findet sich keine eindeutige Begriffsdefinition. Der menschenrechtliche Hintergrund verleiht dem Inklusionsbegriff „einen deutlich normativen, das heißt wertebasierten und richtungsweisenden Charakter“ (Wansing 2016, S. 4). In der UN-BRK wird der Begriff „inclusion“ in verschiedenen Artikeln für unterschiedliche Lebensbereiche gebraucht (z. B. in Art. 3, Art. 19, Art. 24 und Art. 27) (vgl. Wansing 2016, S. 4f.).

Der Begriff der Inklusion ist aber auch in den Sozialwissenschaften und in der Sozialphilosophie zentral:

„Beispielsweise nehmen systemtheoretische Perspektiven mit Talcott Parsons die Integrationsleistung moderner Gesellschaften und mit Niklas Luhmann systemübergreifende Ein- und Ausschlussphänomene in den Blick. Diskurstheoretische Analysen im Sinne von Michel Foucault fragen nach gesellschaftlichen Mechanismen und Machteffekten von Einschließung und Ausschließung. Im Anschluss an Robert Castel wird mit dem Konzept der Exklusion die neue soziale Frage vor dem Hintergrund moderner Ausgrenzungsmechanismen aufgeworfen“ (Peter und Waldschmidt 2017, S. 31).

[12] Eine Übersicht über die zahlreichen Tagungen und Publikationen der letzten Jahre zum Thema Inklusion findet sich unter http://www.inklunet.de/

Das Zitat verdeutlicht die zahlreichen Diskursstränge, in denen Inklusion eine zentrale Rolle spielt (für weitere Ausführungen dazu vgl. Peter und Waldschmidt 2017). Da eine Ausführung der unterschiedlichen Diskurse, in denen Inklusion verwendet wird, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden im Folgenden kurz zwei Diskurse näher beleuchtet: der systemtheoretische (als kritische Perspektive auf die normativ aufgeladene Inklusionsdebatte) und der pädagogische, da er im schulischen Kontext von essenzieller Bedeutung ist.

Der systemtheoretische Begriff der Inklusion

Luhmann hat die Begriffe der Inklusion und der Exklusion im deutschsprachigen Raum geprägt. In seinem Analyseansatz geht Luhmann „weniger auf gesamtgesellschaftlichen Ausschluss, sondern vielmehr auf innergesellschaftliche und gesellschaftlich konditionierte Exklusion“ ein (Peter und Waldschmidt 2017, S. 33). Er unterteilt die Gesellschaft in verschiedene Teilsysteme: Recht, Wirtschaft, Erziehung, Politik, Wissenschaft, Religion, Kunst und Sozialbeziehungen (Luhmann 2018, S.438). Diese Teilsysteme regeln ihre Inklusionsbedingungen selbstständig und „gemäß ihrer je eigenen Leitdifferenzen, Programme und Handlungslogiken“ (Wansing 2016a, S. 134). Bei Luhmanns systemtheoretischem Inklusionsbegriff bestehen zunächst keine normativen Ziele, sondern es wird „wertneutral die Art und Weise, wie Personen in den gesellschaftlichen Teilsystemen berücksichtigt werden“, beschrieben (Wansing 2016a, S. 135). Das bedeutet auch, dass Inklusion nicht gleichzeitig und stets Anerkennung und Selbstbestimmung zur Folge hat und als eine Teilhabe, die erfolgreich ist, gesehen werden kann (ebd.).

Luhmann beschreibt mit „Inklusion“

„*wertneutral die Art und Weise, wie Personen teil- und zeitweise durch die verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme sozial berücksichtigt werden. Exklusion steht als Begriff für das, was fehlt, wenn Inklusion nicht zustande kommt. In diesem Sinne ist zunächst weder Inklusion per se positiv […] noch ist Exklusion per se problematisch*“ *(Wansing 2015, S. 139f.).*

Einer der Kritikpunkte bei der Systemtheorie von Luhmann ist, dass er in seinem Ansatz nicht erklärt, „wie es zu Diskriminierung und Ausschluss entlang funktionsunspezifischer Kriterien und entgegen von Systemfunktionalitäten kommen kann“ (Peter und Waldschmidt 2017, S. 33). Bartelheimer spricht im Zuge dessen von der Notwendigkeit einer Dekonstruktion:

„Wegen des großen Einflusses der Systemtheorie im deutschen sozialwissenschaftlichen (wie übrigens auch im politischen) Diskurs muss man die Begriffe Exklusion und Inklusion zunächst aufwendig „dekonstruieren“ und umdeuten, um überhaupt in dieser Terminologie über nicht hinnehmbare Formen des Ausschlusses reden zu können“ *(Bartelheimer 2007, S. 6).*

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Perspektive der einzelnen Personen nicht berücksichtigt wird: „Die Systemtheorie nimmt dabei eine sehr distanzierte Sicht „aus der Vogelperspektive“ auf die Funktionsweise von Gesellschaft ein“ (Bartelheimer 2007, S. 6).

Der pädagogische Begriff der Inklusion

Der bildungswissenschaftliche Begriff „inclusion“ setzte sich, von Diskussionen in den USA inspiriert, in der Salamanca-Erklärung im Jahre 1994 weltweit durch (Biewer 2017, S. 129). Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Begriffswechsel zwar diskutiert, jedoch nicht in die Praxis umgesetzt (Peter und Waldschmidt 2017, S. 36). Erst seit Anfang der 2000er Jahre wurde der Begriff der Inklusion im Kontext von Schule zu einem „hot issue“ (ebd.) und über eine Umsetzung des Begriffswechsel kontrovers diskutiert.

„*Als pädagogisches Prinzip meint inklusive Bildung die unterschiedlichen (z.B. physischen, intellektuellen, sprachlichen oder ethnischen) Voraussetzungen von allen Kindern als gleichwertig anzuerkennen und Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass ihre organisationalen Strukturen und pädagogischen Arbeitsweisen dieser Heterogenität von vornherein gerecht werden“ (Wansing 2015, S. 139)*.

Seitz formuliert die konkreten Praxisimplikationen aus der UN-BRK. Es gehe darum,

„[j]edem Kind und jedem Jugendlichen ein möglichst optimales anregendes Umfeld für Lernen und Entwicklung in einer wohnortnahen Kindertageseinrichtung bzw. an einer allgemeinbildenden Schule zu garantieren sowie dort die hierfür individuell notwendigen angepassten Hilfen zur Verfügung zu stellen […]. Es geht folglich nicht um die Anpassung des einzelnen Kindes an vorgefundene Verhältnisse“ (Seitz 2016, S. 138).

Des Weiteren geht Seitz auf den Einfluss von Partizipation ein, was als Überleitung zum nächsten Unterkapitel dient:

„Die pädagogisch-didaktische Konkretion der Konvention besteht vielmehr in der gelingenden Zusammenführung von Partizipation (participation) im Sinne sozialer Zugehörigkeit mit individueller Herausforderung (achievement) in einem inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem“ (ebd.).

Wie diese unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion in den jeweiligen Kontexten umgesetzt werden, bleibt in der Regel offen, da ein einheitliches Konzept aufgrund einer fehlenden Definition fehlt.

Inklusion und Partizipation im Verhältnis

Wie nun schon häufiger erwähnt, ist der Begriff der Inklusion eng mit der UN-BRK verknüpft, der Begriff der Partizipation jedoch weniger, obwohl dieser „doppelt so häufig im Konventionstext wie der Terminus der Inklusion [genannt wird]“ (Arnade 2016, S. 22).

Für Arnade ist Partizipation eine Voraussetzung für Inklusion:

„*Denn erst, wenn Partizipation behinderter Menschen auf Augenhöhe tatsächlich gelebt wird, ist auch Inklusion möglich. Schließlich kann Inklusion ohne die gleichberechtigte Partizipation der Betroffenen nicht funktionieren*“ *(ebd., S. 27).*

Auch Wansing (2016) sieht einen Zusammenhang zwischen Partizipation und Inklusion. Sie setzt dabei den Begriff der Partizipation mit dem der Mitwirkung gleich, was von der Autorin

der vorliegenden Arbeit kritisch gesehen wird, da dies den Begriff der Partizipation um wesentliche Aspekte verkürzt. Dennoch stellt Wansing Partizipation als dringende Notwendigkeit zur Umsetzung von Inklusion dar:

„Damit die notwendigen Veränderungen die Interessen und Bedürfnisse beeinträchtigter Menschen von vornherein berücksichtigen, ist deren aktive Mitwirkung (Partizipation) an der Umgestaltung – einschließlich der politischen Entscheidungs- und Planungsprozesse – unverzichtbar. Ohne diese Voraussetzungen verkommt das Prinzip der Inklusion zu einer Strategie der Anpassung behinderter Menschen an vorhandene Bedingungen“ (Wansing 2016, S. 9).

Zusammenfassung

In diesem Unterkapitel konnte ein Zusammenhang zwischen Partizipation und Inklusion verdeutlicht werden. Die Bedingungen, um partizipieren zu können, schaffen inklusive Strukturen. Bei der Entwicklung von inklusiven Strukturen müssen die Beteiligten partizipieren können. Bildlich gesprochen wird durch Inklusion der Rahmen bzw. eine Infrastruktur „gebaut“, damit alle Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und ihrer Interessen in den verschiedenen Lebensbereichen partizipieren können.

Aufgrund der uneinheitlichen Definitionen in den verschiedenen Kontexten wird der Begriff der Inklusion in dieser Studie keine direkte Anwendung finden. Damit ein Sachverhalt wie die Umsetzung der Inklusion empirisch überprüft werden kann, bedarf es einer Operationalisierung des Begriffs. Dies erscheint angesichts der zahlreichen Diskussionsstränge und somit unterschiedlichen Auslegungen als schwierig. Jedoch soll der Aspekt der Inklusion insofern berücksichtigt werden, als die Empirie unter anderem auf (gesellschaftliche) Barrieren, die die Schüler*innen benennen, abhebt. Inwiefern diese Barrieren aufgrund fehlender inklusiver Strukturen entstehen, soll im Rahmen der empirischen Erhebung analysiert werden.

Ein weiterer Punkt, der durch die Abgrenzung der beiden Begriffe deutlich gemacht werden kann, ist, dass der Begriff der Inklusion eine Makroebene einnimmt und einen starken Bezug auf Strukturen hat. Im Bereich der Partizipation stehen die individuelle Beteiligung und somit eine subjektive Sichtweise im Fokus. Dieser Aspekt soll in den folgenden Kapiteln mitberücksichtigt werden und es soll kritisch geprüft werden, ob sich dies verifizieren lässt.

3.7 Interessen als Voraussetzung für Partizipation?

Bevor es zu einer Einordnung von Partizipation in verschiedene Ansätze kommt, soll die Aufmerksamkeit auf die Subjektperspektive gerichtet werden. Es soll auf die Frage fokussiert werden, ob jedes Individuum, das partizipieren möchte, dies auch kann. Ein zentraler Punkt sind die Interessen des Individuums.

Interesse bedeutet etymologisch

„unter Einfluss von französisch intérêt = Anteil(nahme); Nutzen, Vorteil (< lateinisch interest = es bringt Nutzen) zum mittellateinischen Substantiv interesse = aus einer Ersatzpflicht resultierender Schaden (aus der Sicht des Gläubigers = Nutzen, Vorteil, Gewinn), zu lateinisch interesse = von Wichtigkeit sein“ (Duden).

Interessen sind Anliegen, die die Betroffenen entwickeln, artikulieren und anschließend verfolgen möchten. Damit Interessen vertreten werden können, gibt es einige Voraussetzungen:

„Als erstes ist nach den Bedingungen zu fragen, unter denen sich überhaupt ein Interesse entfaltet oder entfalten kann. Dann ist nach den Bedingungen für die Verfolgung des Interesses zu fragen, denn ein Interesse wird nur erhalten, wenn zumindest eine innere Beteiligung erreicht und erhalten wird, als der Betreffende die Handlungen in irgendeiner Wiese [sic] als sinnvoll für sich erfahren kann“ (Beck 2013, S. 7).

Beck ist der Ansicht, dass Interessen „eine Grundvoraussetzung für Partizipation und ihre Folge“ sind (Beck 2013, S. 7). Damit es zu Partizipation kommt, muss nicht nur der erforderliche Spielraum gegeben sein, sondern es müssen auch Entscheidungsprozesse in diesem Spielraum möglich sein. Wenn dies gegeben ist und die Person partizipieren möchte, sollte sie dies auch können. Um dies zu können, ist ein Lernprozess notwendig, „denn demokratisches Handeln ist nicht angeboren“ (Beck 2013, S. 7). Beck meint damit Lernprozesse, die die Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit fördern und die vor der „eigentlichen“ Partizipation stattfinden müssen (Beck 2014, S. 270).

Wie diese Lernprozesse an Schulen mit dem Förderschwerpunkt GE gestaltet werden, muss bei den einzelnen Schulen genau untersucht werden. Nach Beck gibt es „zahlreiche Verfahren und Methoden zur Verankerung demokratischen Handelns im Alltag und in allen Feldern pädagogischer Arbeit“ (Beck 2014, S. 270). Überregional kann jedoch festgehalten werden, dass ein Politikunterricht an Förderschulen nicht vorgesehen ist.[13] Somit werden wichtige Grundlagen der politischen Bildung vernachlässigt und die Befähigung bzw. die Fähigkeiten zur Partizipation werden im Vorfeld nicht explizit gefördert. Beck, Nieß und Silter (2018) betonen den Zusammenhang zwischen der Interessenentfaltung und Macht. Diese können nur durchgesetzt werden, wenn schwache Machtpositionen gestärkt werden (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 21).

Scheu und Autrata (2013) thematisieren auch die Kompetenzen, die notwendig sind, um partizipieren zu können. Dazu zählt für sie „[die] allgemeine Einsicht, dass gesellschaftliche und soziale Gegebenheiten formbar und gestaltbar sind“ (Scheu und Autrata, S. 267). Die Frage, ob die Individuen selbst die Gestaltungsprozesse durchführen können sollten, bleibt unbeantwortet:

„Ob sich das fortsetzt zur allgemeinen Annahme, dass man selbst die Kompetenz besitzt, solche Form- und Gestaltungsprozesse durchführen zu können, wäre im Einzelfall zu prüfen. Klar ist aber, dass Partizipation als Handlungsalternative nicht gewählt werden kann, wenn man

[13] Weitere Informationen zu einem Projekt zur Förderung der politischen Bildung an Förderschulen vgl. BpB (2013): VorBild

grundsätzlich nicht weiß, dass es eine Form- und Gestaltbarkeit von Gesellschaftlichem und Sozialem gibt, oder wenn man annimmt, dass man nicht in der Lage ist, solche Formungs- und Gestaltungsprozesse durchzuführen“ (ebd., S. 267).

Die Verfolgung von Interessen in diesem Handlungsspielraum wird auch in dem im folgenden Unterkapitel dargestellten Lebenslagenansatz erneut aufgegriffen. Es sind bei Partizipation also nicht nur die persönlichen Interessen entscheidend, sondern auch, wie sich Interessen im Hinblick auf Umweltfaktoren entwickeln können und welche Kompetenzen den Personen zu- oder abgesprochen werden. Diese komplexe Gemengelage kann sowohl über den Lebenslagenansatz als auch über das Grundmodell von Teilhabe von Bartelheimer et al. (2020) verdeutlicht werden.

3.8 Partizipation und der Lebenslagenansatz

In diesem Unterkapitel wird der Lebenslagenansatz in seinen Grundzügen dargestellt. Dieser wird mit dem Partizipationsbegriff in Zusammenhang gebracht und es wird die Relevanz und Notwendigkeit der Partizipation in dem Ansatz verdeutlicht. Der Lebenslagenansatz konzentriert sich auf den bis zu diesem Punkt unerwähnten Aspekt der Handlungsspielräume von Personen, um partizipieren zu können. Das Zusammenspiel zwischen Individuum und der Umwelt steht dabei im Fokus.

Beim Lebenslagenansatz gibt es, ähnlich wie beim Begriff der Partizipation, eine Vielzahl von synonym verwendeten Begriffen wie „Soziale Lage“, „Lebensqualität“, „Lebensniveau“ oder „Lebensverhältnisse“ (vgl. Beck und Greving 2012, S. 17). Der von Otto Neurath zuerst definierte und theoretisch fundierte Begriff wurde u. a. von Gerhard Weisser und Ingeborg Nahnsen weiterentwickelt (vgl. Beck und Greving 2012, S. 24f.). Das Konzept der Lebenslage wurde ab den 1980er Jahren als

„theoretischer Bezugspunkt der Sozialberichterstattung und der Armuts- und Ungleichheitsforschung. Das Konzept sollte soziale Ungleichheit in einer stärker individualisierten Gesellschaft nach möglichst vielen Dimensionen und differenzierter als in Klassen- oder Schichtmodellen abbilden“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 25).

Die wohl bekannteste Definition ist die von Ingeborg Nahnsen (1975). Sie definiert Lebenslage als

„Spielraum, den die gesellschaftlichen Umstände dem einzelnen [sic] zur Entfaltung und Befriedigung seiner wichtigen Interessen bieten. Sie stellt damit den Gesamtinbegriff der sozialen Chancen des einzelnen [sic] dar“ (Nahnsen 1975, S. 148).

Nach Beck und Greving (2012) umfasst der Lebenslagenansatz mehrere Dimensionen: „Ökonomische, nicht-ökonomische und immaterielle Dimensionen (z.B. Einkommen, Wohnen, Gesundheit, Bildung, Soziale Beziehungen)“ (Beck und Greving 2012, S. 17).

Nahnsen erörtert die Frage, unter welchen Bedingungen sich Interessen entfalten können. Dabei geht sie von einer sozialen Beeinflussung der subjektiven Benennung und auch der Verfolgung von Bedürfnissen aus (vgl. Beck und Greving 2012, S. 28). Es geht ihr nicht um die Frage, „[w]elche Bedürfnisse jemand tatsächlich befriedigt, sondern darum, welche Spielräume sich für den Einzelnen durch die äußeren sozialen Bedingungen ergeben“ (ebd.). Es geht um die Frage, ob es einen „Spielraum für die Bedürfnis- oder Interessensbefriedigung besteht. Diesen zu sichern, ist die Aufgabe der Sozialpolitik“ (ebd.).

Die Spielräume differenziert Nahnsen in die folgenden fünf: „Versorgungs- oder Einkommensspielraum, Kontakt- und Kooperationsspielraum, Lern- und Erfahrungsspielraum, Muße- und Regenerationsspielraum und Dispositionsspielraum“ (ebd., S. 28f.). Besonders der Dispositionsspielraum steht dabei in einem engen Verhältnis zur Partizipation. Dieser wird „durch die Verhältnisse strukturiert, von denen es abhängt, wie maßgeblich der einzelne auf den verschiedenen Lebensgebieten mitentscheiden kann“ (ebd., S. 29).

Zentral beim Lebenslagenansatz ist, dass nicht per se Rückschlüsse auf den Lebensstandard der Personen oder auf die individuelle Lebensqualität möglich sind, sondern dass diese „die Bedingungen und Möglichkeiten für die Entfaltung und die Befriedigung von Interessen dar[stellen]“ (ebd., S. 29). Wenn bei Individuen ein Spielraum besteht, heißt das noch nicht, dass sie diesen annehmen. Die Umsetzung ist von weiteren Faktoren abhängig. Dies wird im Lebenslagenansatz als Lebenschance bezeichnet (vgl. Beck, Nieß und Silter 2018, S. 22). Die Spielräume „sind also die Bedingungen der Entfaltung von Interessen“ (ebd., S. 23). Die Spielräume bieten Möglichkeiten, diese für den Einzelnen bzw. die Einzelne positiv und qualitativ hochwertig zu füllen; sie können aber auch belastend sein. Aufgrund der Existenz von Spielräumen lassen sich noch keine Rückschlüsse über die Qualität derselben schließen. Dafür bedarf es einer Betrachtung der Spielräume auf der Ebene der Interaktion und Interpretation (ebd.).

Zum Abschluss wird explizit der Zusammenhang von Partizipation und Lebenslagen dargelegt:

„Lebenslagen sind also die strukturelle Entsprechung der Partizipation an der sozialen und materiellen Umwelt. […] Partizipation kann also in einem sehr grundlegenden Sinn als Bedingung der Lebenschancen verstanden werden, weit über ein enges, auf bestimmte Formen der Mitbestimmung […] gerichtetes Verständnis hinaus: nämlich vom Subjekt aus betrachtet als Form der mitwirkenden und mitbestimmten Einflussnahme auf die Lebensführung und auf Entscheidungen, die diese betreffen“ (Beck, Nieß und Silter 2018, S. 23).

Partizipation stellt im Lebenslagenansatz einen wesentlichen Punkt in Bezug auf die Entstehung eines Partizipationsverständnisses dieser Arbeit dar, nämlich die Notwendigkeit einer Subjektperspektive. Diese Subjektperspektive wird in den folgenden Unterkapiteln näher dargestellt.

3.9 Partizipationsverständnis dieser Arbeit – Hinleitung zu einem subjektorientierten und handlungsorientierten Verständnis von Partizipation

Durch die ausführliche Betrachtung der verschiedenen Kontexte von Partizipation konnten bereits einige relevante Merkmale herausgearbeitet werden, die nun in Zusammenhang gebracht werden sollen. Ergänzend sollen dabei zunächst die Definition von Scheu und Autrata herangezogen werden und eine Abgrenzung zu dieser Definition hergestellt werden. Anschließend folgt eine Einordnung in das Teilhabemodell von Bartelheimer et al.

In den Unterkapiteln zur politischen und sozialen Partizipation sowie in den dargestellten Modellen zur Partizipation hat sich das erste Merkmal wiederholt gezeigt, nämlich, dass Partizipation eine Handlung beinhaltet. Dies findet sich auch in der Definition von Scheu und Autrata wieder, auf die nun kurz eingegangen werden soll. Ein weiterer Aspekt, der in dem vorigen Abschnitt 3.5.3 herausgearbeitet werden konnte und sich auch in der Definition von Scheu und Autrata findet, ist der Aspekt der Wunsch- und Wahlmöglichkeiten. Damit ein Individuum wählen kann, benötigt es Wahlmöglichkeiten. Auf den Aspekt des Handelns bezogen sind dies eine Wahl unter Handlungsalternativen. Sowohl bei der Begriffsabgrenzung von Inklusion und Partizipation als auch bei der Darstellung des Lebenslagenansatzes wurde bereits der Aspekt der Subjektorientierung angedeutet. Auf diese Subjektzentrierung soll in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt gelegt werden. Begründet wird dies damit, dass kaum empirische Arbeiten vorliegen, die Schüler*innen des FS GE selbst befragen, sondern dass eher Arbeiten über den Personenkreis veröffentlicht werden.

Theoretisch soll deswegen in dem objektiv bewertbaren Teilhabemodell eine Subjektperspektive ergänzt werden. Diesen Ansatz verfolgen auch Scheu und Autrata, sodass die in den vorherigen Unterkapiteln gesammelten Merkmale nun durch die laut den Autor*innen relevanten Merkmale ergänzt und auch von diesen abgegrenzt werden sollen.

Diskussion der Definition von Partizipation bei Scheu und Autrata

Aufgrund der oben genannten Punkte bietet die Veröffentlichung von Scheu und Autrata einige Anhaltspunkte und Ergänzungen für das Begriffsverständnis der Partizipation dieser Arbeit. Neben der Fokussierung auf Handlungen verfolgen die Autor*innen eine subjektorientierte Definition von Partizipation. Die Subjektperspektive steht bei Scheu und Autrata im Zentrum der Analyse, da sie den Standpunkt einnehmen, dass Menschen nicht partizipieren, wenn dies keinen subjektiven Sinn hat. Sie schlussfolgern deshalb:

„Man kann aber Partizipation nicht angemessen begreifen, wenn man die Seite des subjektiven Sinnes auslässt“ (Scheu und Autrata 2013, S. 34).

Folgende Definition führen die Autor*innen an:

Partizipation „ist Handlung, Auswahl unter Handlungsalternativen, gesellschaftliche Teilhabe und Einflussnahme auf das gesellschaftliche oder soziale Ganze […] (Scheu und Autrata 2013, S. 256).

Scheu und Autrata beschreiben die fehlende systematische Herleitung der Theoriebildung von Partizipation in den bisherigen Veröffentlichungen und merken an, dass in den meisten Definitionen von Partizipation auf eine historisch-gesellschaftliche Zeit Bezug genommen wird und dass somit keine allgemeingültige Definition vorhanden ist (vgl. Scheu und Autrata 2013, S. 155ff.).

Aufgrund dessen schlagen sie ein Verfahren vor,

„das zu einer neuen Definition und Theorie führt und sie absichert […]. [Hierbei handelt es sich um] die historische Herangehensweise, die in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts von Wygotski und Leontjew, VertreterInnen der Kultur-Historischen Schule der Psychologie, entfaltet wurde“ (ebd., S. 157).

Kerninteresse der historischen Herangehensweise nach Leontjew ist die Entwicklung der Arten und die dabei auftretenden Veränderungen:

„Leontjew hat als Zielpunkt allerdings den Menschen […]. [Die] historische Herangehensweise will nicht oberflächlich Analogien herstellen, sondern über den Nachvollzug der Entwicklung der Arten die dabei feststellbaren Strukturen herausarbeiten“ (ebd., S. 157).

Es gilt, „bei der Betrachtung von Vor- und Endformen die ihnen innewohnenden kategorialen Elemente zu identifizieren“ (ebd., S. 249). Dabei bilden die Autor*innen in einem ersten Schritt Kategorien, nämlich die des Psychischen und des Sozialen. Der zweite Schritt „der historischen Herangehensweise ist es, die Kategorien über die Entwicklung im phylogenetischen Prozess der Entwicklung der Arten zu verfolgen“ (ebd., S. 172). Die drei Schlüsselkategorien „Mensch, Gesellschaft und Soziales“ bilden schließlich den Ausgangspunkt, um eine Definition von Partizipation grundlegend zu entfalten.

Die Methode der historischen Herangehensweise stammt aus der Psychologie, und so findet sich in den meisten Teilaspekten eine Bezugnahme auf psychologische Theorien und Literatur wieder. Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf den Aspekt der Handlung eingegangen, bevor die Kritik an der Definition von Partizipation dargelegt wird. Besonders die in der Definition genannten Aspekte des „gesellschaftlichen oder sozialen Ganzen“ und die „gesellschaftliche Teilhabe“ stehen dabei im Fokus. Zum Schluss werden das Partizipationsverständnis dieser Arbeit sowie eine Einbettung des Partizipationsbegriffs in das Teilhabemodell dargestellt. Die Kritik erfolgt aus einer soziologischen Perspektive.

Aspekt Handlung

Wie die vorigen Ausführungen gezeigt haben, ist eine Gemeinsamkeit der zahlreichen Definitionen die Handlung (so auch bei Scheu und Autrata). Als Beispiel und Zusammenfassung sei

hier die Definition von politischer Partizipation von Kaase (1994) genannt: „Alle *Handlungen*, die Bürger einzeln oder in Gruppen freiwillig mit dem Ziel vornehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems […] zu beeinflussen und/oder selbst zu treffen“ (Kaase 1994, S. 442). Auch van Deth erwähnt in seiner Definition die Handlung im Sinne einer Aktivität (van Deth 2003, S.171). In den Partizipationsleitern finden sich bei Arnstein in der Merkmalsausprägung der letzten drei Stufen die Definition von „verhandeln“ wieder (Arnstein 1969, S.217).

In der Soziologie stellt der Begriff der Handlung einen der zentralen Grundbegriffe dar.

Weber hat Handeln wie folgt definiert:

„Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. Soziales Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1980, S. 1).

In Bezug auf den Sinn geht es dabei „nicht etwa [um] irgendein[en] objektiv „richtige[n]“ oder ein[en] metaphysisch ergründete[n] „wahre[n]“ Sinn“, sondern um den subjektiv gemeinten Sinn (ebd.). Der Sinn von menschlichem Verhalten kann von Forscher*innen nur verstanden werden, wenn es für die Handelnde oder den Handelnden „entweder als „Mittel“ oder als „Zweck“ [definiert wird], der dem oder den Handelnden vorschwebte, und woran ihr Handeln orientiert wurde“ (ebd., S. 3). Als sinnfremd bezeichnet Weber Handlungen, dessen Vorgänge „nur seinen Anlass, seine Förderung oder Hemmung darstellen“ (ebd.). Im Rahmen dessen führt Weber drei in Beziehung zueinanderstehende Begriffe ein: „Verhalten“, „Handeln“ und „soziales Handeln“.

An dieser Stelle soll der Bezug des Handelns im Handlungssystem verfolgt werden. Das Handlungssystem kann in vier Subsysteme unterteilt werden:

"Menschliches Verhalten und Handeln wird immer 1. ausgeübt von Individuen, die 2. von den organischen Bedürfnissen und Energien ihres Körpers abhängig sind, 3. von sozialen Gruppen kontrolliert werden und 4. sich an kulturellen Elementen des Wissens, Glaubens und Bewertens orientieren. Jeder dieser vier Aspekte bildet den Kern eines Handlungssystems" (Brandenburg 1971, S. 3 zitiert nach Abels 2009, S.210).

Das Handlungssystem verdeutlicht, dass Individuen in ein System eingebunden sind und dass nicht nur die individuelle Handlung die Personen handeln lässt. Das soziale und das kulturelle System sind von ebenso großer Bedeutung. Dennoch sei hier angemerkt, ohne zu sehr vorwegzugreifen, dass sich die vorliegende Studie auf das Persönlichkeitssystem konzentriert, um das Thema eingrenzbar und handhabbar zu machen, in dem Wissen, dass es eine enge Verflechtung der drei Systeme gibt und dass persönliche Ziele nicht (immer) isoliert dargestellt werden können.

Um die Relevanz des Sinns zu unterstreichen, wurde der für diese Arbeit entwickelten Definition ein Zusatz (mit einem Sinn) hinzugefügt (obwohl dies an sich überflüssig ist und auch in späteren Ausführungen nicht mehr genannt werden soll, hier jedoch explizit genannt wird, um die Bedeutsamkeit des Sinns zu betonen), sodass die vorläufige Definition nun lautet:

Partizipation ist Handlung (mit einem Sinn).[14]

Aspekt Auswahl unter Handlungsalternativen

Vor allem in Bezug auf das SGB IX wurde in den vorigen Unterkapiteln die gesetzliche Rahmung des Wunsch- und Wahlrechts dargestellt. Die Wünsche der Beteiligten sollen in den verschiedenen Antragsverfahren berücksichtigt werden. Dies kann nur auf der Grundlage einer Auswahl geschehen. Um aus verschiedenen Bereichen wählen zu können, bedarf es einer Information über die Alternativen, die in den Bereichen existieren. Es müssen Handlungsalternativen existieren und auch bekannt sein. Auch Scheu und Autrata nennen den Aspekt der Handlungsalternativen und fügen Folgendes an:

„Wenn Partizipation eine Form des Handelns ist, dann hat sie auch den Modus, dass ihr eine Wahl zwischen Handlungsalternativen zu Grunde liegt. Handlungsalternativen haben Menschen, das wurde allgemein erläutert, nach der Unmittelbarkeitsüberschreitung […]. Menschen stehen nicht mehr im unmittelbaren Verhältnis zu der sie umgebenden Welt, sie können sich zur Welt und sich selbst verhalten" (Scheu und Autrata 2013, S. 243).

Als Unmittelbarkeitsüberschreitung verstehen die Autor*innen, dass sich der Mensch unabhängig von der Natur gemacht hat und diese dementsprechend auch gestalten kann. Als Beispiel nennen sie dabei den frühen Umgang mit einfachem Werkzeug wie Steinkeule oder Steinbeile (ebd., S. 203). Die Autor*innen argumentieren, dass den Individuen aufgrund der Unmittelbarkeitsüberschreitung unterschiedliche, „aber mindestens zwei Handlungsalternativen zur Verfügung" stehen (ebd., S. 221). Die Menschen müssen sich zwischen den Alternativen entscheiden, und nach Meinung der Autor*innen werden sie sich für die Möglichkeit entscheiden, „die aus subjektiver Sicht erfolgsversprechend erscheint. Welcher Erfolg das allerdings ist und welche Interessen dabei eine Rolle spielen, das ist an die subjektive Sicht gebunden" (ebd.). Menschen können bei Handlungsalternativen zwei Wege gehen:

„Menschen können unter bestehenden Bedingungen handeln, sie können also Handlungsalternativen realisieren, die angeboten werden; Menschen können allerdings auch die Bedingungen verändern oder mindestens versuchen, sie zu verändern, um Handlungsalternativen zu erhalten, die nicht angeboten waren" (ebd., S. 222).

Der Aspekt der Entstehung der Handlungsalternativen wird unter anderem ein entscheidendes Element im Teilhabemodell für diese Studie sein. Sind dies „gesellschaftlich bzw. institutionell"

[14] Dabei sei angemerkt, dass es sich um eine Arbeitsdefinition handelt. Es wird der soziologische Aspekt von Handlung und Sinn aufgenommen. Eine Abgrenzung zu den Begriffen „Motivation", „Wille" und "Ziel" kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Dieser Aspekt sollte jedoch an anderer Stelle weitergeführt werden.

vorgegebene Alternativen (zum Beispiel starre Strukturen des Schulsystems), die nicht veränderbar und für die Person „unattraktiv“ sind? Oder sind es faktische, persönlich ausgewählte Handlungsalternativen, die den Zielen der Person entsprechen?

In dieser Studie sind Handlungsalternativen „faktische“ Handlungsalternativen, wenn sie den Zielen der Person entsprechen. Wenn von Handlungsalternativen gesprochen wird, können diese zwar eine Auswahl von verschiedenen Möglichkeiten sein, die aber alle nicht dem Sinn der Person entsprechen und somit zwar faktisch Alternativen sind, die jedoch für die Person nicht in Frage kommen, da sie nicht ihrem Sinn entsprechen. Nur wenn die Wahlmöglichkeit eine faktische Alternative für die Personen darstellt, kann von Handlungsalternativen gesprochen werden.

Aufgrund von diesen Ausführungen wird ein zweiter Aspekt zur Definition von Partizipation hinzugefügt:

Partizipation ist Handlung und Auswahl unter (subjektiv relevanten) Handlungsalternativen.

Scheu und Autrata fügen der Definition von Partizipation zwei weitere Aspekte an: zum einen den Aspekt der „gesellschaftlichen Teilhabe“ und zum anderen den Aspekt der „Einflussnahme auf das gesellschaftlich oder soziale Ganze“. Diese beiden Aspekte sollen in der hier entwickelten Definition von Partizipation nicht berücksichtigt werden. Der Vollständigkeit halber sollen die Gründe hierfür im folgenden Unterkapitel zwar kurz dargestellt werden. Im Mittelpunkt steht jedoch die Weiterentwicklung des Begriffs aufgrund dieser Kritik.

Kritik an dem Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe

Der dritte Aspekt der Definition lautet, dass Partizipation (neben einer Handlung und Auswahl unter Handlungsalternativen) gesellschaftliche Teilhabe bedeutet.

Dabei muss zwischen den zwei Aspekten differenziert werden. Zum einen geht es um die Frage, was von den Autor*innen unter „gesellschaftlich“ verstanden wird, und zum anderen, was als „Teilhabe“ definiert wird. Die Teilhabe bezieht sich hier auf die Gesellschaft, aber was bedeutet dies? Wie ist sie von anderen Teilhabeformen unterschieden, und ist Teilhabe nicht immer auf die Gesellschaft bezogen?

Scheu und Autrata führen in diesem Zusammenhang an, dass beim Menschen

„eine spezifische Form des Zusammenlebens existiert, die nur beim Menschen zu finden ist und allein ihm vorbehalten bleibt. Das ist die Gesellschaftlichkeit“ (Scheu und Autrata 2013, S. 208).

Sie führen dies wie folgt weiter aus:

„Das entscheidende Merkmal der Gesellschaftlichkeit ist das, dass die Existenzsicherung und überhaupt das menschliche Leben gesellschaftlich sind. Existenzsicherung und menschliches Leben findet nicht nur in einer – wie auch immer geformten – Gesellschaft statt, sie sind integral mit der Gesellschaft verwoben: Menschliches Leben hat als Wesensbestimmung, dass es gesellschaftlich ist. Zu beachten ist dabei die Absetzung dieses Verständnisses von Gesellschaftlichkeit von gebräuchlichen Definitionen von Gesellschaft und, davon abgeleitet, von Gesellschaftlichkeit als Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Da wird „[…] Gesellschaft […] als eine Ansammlung von Individuen verstanden […]. Sie kann aber auch als Kollektiv aufgefasst werden […]“ (Benz 2008, S. 76, in: Scheu und Autrata 2013, S. 209).

Auch bei diesem Aspekt nutzen Scheu und Autrata die historische Herangehensweise und ein psychologischer Hintergrund ist zu erkennen. Eine nähere Differenzierung der Begriffe „Gesellschaft“ und „Gesellschaftlichkeit“ erfolgt nicht. Soziologisch findet sich eine Auseinandersetzung mit dem Kernbegriff „Gesellschaft“ in allen Grundwerken sowie eine Differenzierung von „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ (zum Beispiel Tönnies, vgl. Vester 2009, S. 34f.). Eine Definition von Gesellschaftlichkeit findet sich in den gängigen Werken jedoch nicht, sodass Scheu und Autrata hier eine neue Begrifflichkeit einführen, die in anderen Disziplinen nicht anschlussfähig zu sein scheint. Hier wäre es für die Anschlussfähigkeit ihrer Definition zielführend gewesen, an vorhandene Begriffe und Diskurse anzuschließen.

Was jedoch durchaus eine Relevanz in diesem Bereich hat, ist der Aspekt der Möglichkeitsräume, den Scheu und Autrata in diesem Zusammenhang erwähnen. Sie definieren den subjektiven Möglichkeitsraum, mit einem Zitat von Holzkamp, wie folgt:

„Mein mir jeweils aktuell vorliegender Möglichkeitsraum ist mithin sowohl in seinen Dimensionen wie in seiner Reichweite, obwohl durch gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge bestimmt, dennoch ein individueller, nur von meinem konkreten subjektiven Standort innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen ausmachbarer Handlungsspielraum“ (Scheu und Autrata 2013, S. 223).

Dieser Möglichkeitsraum wird im Teilhabemodell von Bartelheimer et al. genauer dargelegt, betont jedoch die Notwendigkeit der Berücksichtigung eines subjektiven Möglichkeitsraums, der zwar objektiv beurteilt werden kann, jedoch *nur* aus einer subjektiven Perspektive das Zustandekommen bzw. die Zielsetzung nachvollziehbar gemacht werden kann.

Nun zu dem Begriff der Teilhabe. Dieser wird eingefügt, um ganz grundlegend zu verdeutlichen, dass die Individuen Möglichkeitsräume besitzen. Der Teilhabebegriff wird von Scheu und Autrata so definiert, dass „die Teilhabe an gesellschaftlichen Möglichkeiten, solange Menschen leben, niemals völlig erlischt“ (ebd., S. 244). Die Autor*innen führen weiter aus, dass

„Teilhabe an den Möglichkeiten der Gesellschaft ein Konstituens menschlichen Lebens ist, das kaum hintergehbar ist: Schon wenn man eine Sprache – ob mündlich oder schriftlich – benutzt, nimmt man teil an den Möglichkeiten der Gesellschaft“ (ebd.).

In Abschnitt 3.6.1 wurde ausführlich dargelegt, dass die Begriffe „Partizipation“ und „Teilhabe“ in der Literatur oft gleichgesetzt werden. Dies widerspricht dem Anliegen dieser Arbeit. Mit

dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Begriffsschärfung und -abgrenzung geleistet werden und es soll vermieden werden, dass sich ein Begriff in der Definition des jeweils anderen wiederfindet.

Aufgrund der Nennung der Möglichkeitsräume bei Scheu und Autrata sowie in dem Teilhabemodell kann die enge Verbindung der Teilhabe und Partizipation erneut verdeutlicht werden. Damit ein Subjekt handeln kann, bedarf es Möglichkeitsräume, die für das Subjekt objektiv geschaffen werden müssen (durch inklusive Strukturen), und zwar mit für das Individuum subjektiv relevanten Handlungsalternativen. Diese Möglichkeitsräume bedeuten jedoch nicht zwangsläufig eine verwirklichte Teilhabe. Um Teilhabe zu erreichen, müssen bestimmte gesellschaftliche und persönliche Bedingungen gegeben sein. Da der Entscheidungsspielraum jedoch nicht nur objektiv von außen begutachtet werden soll, bedarf es eines individuellen Bewertungsschemas, welches die Individuen durch Partizipation erreichen können. Doch nicht nur in Bezug auf den Entscheidungsspielraum, sondern auch in Bezug auf die verwirklichte Teilhabe ist Partizipation von maßgeblicher Wichtigkeit, da dadurch die Teilhabe individuell bewertet werden kann. Partizipation dient somit als individuelles Bewertungsschema im Teilhabeprozess, was ein weiteres Merkmal der Definition hinzufügt:

Partizipation ist Handlung, Auswahl unter (subjektiv relevanten) Handlungsalternativen und dient als individuelles Bewertungsschema im Teilhabeprozess.

Kritik an dem Aspekt der Einflussnahme auf das gesellschaftliche oder soziale Ganze

Der letzte Aspekt der Definition ist die Einflussnahme auf das gesellschaftliche oder soziale Ganze. Neben dem Problem der Operationalisierung der Idee einer „Einflussnahme“ und der unbeantworteten Frage, was genau unter „Einflussnahme“ verstanden werden kann, bleibt hier, wie weiter oben beschrieben, der Aspekt des Gesellschaftlichen nicht ausreichend geklärt.

Als das Soziale definieren Scheu und Autrata

„die Widerspiegelung und die Aktivitäten gegenüber Lebewesen der gleichen Art“ […] [Beim Menschen sei das Soziale] der Teil des menschlichen Lebens, der andere Menschen widerspiegelt und Menschen miteinander handelnd in Kontakt bringt […]“ (Scheu und Autrata 2013, S. 227).

Mit diesem Aspekt differenzieren Scheu und Autrata eine beliebige Handlung von Partizipation. Als Grundlage nennen sie dabei, dass der subjektive Möglichkeitsraum „in größeres Ganzes erkannt wird. Die Erweiterung des gnostischen Verhältnisses zur Umwelt, die dann einen größeren Wirklichkeitsausschnitt erfasst, ist Grundlage der Partizipation“ (ebd., S. 260). Der dritte Aspekt wird von den Autor*innen in Bezug auf Ungleichheitsaversionen eingeführt. Da dessen eigener kleiner Möglichkeitsraum in Relation zum Ganzen steht, muss das Ganze ver-

bessert werden, um die „kleinen“ Möglichkeitsräume zu verbessern (ebd., S. 254). Schlussendlich halten Scheu und Autrata fest, dass Partizipation „der Erhaltung oder Erweiterung von Lebensqualität“ dient (ebd., S. 257).

Die Einflussnahme auf das gesellschaftliche oder soziale Ganze wird in dieser Definition nicht berücksichtigt. Der weitere Aspekt der Einflussnahme konnte innerhalb der Interviews nicht zusätzlich eruiert werden. Dies hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt und wurde daher nicht berücksichtigt. Es stellte sich vor allem die Frage nach der Operationalisierung dieses Items in einem Interview mit Schüler*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Durch die Einbettung von Partizipation in den Capability- und den Lebenslagenansatz oder genauer gesagt, in das Teilhabemodell von Bartelheimer et al., findet sich dieser Aspekt der Erhaltung oder Erweiterung von Lebensqualität dennoch wieder, wobei hier nicht direkt von Lebensqualität, sondern von verwirklichter Teilhabe gesprochen wird.

Partizipationsverständnis dieser Arbeit

Aufgrund der im vorigen Abschnitt beschriebenen Kritik an der Definition von Partizipation von Scheu und Autrata entwickelte die Autorin folgende Definition:

Partizipation ist eine Handlung und Auswahl unter (subjektiv relevanten) Handlungsalternativen und dient als individuelles Bewertungsschema im Teilhabeprozess.

Teil der Definition, und noch nicht weiter dargelegt, ist der Teilhabeprozess. Die Frage, wie Teilhabe entsteht und wo genau die Autorin in dem Modell Partizipation verortet, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

Die Dimension Partizipation im Teilhabemodell von Bartelheimer, Behrisch, Daßler, Dobslaw, Henke und Schäfers (2020)

In dem Buch „Teilhabe – eine Begriffsbestimmung“ von Bartelheimer et al. (siehe Abbildung 2) stellen die Autor*innen ein im Vergleich zum ersten Modell von Bartelheimer (siehe dazu Abschnitt 3.6.1 (hier werden grundlegende Infos zur Teilhabe ausgeführt)) aus dem Jahr 2007 kompakteres Modell der Teilhabe vor. Das Grundmodell bezieht sich auf Grundüberlegungen des Lebenslagen- und Befähigungskonzeptes (Bartelheimer et al. 2020, S. 33). Dabei setzt Teilhabe zunächst voraus, dass Individuen Zugang zu materiellen Ressourcen haben (ebd., S. 32). Bartelheimer et al. sehen die Ressourcen dabei als materielle Ressourcen; soziale Ressourcen scheinen nicht dazuzugehören. Warum nicht, bleibt unbegründet. Der Zugang zu materiellen Ressourcen wird für die Teilhabe vorausgesetzt, damit „die Menschen in den für sie wesentlichen Bereichen der Lebensführung für sie persönlich wertvolle Ziele einsetzen können“ (ebd.). Welche Ressourcen von den Individuen benötigt werden, um die Teilhabeziele

zu verwirklichen, ist zum einen von den persönlichen und zum anderen von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängig.

Persönliche Bedingungen können

„von körperlichen Funktionen über erworbene Eigenschaften wie z. B. Bildungsstand und Fertigkeiten bis zu den Präferenzen, Werthaltungen und Informationen reichen, aufgrund derer Menschen zwischen Optionen wählen“ (ebd., S. 32).

Als Definition für gesellschaftliche Bedingungen wird zum Beispiel die inklusive Gestaltung der Funktionssysteme gezählt, also, „ob gesellschaftliche Funktionssysteme inklusiv gestaltet sind oder durch physische Barrieren und Mechanismen sozialer Schließung versperrt werden“ (ebd., S. 32).

ABBILDUNG 2: WIE TEILHABE ENTSTEHT – EIN GRUNDMODELL



Abb. 3.2 Wie Teilhabe entsteht – ein Grundmodell (nach Bartelheimer und Henke 2018, S. 17)

Quelle: Bartelheimer et al. 2020, S. 32.

Die Teilhabeoptionen ergeben sich aus der Verbindung zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Diese werden eher vage in den Ausführungen beschrieben.

Aspekte der persönlichen Bedingungen und der Ressourcen, finden sich bei Bourdieu wieder und sollen hier als Ressource genutzt werden um die Bedingungen und Ressourcen präziser zu definieren. Bourdieu verwendet dabei den Begriff des Kapitals, welches in drei Arten auftreten kann: Als ökonomisches, kulturelles und soziales Kapitel (siehe Bourdieu 1983, S.185).

Das ökonomische Kapitel ist „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (ebd.) und bei dem Teilhabemodell mit den Ressourcen gleichzusetzen.

Das soziale Kapital ist

„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen *gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um*

Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen*" (ebd., S190f., Hervorhebungen im Original).*

Das hier genannte soziale Kapital ist eine zentrale Kapitalsorte, die sich in dem Teilhabemodell wiederfinden sollte. Sie könnte, neben den finanziellen Ressourcen, als soziale Ressourcen aufgenommen werden. Sie können jedoch auch als Teil der persönlichen Bedingungen gesehen werden.

Das kulturelle Kapitel differenziert Bourdieu in drei Formen: Inkorporiertes Kulturkapital, objektiviertes Kulturkapital und institutionalisiertes Kulturkapital (ebd., S.185 ff.). Inkorporiertes Kulturkapital ist „körpergebunden" und kann nicht verschenkt oder vererbt werden, es ist ein „Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person", zum Habitus geworden ist; aus „Haben" ist „Sein" geworden (ebd., S.187). Die Eigenschaften des objektivierten Kulturkapitals lassen sich nur in Verbindung mit dem inkorporierten Kulturkapital darstellen: „Kulturelles Kapital ist materiell übertragbar, auf dem Wege über seine materiellen Träger (z.B. Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente usw.)" (ebd., S.188). Das institutionalisierte Kulturkapital ist die „Objektivierung von inkorporierten Kulturkapital in Form von Titeln" (ebd., S.189). Das kulturelle Kapital findet sich, übertragen auf das Teilhabemodell, somit in den individuellen Bedingungen wieder und bedarf in allen drei Arten Berücksichtigung.

In dieser Studie sollen den persönlichen Bedingungen nur die Aspekte zugeordnet werden, die die Person selbst innehat, d. h. Wünsche, Vorstellungen, Abschlüsse, Praktikaerfahrungen etc. Den Ausführungen von Bourdieu folgend, das Kulturkapital. Andere Bedingungen wie zum Beispiel Eltern, Lehrer*innen, Reha-Berater*innen usw. werden als gesellschaftliche Bedingungen gesehen und bilden das soziale Kapital ab. Die Vor- und Nachteile einer solchen Zuordnung sowie weiterer Zuordnungen sind über diese Studie hinaus zu diskutieren.

Zurück zu den Ausführungen in Bezug auf das Teilhabemodell:

In diesem Modell findet sich explizit keine Partizipation. Bartelheimer et al. sehen dennoch eine Verbindung zwischen Teilhabe und Partizipation, die wie folgt formuliert wird:

„Teilhabe entsteht in einer Wechselbeziehung zwischen strukturellen Lebensbedingungen und individuellem Handeln. Daher berücksichtigt Teilhabeforschung den Einfluss von Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Partizipation auf den Teilhabeprozess" (ebd., S. 60).

Wo genau Teilhabeforschung Partizipation berücksichtigt, und mit welchem Stellenwert sie dies tut, bleibt offen. Es findet sich jedoch auch hier der Aspekt des (individuellen) Handelns wieder, der mit Partizipation in Verbindung gebracht wird. Ausgehend von einer Kritik am Handlungs- und Entscheidungsspielraum wird im folgenden Abschnitt eine Platzierung der subjektiven Sichtweise von Partizipation vorgenommen.

Handlungs- und Entscheidungsspielraum[15]

In Bezug auf den Handlungs- und Entscheidungsspielraum stellen sich zwei Fragen. Zunächst zur ersten Frage: Wird der Handlungs- und Entscheidungsspielraum aus einem objektiven Blickwinkel betrachtet oder liegt eine subjektive Sichtweise vor?

Bartelheimer et al. geben als Begriffskern Folgendes an: „Teilhabe nimmt eine subjektorientierte Perspektive ein“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 44). In diesem wird beschrieben, dass Teilhabe

„eher den Blickwinkel des Individuums ein[nimmt] […]. Gesellschaftliche Bedingungen, Strukturen der Umwelt, sozialstaatliche Leistungen etc. werden danach beurteilt, welche Möglichkeiten sie dem Individuum in seiner Lebensführung eröffnen“ (ebd., S. 44).

Zwar betonen die Autor*innen eine subjektorientierte Sichtweise, sie gehen jedoch von keiner subjektiven Sichtweise aus. Die Möglichkeiten für das Individuum sollen mitgedacht werden, es wird jedoch nicht befragt. Das Subjekt selbst bleibt also außen vor, sodass die Ansichten und Meinungen des Subjektes in diesem Modell nicht beachtet werden. Es erfolgt unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen eine Betrachtung des Handlungsspielraums *für* das Individuum und nicht *von* dem Individuum selbst. Dabei muss an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass die individuellen Bedingungen im Modell durchaus berücksichtigt werden und nicht gleichzusetzen sind mit Partizipation. Darunter verstehen die Autor*innen, wie weiter oben beschrieben, „körperliche Funktionen“, „erworbene Eigenschaften“ und „Präferenzen“ (ebd., S. 32), die den Handlungsspielraum beeinflussen können. Aus welchen Gründen die Möglichkeiten des Handlungsspielraums gewählt werden (oder auch nicht) und wie diese bewertet werden, kann jedoch nur über eine subjektive Perspektive (Partizipation) evaluiert werden. Durch die Implementierung der Partizipation könnte der „Begriffskern von Teilhabe“ verändert werden, und zwar von „Teilhabe nimmt eine subjektorientierte Perspektive ein“ hin zu „Teilhabe nimmt, durch den Aspekt der Partizipation, eine subjektive Perspektive ein“.

Bei dieser Frage geht es jedoch nicht um eine „Entweder-Oder- Frage“, sondern vielmehr um einen erweiterten Horizont. Durch die Platzierung der Dimension Partizipation im Teilhabemodell bleibt der objektiv bewertete Handlungsspielraum bestehen. Die Betonung kann jedoch auch, und zwar durch die Berücksichtigung der Partizipation, auf der subjektiven Sichtweise liegen. Die Evaluierung der subjektiven Sichtweise ist nur durch die Befragung der Individuen möglich und notwendig, um das Teilhabeergebnis adäquat beurteilen zu können. Objektiv sollte der Handlungsspielraum nur beurteilt werden, wenn die Zielgruppe nicht selbst befragt

[15] Für eine bessere Lesbarkeit wird in der Arbeit teilweise nur von einem Handlungsspielraum oder nur von einem Entscheidungsspielraum gesprochen, damit ist jedoch stets der Handlungs- und Entscheidungsspielraum gemeint.

werden kann (quantitative Befragung, finanzielle Aspekte, Interesse an ausschließlich struktureller Ebene etc.). Die subjektive Betrachtung des Entscheidungsspielraumes sollte gestärkt werden. Durch die Befragung der Individuen kann der Handlungs- und Entscheidungsspielraum gestärkt werden, und sowohl aus einer Subjektperspektive als auch aus einer objektiven Sichtweise können gesellschaftliche Zusammenhänge dargestellt werden.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang genannt wird, ist „Teilhabe impliziert Wahlmöglichkeiten". Dabei wird Teilhabe „in die Nähe von Selbstbestimmung" gestellt und von den Autor*innen als „selbstbestimmte Teilhabe" qualifiziert (ebd., S. 45).

„Die enge Verbindung von Teilhabe und Selbstbestimmung ist mit Blick auf das Individuum mit der handlungsleitenden Vorstellung von Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmungsfähigkeit verknüpft. Teilhabe setzt also voraus, dass ein Individuum eigene Zielsetzungen in der Lebensführung setzen kann und Wahlmöglichkeiten *für die Verfolgung und Befriedigung eigener Interessen gewährleistet sind" (ebd.).*

An dieser Stelle plädiert die Autorin dafür, dass der Begriffskern abgewandelt wird zu „Teilhabe impliziert Partizipation". Anstatt an dieser Stelle weitere Begriffe wie Selbstbestimmung oder Emanzipation ohne Definition einzuführen, sind in der nun geschärften Definition von Partizipation die oben genannten Bereiche inhärent. Die Handlungen bedürfen eines Sinns bzw. Ziels, und die Handlungsalternativen, aus denen die Individuen wählen können, sind die ersten beiden Aspekte der Definition von Partizipation.

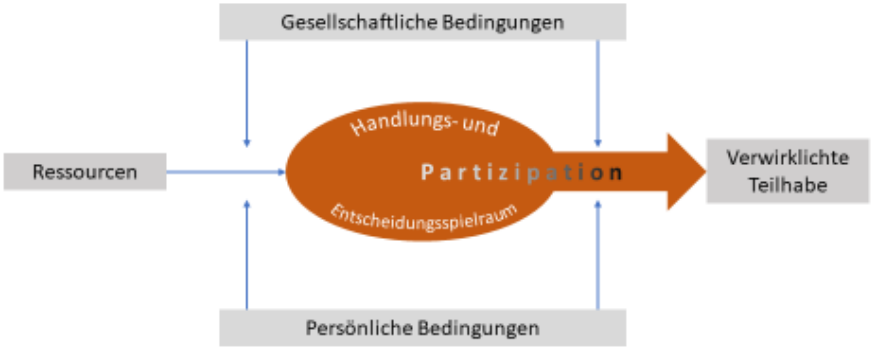
Die zweite Frage lautet: Wie ist der Handlungs- und Entscheidungsspielraum zustande gekommen?

Neben dem Vorteil der Einführung der Dimension Partizipation als individuellem Bewertungsschema ist eine weitere ungeklärte Frage, wie der Entscheidungsspielraum zustande gekommen ist und ob das Individuum bei der Entstehung der Möglichkeiten partizipieren konnte. Wurde der Spielraum durch dritte Parteien *für* das Individuum ausgewählt (und entspricht dies unter Umständen gar nicht den Zielen des Individuums) oder hat sich das Individuum die Möglichkeiten *selbst* ausgesucht?[16] Das ist ein zentraler Unterschied, und hier kann und muss auf die Dimension Partizipation eingegangen werden. Es macht für das Individuum einen entscheidenden Unterschied, ob es aus fünf verschiedenen Möglichkeiten, die es sich selbst überlegt und erstellt hat, wählen kann (und die seinen Zielen entsprechen), oder ob ihm der Entscheidungsspielraum von anderen beteiligten Parteien vorgegeben wurde. Auch dieser Aspekt wird in der Partizipationsdefinition berücksichtigt, da die Handlungsalternativen für das Individuum als sinnhaft bewertet werden müssen, um von Partizipation zu sprechen.

[16] Dies geschieht nicht im luftleeren Raum. Das Individuum bewegt sich immer in einem gesellschaftlich und kulturell geprägten Handlungsspielraum (siehe Ausführungen zu dem Aspekt Handlung). Diese Aspekte sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden, wohlwissend, dass diese das Individuum in seinen Handlungen beschränken können.

Partizipation spielt somit an zwei Stellen eine zentrale Rolle: zum einen im subjektiv relevanten Handlungsspielraum, den die Individuen sich (im Idealfall) selbst ausgesucht haben und aus dem sie die für sie beste Möglichkeit aktiv wählen müssen. Damit sie die Teilhabe erreichen können (wenn dies ihr Ziel ist), müssen sie handeln, wodurch Partizipation an einer zweiten Stelle wichtig ist, nämlich im Prozess der Verwirklichung der Teilhabe. Wie der Handlungsspielraum zustande gekommen ist und ob (oder ob nicht) die Individuen die Teilhabe verwirklichen wollen, kann von den Subjekten individuell nun, durch die Einführung der Dimension Partizipation, evaluiert werden, was in dieser Studie im Mittelpunkt stand und in den kommenden Kapiteln dargestellt wird. Die folgende Abbildung 3 zeigt das durch die Partizipation ergänzte Teilhabemodell.

ABBILDUNG 3: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

In diesem Kapitel wurde nicht nur eine Begriffsschärfung vorgenommen, sondern es wurde auch die Dimension Partizipation im Teilhabemodell verortet. Die Analyse von Partizipation in dieser Studie wird in Kapitel 6 vorgestellt. In dieser Studie hat die Autorin auf die Dimension-Partizipation fokussiert, um die subjektbezogene Perspektive der Schüler*innen einbeziehen zu können. Dennoch werden in den folgenden Analysen auch die weiteren Aspekte des Teilhabemodells (sofern bekannt) berücksichtigt, um ein möglichst umfassendes Bild der Lebenslage bzw. des Teilhabeergebnisses zeichnen zu können und um die Partizipationsmöglichkeiten gemeinsam mit anderen Faktoren verdeutlichen zu können, die beim Übergang Schule–Beruf Einfluss haben. Die vorliegende Studie fokussiert auf den Aspekt der Partizipation im

Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des FS GE. Welche Gründe für diesen Schwerpunkt bestanden, wird im Folgenden Kapitel beschrieben. Die Studie betritt explorativ Neuland, da noch keine Studie zu dem Bereich der Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des FS GE existiert. Der Übergang Schule–Beruf und die dort relevanten gesellschaftlichen Einflussfaktoren, die die Schüler*innen betreffen, werden im folgenden Kapitel beschrieben.

4. Der Übergang Schule–Beruf

In diesem Kapitel werden zunächst die unterschiedlichen Perspektiven der Übergangsforschung aufgezeigt. Anschließend werden die Faktoren dargestellt, die den Übergang Schule–Beruf beeinflussen können. Diese beiden Ebenen finden sich im oben dargestellten Teilhabemodell von Bartelheimer et al. als gesellschaftliche und persönliche Bedingungen wieder und sind die Rahmenbedingungen bzw. das Korsett, in welchem die Partizipationsmöglichkeiten von Förderschüler*innen in der Empirie dargestellt werden sollen. Welchen Einfluss diese Faktoren auf die Schüler*innen haben und wie bzw. ob sie die Partizipation der Schüler*innen behindern oder fördern, wird dabei untersucht. Anschließend werden die möglichen Wege von Förderschüler*innen nach der Schule aufgezeigt. Der Fokus liegt dabei stets auf den Schüler*innen des FS GE. In vielen Fällen werden diese jedoch nicht explizit in Studien erwähnt, sondern es wird auf alle Förderschüler*innen als Zielgruppe fokussiert.

4.1 Perspektiven der Übergangsforschung

Der Übergang Schule–Beruf stellt ein kritisches Lebensereignis für alle Schüler*innen dar.

Übergänge[17] gibt es im Lebenslauf von Menschen viele. Es gibt Übergänge

„von einer Altersstufe in eine andere (Kindheit, Jugend, Erwachsenstatus), von einer Tätigkeit zur anderen (Ausbildung, Beruf, Rente) oder von einer Situation zur anderen (Heirat, Umzug, beruflicher Auf- oder Abstieg)“ (von Felden 2010, S. 21).

Walther und Stauber (2010) weisen auf den Zusammenhang zwischen dem Individuum und der Gesellschaft hin:

„Übergänge [sind] ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft, genauer der gesellschaftlichen Koordinierung und Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung und der subjektiven Praxis der individuellen „Leben selbst““ (Walther und Stauber 2010, S. 23).

Der Übergang Schule–Beruf findet in der Phase des jungen Erwachsenenalters statt, in dem verschiedene Herausforderungen zusammentreffen, besonders in Bezug auf die Selbstständigkeit, die in drei Aspekte unterteilt werden kann:

- Ökonomische sowie berufliche Selbstständigkeit (Ende der Schulzeit, Beginn einer Erwerbsarbeit o. Ä.)
- Soziale Selbstständigkeit (erste eigene Wohnung, Partnerschaft und Familiengründung)

[17] Auf die Differenzierung von Übergängen, Transitionen und Statuspassagen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Sie hat in der vorliegenden Arbeit auch keine weitere Relevanz. Es sei an dieser Stelle aber auf die Existenz der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Diskurse hingewiesen. Für mehr Informationen vgl. z. B. Glaser und Strauss 1971 sowie Welzer 1993.

- Individuelle Selbstständigkeit (Übernahme der Verantwortung für das eigene Leben) (vgl. Reißig und Gaupp 2018, S. 199).

Wenn man auf die Verhältnisse dieser Übergänge abhebt, dann kommt dem Übergang Schule–Beruf eine bedeutende Rolle zu, da eine Ausbildung zwar keine Voraussetzung für die Bewältigung von anderen Übergängen ist, jedoch bei vielen Aspekten Zusammenhänge bestehen (ebd.).

Mit Übergängen befassen sich die Lebenslaufforschung und die Biographieforschung. Die meistens quantitativ arbeitende Lebenslaufforschung befasst sich dabei mit einem „‚Blick von außen' mit den Übergängen und Verläufen von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen" (von Felden 2010, S. 22). Die Biographieforschung, die eher mit qualitativen Methoden forscht, ist daran interessiert, „den Eigensinn subjektiver Relevanzen Jugendlicher gegenüber institutionellen und ökonomischen Perspektiven herauszustellen" (Walther 2020, S. 145). Jedoch verbindet beide Ansätze, dass „sie eine Verknüpfung von gesellschaftlich-institutionellen und individuellen Perspektiven anstreben" (von Felden 2010, S. 22).

Die ehemals klar strukturierten Übergänge der ersten und der zweiten Schwelle sind

„*von Entgrenzungsprozessen betroffen: Phasen von Jobben/Arbeit, Praktikum, Studium und Ausbildung greifen ineinander und die Abfolgen werden variabler. Diese Diagnosen bestärken Befunde der Jugendforschung über die Entstrukturierung oder Destandardisierung der Jugendphase" (Reißig und Gaupp 2018, S. 192).*

Zwar gibt es eine Strukturierung des Übergangs von institutionellen Rahmenbedingungen, die Jugendlichen erhalten jedoch erweiterte Handlungs- und Möglichkeitsfreiräume und Chancen, die durchaus mit Risiken verbunden sein können (wenn zum Beispiel die familiären Ressourcen sehr gering sind).

Zu analytischen Zwecken kann, auch um Komplexität zu reduzieren, der Übergang Schule–Beruf in zwei Phasen unterteilt werden: zum einen in das schulische Ende und den Beginn einer Ausbildung und zum anderen in den Eintritt (nach Beendigung der Ausbildung) in den ersten Arbeitsmarkt, also die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nach einer beendeten (Aus-)Bildung.[18] Beide Schwellen sind sehr bedeutend für den weiteren Lebenslauf. Besonders die

[18] Empirisch kann diese Unterscheidung jedoch aus zwei Gründen zu Problemen führen, da zum einen der Umstand nicht berücksichtigt wird, dass viele der Absolvent*innen in Form von Praktika oder Studentenjobs Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gesammelt haben. Zum anderen „trifft die Vorstellung einer der Erwerbsarbeit vorgelagerten abgeschlossenen Bildungsphase immer weniger zu. Bildung kann und wird in Form von Weiterqualifizierungen oder Umschulungen im gesamten Erwerbsverlauf erworben. Wann der Erwerb formaler Bildung tatsächlich abgeschlossen ist, kann daher eigentlich nur im Nachhinein am Ende des Berufslebens bestimmt werden" (Dietrich und Abraham 2018, S. 89). Marita Jacob (2017) geht ebenfalls auf diesen Aspekt ein und führt an: „Der Ausgangspunkt der ersten Schwelle kann sehr unterschiedlich definiert werden, zum Beispiel durch das erstmalige Verlassen des Bildungssystems, das letztmalige Verlassen des Bildungssystem oder den Erwerb des ersten oder des höchsten allgemeinen Schulabschlusses (Jacob 2017, S. 361). Sie verweist des Weiteren darauf, dass der Übergang ein mehrstufiger Prozess sein kann, mit unterschiedlichen Schwellen, Abfolgen und Zuständen, die zeitlich variieren. Sie schlägt daher den Begriff des „Ausbildungsverlaufs" vor. Dennoch wird in dieser Studie der Zwei-Schwellen-Begriff verwendet, da dieser sowohl geläufig ist als auch in der Literatur weitgehend anerkannt wird.

zweite Schwelle, also die Erstplatzierung auf dem ersten Arbeitsmarkt, kann eine große Herausforderung sein und stellt einen zentralen Schritt für die weitere berufliche Karriere dar:

„Viele Befunde weisen darauf hin, dass die Qualität der ersten Stelle in hohem Maße mitentscheidet, welche Berufs- und Karrierechancen ein Berufsanfänger haben wird. Wer in den ersten Jahren einen stabilen Erwerbsverlauf vorweisen kann, hat auch im weiteren Leben eine höhere Chance, der Arbeitslosigkeit zu entgehen“ (Dietrich und Abraham 2018, S. 77).

In dieser ersten Phase werden zentrale Grundlagen für eine lebenslange Entwicklung festgelegt, da berufliche Entscheidungen gefällt werden, die eine große Tragweite besitzen ohne dass die Jugendlichen die Konsequenzen überblicken können (Neuenschwander, Gerber, Frank und Rottermann 2012, S.23). Das Brisante an diesem Umstand ist, dass bei den Jugendlichen hinsichtlich der beruflichen Erstplatzierung gewisse Ungleichheiten erkennbar sind, die durch Faktoren ausgelöst werden, die dem

„*Arbeitsmarkt vorgelagert sind. Insbesondere soziale Herkunft und die frühe Sortierfunktion des Bildungssystems führen zu typischen Mustern des Arbeitsmarkteintritts, die soziale Ungleichheit in den Arbeitsmarkt übertragen und verstärken“ (ebd.).*

Bevor diese Faktoren im Folgenden näher ausgeführt werden, soll kurz auf die verwendeten Begrifflichkeiten eingegangen werden: Die hier vorliegende Studie setzt an der Schule an, sie konzentriert sich auf die Wege *von der Schule*, also auf die sog. erste Schwelle. Eine empirische Fokussierung auf die zweite Schwelle war nicht möglich.[19] Dennoch wird in dieser Studie sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil vom Übergang Schule–Beruf gesprochen, da die wenigsten Schüler*innen des FS GE nach der Schule eine Ausbildung beginnen, sondern entweder als (ungelernte) Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt, in Maßnahmen des Systems der beruflichen Rehabilitation oder in Arbeitslosigkeit (siehe folgendes Kapitel) einmünden, sodass die Bezeichnung Schule–Beruf passender erscheint als die Bezeichnung Schule–Ausbildung.

Auch in dem folgenden Theorieteil wird der Begriff des Übergangs Schule–Beruf verwendet, da sich die dort genannten Faktoren sich auf beide Schwellen beziehen und eine Unterscheidung nicht immer möglich ist.

4.2 Einflussfaktoren des Übergangs Schule–Beruf

Es werden im Folgenden verschiedene Faktoren vorgestellt, die einen Einfluss auf den Übergang Schule–Beruf haben. Es wird zunächst um die Darstellung der Einflussfaktoren gehen, die auf alle Jugendlichen zutreffen. Besonders seit den 2000er Jahren, u. a. aufgrund der in

[19] Auch die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten (mit ihren Vor- und Nachteilen) werden an dieser Stelle nicht näher differenziert (Stichwörter: Duale Ausbildung, training on the job usw.), da sie für die in dieser Studie vorliegende Zielgruppe eine nachgeordnete Rolle spielen (für weitere Infos vgl. z. B. Dietrich und Abraham 2018, S. 80f.). Dennoch ist der Autorin bewusst, dass eine Ausbildung die am häufigsten gewählte Art der beruflichen Erstqualifizierung ist (vgl. dazu Konietzka und Hensel 2017, S. 281).

dieser Zeit veröffentlichten PISA-Ergebnisse, beschäftigt sich die Übergangsforschung bei der Thematik des Übergangs Schule–Beruf besonders häufig mit der Zielgruppe[20] der Jugendlichen, die nicht über einen hohen oder über gar keinen Schulabschluss verfügen.[21]

Insofern bereits (empirische) Erkenntnisse explizit für (ehemalige) Förderschüler*innen existieren, werden diese im Anschluss erwähnt. Dabei wird es stets eine Fokussierung auf den Förderschwerpunkt GE geben, da dies die untersuchte Zielgruppe dieser Arbeit ist. Jedoch wird diese in der Literatur teilweise nicht genau differenziert, sodass es zu keiner expliziten Darstellung kommen kann. Zunächst werden die Herkunftsfamilie und anschließend die Ausgestaltung der Berufsorientierung an der Schule, die Agentur für Arbeit, der Arbeitsmarkt und der Ausbildungsmarkt (gesellschaftliche Bedingungen) dargestellt. Um das Thema theoretisch einzuordnen, bedarf es einer Erklärung der Bedeutung von Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit. Die hier angesprochenen Faktoren stellen im Teilhabemodell die persönlichen und gesellschaftlichen Bedingungen dar. Die hier angesprochenen Faktoren werden später auch in der empirischen Erhebung von Relevanz sein, da sie im Leitfaden operationalisiert werden. Ob weitere Faktoren existieren, von denen die (ehemaligen) Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE berichten, soll u. a. in der empirischen explorativen Studie evaluiert werden.

4.2.1 Soziale Voraussetzungen seitens der Jugendlichen und ihrer Herkunftsfamilie bzw. Eltern

Schellenberg und Häfeli (2009) beschreiben, dass gute Schulleistungen, ein hoher Selbstwert, ein gutes Durchsetzungsvermögen, gute Umgangsformen, kommunikative Kompetenzen und klare berufliche Interessen einen positiven Einfluss auf die Chancen am Ausbildungsmarkt haben (Schellenberg und Häfeli 2009, S. 33). Aber auch das Geschlecht sowie die Nationalität oder ein Migrationshintergrund[22] der Jugendlichen bzw. deren Familien spielen hierbei eine Rolle. In Bezug auf die Nationalität und den Schulabschluss kann festgehalten werden, dass

„hinsichtlich der erreichten Abschlüsse weiterhin durchgängig Disparitäten zuungunsten der ausländischen Jugendlichen bestehen. Sie verlassen mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss die Schule und erreichen 3-Mal seltener die allgemeine Hochschulreife“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 175).

So ist es auch nicht überraschend, dass im Übergangssystem im Jahr 2019 32 % Ausländer*innen waren. Davon waren 34,3 % junge Männer und 28 % junge Frauen (vgl. BMBF 2020, S. 24).

[20] Es existieren auch andere Zielgruppen, vgl. zum Beispiel von Felden, Schiener 2010.
[21] Diese Zielgruppe wird in den verschiedenen Veröffentlichungen unterschiedlich bezeichnet: „Jugendliche mit Benachteiligung“ (Pool Maag 2016); „Jugendliche mit ungünstigen Startchancen“ (Schellenberg und Häfeli 2009); „sozial benachteiligte junge Menschen“ (Schels 2018); „bildungsarm“ (Solga 2017).
[22] Unterschiedliche Quellen nennen entweder das Merkmal „Nationalität“ oder das Merkmal „Migrationshintergrund“ und beschreiben somit die Personengruppe unterschiedlich, entweder als „Menschen mit Migrationshintergrund“ oder als „Ausländer*innen“. Eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten kann an dieser Stelle nicht erfolgen; es sei nur festgehalten, dass beide Merkmale Einfluss auf die Berufsausbildung haben können.

Im Bildungsbericht 2012 wird festgehalten, dass die sozialen Selektionsprozesse v. a. beim Übergang in die Berufsausbildung weiterhin sehr ausgeprägt sind. Dies bezieht sich vor allem auf die „schulische Vorbildung als auch [auf] Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 103).

In Bezug auf das Geschlecht finden sich folgende Informationen: Die meisten Bewerber*innen bei der Bundesagentur für Arbeit auf eine duale Ausbildung waren Männer (313.044). Bei den Frauen waren es 198.742 (vgl. BMBF 2020, S. 18). Frauen fangen mit 38,6 % nicht so häufig eine Maßnahme des Übergangsbereiches an wie junge Männer (ebd., S. 24).

Welche Merkmale in welchem Maße einen Einfluss haben, hängt auch von den Voraussetzungen der Herkunftsfamilie der Jugendlichen und u. a. von den finanziellen Ressourcen ab, die den Familien zur Verfügung stehen: „Einkommensschwache Haushalte werden daher (Aus-)Bildungsgänge bevorzugen, die geringere Kosten verursachen“ (Dietrich und Abraham 2018, S. 84). Wenn die Jugendlichen sich nun zwischen gleichermaßen kostspieligen Ausbildungen entscheiden müssen, können Sozialisationstheorien angewendet werden, die darauf abheben, durch wen bestimmte Präferenzen geprägt werden:

„Demnach vermitteln Eltern ihren Kindern spezifisches Wissen über den von ihnen ausgeübten Beruf, dieser Informationsvorteil in Kombination mit der Präferenz für den Statuserhalt führt dann überproportional häufig dazu, dass die Kinder den elterlichen Beruf oder das Berufsfeld anstreben“ (ebd., S. 84).

In Bezug auf die Eltern wurden drei Risikolagen für Jugendliche identifiziert, die sich nachteilig auf die Bildungs- und Berufskarrieren auswirken können: das bereits genannte finanzielle Risiko aufgrund eines geringen Einkommens der Eltern, das soziale Risiko, wenn die Eltern arbeitslos sind, und das Risiko der Bildungsferne, d. h., dass die Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 27).

Dietrich und Abraham (2018) haben die Berufs- und Ausbildungswahl von Schüler*innen nach der Schule dargestellt und unterscheiden zwischen der Bildungsentscheidung und der Berufswahlentscheidung, obwohl dies in der Praxis eng miteinander verknüpft ist. Sie beziehen sich dabei auf das humankapitaltheoretische Modell:

„Dabei wird angenommen, dass die Erträge unterschiedlicher Bildungsentscheidungen auf Basis des zukünftig erwarteten Lebenseinkommens und der jeweiligen Bildungskosten verglichen werden. Gewählt wird die Alternative mit der höheren Rendite […]. Will man nun Unterschiede zum Beispiel im Wahlverhalten zwischen dem dualen System und höherer Bildung erklären, so rücken vor allem die Kosten und die wahrgenommenen Risiken in den Mittelpunkt“ (Dietrich und Abraham 2018, S. 83).

Dass eine höhere Schicht der Eltern sowie eine gute Beziehung und eine hohe Bildungsaspiration der Eltern positiven Einfluss auf den Übergang Schule–Beruf haben, bestätigen auch Schellenberg und Häfeli (Schellenberg und Häfeli 2009, S. 33). Dass Eltern generell einen großen Einfluss haben bzw. eine große Unterstützung für Jugendliche sein können, zeigt die

Studie von Benner und Galyschew (2013). Dabei wurden Jugendliche im Übergangssystem nach den Akteuren gefragt, die sie bei der Berufsorientierung unterstützen. Im Ergebnis fühlten sich die meisten Jugendlichen von ihren Eltern mit 67,7 % unterstützt, gefolgt von der Berufsberatung mit 39,9 % (Benner und Galyschew 2013, S. 7).

*Besondere Herausforderungen bei Förderschüler*innen*

Förderschüler*innen (und Hauptschüler*innen), die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, treffen auf erschwerte Rahmenbedingungen. Viele der vorhandenen Optionen sind für sie nicht erreichbar und sie können auf wenige persönliche Ressourcen zurückgreifen, um die Anforderungen, die durchaus komplex sein können, zu bewältigen:

„Aufgrund des engen Zusammenhangs von sozialem Milieu, Bildungsabschluss der Eltern und dem Bildungsabschluss der nachfolgenden Generation ist auch die soziale Unterstützung durch Eltern und weitere Familie geringer als die anderer Jugendlicher: häufig [sic] sind die Eltern selbst arbeitslos oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen, verfügen über wenig soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital“ (Lindmeier und Schrör 2015, S. 151).

Blanck hält fest, dass es nur wenigen Förderschüler*innen gelingt, direkt von der Schule in eine Ausbildung zu münden, und dass der größte Teil an einer oder auch mehreren Berufsvorbereitungen teilnimmt (Blanck 2020, S. 48f.).

Welchen Einfluss die Schule in Bezug auf die (schulischen) Berufsvorbereitungen, die Schulform und die Lehrkräfte im Übergang Schule–Beruf hat, wird im folgenden Unterkapitel beleuchtet.

4.2.2 Schule

Unter dem Einflussfaktor Schule folgt zunächst ein kurzer Überblick über die (schulischen) Berufsvorbereitungen und dabei besonders der Aspekt der Praktika. Auch die Rolle des Lehrpersonals findet Erwähnung. Dabei werden stets auf die Besonderheit der Zielgruppe Schüler*innen des FS GE eingegangen. Abschließend wird der mögliche Einfluss von Schultypen und die damit verbundenen Abschlussmöglichkeiten dargestellt.

(Schulische) Berufsvorbereitungen

Die berufliche Orientierung ist ein lebenslanger Prozess, der einer Abstimmung der Neigungen und Interessen der Individuen mit den Anforderungen und Bedarfen der Arbeitswelt bedarf:

„Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt“ (Butz 2008, S. 50).

Im Folgenden soll eine Fokussierung auf die (schulische) Berufsvorbereitung stattfinden, da sich die Interviewpartner*innen in der Schule befinden und kein lebenslanger Prozess abgebildet werden kann. Verschiedene Autor*innen haben sehr ähnliche Gelingensfaktoren und Qualitätsbedingungen für die berufliche Orientierung herausgearbeitet (vgl. Laur 2021, S. 15ff.), darunter auch die schulische Berufsorientierung.

Exemplarisch sollen hier die Qualitätsmerkmale von Hammer, Ripper und Schenk (2019) dargestellt werden. Sie dienen auch als Orientierungsschema für den zu entwickelnden Leitfaden. Die vier Qualitätsdimensionen der beruflichen Orientierung (vgl. Hammer, Ripper und Schenk 2019, S. 89 ff.) beschreiben die Autor*innen wie folgt:

„Unterrichtliche Aktivitäten“ (z. B. „Recherche und Präsentation von Informationen“),

„Außerunterrichtliche Aktivitäten“ (z. B. „Bewerbungstraining, Planspiele“),

„Kooperation Schule-Wirtschaft“ (z. B. „Berufsmessen, Betriebspraktikum“) und

„Kooperation Schule – weitere Partner*innen“ (z. B. „Agentur für Arbeit, Hochschulen, Jugendhilfe“).

Die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Berufsvorbereitungen an den jeweiligen Schultypen gestalten sich unterschiedlich und können hier nicht dargestellt werden. Auf den hier relevanten Schultyp „Förderschule GE“ wird jedoch folgend noch genauer eingegangen.

Es sind jedoch nicht nur die Aktivitäten und außerhalb des Unterrichts relevant, sondern auch die außerschulischen Kooperationen mit der Wirtschaft und weiteren Partner*innen. Kooperationen werden als zentrales Mittel angesehen, um einen Übergang von der Schule in den Beruf zu unterstützen.

Wie die Qualitätsdimensionen bei Förderschüler*innen (GE) umgesetzt werden und welche Faktoren im Bereich Schule noch relevant sind, wird in den folgenden Abschnitten erörtert.

Lehrpersonal

Anknüpfend an die Relevanz von Kooperationen (s.o.: Kooperationen der Schule mit Wirtschaft und weiteren Partner*innen) stellt Famulla (2013) fest, dass Kooperationen mit Betrieben, Arbeitsagenturen und weiteren Bildungspartnern zwar bekannt sind, die konkrete Ausgestaltung jedoch von Lehrkräften geleistet werden muss. Dabei sind das persönliche Engagement und die Pflege von persönlichen Kontakten von entscheidender Bedeutung für das Gelingen von Kooperation, was wiederum einen zeitlichen Aufwand für die Lehrer*innen bedeutet (Famulla 2013, S. 25). Famulla hält außerdem fest, dass eine „ganzheitliche Berufsorientierung in der Schule […] eine entsprechende Qualifikation bei den Lehrkräften [erfordert]“ (ebd.). Dabei steht nicht die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern „Kompetenzförderung

sowie Stärkung der Entscheidungsfähigkeit für die eigene Lebensplanung“ (ebd.). Dies kann nicht standardisiert werden, sondern muss sehr individuell ablaufen, ausgehend von den Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und Schwächen der Schüler*innen (vgl. ebd.). Auch Schellenberg und Häfeli (2009) halten fest, dass motivierte und engagierte Lehrer*innen ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Schüler*innen darstellen (Schellenberg und Häfeli 2009, S. 35). Dabei steht die individuelle Unterstützung im Fokus. Auch in der Studie von Gaupp, Lex, Reißig und Braun (2008) wurden von Hauptschüler*innen (nach den Eltern) die Lehrkräfte als wichtigste Beratungsinstanz genannt (Gaupp et al. 2008, S. 14).

Praktika

Ein weiterer Aspekt, der in den Qualitätsdimensionen „Kooperation Schule–Wirtschaft“ genannt wurde, ist der Aspekt der Betriebspraktika. Die positiven Effekte eines Praktikums werden in zahlreichen Dokumentationen festgehalten. Praktika (vor dem Eintritt in die Abschlussklasse) sind in den Schulgesetzen verankert und sind Teil der schulischen Berufswahlentscheidung. Zum einen dienen Betriebspraktika in dem langen Prozess der Berufsorientierung dazu, frühzeitig Praxiserfahrungen (in der realen Arbeitswelt) zu sammeln (Gaupp et al. 2008, S. 15; Bergs und Niehaus 2016, S. 1, Schellenberg und Häfeli 2009, S. 35; Kremer und Gockel 2010, S. 1; Berzog 2008, S. 5); zum anderen können sie kurzfristige Um- oder Neuorientierungsprozesse unterstützen, wenn sich zum Beispiel die Realisierung eines Berufswunsches nicht umsetzen lässt. Schüler*innen können durch Praktika Betriebe kennenlernen, aber auch Betriebe können Schüler*innen als potenzielle Auszubildende kennenlernen und „Klebeeffekte“ können stattfinden (Gaupp et al. 2008, S. 15).

*(Schulische) Berufsvorbereitung bei Förderschüler*innen*

Aufgrund der weiter oben dargelegten besonderen Herausforderungen, mit denen Förderschüler*innen konfrontiert werden (können), existieren bundesweit zahlreiche Projekte zur Förderung und Unterstützung bei der Berufsorientierung. Unter Einbezug der Schulen, IFDs, Betriebe und Eltern sollen Förderschüler*innen beim Übergang Schule–Beruf unterstützt werden. Dabei wurden Schüler*innen des FS GE, aber auch weiterer FS berücksichtigt. Es existieren auf unterschiedlichen Ebenen unzählige Projekte (regional, überregional, große Unternehmenszusammenschlüsse und regionale Schulinitiativen), die hier nicht alle dargestellt werden können (für eine umfassende Darstellung vgl. u. a. Fischer und Heger 2019, S. 85ff.)

In einzelnen Bundesländern, zum Beispiel in NRW, gibt es regionale Projekte wie das Angebot zur beruflichen Orientierung für schwerbehinderte Schüler*innen, KAoA-STAR. Hier werden die Schüler*innen zu Schulzeiten mit Hilfe von Standardelementen auf den Übergang vorbereitet. Dazu gehören neben einer Potenzialanalyse und Berufsfelderkundungen vor allem Praktika. Die Jugendlichen werden in der gesamten Zeit vom IFD begleitet (siehe: LVR Online).

Auf Bundesebene gab es die Initiative Inklusion (2011–2018) des BMAS (vgl. BMAS 2016a). Dabei wurden im Handlungsfeld 1 „Förderschüler*innen“ in Bezug auf ihre Berufsorientierung gefördert. Nach dem Ende der Laufzeit wurden die Rahmenbedingungen in § 48 SGB III festgehalten, dass eine Fortführung der beruflichen Orientierung durch die Splittung der Kosten (50 % BA und 50 % Länder) gewährleistet werden kann. Die BAG UB hat in Bezug auf diese Weiterführung eine Umfrage bei den Ländern für das Schuljahr 2020/2021 durchgeführt und kam zu dem Ergebnis, dass nicht in allen Ländern eine berufliche Orientierung fortgeführt und nicht überall der IFD einbezogen wurde, sodass keine bundesweite Weiterführung der beruflichen Orientierung gegeben ist (vgl. dazu BAG UB online).

Das von der EU (genauer gesagt dem Europäischen Sozialfonds, der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen und der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport) geförderte Projekt SprungBRETT fokussiert auf Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten im Übergang Schule–Beruf. Die Begleitung fängt zu Schulzeiten an, Wünsche und Fähigkeiten werden ermittelt und es wird auf Praktika fokussiert (ISB 2000, S. 4). Neben den Praktika waren die Kooperationen und gemeinsame Termine mit den Jugendlichen, Eltern, Lehrer*innen, Betrieben und Personen aus Ämtern ein wichtiger Baustein.

Auf Organisationsebene haben branchenübergreifende Unternehmen das Projekt !nka initiiert (für die Studienergebnisse vgl. Niehaus und Bergs 2016). Das Inklusionsprojekt zur gemeinsamen Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderung schuf in zwölf Unternehmen inklusive Ausbildungsplätze. Besonders an dem Projekt waren das Netzwerk innerhalb der beteiligten Unternehmen, die Kooperationen mit weiteren Partnern (zum Beispiel dem Berufsbildungswerk) sowie der Einbezug der Auszubildenden, zum Beispiel über regelmäßig stattfindende Seminare (Niehaus und Bergs 2016, S. 2).

Diese kurze Darstellung der ausgewählten Projekte zeigt, dass eine frühzeitige Begleitung der Schüler*innen u. a. bei Praktika sowie eine breite Vernetzung bzw. Kooperation der zentralen Akteure zwei sehr relevante Faktoren darstellen, die den Übergang Schule–Beruf bei Förderschüler*innen positiv gestalten können. Welche Besonderheiten bei dem Förderschwerpunkt GE bestehen, wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

Festzuhalten ist, dass eine bundesweite, finanzierte Umsetzung eines einheitlichen Programms nicht existiert. Damit die Schüler*innen nachhaltig begleitet werden können, bedarf es einer langfristigen Finanzierung (vgl. Fischer und Heger 2019, S. 97).

*Praktika bei Förderschüler*innen*

Praktika sind auch für Förderschüler*innen (aufgrund der oben genannten Punkte) von zentraler Wichtigkeit. Besonders das als „Klebeeffekt“ beschriebene Phänomen kann dabei eine

Rolle spielen, da Jugendliche mit schlechten Zensuren eine Möglichkeit der betrieblichen Ausbildung erhalten, indem die Betriebe die Jugendlichen kennenlernen und sie als geeignet für eine Ausbildung in ihrem Betrieb sehen (Gaupp et al. 2008, S. 15). Diesen Effekt bestätigen auch Bergs und Niehaus (2016) in ihrer Studie: Praktika führten bei vielen (n=8) der Befragten (Auszubildende mit einer Schwerbehinderung) zu einer konkreten Berufswahl. Die Hälfte davon begann eine Ausbildung in dem Betrieb, in dem ein Praktikum absolviert wurde (Bergs und Niehaus 2016, S. 4). Besonders die Chancen von sog. benachteiligten Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, lassen sich verbessern, wenn ein enger Kontakt zu Betrieben existiert (vgl. Bergs und Niehaus 2016 sowie Kremer und Gockel 2010). Wie die Schüler*innen des FS GE die Praktika wahrnehmen und ob sich bei ihnen „Klebeeffekte" einstellen, soll in der Empirie herausgefunden werden.

*Schulische Berufsorientierung bei Schüler*innen des FS GE*

Eine Vorbereitung auf den Übergang in die Erwerbsarbeit (oft als Arbeitslehre bezeichnet) findet in Förderschulen GE im Rahmen einer Arbeitslehre vor allem in der Werkstufe oder der Berufsschulstufe statt (vgl. Fischer und Heger 2019, S. 79). Inhaltlich werden dabei „grundlegenden Ziele und Inhalte einer Arbeitslehre" (ebd., S. 80) thematisiert, allerdings mit einigen Schwerpunkten wie zum Beispiel dem Erwerb von Kompetenzen im alltäglichen Leben oder der Mobilität, über die nicht behinderte Schüler in der Regel bereits verfügen (ebd.). Folgende Maßnahmen haben sich als besonders zentral erwiesen (ebd., S. 83f.): Arbeitsplatzerkundungen und Betriebsbesichtigungen, Betriebspraktika, Schülerfirmen, Portfolios und Berufswegeplanungen. Hier gibt es Überschneidungen zu den weiter oben dargestellten Übergangsinstrumenten für alle Schüler*innen.

Als zentrale Empfehlung und Orientierung für Schulen gelten die „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten" der Kultusministerkonferenz. Im Folgenden wird auf die Empfehlung im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung" Bezug genommen. Diese wurde im Jahr 2021 überarbeitet. In Bezug auf die Berufsorientierung werden auch hier die Notwendigkeit von Kooperationen der Schule mit „Eltern bzw. Sorgeberechtigten, der Bundesagentur für Arbeit, verschiedenen Fachdiensten und Kostenträgern" festgehalten. Als zentrale Bausteine werden Schülerfirmen und individuelle Berufsorientierung (u. a. durch Praktika) angeführt (vgl. KMK 2021, S. 15). Das Dokument erwähnt auch explizit die Möglichkeit, Erfahrungen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu sammeln:

„Um Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsleben zu fördern, müssen den jungen Menschen Wege eröffnet werden, sich unter den Bedingungen des ersten Arbeitsmarktes zu erproben. […] Kooperationsvereinbarungen mit Beruflichen Schulen, Werkstätten für behinderte Menschen, Trägern tagesstrukturierender Maßnahmen sowie Unternehmen im

Einzugsbereich der Schule unterstützen die Berufsorientierung der Jugendlichen und erleichtern den Übergang in die Lebens- und Arbeitswelt. Die Zusammenarbeit mit der freien Wirtschaft ist zu pflegen und zu intensivieren“ (ebd., S. 16).

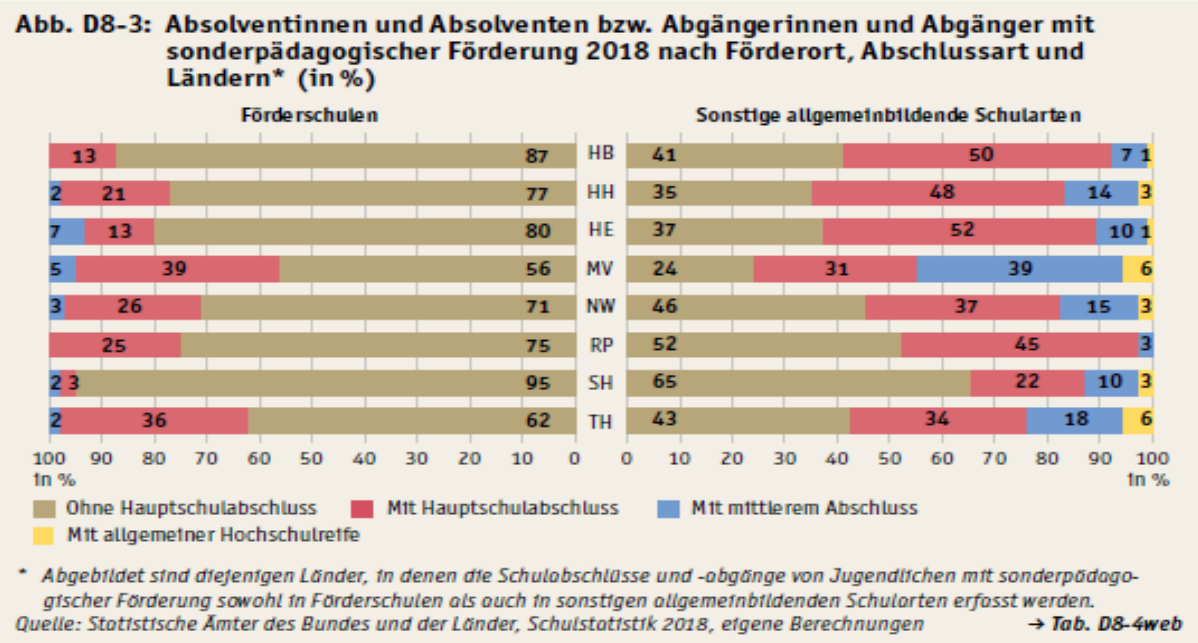
Dabei werden unter anderem die Kooperationen mit Werkstätten, beruflichen Schulen sowie Unternehmen festgehalten und es wird vermerkt, dass die Zusammenarbeit mit der freien Wirtschaft zu intensivieren ist, wohlwissend, dass besonders bei diesem Förderschwerpunkt eine enge Kooperation zwischen Schule und WfbM weiterhin existiert (vgl. Lindmeier und Schrör 2015, S. 152).

Die anfangs dargestellten Qualitätsdimensionen finden sich, mit einigen Ergänzungen, auch hier wieder. Besonders beim FS GE scheint es eine i. d. R. enge Kooperationen zwischen Schule und WfbM zu geben, sodass die meisten Schüler*innen nach der Schule direkt dort aufgenommen werden. Die Erkenntnisse u. a. aus den vorgestellten Projekten berücksichtigend, könnte hier eine kontinuierliche Begleitung, zum Beispiel über den IFD, sowie die Vertiefung von Kooperationen (außerhalb der WfbM) zu mehr Alternativen der Schüler*innen nach der Schule führen. Besonders der Automatismus Schule–WfbM hindert die Schüler*innen daran, wie in Artikel 24 Abs. 5 der UN-BRK gefordert gleichberechtigt Zugang zu Berufsausbildung zu erhalten.

Schultypen und Abschlussmöglichkeiten

Welche Schule die Schüler*innen besuchen, kann sich maßgeblich auf die weiteren Möglichkeiten der Schüler*innen auswirken. Es kann zum einen ein Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss und den Ausbildungschancen (je höher, desto besser) festgestellt werden. Personen mit einem Hochschulabschluss haben gute Arbeitsmarktaussichten, wohingegen Personen ohne eine Ausbildung schlechte Aussichten und das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko haben (Dietrich und Abraham 2018, S. 78). Zum anderen beeinflusst anscheinend auch der Schultyp (Förderschule oder sonstige allgemeinbildende Schule) die Abschluss- und somit die Ausbildungsmöglichkeiten. So zeigt die folgende Abbildung 4 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), dass in einigen Bundesländern mehr Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung, die eine „sonstige allgemeinbildende Schulart“ besuchen, einen Hauptschulabschluss erreichen als Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung in Förderschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 145).

ABBILDUNG 4: ABSOLVENT*INNEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG NACH FÖRDERART, ABSCHLUSSART UND LÄNDERN



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 145

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Blanck in ihrer Studie beim Vergleich von Förderschüler*innen und Hauptschüler*innen in Bezug auf Ausbildungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Anhand ihrer quantitativen Erhebung konnte sie aufzeigen, dass

*„die Förderschule einen eigenständigen, negativen Effekt auf die Ausbildungschancen hat: Auch im direkten Vergleich zu in zentralen Merkmalen ähnlichen Hauptschüler*innen haben Jugendliche von Förderschulen eine geringere Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden“ (Blanck 2020, S. 188).*

Im folgenden Abschnitt wird, vor dem Hintergrund des Artikels 24 UN-BRK und der Forderung eines inklusiven Bildungssystems, eine Übersicht gegeben über die derzeitige unterschiedliche schulische Situation von Förderschüler*innen. Die schulische Situation ist zentral, da sie den Ausgangspunkt markiert von dem die Schüler*innen in den Übergang Schule-Beruf starten.

*Schulische Situation von Förderschüler*innen*

Im Jahr 2020 wurden in Deutschland circa 582.400 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung unterrichtet. Davon verteilten sich 39,2 % auf den größten Förderschwerpunkt „Lernen“, gefolgt vom Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ mit 17,8 % (was einem Anstieg von 12,2 % seit 2009entspricht). Der drittgrößte Förderschwerpunkt ist mit 17,2 % „Geistige Entwicklung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. XVI). Der Ausbau der gemeinsamen Beschulung von Kindern in Deutschland nimmt in den letzten Jahren stetig zu (im Jahr 2011 waren es

25 %, im Jahr 2020 44,5 %) (ebd., S. XX). Rund 254.500 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung wurden im Jahr 2018 an allgemeinen Schulen unterrichtet (ebd.). Überraschend daran ist jedoch, dass dies ohne einen Rückbau von Förderschulen erfolgt bzw. dass der Anteil der Förderschüler*innen seit 2008/2009 kaum merklich, nämlich nur von 4,8 % auf 4,2 % zurückgegangen ist (ebd., S. XVIII). Des Weiteren gibt es deutliche Unterschiede im Hinblick auf den Ausbau der inklusiven Beschulung a) in Bezug auf die Förderschwerpunkte, b) in Bezug auf die Schulformen (Grundschule, Hauptschule oder Gymnasium) sowie c) in Bezug auf die Bundesländer.

a) Schüler*innen des FS „Kranke“ werden mit 96 % am häufigsten in einer Förderschule unterrichtet (ebd., S. XXII). Fast die Hälfte der Schüler*innen des Förderschwerpunkts „Lernen“ (52,06 %) und der Förderschwerpunkte „Emotionale und soziale Entwicklung“ (57,43 %) sowie „Hören“ (52,3 %) und „Sehen“ (50,96 %) besuchen eine allgemeine Schule (ebd., S. XXII).

b) Der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen stieg auf 44,5 %. Von diesen besuchten mit 37,6 % die meisten Schüler*innen die Grundschule, gefolgt von 26,5 %, die eine integrierte Gesamtschule besuchten, sowie 12,8 %, die die Hauptschule und 9,6 %, die Schularten mit mehreren Bildungsgängen besuchten (ebd., S. XX).

c) Der regionale Unterschied lässt sich besonders prägnant an den Bundesländern Bremen (0,9 % der Schüler*innen mit Förderbedarf besuchen eine Förderschule und 6,6 % besuchen eine sonstige allgemeinbildende Schule) und Sachsen-Anhalt (6,1 % der Schüler*innen mit Förderbedarf besuchen eine Förderschule und 3,3 % eine sonstige allgemeinbildende Schule) aufzeigen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 117). Es scheint somit innerhalb von Deutschland sehr unterschiedliche Vorgehen bei den Diagnosen von „Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ zu geben und es ist zu erkennen, dass in den Bundesländern ein unterschiedlicher (politischer) Wille hinter der gemeinsamen Beschulung zu stehen scheint.

Doch nicht nur während der Schulzeit werden Förderschüler*innen in Bezug auf den Ort der Beschulung in eine exklusive Lage gebracht. Auch nach der Schulzeit sind Unterschiede im Hinblick auf den Schulabschluss zwischen (ehemaligen) Förderschüler*innen und Schüler*innen ohne Förderbedarf zu erkennen. So verließen 72,7 % der Förderschüler*innen im Jahr 2020 das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. XXIV).

Diese schulische Ausgangssituation für (ehemalige) Schüler*innen mit Förderbedarf lässt die Chancen, eine Ausbildung zu absolvieren, sinken, da sich die Chancen auf eine Ausbildung ohne Abschluss deutlich verschlechtern: Im Jahr 2014 waren von allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen nur 2,9 % Personen ohne Hauptschulabschluss und 28 % mit Hauptschulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 111).

*(Nach-) Schulische Situation bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE*

Schüler*innen des FS GE werden (nach dem FS Kranke) mit 86 % fast ausschließlich an der Förderschule beschult (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. XXII). Von einer gemeinsamen Beschulung mit Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann bei diesem FS nicht die Rede sein. Doch nicht nur in Bezug auf die besuchte Schulart ergeben sich gravierende Unterschiede, sondern auch in Bezug auf die Abschlussmöglichkeiten.

In keinem Bundesland ist an den Förderschulen „Geistige Entwicklung" vorgesehen, einen Hauptschulabschluss oder einen höheren Abschluss zu erlangen. Es besteht lediglich (in den meisten Bundesländern) die Möglichkeit, ein spezifisches Abschlusszertifikat zu erwerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 181). Somit ergibt sich für die Schüler*innen aufgrund der strukturellen schulischen Bedingungen eine erste Barriere in Bezug auf Ausbildungsmöglichkeiten, da sie beim besuchten Schultyp die Voraussetzungen gar nicht erfüllen können. Lindmeier und Schrör halten des Weiteren fest, dass besonders der Übergang bei diesem FS standardisiert ist, da die Schüler*innen in der Regel nahtlos in eine WfbM wechseln (Lindmeier und Schrör 2015, S. 152). Dies zeigen auch die Daten von Detmar et al.: Personen mit einer sog. geistigen Behinderung wechseln zu 67 % direkt aus der Schule in eine WfbM, ohne davor eine betriebliche Ausbildung o. Ä. absolviert zu haben (11 % wechselten aus der Arbeitslosigkeit, 10 % aus Sonstigen bzw. unbekannten Gründen und 7 % aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme in die WfbM) (vgl. ebd. 2008, S. 77).

Fischer und Heger sprechen von einem weiterhin bestehenden Automatismus, der Schüler*innen des FS GE in eine WfbM führt und in einer Sackgasse endet (Fischer und Heger 2019 S. 54). Eine Erhebung aus dem Jahr 2006 zeigt, dass 70 % der Schüler*innen des FS GE direkt in eine WfbM wechseln und nur 1 % auf dem regulären Arbeitsmarkt einer Beschäftigung nachgeht (ebd., S. 9). Aufgrund dieses standardisierten Übergangs müssen (von den Jugendlichen) nur wenige Entscheidungen getroffen werden, was nicht an den fehlenden Entscheidungskompetenzen der Jugendlichen liegt, sondern an dem direkten Weg in die WfbM. Des Weiteren bemängeln Lindmeier und Schrör die wenigen Möglichkeiten der Schüler*innen, berufliche Erfahrungen zu sammeln,

„was von den „Gatekeepern", beispielsweise Fachkräften der BA und der WfbM, wiederum als mangelnde Fähigkeit zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Thematik gedeutet wird, obwohl es weniger auf die kognitive Einschränkung als auf Erfahrungsmangel zurückzuführen ist – also auf die Beeinträchtigung von Aktivitäten und Teilhabe, verursacht durch gesellschaftliche Barrieren" (*Lindmeier und Schrör 2015, S. 152).*

Dabei ist, wie in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde, anzumerken, dass nicht alle Schüler*innen im Anschluss eine kognitive Beeinträchtigung diagnostiziert bekommen, und dass

nicht alle Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung Schüler*innen des FS GE waren, jedoch eine große Schnittmenge zwischen diesen beiden Gruppen existiert.

Ein weiterer Aspekt der Qualitätsdimension „Kooperation Schule – weitere Partner*innen“ soll im Folgenden in Bezug auf die AfA thematisiert werden. Der Beratung der AfA bei Förderschüler*innen kommt eine besondere Bedeutung zu, auf die anschließend genauer eingegangen wird.

4.2.3 Beratung der AfA[23]

Eine der zentralen Aufgaben der AfA ist die Berufsberatung (siehe § 29 SGB III). Diese umfasst laut § 30 SGB III die Erteilung von Auskunft und Rat:

„1. zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung, zum Berufswechsel sowie zu Möglichkeiten der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse,
2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe,
3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung sowie zur Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und zur Entwicklung individueller beruflicher Perspektiven,
4. zur Ausbildungs- und Arbeitsstellensuche,
5. zu Leistungen der Arbeitsförderung,
6. zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“.

Zunächst sollen sich die Schüler*innen mit Hilfe des Internets und in Berufsinformationszentren selbst über die Berufsorientierung informieren. Mögliche Anschluss- und Fördermöglichkeiten sollen anschließend in einem individuellen, freiwilligen Beratungsgespräch besprochen werden (Blanck 2020, S. 3). Welche Rolle die AfA bei Förderschüler*innen spielt, wird im folgenden Abschnitt geschildert.

*Beratung der AfA bei Förderschüler*innen*

Neben den Berufsberater*innen in der AfA (die Teil des Teams U25 mit den Aufgaben der Berufsberatung und der Ausbildungsstellenvermittlung sind), gibt es auch Reha-Berater*innen, die Menschen mit Behinderung beruflich beraten sollen. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs (an denen in der Regel alle Schüler*innen z.B. bei dem FS „Lernen“ zu 95 % teilnehmen) besprechen die Berater*innen die sich anschließenden Möglichkeiten nach der Schule (Blanck 2020, S. 33). Dabei werden die „Förderungsbedürftigkeit“ und die „Behinderung“ fest-

[23] In dieser Arbeit wird in der Regel von den Reha-Berater*innen der Agentur für Arbeit (AfA) gesprochen, von denen die Schüler*innen beraten werden. Die „Zentrale“ (Bundesagentur für Arbeit) legt durch den Vorstand und den Verwaltungsrat die Strategie der BA fest. Die zehn Regionaldirektionen setzen die Strategien der BA um und leiten die AfAs vor Ort. Es existieren 155 AfAs mit 600 Niederlassungen, die die Aufgaben der BA vor Ort umsetzen (vgl. dazu https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns). Wenn im Text somit von übergeordneten Zielen gesprochen wird, dann wird die Bezeichnung der BA verwendet. Wenn es um den direkten Kontakt vor Ort geht, wird von den AfA gesprochen.

gestellt und anschließend erfolgt die Vermittlung. Somit kommt es zu einer neuen Klassifikation der Schüler*innen, wobei der AfA eine Gatekeeping-Funktion zukommt, da den Schüler*innen ausgehend von diesen Klassifikationen ausgewählte Maßnahmen zugewiesen werden („förderungsbedürftig“, „nicht förderungsbedürftig“, „behindert“, „nicht behindert“, „geeignet“, „nicht geeignet“). Die sich anschließenden Möglichkeiten variieren je nachdem, ob die Jugendlichen „förderungsbedürftig“ sind und eine „Behinderung“ vorliegt. Dies steht im Zentrum der Beratungsgespräche. Blanck fügt an, dass diese Kategorien „nicht eindeutig definiert und interpretationsoffen“ sind (Blanck 2020, S. 41). Es sollen bei der Klassifizierung „verschiedene Informationen berücksichtigt werden, wobei Gutachten der Fachdienste eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, ohne konkret zu klären, inwiefern diese berücksichtigt werden“ (ebd.). Die möglichen Wege werden in dem Unterkapitel 4.3 genauer erörtert. Diese Beratung der AfA trifft auf alle Förderschüler*innen zu. Für die Schüler*innen des FS GE ergeben sich dabei zwar besondere Wege (i.d.R. WfbM) im Anschluss an die Beratung, die Klassifikation der Schüler*innen trifft jedoch auch auf sie zu. Explizite Studien zur Zufriedenheit von Schüler*innen des FS GE mit der Berufsberatung der AfA sind nicht bekannt. Zum FS „Lernen“ führt Blanck an, dass es auch hier nur wenige Studien gibt, die sich auf diese Thematik konzentrieren. Die Studien, die dazu durchgeführt wurden, zeigen unterschiedliche Befunde: Zum einen waren die Beratungen der Jugendlichen mit Konflikten verbunden und zum anderen gaben über 50 % der Befragten in anderen Studien an, dass sie die Berufsberatung als hilfreich empfunden haben (vgl. Blanck 2020, S. 53).

4.2.4 Cooling-Out-Effekt

Niehaus und Bergs (2016) halten in ihrer Studie fest, dass manche der Jugendlichen, die eine Ausbildung suchen, sich nicht bei Arbeitgebern bewerben, da sie sich „aufgrund der Behinderung geringe Chancen ausrechnen oder [sie] geben ihre Behinderung in der Bewerbung nicht an“ (Niehaus und Bergs 2016, S. 2).

Blanck fasst dies in ihrer Studie unter dem Stichwort „Cooling-Out-Effekt“ zusammen. Auch sie beschreibt den Effekt, dass Studien zeigen, dass „sich benachteiligte Jugendliche oft gar nicht erst auf Ausbildungsstellen bewerben oder keinen Berufswunsch entwickeln (Blanck 2020, S. 67). Als Grund dafür nennt sie Prozesse der Stigmatisierung und des Cooling-Outs. Blanck bezieht sich dabei auf Goffmann und seine Stigma-Definition, was zu einer Diskreditierung führen kann und einer Beschädigung der sozialen Identität. Daraufhin treten „Abkühlungsagenten“ (z. B. Sonderpädagog*innen an einer Förderschule, aber auch Berufsberater*innen) in den Mittelpunkt, die einen neuen Referenzrahmen erstellen können und dem Individuum eine neue Rolle anbieten:

„Basiert der Rollenverlust auf einem Stigma, wird die Person hierbei allerdings mit negativen sozialen Zuschreibungen konfrontiert. Dabei lernt sie, dass sie gemessen an den Normalitätserwartungen der Gesellschaft unzureichend ist, und beginnt, die negativen Zuschreibungen in ihre Selbstbeschreibung aufzunehmen“ (ebd., S. 68).

Eine weitere Möglichkeit im Umgang mit neuen Rollen besteht darin, dass sich Individuen weigern, diese neue Rolle für sich zu akzeptieren. Die neue Rolle wird zwar nach außen hin akzeptiert, gleichzeitig wenden sich die Individuen aber von dieser ab, identifizieren sich nicht damit und resignieren schließlich. Dies könnte konkret bedeuten, dass Schüler*innen sich von der Rolle des Schülers bzw. der Schülerin abwenden, sich nicht mehr schulisch engagieren und die Schule vernachlässigen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass Personen versuchen, Risiken für weitere Cooling-Outs zu reduzieren und sich gar nicht mehr für bestimmte Rollen zu engagieren, sodass sich Schüler*innen für bestimmte Ausbildungen gar nicht mehr bewerben. Dieser Effekt kann sich bei allen Schüler*innen und besonders bei Förderschüler*innen einstellen. Der Frage, ob dies bei den Schüler*innen des FS GE thematisiert wird, soll in der Empirie nachgegangen werden, jedoch stellt sich hier die Frage, wie die Schüler*innen unter Berücksichtigung von „Abkühlungsagenten“ am Übergang Schule–Beruf partizipieren können und welchen Einfluss diese konkret auf die Schüler*innen haben.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass zahlreiche Faktoren den Übergang Schule–Beruf beeinflussen. Dies ist bei allen Schüler*innen der Fall, bei Förderschüler*innen scheinen jedoch zusätzliche Faktoren einen Einfluss zu haben. Besonders in Bezug auf die Schule, auf Schulvorbereitungen sowie auf die Schulabschlüsse konnten beim FS GE gravierende Unterschiede zu anderen Förderschüler*innen sowie zu Schüler*innen ohne Förderbedarf festgestellt werden. Die notwendigen Zugangsvoraussetzungen bei den FS GE für eine Ausbildung sind hier nicht gegeben (insbesondere die Möglichkeit, einen Abschluss zu erwerben), sodass die Schüler*innen zwangsläufig Alternativen in Anspruch nehmen müssen. Der hierbei bestehende Automatismus, von der FS GE zu einer WfbM zu wechseln, besteht weiterhin, obwohl Artikel 24 der UN-BRK in Absatz 5 festschreibt, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“. Welche weiteren Faktoren bei Förderschüler*innen einen Einfluss haben, wird im folgenden Unterkapitel untersucht.

Um gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie ein geringes Risiko für Arbeitslosigkeit zu haben, ist eine Ausbildung (bzw. eine höhere Qualifikation) erstrebenswert. Dies gilt auch für (ehemalige) Förderschüler*innen. In den folgenden Unterkapiteln werden mit dem Arbeits- und dem Ausbildungsmarkt zwei Faktoren dargestellt, die bei (Förder-)Schüler*innen auf den Übergang Schule–Beruf Einfluss nehmen.

Dabei können an dieser Stelle nicht alle Entwicklungen des Arbeitsmarktes dargestellt werden, sondern nur die für diese Studie relevanten, und somit besonders die Entwicklungen bei den Tätigkeiten für gering qualifizierte und nicht qualifizierte Personen. Der Arbeitsmarkt und der Arbeitskräftebedarf stehen insofern in Zusammenhang miteinander, als der Arbeitsmarkt den Bedarf nach Arbeitskräften steuert.

4.2.5 Der Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt ist in einem stetigen Wandel, derzeit in Richtung einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Aber auch andere Faktoren wie „globalisierte Wettbewerbsbedingungen, Technisierung und Digitalisierung sowie Prozesse der Destandardisierung und Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen“ (Wansing 2019, S. 30) verändern den Arbeitsmarkt fortwährend.

Eine Prognose von Bosch aus dem Jahr 2011 besagt, dass im Zeitraum von 2005 bis 2025 die Anzahl der Arbeitsplätze für Personen ohne Berufsabschluss um ca. 600.000 Personen zurückgehen wird (Bosch 2011, S. 28). Personen mit einer betrieblichen Lehre werden den größten Anteil mit knapp 53 % ausmachen (ebd.). Der Arbeitsmarkt in Deutschland wird immer mehr ein Fachkräftearbeitsmarkt sein und wachsen werden vor allem die Tätigkeiten, die eine Berufsausbildung voraussetzen.

„Hierzu kommt ein „Qualifikationseffekt“: Bislang von angelernten Arbeitskräften ausgeübte Tätigkeiten werden „verberuflicht“, damit diese Arbeitskräfte breitere Aufgabenfelder übernehmen können“ (ebd.).

Ein weiterer Effekt der bei einer Zunahme der Beschäftigten mit einer Qualifikation stattfindet, ist der Rückgang der Tätigkeiten der sog. einfachen Arbeit, für die keine berufliche Ausbildung notwendig ist (Bosch 2018, S. 344). In einer hochmodernen Wirtschaft nehmen die Anforderungen (Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Flexibilität) an die Stelleninhaber*innen zu. Solga nennt neben der zunehmenden Verlagerung von Arbeitsplätzen in andere Länder und der Abnahme von Arbeitsplätzen mit einfachen Arbeiten eine Zunahme „des Angebots an Arbeitskräften (z. B. durch den Berufseinstieg der geburtenstarken Jahrgänge, eine erhöhte Frauenerwerbsbeteiligung, Zuwanderung, die Zunahme von Teilzeitbeschäftigung von Studierenden und Rentnern bzw. Rentnerinnen)“ (Solga 2017, S. 452), wodurch die Lage am Arbeitsmarkt für gering qualifizierte Personen zunehmend angespannter wird.

Von zwei weiteren Entwicklungen ist der Arbeitsmarkt zudem betroffen: vom demografischen Wandel und vom damit verbundenen Fachkräftemangel. Trotz einer alternden Bevölkerung steigt das Angebot an Arbeitskräften in Deutschland momentan noch, und zwar aufgrund von Menschen mit Migrationshintergrund sowie von erwerbstätigen Frauen und älteren Menschen

(Klinger und Fuchs 2020, S. 1). Dennoch weist diese Entwicklung schon jetzt regionale Disparitäten auf (Zika et al. 2015, S. 2). Somit stellt der demografische Wandel und der damit verbundene Fachkräftemangel eine Gefahr dar, die seit einigen Jahren die Notwendigkeit für innovative Wege deutlich macht, um den Fachkräftemangel auszugleichen. Im Berufsbildungsbericht 2015 des BMBF wird deswegen u. a. vorgeschlagen, auch gering Qualifizierten eine Ausbildung zu ermöglichen:

„Um wachstumshemmenden Einflüssen des demografischen Wandels und damit auch einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen, sind die vorhandenen Arbeitskräfte- und Innovationspotenziale sowie das Potenzial qualifizierter Zuwanderer besser zu nutzen. […] Für die berufliche Bildung bedeutet dies, alle Potenziale im Land zu erschließen und die Integrationskraft des dualen Ausbildungssystems gezielt für bestimmte Personengruppen, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, junge Menschen im Übergangsbereich und junge Erwachsene ohne Qualifizierung, zu verbessern“ (Berufsbildungsbericht 2015, S. 3).

Wie sich diese Überlegungen weiter entwickeln werden und ob gering Qualifizierte wirklich bessere Chancen auf eine Ausbildung und somit auf dem Arbeitsmarkt bekommen, bleibt abzuwarten. Vollmer hielt im Jahr 2015 fest, dass aufgrund des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels vermehrt auf das Potenzial von Menschen mit Beeinträchtigungen Bezug genommen werde, u. a. angestoßen durch das Thema Inklusion (Vollmer 2015, S. 34).

Warum eine Ausbildung und daraus folgend eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt ein erstrebenswertes Ziel für Individuen sein kann, zeigt der folgende Einschub zur Bedeutung von Arbeit bzw. Erwerbsarbeit und den Folgen von Arbeitslosigkeit.

Einschub: Bedeutung von Arbeit bzw. Erwerbsarbeit

Es gibt unterschiedliche Arten von Arbeit: Erwerbsarbeit, Familienarbeit, Ehrenamt usw. In dieser Studie wird jedoch lediglich der Frage nach Erwerbsarbeit nachgegangen, was häufig mit der Frage nach Arbeit gleichgesetzt wird. Dasselbe trifft auf den Begriff der Arbeitslosigkeit zu. Differenzierter muss, wenn es sich um ein Fehlen von Erwerbsarbeit handelt, von Erwerbslosigkeit gesprochen werden und nicht von Arbeitslosigkeit. Auch in Politik und den amtlichen Statistiken wird zwischen diesen beiden Begriffen differenziert[24] (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2018, S. 156). Hier wird im Folgenden von Arbeitslosigkeit gesprochen, da dieser Begriff gängiger ist und auch in der Marienthalstudie verwendet wird, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

[24] Als *arbeitslos* gelten alle, die bei der Bundesagentur für Arbeit oder einem kommunalen Grundsicherungsträger als Arbeitslose gemeldet sind. Hierfür gilt als Kriterium, dass sie (a) weniger als 15 Stunden pro Woche erwerbstätig sind und (b) den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit oder des Jobcenters zur Verfügung stehen. Als *erwerbslos* werden hingegen alle Menschen bezeichnet, die (a) überhaupt nicht, also nicht einmal eine Stunde pro Woche erwerbstätig sind (vorübergehende Krankschreibung u. Ä. wird dabei nicht mitgezählt), (b) in den letzten vier Wochen aktiv nach einer Erwerbstätigkeit gesucht haben und (c) eine neue Tätigkeit innerhalb von zwei Wochen antreten könnten (Ludwig-Meyerhofer 2018, S. 156f.).

Marie Jahoda hat in den 1930er Jahren zusammen mit Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel die zentrale Studie zu den Folgen von Arbeitslosigkeit veröffentlicht (Marienthalstudie). Nicht nur die dort verwendeten Methodenkombinationen, auch die Ergebnisse waren damals bahnbrechend und sind (bis auf einige notwendige Aktualisierungen) hochaktuell. Die Erkenntnisse der Studie fasst Marie Jahoda 1983 kompakt zusammen und beschreibt die Funktionen von Erwerbsarbeit wie folgt:

„Sie gibt dem wach erlebten Tag eine Zeitstruktur; sie erweitert die Bandbreite der sozialen Beziehungen über die oft stark emotional besetzten Beziehungen zur Familie und zur unmittelbaren Nachbarschaft hinaus; mittels Arbeitsteilung demonstriert sie, dass die Ziele und Leistungen eines Kollektivs diejenigen des Individuums transzendieren; sie weist einen sozialen Status zu und klärt die persönliche Identität; sie verlangt eine regelmäßige Aktivität. Diese auferlegten Kategorien können als angenehm oder als unangenehm erfahren werden; sie sind jedoch unentrinnbar, gleichgültig, welche Qualität sie haben" (Jahoda 1983, S. 137).

Kronauer (2018) übersetzt dieses Zitat in das 21. Jahrhundert und bezeichnet die Teilnahme an Erwerbsarbeit in Gesellschaften mit kapitalistischer Marktwirtschaft als „*gesellschaftliche Zugehörigkeit* und gesellschaftliche Anerkennung" (Kronauer 2018, S. 135, Hervorhebung im Original). Er merkt an, dass die Ausführungen Jahodas aus dem Jahr 1983 immer noch aktuell sind, einige Modifizierungen und Ergänzungen jedoch notwendig sind. In Bezug auf die Zeit sind die Strukturen zwar flexibler und selbstbestimmter geworden, dennoch existiert weiterhin eine „Strukturierung der Zeit nach äußeren Vorgaben" (ebd., S. 135).

Um die Aktualität und Relevanz der Ergebnisse der Marienthalstudie zu verdeutlichen, wird nun exemplarisch Ludwig-Mayerhofer angeführt, um aufzuzeigen, dass im Jahre 2018 Arbeit die gleichen Auswirkungen zugeschrieben werden:

„(„Gute") Arbeit kann Einkommen sichern, sie vermittelt soziale Kontakte, sie resultiert in Anerkennung; fällt Arbeit weg, so sind auch diese „Erträge" gefährdet" (Ludwig-Mayerhofer 2018, S. 165).

Ludwig-Mayerhofer geht neben den gesundheitlichen Beeinträchtigungen durch Arbeitslosigkeit noch einen Schritt weiter und führt an, dass sich die Identität von Menschen ganz maßgeblich auf Erwerbsarbeit aufbaut. Besonders Männer (aber nicht nur sie) scheinen sich in Bezug auf Alternativen schwer zu tun (ebd., S. 166).

Mit Hilfe von aktuellen Studien geht Ludwig-Mayerhofer auf die zentralen Folgen von Arbeitslosigkeit ein, die für ihn die folgenden sind: Armut, gesundheitliche Beeinträchtigungen, sozialer Ausschluss (Exklusion) und Scarring-Effekte (ebd., S. 188ff.).

Nicht zu vernachlässigen, an dieser Stelle jedoch nicht weiter auszuführen, ist die Kehrseite von Erwerbsarbeit: „Sie ist eine zentrale Vermittlerin von Inklusion und zugleich steckt in der abhängigen Erwerbsarbeit immer auch die Möglichkeit und Gefahr der Exklusion" (ebd., S. 132). Auch Wansing kommt zu dem Ergebnis, dass „aufgrund der zentralen Bedeutung von

Erwerbsarbeit für gesellschaftliche Inklusion […] mit dem Ausschluss von Erwerbsarbeit ein hohes Risiko des Ausschlusses von gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung insgesamt einher[geht]“ (Wansing 2019, S. 29). Welche Folgen Arbeitslosigkeit am Beispiel eines ganzen Dorfes hat, halten Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel in ihrer Studie fest. Jahoda präzisiert die Ergebnisse im Jahr 1983 folgendermaßen:

„Bei der Erfahrung der Erwerbslosigkeit in den dreißiger Jahren sind fünf Aspekte unterschieden worden: Die Zeiterfahrung, die Reduktion der sozialen Kontakte, die fehlende Beteiligung an kollektiven Zielen, das Fehlen eines anerkannten Status mit seinen Folgen für die persönliche Identität, und das Fehlen einer regelmäßigen Tätigkeit. Erwerbslose fühlten sich in allen fünf Aspekten psychisch verarmt“ (Jahoda 1983, S. 71).

Der Arbeitsmarkt und Menschen mit Beeinträchtigungen

Welche Möglichkeiten für ehemalige Förderschüler*innen auf dem ersten Arbeitsmarkt existieren und welche weiteren Wege sie gehen können, wird in Unterkapitel 4.3 umfassend erörtert. Es muss jedoch bereits an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Gruppe in diesem Kapitel – Menschen mit Beeinträchtigungen – nicht gleichzusetzen ist mit der Gruppe der (ehemaligen) Förderschüler*innen (siehe dazu Kapitel 2). Welche Wege die ehemaligen Förderschüler*innen nach der Schulzeit gehen, ist unter anderem deswegen schwer zu rekonstruieren, weil die Kategorie „Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung“ eine ausschließlich schulische ist und die Schüler*innen diese nach dem Ende der Schulzeit „verlieren“ und es durch die Einstufung der Reha-Berater*innen der AfA zu neuen Kategorien kommt. Einige der ehemaligen FS werden der Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen zu geordnet werden, aber nicht alle, und nicht alle hier beschriebenen Menschen mit Beeinträchtigung waren ehemals Förderschüler*innen. Beim hier untersuchten Förderschwerpunkt kann eine Überschneidung der beiden Gruppen zwar durchaus nachgezeichnet werden (siehe Kapitel 2). Dies stellt jedoch eher die Ausnahme dar. Aufgrund der mangelnden Datenlage zum Verbleib der ehemaligen Förderschüler*innen wurde hier auf existierende Daten zurückgegriffen, um die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen und die bestehenden Benachteiligungen des Arbeitsmarktes für Menschen mit Beeinträchtigung darzustellen. Menschen mit Beeinträchtigungen haben die gleichen Erwartungen an Erwerbsarbeit wie Menschen ohne Beeinträchtigungen:

„Bezogen auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen […] kann erwartet werden, dass auch sie Erwerbsarbeit als zentrales Element ihrer Identität definieren und unter der Nichtermöglichung einer solchen Arbeit leiden werden“ (Lelgemann 2000, S. 3).

Wenn man die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt betrachtet, sieht man nach den letzten Ergebnissen des dritten Teilhabeberichts der Bundesregierung (2021, S. 215f.) Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung:

- Die Quote der Arbeitslosen Menschen mit Behinderungen lag im Jahr 2019 bei 10,9 % und somit deutlich höher als die allgemeine Arbeitslosenquote[25] mit 6,2 % (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2019a, S. 36).
- Arbeitslose mit einer Schwerbehinderung haben eine längere Dauer der Arbeitslosigkeit als arbeitslose Personen insgesamt.
- Im Jahr 2018 bewerteten 33 % der Arbeitssuchenden mit Beeinträchtigungen ihre Chance, eine geeignete Stelle zu finden, als „praktisch unmöglich". Bei den Arbeitssuchenden ohne Behinderung waren es nur 17 %.
- Aus ihrer Erwerbstätigkeit bestreiten 76 % der Menschen ohne Beeinträchtigung ihren persönlichen Lebensunterhalt. Bei den Menschen mit Beeinträchtigung sind es 44 %.
- Menschen mit Beeinträchtigung machen sich große Sorgen um ihre persönliche wirtschaftliche Lage (22 %); bei Menschen ohne Beeinträchtigung sind es nur 12 %.

Ein Unterschied zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen ohne Beeinträchtigung kann also nach wie vor in vielen Bereichen des Arbeitsmarktes aufgezeigt werden. Das „gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen, einschließlich Chancengleichheit und gleichen Entgelts für gleichwertige Arbeit", wie dies in Artikel 27 der UN-BRK gefordert wird, ist somit in Deutschland noch lückenhaft umgesetzt.

Wie die Situation sich am Ausbildungsmarkt gestaltet, wird im folgenden Abschnitt gezeigt.

4.2.6 Der Ausbildungsmarkt

Der deutsche Arbeitsmarkt ist über formale Qualifizierungen organisiert. Aufgrund dessen kommt einer (betrieblichen) Ausbildung ein so hoher Stellenwert zu (vgl. Solga 2017, S. 443). Dass diese beiden Bereiche zusammenhängen, zeigt auch das folgende Zitat:

„Arbeitsmarkteintritte sind etwa in Deutschland stark institutionalisiert, die Bildungskarriere vor Arbeitsmarkteintritt hat nicht nur auf die berufliche Erstplatzierung, sondern auch auf den weiteren Erwerbsverlauf in hohem Maße Einfluss […]. Daher ist es für das Verständnis der Muster von Arbeitsmarkteintritten erforderlich, die institutionelle Struktur des vorgelagerten (Aus-)Bildungssystems mit zu berücksichtigen" (Abraham und Dietrich 2018, S. 79).

[25] Eine offizielle Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen existiert nicht. Die Bundesregierung schreibt dazu in der Drucksache 19/17433 vom 28.02.2020 Folgendes: „Das relative Ausmaß der Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen lässt sich jedoch anhand der Arbeitslosenquoten von schwerbehinderten Menschen auf Basis eingeschränkter Bezugsgrößen darstellen. Bei der Bildung der Quote mit eingeschränkter Bezugsgröße wird die Arbeitslosenzahl des jeweiligen Jahres auf die Zahl der schwerbehinderten abhängigen Erwerbspersonen des Vorjahres bezogen. Die schwerbehinderten abhängigen Erwerbspersonen setzen sich wie folgt zusammen: arbeitslose Schwerbehinderte, beschäftigte Schwerbehinderte bei Arbeitgebern mit 20 oder mehr Arbeitsplätzen und beschäftigte Schwerbehinderte bei Arbeitgebern mit weniger als 20 Arbeitsplätzen. Letzterer Wert wird nur alle fünf Jahre erhoben und deshalb bis zum Vorliegen aktuellerer Werte für die folgenden Jahre übernommen. Bei der Interpretation der Quoten sollte beachtet werden, dass die Bestandteile der Bezugsgröße – wie oben dargestellt – unterschiedlich erhoben werden und zeitlich auseinanderliegen" (Deutscher Bundestag 2020, S. 2).

Ohne Berufsabschluss sind die Personen zahlreichen Risiken[26] ausgesetzt: Höhere Arbeitslosigkeit, schlechtere Erwerbsperspektiven und geringere ökonomische und soziale Teilhabe (vgl. Eck, Stein und Ebert 2016, S. 304 f.). Ein kontinuierlicher und früher Einstieg in die Berufsausbildung hat sich inzwischen verschoben. Im Jahr 1962 befanden sich 40 % der 16- bis 18-Jährigen in einer Berufsausbildung oder gingen einer Erwerbstätigkeit nach (Reißig und Gaupp 2018, S. 192). Im Jahr 1992 gab es fast doppelt so viele Jugendliche die eine berufliche Ausbildung anfingen, im Vergleich zu einem Hochschulstudium. Seit 2007 jedoch sinkt die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bei gleichzeitig steigender Anzahl von Studienanfängern (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, o.D.).

Vor dem Hintergrund, dass der deutsche Arbeitsmarkt in Zukunft noch stärker als heute ein Fachkräftearbeitsmarkt sein wird, wird „eine abgeschlossene Berufsausbildung […] somit auch in Zukunft das wichtigste Eintrittsticket in den Arbeitsmarkt [sein]“ (Bosch 2011, S. 29).

Dies belegen auch die Zahlen der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2019: Von den im August 2019 242.832 unter 25-Jährigen arbeitslos gemeldeten Personen waren 69 % ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Mit einer betrieblichen bzw. schulischen Ausbildung waren es dagegen nur 28,5 % (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 24).

Eine fehlende Ausbildung hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf den Lebenslauf der betroffenen Personen, sondern auch Auswirkungen auf die Wirtschaft sowie politische Brisanz. In Bezug auf die Wirtschaft bedeutet Bildung ein Innovationspotenzial und Bildung ist eine Voraussetzung für Erfolg und Wohlstand. Politisch gesehen ist Bildung eine gute präventive Maßnahme gegen Arbeitslosigkeit und Armut (vgl. Solga 2017, S. 444).

Ein weiteres Problem des Arbeits- sowie des Ausbildungsmarktes ist seit Jahren das sog. Passungsproblem. In Bezug auf den Ausbildungsmarkt bedeutet das Passungsproblem, dass die Zahl der erfolglos angebotenen Ausbildungsplätze recht hoch ist (Besetzungsprobleme) und zugleich auch die Zahl der erfolglosen Ausbildungsnachfrager (Versorgungsproblem) (siehe BiBB 2020). Konkret bedeutet dies für das Jahr 2021, dass 63.000 Ausbildungsstellen nicht besetzt waren und gleichzeitig 68.000 Personen als Ausbildung suchend gemeldet waren (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2021). Ursachen hierfür sind neben regionalen Disparitäten beruflichen Disparitäten und qualifikatorischen Passungsproblemen auch sektorale Ungleichgewichte (ebd.). Vor allem von den qualifikatorischen Passungsproblemen sind ehemalige Förderschüler*innen besonders betroffen, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

[26] Es existieren zahlreiche Theorien, die den Zusammenhang zwischen schlechten Erwerbschancen und gering Qualifizierten erklären, so zum Beispiel die Signaling-Theorie, die Humankapitaltheorie, das Job-competition-Modell, Segmentationsansätze und das Vakanzkettenmodell. Auf diese bildungssoziologischen Theorien kann jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Weitere Informationen sind unter anderem bei Solga (2017) und Konietzka, Hensel (2017) zu finden.

*Der Ausbildungsmarkt für ehemalige Förderschüler*innen*

Wie oben verdeutlicht, ist eine betriebliche Ausbildung auch für (ehemalige) Förderschüler*innen ein erstrebenswertes Ziel. Wie sich die schulische Ausgangslage darstellt, wurde in Abschnitt 4.2.2 genauer dargestellt. Da die meisten Förderschüler*innen die Schule ohne Abschluss verlassen (72 %), haben sie schlechte Chancen auf Ausbildungsmöglichkeiten. Bei Schüler*innen des FS GE besteht in der Regel gar keine Möglichkeit, einen Abschluss zu erlangen; sie können die Ausgangsvoraussetzungen für eine Ausbildung somit nicht erfüllen.

„Bei jungen Rehabilitanden zeigen sich ähnliche Einflussfaktoren auf den Übergang in Beschäftigung wie bei Jugendlichen ohne Behinderung. Ein hoher Schulabschluss als Kennzeichen für personenspezifisches Humankapital verbessert die Chancen auf Beschäftigung […]. Wie die positiven Effekte einer betrieblichen Ausbildung zeigen, scheint sich bei Jugendlichen mit Behinderung ein „Klebeeffekt" einzustellen, der ebenfalls für nicht-behinderte Jugendliche gefunden wird" (Gruber und Reims 2014, S. 382).

Welche Wege die ehemaligen Förderschüler*innen (abgesehen von einer Ausbildung) gehen können, welche sie de facto in der Regel gehen und welche Datengrundlagen dazu im Einzelnen existieren, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

Bevor auf die Wege der Förderschüler*innen eingegangen wird, erfolgt zunächst ein kurzer Einschub zum internationalen Stand der Übergangsforschung. Studien zu den Faktoren des Übergangs Schule–Beruf beziehen sich vor allem auf das britische und das amerikanische Schulsystem, die ein Gesamtschulsystem sowie ein beruflich unspezifisches Ausbildungssystem haben (Blanck 2021, S. 43). Das deutsche, sehr hierarchische Bildungssystem, sowie die für Deutschland „charakteristische Institutionalisierung des sonderpädagogischen Fördersystems" (ebd., S. 44) lässt sich mit internationalen Befunden nicht vergleichen. Hinzu kommt, dass es einige spezifische deutsche Merkmale (Fachkräfteausbildung und kein „training on the job" sowie duale Ausbildung und damit die Verzahnung von Betrieb und Schule) in der Berufsausbildung gibt, die einen internationalen Vergleich ebenfalls erschweren (ebd.). Ein weiterer zentraler Unterschied liegt in den unterschiedlichen Arten der Identifikation von Förderbedarf, der in Deutschland sehr pädagogisch und in Amerika stärker medizinisch klassifiziert wird (ebd., S. 50). Abschließend hält Blanck fest, dass der Wissensstand zum Übergang Schule–Beruf bei Jugendlichen mit einer Behinderung sowohl international als auch in Deutschland „als ausgesprochen dürftig bezeichnet werden" kann (ebd.).

In diesem Unterkapitel wurden die relevanten Einflussfaktoren des Übergangs Schule–Beruf dargestellt. Alle angeführten Faktoren stellen den Rahmen dar, in der die Partizipation der Schüler*innen gefördert oder gehemmt werden kann. Die theoretischen Ausführungen haben gezeigt, dass es beim FS GE zu einer exklusiven Beschulung kommt. Damit verbunden besteht keine Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erlangen, sodass die Voraussetzungen für eine Ausbildung bei den Schüler*innen nicht gegeben sind. Die Entwicklungen des Arbeits-

und des Ausbildungsmarktes erschweren die Ausbildungschancen bzw. die Ausübung von einfachen Tätigkeiten zusätzlich. Obwohl die Merkmale, die einen Übergang positiv beeinflussen, in der Übergangsforschung mit Hilfe zahlreicher Studien eruiert wurden, scheinen sie besonders bei Schüler*innen des FS GE oft nicht umgesetzt zu werden (betriebliche Praktika, Kooperationen usw.). Ausgehend von den theoretischen Erkenntnissen scheint es für Schüler*innen des FS GE einige Barrieren in Bezug auf die Partizipation im Übergang Schule–Beruf zu geben, da die Faktoren den Handlungsrahmen, in dem Partizipation stattfinden kann, stark beeinflussen und wenige Alternativen für diese Schüler*innen zulassen. Sie bilden ein enges Korsett und einen klar vorgegebenen Weg, der nach der Schule in der Regel vorgezeichnet ist. Ob sich dies empirisch auch so darstellt, wird die Studie zeigen. Zunächst werden die möglichen, teilweise exklusiven Wege der ehemaligen Förderschüler*innen beschrieben.

4.3 Der Übergang Schule–Beruf bei (ehemaligen) Förderschüler*innen: Datenlage und Wege[27]

Nachdem die Faktoren, die Einfluss auf den Übergang Schule–Beruf haben können, im vorherigen Unterkapitel erörtert wurden, widmet sich dieses Unterkapitel den unterschiedlichen Möglichkeiten, die den Förderschüler*innen zur Auswahl stehen, wenn sie die Schule verlassen. Verschiedene Kategorisierungen wie „benachteiligt", „(schwer-)behindert" oder „Rehabilitand" öffnen oder verschließen den Absolvent*innen von Förderschulen[28] den Zugang zu verschiedenen beruflichen Bildungsmöglichkeiten und Fördersystemen. Aufgrund der „Schnittstellenproblematik" beim Übergang Schule–Beruf und der damit verbundenen neuen Klassifikationen können das Schulsystem und das System der beruflichen Rehabilitation bzw. das Übergangssystem nicht gut miteinander abgeglichen werden (Niehaus et al. 2014, S. 57). In Artikel 31 der UN-BRK werden die Vertragsstaaten zur „Sammlung geeigneter Informationen [aufgefordert], einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die es ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen". Ob und wie diese Daten in den letzten Jahren erhoben wurden, wird u. a. in den folgenden Abschnitten beleuchtet.

Die Datenlage zum Verbleib von Förderschüler*innen nach der Schule ist nach wie vor mangelhaft (vgl. Niehaus et al. 2012 und 2014, S. 52 ff.; Gericke und Flemming 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 182 sowie Rauch 2017, S. 187). Die Wege von

[27] Dieses Kapitel erschien mit dem Titel „Der Übergang Schule–Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung" als Artikel bereits im Jahr 2018 in Wansing, Gudrun; Welti, Felix und Schäfers, Markus: Das Recht auf Arbeit. Die Autorin hat zahlreiche Aspekte abgeändert, ergänzt und aktualisiert.
[28] Im vorliegenden Abschnitt wird auf die Absolvent*innen von Förderschulen fokussiert. Darin nicht eingeschlossen sind Absolvent*innen mit sonderpädagogischer Förderung an inklusiven Schulen. Zum Verbleib dieser Personengruppe nach der Schulzeit liegen derzeit keine repräsentativen Daten vor (vgl. Bildungsbericht 2018).

ehemaligen Förderschüler*innen nach der Schule in Ausbildung, Arbeit oder Übergangsmaßnahmen können mit Hilfe der bestehenden Statistiken nur sehr vage nachvollzogen werden:

„*Die Analyse der Zielsituation (wie viele junge Menschen mit welchen Behinderungen treten in welchen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ein?) kann im Abgleich mit der Analyse der Ausgangssituation (wie viele Schulentlassene mit welchen Behinderungen gibt es, die potenziell in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eintreten können?) nicht über die amtlichen Statistiken erfolgen" (Niehaus et al. 2012, S. 10).*

Dies ist auf zwei Umstände zurückzuführen: Zum einen erlischt der Status als Förderschüler*in mit dem Ende der Schullaufbahn. Die Förderschüler*innen werden von nun an als Rehabilitanden, Schwerbehinderte oder Ausbildungssuchende bzw. Auszubildende in der Statistik geführt. Die rein schulische Kategorie der unterschiedlichen Förderschwerpunkte spielt somit nach dem Verlassen der Schule keine Rolle mehr. Die Schüler*innen erfahren nun neue Zuschreibungen, die damit verbunden sind, dass sich manche Wege öffnen, aber sich andere Wege für sie auch schließen. Es stellt sich nun die Frage, wie und ob die neuen Kategorien von wem hergestellt werden und welche Auswirkungen dies für die (ehemaligen) Förderschüler*innen hat (die Einstufung der Personen als behindert oder nicht behindert in Bezug auf die Teilhabe am Arbeitsleben im Sinne des § 19 SGB III[29] und die damit verbundenen Möglichkeiten, Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation in Form von, zum Beispiel, theoriereduzierten Ausbildungen (Fachpraktiker) zu absolvieren, treffen ausschließlich die Reha-Berater*innen der Bundesagentur für Arbeit (BA) (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 5). Dadurch kommt den Reha-Berater*innen in diesem Moment eine zentrale Gatekeeping-Funktion zu. Für die Einstufung genügt kein anerkannter Grad der Behinderung oder die sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit. Vielmehr ist die Entscheidung auf Basis

„fundierter Erkenntnisse und eines umfassenden Leistungsbildes zu treffen. Diese erhält der Berater/die Beraterin im Vorfeld, z. B. durch Anmeldebogen, Arbeitspaket, Gesundheitsfragebogen, Fachgutachten, Gesamtbeurteilungsbogen der Schule, Schulzeugnisse, Arbeitszeugnisse und/oder Praktikumsberichte. Bei Bedarf sind zusätzlich die Fachdienste der BA (Ärztlicher Dienst oder Psychologischer Dienst der AA[30]) einzuschalten (§ 32 SGB III)." (Bundesagentur für Arbeit 2010, S. 6).

In Bezug auf die Fachdienste der BA hält Blanck fest, dass es formal ungeklärt ist, wie die Reha-Berater*innen zu einer Entscheidung darüber kommen, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Blanck führt des Weiteren aus, dass „auf der regulativen Ebene […] in der Feststellungspraxis damit jedoch eine Vorstellung angelegt [ist], die die Entstehung von Behinderung auf der individuellen Ebene als medizinisches Problem begreift" (Blanck 2020, S. 35).

[29] § 19 Abs. 1 SGB III: „Behindert im Sinne dieses Buches sind Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen."
[30] Agenturen für Arbeit

An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um eine Behinderung im Sinne des SGB IX handelt, sondern dass dies die gesetzliche Grundlage der Einstufung der Jugendlichen nach § 19 SGB III ist. Diese Unterscheidung kann zur Folge haben, dass Jugendliche eine Behinderung an der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach der Definition des SGB IX erfahren, aber nicht im Sinne des SGB III, da ihre Beeinträchtigung nicht die Teilhabe am Arbeitsleben behindert (Enggruber und Rützel 2014, S. 17).

Zum anderen ist die mangelnde Datenlage auch auf die Statistiken selbst zurückzuführen, da das Merkmal „Behinderung" in den entsprechenden Erhebungen und Statistiken in Bezug auf die Berufsausbildung nicht erfasst wird (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. jedes Jahres sowie die Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Erhebung zum 31.12. eines jeden Jahres). Somit sind keine fundierten Aussagen über den Umfang der beruflichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung im dualen System möglich (vgl. BMBF 2017, S. 89 sowie Gericke und Flemming 2013, S. 2).

Für Schulabgänger*innen von Förderschulen bestehen drei[31] Möglichkeiten (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 9 und S. 45 ff.):

1) Erster Arbeitsmarkt: Auszubildende oder Beschäftigte (unter Umständen als schwerbehinderte oder behinderte Menschen; mit oder ohne Unterstützung durch die AfA)

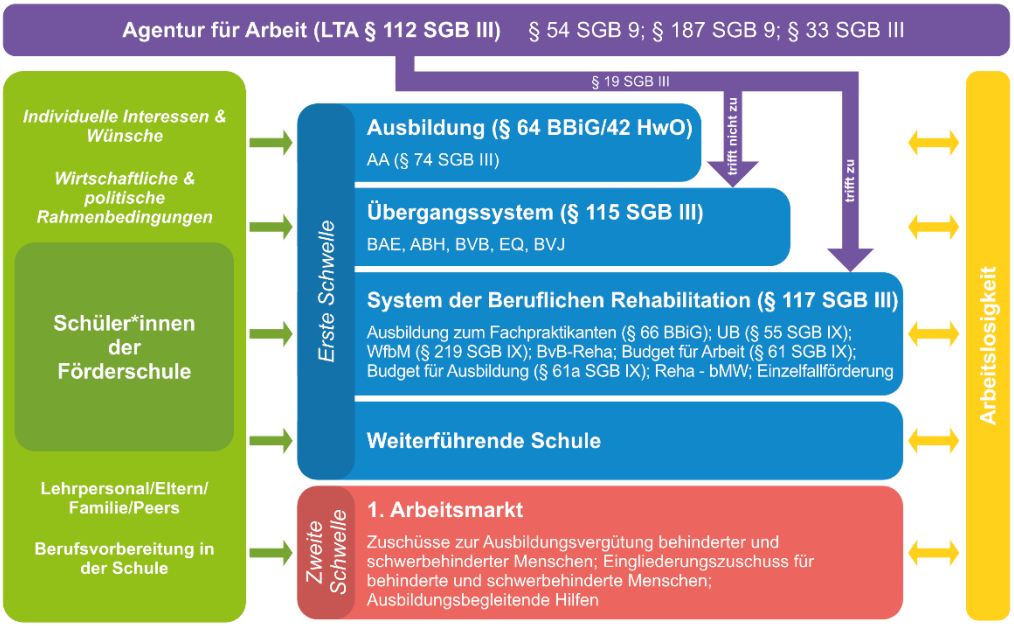
2) Übergangssystem

3) System der beruflichen Rehabilitation

Abbildung 5 zeigt die unterschiedlichen Wege mit ihren Gesetzesgrundlagen, die die ehemaligen Schüler*innen gehen können. Dabei kann es zu Wechseln in die unterschiedlichen Systeme kommen. Ein weiteres Risiko ist, an jeder der Schwellen erwerbslos zu werden. Die Agentur für Arbeit, aber auch weitere Faktoren haben einen Einfluss auf die Wege und die Entscheidungen der Jugendlichen. Die dort geschilderten individuellen Wünsche und Interessen werden im Zentrum der empirischen Studie stehen. Hier noch mit aufgenommen sind die weiterführenden Schulen. Darunter sind berufliche Schulen zusammengefasst, die Maßnahmen der beruflichen Orientierung anbieten, so zum Beispiel Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Dort können Schüler*innen mit Hilfe von Praktika ihre beruflichen Orientierungen testen und anpassen und gegebenenfalls ihren Hauptschulabschluss nachholen.

[31] Weitere, hier nicht gelistete Möglichkeiten sind die Arbeitslosigkeit und die Versorgung durch die Familie sowie eine Anstellung in einem Familienunternehmen, da über diese Personen keine weiteren Daten zur Verfügung stehen.

ABBILDUNG 5: MÖGLICHE WEGE VON FÖRDERSCHÜLER*INNEN NACH DER SCHULE



Quelle: Eigene Darstellung

Auch der Abschlussbericht der Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (infas) bringt keine neuen Daten in dem Bereich Übergang Schule-Beruf. Die Erkenntnisse bestätigen und ergänzen jedoch die bereits bestehenden Studien. In dem Bereich Bildung halten die Autor*innen fest, dass,

„Personen mit Beeinträchtigungen und mit Beeinträchtigung [sic] und selbsteingeschätzter Behinderung, die in Privathaushalten leben, in der Mehrheit einen mittleren oder höheren Schulabschluss sowie einen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss besitzen. Gleichwohl haben sie im Durchschnitt ein niedrigeres Schul- und Ausbildungsabschlussniveau als nicht beeinträchtigte Personen“ (S.147).

In dem Bereich Arbeit und Beschäftigung kommen die Autor*innen zu folgendem Fazit:

„In Privathaushalten lebende Frauen und Männer mit selbsteingeschätzter Behinderung sind deutlich seltener erwerbstätig als Frauen und Männer ohne Beeinträchtigung, während sich die Erwerbsquoten von Menschen mit Beeinträchtigungen, die nicht selbsteingeschätzt behindert sind, nur geringfügig von Menschen ohne Beeinträchtigung unterscheiden. (…) Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und Inklusionsbetriebe scheinen bei den Bewohnerinnen und Bewohnern von Einrichtungen eine entscheidende Rolle für die Teilhabe am Erwerbsleben zu spielen“ (ebd., S.163).

Welche Möglichkeiten und Informationen über ehemalige Förderschüler*innen auf dem ersten Arbeitsmarkt existieren, soll das folgende Kapitel 4.3.1 zeigen.

4.3.1 Erster Arbeitsmarkt

Ehemalige Förderschüler*innen können als ungelernte Arbeitskräfte direkt in den Arbeitsmarkt eintreten. Dies ist jedoch eher die Ausnahme. Sie können u. a. auch als schwerbehinderte oder behinderte Personen eine Ausbildung in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes (mit und ohne[32] Unterstützung durch die AfA) absolvieren. Wie oben beschrieben, fehlen sie jedoch in den allgemeinen Statistiken (Berufsausbildungs- und Berufsbildungsstatistik) zu den Ausbildungsverträgen von Menschen mit Behinderung, die eine Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf im dualen System nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) absolvieren, da das personenbezogene Merkmal „Behinderung“ nicht erfasst wird (BMBF 2017, S. 88 f.). Es können dennoch Informationen über die Personenanzahl über zwei Anzeigeverfahren ermittelt werden:

- Über die Anzahl der schwerbehinderten Menschen in Betrieben können Aussagen nach § 80 SGB IX über die Ausgleichsabgabe (§§ 71–79 SGB IX) getroffen werden (Niehaus et al. 2012, S. 9). Im Jahr 2020 waren 7700 Auszubildende mit einer Schwerbehinderung gemeldet (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 8). Die Anzahl der schwerbehinderten Auszubildenden steigt stetig an (ebd.). Die Ausbildungen von Menschen mit Schwerbehinderung finden jedoch nur in sehr wenigen Fällen in einem Betrieb statt. Nach den Zahlen des DGB fanden 9600 geförderte Ausbildungen im Betrieb statt und 40.000 Ausbildungen bei außerbetrieblichen Trägern. Nach einer außerbetrieblichen Ausbildung haben die Jugendlichen oft schlechtere Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden (DGB 2013, S. 8). Auch in dem seit dem Jahr 2012 bestehenden Modell der begleiteten betrieblichen Ausbildung sind die Teilnehmer*innenzahlen zwar weiterhin steigend, dennoch gering und liegen im Jahr 2022 bei 1570 Personen (gleitender 12-Monatsdurchschnitt, Datenstand April 2022) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022 a), Tabelle 7).

- Des Weiteren können über die Statistik der Bundesagentur für Arbeit zu den Eingliederungs- und Arbeitgeberzuschüssen für schwerbehinderte Menschen Aussagen über die Anzahl schwerbehinderter Beschäftigter und Auszubildender getätigt werden (Niehaus et al. 2012, S. 9 sowie DGB 2013, S. 6 f.). Im Jahr 2022 (12 Monatsdurchschnitt (Bestand):

[32] Zu den ehemaligen Förderschüler*innen, die nach der Schule keine Unterstützung der BA in Anspruch nehmen, können keine Aussagen gemacht werden, da sie nicht als Rehabilitanden gefasst werden. Dies gilt auch für ehemalige Förderschüler*innen, die nach der Schule ohne eine Tätigkeit in die Familie zurückkehren oder zum Beispiel in einem Familienbetrieb mitarbeiten (Niehaus et al. 2014, S. 58).

Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung behinderter und schwerbehinderter Menschen: 4191; Eingliederungszuschuss für Menschen mit Behinderungen und schwerbehinderte Menschen: 5144; Ausbildungsbegleitende Hilfen: 852 (vgl. Statistik Bundesagentur für Arbeit 2022 a), Tabelle 7).

Die wenigsten ehemaligen Förderschüler*innen fangen nach der Schule eine Berufsausbildung an (Euler und Severing 2014, S. 9), sondern münden nach der Schule entweder in das Übergangssystem, die Benachteiligtenförderung oder in das System der beruflichen Rehabilitation ein. Diese Wege werden im Folgenden nacheinander diskutiert.

4.3.2 Das Übergangssystem

Eine sehr kleine Anzahl von ehemaligen Förderschüler*innen beginnt nach Schulende direkt eine Ausbildung (Niehaus et al. 2012, S. 52). Wahrscheinlicher ist für die Zielgruppe ein Wechsel nach der Schule in eine Qualifizierungsmaßnahme des Übergangssystems (als sog. „benachteiligte Personen“) oder die Inanspruchnahme (als Rehabilitand) von Leistungen zur beruflichen Rehabilitation (siehe Abschnitt 4.3.3).
Das SGB III differenziert die Maßnahmen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben nach allgemeinen Leistungen nach § 115 SGB III und besonderen Maßnahmen nach § 117 SGB III (Berufliches Rehabilitationssystem). Die allgemeinen Leistungen stehen aber auch (als Maßnahmen des Übergangssystems) Menschen ohne Behinderungen zur Verfügung (Rolfs, Christian; Giesen, Richard; Meßling, Miriam; Udsching, Peter 2022). Nach § 115 SGB III fallen unter die allgemeinen Maßnahmen im Bereich der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 5):

- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB-a)
- Einstiegsqualifizierung (EQ)
- Ausbildungsbegleitende Hilfen (ABH)
- Außerbetriebliche Berufsausbildung (BAE)
- Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für behinderte und schwerbehinderte Menschen (AZ)
- Zuschuss an Arbeitgeber im Anschluss an Aus- und Weiterbildung Schwerbehinderter (EGZ-SB-iA)

Zum beruflichen Übergangssystem zählen

„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).

Die Angebote des Übergangssystems dienen der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung und der Teilqualifizierung (Reißig und Gaupp 2018, S. 193) Die verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems werden oft von sog. „benachteiligten Personen“ durchlaufen, also von Personen aus bildungsschwachen Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 9).

Zum Übergangssystem werden zu den weiter oben genannten Maßnahmen folgende weitere gezählt: berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (s.o.), schulisches Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, teilqualifizierende Bildungsgänge in Berufsfachschulen, betriebliche Praktika bzw. Einstiegsqualifizierung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 9). Das Übergangssystem steht stetig in der Kritik, eine „Warteschleife“ für die (oft als „ausbildungsunreif“[33] und chancenärmeren bezeichneten) Teilnehmenden zu sein. Des Weiteren wird das Fehlen einer einheitlichen Struktur, Standardisierung und Zertifizierung kritisiert, und es wird bemängelt, dass die Maßnahmen zu keinem berufsqualifizierenden Abschluss führen (Schultheis, Sell, Becher 2014). Im Jahr 2021 waren 228.100 Personen im Übergangssystem (BMBF 2022, S. 28). Tendenziell nimmt die Zahl der Teilnehmenden im Übergangssystem seit dem Jahr 2005 betrachtet eher ab;[34] seit dem Jahr 2015/2016 steigen diese Zahlen jedoch wieder deutlich an, was besonders auf die Programme zum Erlernen der deutschen Sprache für jugendliche Flüchtlinge und Zugewanderte zurückzuführen ist (BMBF 2017, S. 69). Von den Teilnehmer*innen im Jahr 2020 waren 45,3 % Personen mit einem Hauptschulabschluss und 26,4 % ohne Hauptschulabschluss (BMBF 2022, S. 30). In diesen beiden Prozentzahlen können und werden sich ehemalige Förderschüler*innen[35] (z. B. Förderschwerpunkt „Lernen“, vgl. hierzu auch Ginnold 2009) wiederfinden. Nach den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie aus dem Jahr 2011 konnten 30 % der Jugendlichen im Übergangssystem einen Schulabschluss erzielen, 42 % begannen innerhalb von sechs Monaten nach Beendigung der Maßnahme eine vollqualifizierende Ausbildung (BMBF 2014, S. 34).

4.3.3 Das System der beruflichen Rehabilitation

Das SGB IX ist die wichtigste gesetzliche Grundlage für die berufliche Rehabilitation. In § 1 und § 4 wird die Wiederherstellung der Erwerbsfähigkeit als Ziel zur Teilhabe am Arbeitsleben formuliert. Auch für die BA sind das SGB IX zusammen mit dem SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) und dem SGB III (Arbeitsförderung) die zentralen Grundlagen.

[33] Mehr zum Begriff der Ausbildungsreife bei Kohlrausch und Solga (2012)
[34] Dies liegt nach Reißig und Gaupp vor allem „am Rückgang der Schulabsolventenzahlen aufgrund der demografischen Entwicklung, die zu einer Verbesserung des Angebots-Nachfrage-Verhältnisses auf dem Ausbildungsmarkt geführt hat“ (Reißig und Gaupp 2018, S. 194)
[35] Der Anteil von Jugendlichen mit Behinderungen ist auch für das Übergangssystem (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule) nur begrenzt erfassbar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 173.).

In § 19 Absatz 1 SGB III ist eine Definition von Behinderung in Bezug auf Arbeitsförderung zu finden:

„1) Behindert im Sinne dieses Buches sind Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen."

Menschen ohne Behinderung können gemäß dem Grundsatz „So normal wie möglich, so speziell wie nötig" an den allgemeinen Maßnahmen teilnehmen:

„*Die besonderen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben sind nur auf behindertenspezifische Belange ausgerichtet und ‚werden nur erbracht, soweit nicht bereits durch die allgemeinen Leistungen eine Teilhabe am Arbeitsleben erreicht werden kann' (§ 113 (2) SGB III)" (Rauch 2018, S. 182).*

Menschen mit Behinderung stehen nach § 117 SGB III besondere Leistungen (Rehaspezifisch) zur Teilhabe am Arbeitsleben zu, wenn

„1. Art oder Schwere der Behinderung oder die Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben die Teilnahme an

a) einer Maßnahme in einer besonderen Einrichtung für Menschen mit Behinderungen oder

b) einer sonstigen auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen ausgerichteten Maßnahme unerlässlich machen oder

2. die allgemeinen Leistungen die wegen Art oder Schwere der Behinderung erforderlichen Leistungen nicht oder nicht im erforderlichen Umfang vorsehen" (§117 SGB III).

Folgende besondere Leistungen werden sind darunter implementiert (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022a, Tabelle 6):

- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB-Reha)
- Besondere Maßnahmen zur Weiterbildung (Reha-bMW)
- Eignungsabklärung bzw. Berufsfindung (Reha-EA, u. a. Diagnosemaßnahmen zur Feststellung der Arbeitsmarktfähigkeit (DIA-AM))
- Besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung (Reha-bMA)
- Einzelfallförderung (Reha-EF, u. a. Kfz-Hilfe, technische Arbeitshilfe)
- Sonstige individuelle rehaspezifische Maßnahmen (irM, u. a. Eingangsverfahren bzw. Berufsbildungsbereich WfbM, Integrationsfachdienst (IFD))
- Unterstützte Beschäftigung (Reha-UB)[36]
- Budget für Ausbildung

[36] Mehr dazu unter Unterabschnitt 4.3.3.4

Bezüglich des Systems der beruflichen Rehabilitation wird zwischen der Ersteingliederung und der Wiedereingliederung unterschieden. Das Ziel der Ersteingliederung ist, junge Menschen erfolgreich in den ersten Arbeitsmarkt einzugliedern. Dazu werden die (geförderten) Berufsvorbereitungen[37] und die (geförderten) (betrieblichen) Berufsausbildungen gezählt. Der Eintritt in die berufliche Rehabilitation sollte im Idealfall schon vor Schulabschluss erfolgen:

„Die Schulen übersenden der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit zu Schuljahresbeginn Namenslisten der Jugendlichen, die im folgenden bzw. darauffolgenden Jahr aus der Schule entlassen werden. Vor den Herbstferien besuchen Berufsberaterinnen bzw. Berufsberater der Arbeitsagenturen die Schulen, bei Bedarf findet eine persönliche Beratung mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern für eine erste Anamnese statt" (Rauch 2017, S. 184).

Die Beratungsfachkraft für Rehabilitation und Schwerbehinderung entscheidet, „ob eine Behinderung im Sinne des § 19 SGB III vorliegt und eine Anerkennung als Rehabilitandin bzw. Rehabilitand erfolgen soll"; sie ist in der Regel auch der Leistungsträger in der Ersteingliederung (Reims et al. 2018, S. 17). Für die Teilnahme an Leistungen zum Arbeitsleben ist ein anerkannter Grad der Behinderung nicht notwendig (ebd., S. 16). Bei der Wiedereingliederung[38] geht es primär um berufliche Umschulungen oder Neuorientierungen, aber auch um den Erhalt eines bestehenden Arbeitsplatzes durch z. B. Umbauten oder technische Hilfen (Rauch 2017, S. 183).

Rehabilitationsträger können nach § 6 SGB IX folgende sein:

- die gesetzlichen Krankenkassen
- die Bundesagentur für Arbeit
- die Träger der gesetzlichen Unfallversicherung
- die Träger der gesetzlichen Rentenversicherung
- die Träger der Kriegsopferversorgung und die Träger der Kriegsopferfürsorge
- die Träger der öffentlichen Jugendhilfe
- die Träger der Eingliederungshilfe

Im Jahr 2019 wurden 38.123 Personen als Rehabilitanden in der beruflichen Ersteingliederung (2012: 43.177) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2020, Tabelle 4) und 24.584 Personen in der beruflichen Wiedereingliederung (2012[39]: 22.744) der BA neu anerkannt. Die Be-

[37] In der Berufsvorbereitung sind v. a. die BvB (Berufsvorbereitenden Maßnahmen) zentral: „Sie richten sich vor allem an Jugendliche, welche die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung vermissen lassen […]. Zielgruppe sind unter anderem auch junge Menschen mit Behinderungen, soweit sie Schwierigkeiten bei der Integration in eine Berufsausbildung haben" (Neumann und Werner 2012, S. 12).

[38] Der Fokus wird im Folgenden auf der Ersteingliederung liegen, da sich die vorliegende Studie auf Schüler*innen im Übergang Schule–Beruf bezieht, sodass die Ersteingliederung bei ihnen Anwendung findet und nicht die Wiedereingliederung.

[39] Man findet in der Literatur divergierende Zahlen. So heißt es z. B. im Berufsbildungsbericht 2017: „Im Jahresdurchschnitt 2016 besuchten insgesamt rund 38.000 Menschen mit Behinderungen im Rahmen der beruflichen Ersteingliederung eine berufsfördernde Maßnahme mit dem Ziel eines Berufsabschlusses (2015: 39.000). Rund

standszahlen zeigen, dass die Zahl der Teilnehmer*innen im Bestand seit dem Jahr 2017 zunimmt (Bestand 2017: 175.070; Bestand 2021: 183.674, vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, Tabelle 4).

Nach der einzigen derzeit bekannten Auswertung der Bundesagentur für Arbeit, die nach Art der Behinderung differenziert (Bestandszahlen), ist die häufigste Art der Behinderung bei den Rehabilitanden der Ersteingliederung eine Lernbehinderung (44,6 %), gefolgt von psychischer (26,6 %) und „geistiger" (17,2 %) Behinderung. In der Wiedereingliederung ist die größte Gruppe mit 49,5 % Personen mit psychischer Behinderung (in beiden Fällen blieben die Behinderungen der Sinnesorgane unter 5 %) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, Tabelle 8a).

Im Jahresdurchschnitt (Erst- und Wiedereingliederung, Bestandszahlen) von April 2021 bis April 2022 war die größte Gruppe mit 28.900 Personen in „besonderen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung" (wobei nur 1570 Personen in begleiteten betrieblichen Ausbildungen waren), gefolgt von „sonstigen individuellen Reha-spezifischen Maßnahmen (darunter Eingangsverfahren/Berufsbildungsbereich WfbM: 21.879, Integrationsfachdienst: 284 und Teilhabebegleitung: 313) mit 22.546 Personen, gefolgt von der BvB-Reha mit 11.090 Personen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, Tabelle 7).

Auch bei diesen Zahlen kann man nur die jährlichen Eintritte erkennen, da sich die Statistik nicht weiter differenzieren lässt: „Für die Frage nach dem Verbleib von Schulentlassenen fehlt zum einen das entsprechende Merkmal der Schulentlassung und zum anderen geeignete Altersangaben, um auf die Schulentlassenen schließen zu können" (Niehaus et al. 2012, S. 54). Von Februar 2020 bis Januar 2021 waren die ehemaligen Teilnehmer*innen drei Monate nach Beendigung der Rehabilitation zu 74,6 % sozialversicherungspflichtig beschäftigt (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, Tabelle 5). Studien über die Wirkungen der Leistungen zur Teilhabe sind rar. Besonders repräsentative Studien zu den „Übergangs-, Verbleibs- oder Wirkungsanalysen zu diesen Instrumenten" (Rauch 2017, S. 187) sind kaum vorhanden. Eine im Jahr 2018 veröffentlichte Studie von Reims et al. zeigt, dass fast die Hälfte der Rehabilitanden der beruflichen Ersteingliederung einen Förderschulabschluss oder keinen Abschluss haben. 31 % der Rehabilitanden waren vorher in einer Förderschule, und fast die Hälfte der Rehabilitanden mündet unmittelbar nach der Schule in eine Ersteingliederungsmaßnahme (ebd., S. 42). Ein weiteres Merkmal der Gruppe der Rehabilitanden ist, dass 60 % der Personen männlich waren.

Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

13.000 junge Rehabilitanden (unverändert zum Vorjahr) befanden sich zudem jahresdurchschnittlich in berufsvorbereitenden Maßnahmen" (Berufsbildungsbericht 2017, S. 89).

Im Hinblick auf Jugendliche mit einer sog. geistigen Behinderung[40] kommt die Studie von Reims et al. zu folgenden Ergebnissen:

Mit 74 % beginnen Jugendliche mit einer sog. geistigen Behinderung direkt nach dem Schulende eine Maßnahme der beruflichen Ersteingliederung (mit Lernbehinderung sind es nur 29 %) (Reims et al. 2018, S. 44).

Eine weitere Besonderheit zeigt sich beim Personenkreis in Bezug auf die Art der Maßnahmen: 92 % der Personen mit einer sog. geistigen Behinderung nehmen an Maßnahmen in einer WfbM teil. In Bezug auf den Abschluss des Rehabilitationsverfahrens münden 28 % der Personen in ein Arbeitsverhältnis ein und 18 % wechseln in den Arbeitsbereich einer WfbM. Bei 29 % kommt es zu einer Beendigung der Maßnahmen aufgrund fehlender Mitwirkung oder fehlender Integrationsaussichten[41] (ebd., S. 46). In Bezug auf Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung ist erkennbar, dass sie mit 77 % sehr häufig in den Arbeitsbereich einer WfbM münden; nur 4 % beginnen eine reguläre Ausbildung.

Es existieren des Weiteren einige wenige Studien zum Verbleib von Rehabilitanden, die an Maßnahmen in Trägerschaft der BA teilgenommen haben. Reims und Gruber (2014) beziehen sich dabei auf die zweite Schwelle, also auf den Übergang von Ausbildung in Arbeit und nicht von Schule in Ausbildung. Es wurden zwar Absolvent*innen betrachtet, die an einer beruflichen Ausbildungsmaßnahme teilnahmen, die im Rahmen beruflicher Rehabilitation am häufigsten gefördert wurden. Dennoch werden die Ergebnisse kurz dargestellt, da es sich um eine der wenigen vorhandenen Studien handelt, die in diesem Bereich publiziert wurden. Ein zentrales Ergebnis dabei ist, dass sehr viele (28 %) der Rehabilitanden die Schule ohne Abschluss verlassen haben. Bei Jugendlichen ohne Behinderung waren es 6 % (ebd., S. 379). Die Mehrzahl der Ausbildungen (34 %) finden in einem Berufsbildungswerk statt (mehr dazu im folgenden Absatz); 32 % absolvieren eine betriebliche Ausbildung und circa 20 % eine Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (ebd., S. 380). 26 % brechen ihre Ausbildung ab oder bestehen ihre Abschlussprüfung nicht. Nach ihrem Ausbildungsende nehmen 67 % eine Erwerbstätigkeit auf, die meisten (60 %) in ungeförderter und nur 6 % in geförderter Beschäftigung. 33 % gehen in weitere Maßnahmen, in Arbeitslosigkeit usw. (ebd., S. 380f.).

Erwähnenswert ist hier der Ort der Maßnahmen: Die Berufsbildungswerke (BBW) sind der größte Maßnahmenerbringer im Bereich der beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen (Niehaus et al. 2012, S. 55) in Form außerbetrieblicher Maßnahmen (vor der Ausbildung bzw. dem Beruf als Vorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt), berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen

[40] Diese Bezeichnung wird im Original-Dokument verwendet.
[41] Unter fehlender Mitwirkung wird ein mehrfaches unentschuldigtes Fehlen verstanden und unter fehlenden Integrationsaussichten, dass verschiedene Maßnahmen nicht erfolgreich beendet wurden und auch keine Aussicht besteht, dass dies passieren wird (Reims et al. 2018, S. 46).

(BvB) oder der Unterstützung während einer betrieblichen Ausbildung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) (Niehaus et al. 2012, S. 47). Neben der Eingliederung der Rehabilitanden in den ersten Arbeitsmarkt haben die BBW das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung, da sie nicht nur eine berufliche Ersteingliederung anbieten, sondern auch grundlegende Qualifikationen vermitteln, indem sie Ausbildungsstätten, Berufsschulen und Wohneinheiten anbieten (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 55 sowie Neumann und Werner 2012, S. 14). Die Rehabilitanden der BBW werden in sechs Behinderungskategorien aufgeteilt: Lernbehinderung sowie Körper-, Sinnes-, Psychische, Geistige und Mehrfachbehinderung. Allerdings ist „die Kategorie der ‚Geistigen Behinderung' bis auf wenige Ausnahmen nicht für die BvB-Maßnahmen in den BBW vorgesehen, da die Rehabilitanden mit ‚geistiger Behinderung' spezifischere Leistungen im Berufsbildungsbereich der WfbM erhalten können" (Niehaus et al. 2012, S. 55). In einer Studie von Neumann und Werner, die als Grundlage eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln hat, wurden Absolvent*innen und Abbrecher*innen von elf Berufsbildungswerken telefonisch in den Absolvent*innenjahrgängen 1995 bis 2008 befragt. Bei den Behinderungsarten trat die Lernbehinderung mit 32,4 % am häufigsten auf, gefolgt von Körperbehinderung (31,8 %) und Sprach- oder Hörbehinderung (21,2 %). „Autismus und geistige Behinderung (1,9 Prozent) kommen so selten vor, dass sie gemeinsam abgefragt wurden" (Neumann und Werner 2012, S. 21). Wenn man sich den unmittelbaren Übergang nach Ausbildungsabschluss anschaut, befanden sich 34,8 % der Absolvent*innen unmittelbar nach der Ausbildung in einem BBW auf einem Arbeitsplatz; „etwas mehr als die Hälfte der Absolventen war zunächst arbeitslos" (ebd., S. 24). Dennoch gelang 91,8 % der Absolvent*innen früher oder später der Berufseinstieg (ebd., S. 27).

Eine weitere Möglichkeit für ehemalige Förderschüler*innen nach der Schule ist die Absolvierung einer theoriereduzierten Ausbildung für Menschen mit Behinderung zum Fachpraktiker.

4.3.3.1 Fachpraktikerausbildung

Als Regelfall ist in § 64 BBiG und § 42 HwO vorgesehen, dass Menschen mit Behinderung in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Auf Antrag eines Menschen mit Behinderung oder ihrer bzw. seiner gesetzlichen Vertreter*innen können nach § 66 BBiG i. V. m. § 42r HwO theoriereduzierte Fachpraktikerausbildungen für Menschen mit Behinderungen durchgeführt werden. Fachpraktiker sind für jene Menschen mit Behinderung gedacht, bei denen auch mit Hilfe eines Nachteilsausgleichs keine „reguläre" Ausbildung möglich erscheint:

„Damit ist unmissverständlich klar, dass der „Königsweg" lautet: Priorität hat die „reguläre" Berufsausbildung; die Fachpraktiker-Ausbildung ist die Ausnahme" (Vollmer 2020, S. 37).

Im Jahr 2017 waren von den 1,3 Millionen Menschen in Ausbildung 21.957 in einer Ausbildung für Berufe für Menschen mit Behinderungen. Die Zahl aller Ausbildungsverhältnisse ist rückläufig, besonders hoch jedoch in den Berufen für Menschen mit Behinderung (minus 12,3 %)[42] (vgl. BMAS 2021, S. 157f.). Demgegenüber war und ist die Nachfrage nach Fachpraktikerausbildungen höher als das Angebot (ebd.). Des Weiteren ist zu beachten, dass die Ausbildungen zu Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG i. V. m. § 42r HwO) überwiegend in Berufsbildungswerken durchgeführt werden und nur zu (geschätzt[43]) circa 10 % in Betrieben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 172). Im Jahr 2021 wurden gemäß § 66 BBiG i. V. m. § 42r HWO bundesweit 6.969 neue Ausbildungsverträge geschlossen (vgl. BMBF 2022, S. 57). Diese sind zum Beispiel (gesamt: 47 Ausbildungsberufe): Fachpraktiker*in für Tierpflege; Fachpraktiker*in für Bäcker; Fachpraktiker*in für Metallbau (vgl. Bundesagentur für Arbeit, o.D., Fachpraktiker). Dabei ist zu erwähnen, dass die theoriereduzierten Ausbildungen nicht alle Ausbildungsberufe abdecken.

Besonders seit dem Jahr 2009 stehen die Fachpraktikerausbildungen in der Kritik, nicht inklusiv oder gar exkludierend zu sein,[44] wobei unklar ist, welche Bildungsmaßnahmen und welche Institutionen als inklusiv gelten und welche Merkmale in Bezug auf die Qualität von Inklusion angelegt werden (vgl. Eck, Stein und Ebert 2016, S. 304). Der regulären betrieblichen Ausbildung wird dabei ein hohes Inklusionspotenzial zugeschrieben, wenn sie nicht sogar als der einzige Weg betrachtet wird (ebd.).

Als weitere Möglichkeit, die in der Statistik erwähnt wird, besteht für ehemalige Förderschüler*innen in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) einzumünden.

4.3.3.2 Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)

Die Werkstätten für behinderte Menschen können hier in ihrer Struktur nicht in Gänze betrachtet werden (für detaillierte Infos vgl. Schachler 2021). Zu der hier anvisierten Zielgruppe sei jedoch angemerkt, dass im Jahr 2021 75 % der Leistungsberechtigten in einer WfbM Menschen mit geistiger Beeinträchtigung[45] waren, gefolgt von 21 % Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen (vgl. BAG WfbM). Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn die historische Entstehung der WfbM beleuchtet wird. Im Jahr 1958 wurde die Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. gegründet (heute Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.), die im Laufe der

[42] Hierfür kann es zwei Erklärungen geben, die jedoch nicht nachgewiesen werden können: Entweder streben weniger Jugendliche mit Beeinträchtigung eine solche Ausbildung an oder mehr Jugendliche machen eine reguläre Ausbildung (vgl. BMAS 2021, S. 159).
[43] Rekonstruierte Schätzung und nur für die Ausbildungsverhältnisse nach § 66 BBiG i. V. m. § 42m HwO. Für weitere Informationen vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 172.
[44] Vgl. zur Diskussion darüber Vollmer 2020, S. 37; Euler und Severing 2014, S. 28.
[45] Diese Bezeichnung entspricht dem Wortlaut des Ursprungstextes und wird hier übernommen.

Jahre deutlich wuchs, Werkstätten gründete und aufbaute. Gleichzeitig entstanden aufgrund der Initiative von Eltern regionale „Bastel- und Werkeinrichtungen für geistig behinderte Kinder und Jugendliche“ (Schreiner 2017, S. 46). Laut BAG WfbM (Stand 2021) waren in den 684 Werkstätten 315.680 Menschen beschäftigt.[46] In den letzten Jahren kann eine Zunahme der Werkstätten und der Werkstattbeschäftigten beobachtet werden (vgl. BAG WfbM). Die Aufgaben einer WfbM und die leistungsberechtigten Personen sind im § 219 SGB IX festgehalten. Darin heißt es, dass Werkstätten „Einrichtungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“ sind. Die Aufgaben der WfbM sind es, Menschen mit Behinderung

„1. eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und
2. zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.
Sie fördert den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen. Sie verfügt über ein möglichst breites Angebot an Berufsbildungs- und Arbeitsplätzen sowie über qualifiziertes Personal und einen begleitenden Dienst“ (§ 219, Abs. 1 SGB IX).

Die Zielgruppe von WfbM sind Menschen mit Behinderung, „die wegen Art und Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (§ 219, Abs. 1 SGB IX). Des Weiteren müssen die Menschen mit Behinderung „ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen“ (§ 219, Abs. 2 SGB IX; zum Aufbau, den dort verrichteten Tätigkeiten sowie zur Sicht der Werkstattbeschäftigten auf ihre Tätigkeit, vgl. Schreiner 2017). Ein letzter für diese Forschung wichtiger Punkt in Bezug auf die Werkstätten ist der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Laut § 219 SGB IX sollen die Werkstätten „den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen“ fördern (§ 219, Abs. 1 SGB IX). Detmar et al. berechneten eine jährliche Übergangsquote von 0,14 bis 0,34 % (Detmar et al. 2008, S. 112). Im dritten Teilhabebericht wird festgehalten, dass der IFD im Jahr 2018 in 1400 Fällen den Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt begleitete (vgl. BMAS 2021, S. 267). Der Weg in eine WfbM kann somit nach wie vor als eine Einbahnstraße bezeichnet werden, mit nur wenigen Möglichkeiten der Aufnahme einer Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt. Wie die Schüler*innen des FS GE den bestehenden Automatismus von FS GE zu WfbM und die WfbM als Tätigkeitsort einschätzen, wird in der empirischen Untersuchung thematisiert.

4.3.3.3 Budget für Ausbildung

Eine mit dem BTHG neue Möglichkeit für Förderschüler*innen im Übergang Schule–Beruf ist das Budget für Ausbildung. Ausgehend von der Kritik am Budget für Arbeit, welches seit dem

[46] Sieben Prozent der Werkstätten sind nicht Teil der BAG WfbM und entsprechend zu addieren.

01. Januar 2018 in Anspruch genommen werden kann (§ 61 SGB IX), jedoch nicht von Auszubildenden, wurde das Budget für Ausbildung implementiert. Es kann seit dem 01. Januar 2020 in Anspruch genommen werden und ist in § 61a SGB IX verankert. Dadurch soll die Lücke zwischen der Schule und dem Budget für Arbeit geschlossen werden und es soll der Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt gefördert werden. Mit dem Budget für Ausbildung ist eine Erstattung der Ausbildungsvergütung sowie eine Anleitung und Begleitung am Ausbildungsplatz und in der Berufsschule vorgesehen (vgl. § 61a SGB IX). In der Regel ist der zuständige Träger für das Budget für Ausbildung die Bundesagentur für Arbeit. Die Leistungen werden so lange erbracht, „wie dies bis zum erfolgreichen Abschluss der geförderten Ausbildung notwendig ist"; im Durchschnitt sind dies 27 Monate (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 37). Die Anspruchsberechtigten sollen bei der Ausbildungssuche unterstützt werden und es sollen die Interessen und Fähigkeiten der Ausbildungssuchenden berücksichtigt werden (ebd., S. 38). Bis Februar 2022 und somit zwei Jahre nach Inkrafttreten haben laut der Bundesagentur für Arbeit 32 Personen das Budget für Ausbildung in Deutschland in Anspruch genommen (vgl. BA Statistik 2022, Tabelle 7). Das Budget für Ausbildung ist ein zentrales Instrument für die Unterstützung von Förderschüler*innen in Ausbildung. Ob sich dieses Instrument jedoch flächendeckend etablieren wird, wird sich zeigen.

4.3.3.4 Unterstützte Beschäftigung

Eine weitere, seit vielen Jahren existierende Möglichkeit in dem System der beruflichen Rehabilitation ist die Unterstützte Beschäftigung (UB). Im Jahr 2008 wurde die UB mit §38a SGB IX (alte Fassung; seit 2018: §55 SGB IX) gesetzlich verankert. Die UB unterteilt sich in eine individuelle betriebliche Qualifizierung und bei Bedarf Berufsbegleitung (§55 (1) SGB IX). Ziel der UB ist es Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben „geeignete betriebliche Tätigkeiten zu erproben, auf ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis vorzubereiten und bei der Einarbeitung und Qualifizierung auf einem betrieblichen Arbeitsplatz zu unterstützen" (§55 (2) SGB IX). Die Leistungen werden bis zu 2 Jahren erbracht (ebd.). Die Kosten dafür übernimmt in der Regel die Agentur für Arbeit (Schulz und Bungart 2021, S.2). Zielgruppe ist nach § 55 SGB IX „Personen mit besonderem Unterstützungsbedarf". Der größte Anteil der Teilnehmenden gab bei Art der Behinderung mit 64,1% eine "Lern- bzw. geistige Behinderung" an. Die zweitgrößte Gruppe waren Menschen mit einer psychischen Erkrankung (Schulz und Bungart 2021, S.4). Im Februar 2022 nahmen 3709 Personen die Unterstützte Beschäftigung in Anspruch, im 12- Monats Durchschnitt waren es 3601 Personen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022a, Tabelle 7). Es kann somit verdeutlicht werden, dass mit der UB eine weitere Möglichkeit für Förderschüler*innen besteht sich betrieblich zu qualifizieren. Inwiefern die UB und die anderen genannten Maßnahmen bei den befragten Schüler*innen bekannt und in Anspruch genommen werden, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

4.4 Zwischenfazit und Ableitung der Forschungsfrage

Der erste Teil der Arbeit behandelte die theoretischen Grundlagen, die für diese Studie relevant sind. Nach einer Begriffsbestimmung der Schüler*innen des FS GE in Kapitel 2 wurde der Behinderungsbegriff anhand aktueller Quellen diskutiert, wobei auf den Begriff der kognitiven Beeinträchtigung fokussiert wurde.

Im dritten Kapitel wurde der Begriff der Partizipation in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei wurden die verschiedenen Verwendungen des Begriffs dargelegt und es wurden Gemeinsamkeiten in den Definitionen herausgearbeitet. Schließlich wurde eine subjektorientierte Definition von Partizipation herausgearbeitet und der Begriff in das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. eingefügt.

Im vierten Kapitel über den Übergang Schule–Beruf wurden die unterschiedlichen Faktoren diskutiert, die den Übergang von allen Schüler*innen beeinflussen können. Hier erfolgte eine Untersuchung der Faktoren, die Förderschüler*innen beeinflussen können, mit besonderem Fokus auf den Förderschwerpunkt GE.

Es konnte gezeigt werden, dass sowohl die sozialen Voraussetzungen seitens der Jugendlichen und ihren Herkunftsfamilien als auch die besuchte Schule und damit verbunden das Lehrpersonal und die Praktika einen großen Einfluss auf die Schüler*innen des FS GE haben können. Des Weiteren wurden der mögliche Einfluss einer Beratung durch die AfA und der Cooling-Out-Effekt beschrieben. Eine besondere Bedeutung für den FS GE haben die Beschulung und damit verbunden die schulische Berufsvorbereitung sowie die fehlende Möglichkeit, einen Abschluss zu erwerben, sowie der bestehende Automatismus von Förderschule zu WfbM. Des Weiteren spielen der Arbeits- und der Ausbildungsmarkt eine zentrale Rolle für die Schüler*innen, da diese den Schüler*innen Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten ermöglichen oder verschließen. Es konnte verdeutlicht werden, dass sowohl der Arbeits- als auch der Ausbildungsmarkt den ehemaligen Förderschüler*innen geringe Chancen bietet, einer Beschäftigung bzw. Ausbildung nachzugehen. Dies liegt zum einen an den geforderten Qualifikationen und zum anderen am Rückgang von einfachen Tätigkeiten. Somit wird den Forderungen der UN-BRK, besonders Artikel 24, Absatz 5, weiterhin nicht Rechnung getragen, da die Schüler*innen keinen „gleichberechtigten Zugang zu allgemeiner Berufsausbildung“ haben.

In Unterkapitel 4.3. wurde gezeigt, dass sich drei mögliche Wege für die ehemaligen Förderschüler*innen anschließen, welche sie nach dem Ende der Schulzeit gehen können. Für den FS GE gilt jedoch nach wie vor, dass die meisten Schüler*innen nach der Schule in eine WfbM gehen. Dies ist u. a. auf die Kooperationen der Schulen mit den Werkstätten zurückzuführen.

Diese Erkenntnis, zurückgeführt auf das Teilhabemodell von Bartelheimer et al., bedeutet, dass das Teilhabeergebnis bei den meisten Schüler*innen nach der Schule eine Anstellung in einer WfbM bedeutet. Wie sich die Wege der Schüler*innen jedoch genau gestalten und vor allem, wie die subjektive Sichtweise der Schüler*innen ist, dazu gibt es kaum Studien. Die subjektive Sichtweise wird in dieser Arbeit durch die Fokussierung auf den Begriff der Partizipation in den Mittelpunkt gestellt. Die oben dargestellten Mikro-, Meso- und Makrofaktoren scheinen den Handlungs- und Entscheidungsrahmen sowie die Handlungen (= Partizipation) der Schüler*innen zu beeinflussen, sodass sie die Partizipation einschränken oder auch erweitern können. Sie stellen die gesellschaftlichen und die individuellen Bedingungen im Teilhabemodell dar. Anhand der theoretischen Erkenntnisse aus Teil I konnte bereits gezeigt werden, dass die beschriebenen Faktoren die Förderschüler*innen in ihrer Partizipation einschränken können und dass die Wege oftmals vorgezeichnet sind, ohne die Möglichkeit der Umsetzung von eigenen Wünschen und Vorstellungen. Ob sich dies durch die empirische Untersuchung bestätigen lässt, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

Die subjektive Sichtweise der Schüler*innen sowie ihre Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen im Übergang Schule–Beruf sollen mit Hilfe von Interviews eruiert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf die Berufswünsche der Schüler*innen im letzten Schuljahr (und wie sie diese umsetzen können) gelegt. Die in den vorigen Kapiteln genannten Aspekte spiegeln sich in dem hier angewandten Leitfaden wider. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*„Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Schüler*innen des FS GE im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf?“*

Auf folgende Unterfragen wird dabei bei den beiden Erhebungszeitpunkten eingegangen:

Erster Erhebungszeitpunkt: *„Wie entstehen die Berufswünsche von Schüler*innen des FS GE? Welche Faktoren spielen in dem Prozess eine Rolle? Welche Unterstützung und welche Barrieren benennen die Schüler*innen?“*

Zweiter Erhebungszeitpunkt: *„Wie können die Berufswünsche der Schüler*innen des FS GE umgesetzt werden? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Welche hindern sie, welche empfinden sie als Unterstützung in dem Prozess?“*

Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Ergebnisse sowie die Diskussion der Ergebnisse werden folgend im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellt.

Teil II – Empirische Untersuchung

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung. Neben der Konzeption und der Durchführung der empirischen Studie in Kapitel 5 stehen die Ergebnisse, dargestellt in Kapitel 6, im Mittelpunkt. Nach einer Darstellung der Ergebnisse beider Erhebungszeiträume erfolgt eine Einzelfallanalyse der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen. Alle Ergebnisse werden in Kapitel 7, in Bezug auf die Forschungsfrage, diskutiert. Abgeschlossen wird Teil II in Kapitel 8 mit einem Fazit.

5. Konzeption und Durchführung der empirischen Studie

In diesem Kapitel werden die Gründe für das gewählte qualitative Design der Studie genannt und welche Herausforderungen sich daraus in Bezug auf die Zielgruppe ergeben. Anschließend wird die gewählte Erhebungs- und Auswertungsmethode vorgestellt und es wird reflektiert, wie die Methoden sich umsetzen ließen. Der zweite Teil des fünften Kapitels stellt anschließend die Durchführung der Empirie dar.

5.1 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Im folgenden Unterkapitel wird zunächst auf generelle Erkenntnisse zur qualitativen Forschung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und anschließend auf das in dieser Studie angewandte problemzentrierte Interview eingegangen. Nach der Erörterung der Auswertungsmethode, der qualitativen Inhaltanalyse nach Kuckartz, folgt eine Methodenreflexion.

5.1.1 Qualitative Forschung mit Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE[47] bzw. Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen[48]

Zunächst war die grundlegende Entscheidung zwischen einem qualitativen und quantitativen Design der Studie notwendig, deren Grundprinzipien an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden können (vgl. dazu Döring und Bortz 2016 sowie Helfferich 2011). Da offene Forschungsfragen sowie das Verstehen und Rekonstruieren von Einzelfällen im Mittelpunkt stehen, wurde ein qualitatives Design gewählt (vgl. Stegmann und Schwab 2012). Genauer gesagt wurde der Fokus auf den subjektiv erlebten Übergang der Schüler*innen in Bezug auf die Wahrnehmung

[47] Zu dieser speziellen Zielgruppe gibt es wenig qualitative Forschung (vgl. Dworschak et al. 2012; Wilke 2016). Deswegen wurde hier auf Studien zurückgegriffen, die Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, befragt haben. Dabei ist der Autorin bewusst, dass diese Gruppe, wie die Gruppe der Schüler*innen mit dem FS „Geistige Entwicklung“, sehr heterogen ist und dass beide Gruppen nicht automatisch dieselbe Personengruppe umfasst. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE im Anschluss die Zuschreibung einer „(geistig) behinderten Person“ erhalten und somit eine große Schnittmenge zwischen den beiden Gruppen vorhanden ist (siehe Kapitel 2).

[48] Zu der hier verwendeten Bezeichnung der Personengruppe siehe Kapitel 2.

ihrer Partizipationsmöglichkeiten, aber auch auf die hemmenden und förderlichen Faktoren bei der Verwirklichung ihrer Berufswünsche gelegt. Daher war es unverzichtbar, die Schüler*innen selbst zu Wort kommen zu lassen: „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2016, S. 66). Aus diesem Grund wurden explizit Interviewanfragen an die Schulen bzw. Schulleiter*innen gerichtet. Das Lehrpersonal hat eine Vorauswahl getroffen, wer ihrer Schüler*innen in Form eines Interviews überhaupt „befragbar“ ist[49] und es wurden der Autorin auch potenzielle Interviewpartner*innen genannt. Aufgrund dessen wurden andere denkbare Formen der qualitativen Forschung wie zum Beispiel die stellvertretende Befragung, die teilnehmende Beobachtung oder die Videoanalyse nicht zu Rate gezogen.

Auch deshalb kam nur ein qualitatives Design in Frage, weil es sich um eine explorative Studie handelt. Im deutschsprachigen Raum nimmt die Anzahl der Studien über den Personenkreis der kognitiv beeinträchtigten Personen zwar zu, jedoch gibt es immer noch wenige qualitative Studien (vgl. Schäfers 2008, S. 145ff. und Buchner und König[50] 2008, S. 23). Da der Autorin zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit keine weiteren Studien zu diesem Personenkreis mit den gewählten Forschungsfragen bekannt waren, konnte sich die vorliegende explorative Studie nicht auf bereits bestehende Hypothesen berufen und diese quantitativ prüfen. Stattdessen sollten mit Hilfe eines Leitfadeninterviews Hypothesen generiert werden (Lamnek 2010). Schäfers bezeichnete ein Untersuchungsdesign, in dem Expert*innen in eigener Sache befragt werden, im Jahr 2009 als „state of the art“ (S.213); insgesamt ist auch in den letzten Jahren eine Zunahme an Studien zu erkennen (Schreiner 2017; Koenig 2014; Fischer und Heger 2011;

[49] Buchner hält fest, dass „die Rekrutierung der Stichprobe oft über das Anfragen bei besagten dienstleistenden Institutionen/Organisationen“ (Buchner 2008, S. 518) erfolgt. Dabei kommt es oft zu der Position eines Gatekeepers, „d.h. sie bestimmen […], ob in der betreffenden Einrichtung überhaupt geforscht werden darf, welche Personen beforscht werden sollten, und besitzen oft sehr konkrete Vorstellungen, welche Methode sich dafür am besten eignet.“ (ebd., 518) Dabei steht die Annahme im Hintergrund, dass viele Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung als nicht qualifiziert eingestuft werden und somit von den Befragungen exkludiert werden. Dieses Vorurteil widerlegten zahlreiche Studien aus dem angloamerikanischen und deutschen Raum (vgl. ebd., S. 519). Eine Alternative zu diesem Vorgehen ist ein „Information Drop“, also ein Aushang in oder das Versenden von Informationsbriefen an die Einrichtungen, sodass sich interessierte Personen selbstständig melden können, wenn sie Interesse an der Teilnahme an der Befragung haben. Eine zweite Alternative ist die Kontaktaufnahme über Selbstvertretungsorganisationen (vgl. ebd., S. 519f.). In der hier durchgeführten Studie hatten die Lehrer*innen eine Gatekeeping-Funktion, da sie die in ihren Augen befragbaren Schüler*innen ausgesucht haben. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Lehrer*innen, die die Schüler*innen ansprachen, einen Raum zur Verfügung stellten und die Schüler*innen darüber informierten. Es wurden somit nur Schüler*innen vorgeschlagen, die sich verbal artikulieren konnten und mündliche Fragen verstanden. Weitere Details zur Erhebung werden in den kommenden Unterkapiteln dargestellt. Ein Aushang wurde aufgrund der regionalen Streuung und des damit verbundenen Aufwandes nicht vorgenommen. Schäfers fügt an, dass die Gefahr besteht, dass „die Befragungspersonen für die Teilnahme an qualitativen Interviews nach ihren kommunikativen Fähigkeiten mit der Folge ausgesucht werden [müssen], dass die Befragung aufgrund der selektiven Stichprobengewinnung auf eine vergleichsweise schmale Basis gestellt werden würde“ (Schäfers 2009, S. 223). Dies war auch bei dieser Studie der Fall. Aufgrund der geringen Fallzahlen handelt es sich aber um keine repräsentative Studie, sodass keine allgemeingültigen Rückschlüsse gezogen werden. Bei einer größer angelegten Studie ist dieser Aspekt aber dringend zu berücksichtigen.

[50] Buchner und König kamen zu dem Ergebnis, dass von 510 von ihnen recherchierten Artikeln in Bezug auf Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung 22 % der Artikel empirisch und 78 % nicht empirisch basiert sind (Buchner und König 2008, S. 23).

Nieß 2016; Wilke 2016). Im Fokus steht dabei nicht mehr primär, *ob* man diesen Personenkreis befragen kann, sondern *welche Methoden* geeignet(er) erscheinen (vgl. Niedik, 2014, S. 100). Das gewählte Design konnte unter Berücksichtigung einiger Bedürfnisse der Befragten bei der Fragenauswahl sowie der Anforderungen an die Interviewerin und die besondere Gestaltung der Interviewsituation (vgl. Keeley 2015, S. 111; Schallenkammer 2016, S. 3; Schäfers 2008, S. 148ff.; Buchner 2008) durchgeführt werden. Diese Punkte werden im Folgenden genauer ausgeführt.

Ein weiterer zu berücksichtigender Punkt beim Personenkreis ist die oft vorzufindende Beantwortung der Fragen nach der sozialen Erwünschtheit. Dies kann auf fehlende Interviewerfahrung, wenige bis keine Wahlalternativen in der Tagesgestaltung oder auf die Sorge vor Sanktionen zurückzuführen sein:

„Durch die Abhängigkeit von Einrichtungen und dem Wohlwollen des darin tätigen Personals […] verinnerlich(t)en viele Menschen mit sog. geistiger Behinderung eine generelle soziale Angepasstheit, die sich eben auch im Phänomen der Acquiescence widerspiegelt.“ (Buchner 2008, S. 524).

Es kann jedoch auch Unwissenheit der Grund für das Acquiescence-Phänomen sein (vgl. Schäfers 2008, S. 165) oder der Wunsch, soziale Anerkennung für die gegebenen Antworten zu erhalten (Hagen 2007, S. 24). Bei Menschen mit Behinderung ist dieses Phänomen öfter vorzufinden, da diese „aufgrund der isolierten Lebensbedingungen eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über alle denkbaren Wahlmöglichkeiten haben“ (Hagen 2007, S. 24). Jedoch kann dieses Phänomen nicht auf den hier befragten Personenkreis reduziert werden – da dieses Phänomen auch in Studien der Gerontologie bekannt ist –, sondern eher auf das Verweilen der Personen in Einrichtungen, also auf die institutionelle Anbindung und die damit einhergehenden Machtverhältnisse und die damit verbundenen Abhängigkeitsverhältnisse (vgl. Wilke 2016, S. 115 sowie Hagen 2007, S. 24f.). Wie im Folgenden ausgeführt werden soll, kann die Berücksichtigung einiger Bedürfnisse der Befragten, der Anforderungen an die Interviewerin und der besonderen Gestaltung der Interviewsituation (vgl. Keeley 2015, S. 111; Schallenkammer 2016 S. 3; Schäfers 2008, S. 148ff. sowie Buchner 2008 und Wilke 2016) sowie das wiederholte Verdeutlichen der Gewährung der Anonymisierung dazu beitragen, diesem Phänomen entgegenzuwirken. Dies wird auch durch den Fakt unterstützt, dass in einer qualitativen Forschung keine Ja/Nein-Fragen gestellt werden, sondern mit Hilfe von Umformulierungen bzw. Neuformulierungen das Phänomen umgangen werden kann (Wilke 2016, S. 114ff.).

Konzeption des Leitfadens bzw. Auswahl der Fragen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Befragten

Die eventuell vorhandenen Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses können bezüglich des Personenkreises der Menschen mit sog. geistiger Behinderung eine Herausforderung in Interviewsituationen darstellen. Keeley kommt zu dem Ergebnis, dass

„die Erhebung abstrakter Inhalte in diesem Kontext eine Herausforderung dar[stellt], denn grundsätzlich fällt es Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung erheblich leichter, konkrete Sachverhalte zu beantworten als abstrakte Zusammenhänge zu erschließen" (Keeley 2015, S. 111; vgl. auch Hagen 2007, S. 30f.).

Des Weiteren macht Keeley darauf aufmerksam, zwar auf einfache Formulierungen zu setzen, jedoch durchaus offene und komplexe Fragen zu stellen, da

„Menschen mit geistiger Behinderung […] in Gesprächen, die ihre eigene Lebenswelt betreffen, häufig in der Lage [sind], auch komplexere Fragestellungen zu verstehen und nicht nur konkrete Aspekte zu beantworten" (Keeley 2015, S. 111; vgl. auch Hagen 2007, S. 30f.).

Auch Buchner unterstützt diese Forderung: „Die Interviews sollten in einer verständlichen, nachvollziehbaren Sprache geführt werden, was nicht gleichzusetzen ist mit einer übersimplen Sprachverwendung" (Buchner 2008, S. 522). Den Interviewten sollte jedoch genügend Zeit eingeräumt werden, um die Fragen beantworten zu können, und bei Nichtbeantwortung sollte die Frage umformuliert werden. Die genaue Gestaltung des Leitfadens dieser Studie wird im folgenden Abschnitt geschildert.

Anforderungen an die Interviewerin

Die allgemeinen Anforderungen an Interviewer*innen hat Cornelia Helfferich zusammengefasst. Sie verfolgt dabei eine Einteilung in vier Punkte, die sie mit „Technische Kompetenz, Interaktive Kompetenz, Kommunikationstheoretisches Wissen und Umgang mit Vorwissen" (Helfferich 2011, S. 54) beschreibt. Das übergeordnete Ziel ist dabei das Prinzip der Offenheit, also einen Raum zu schaffen, in dem sich die interviewten Personen mit ihren Ansichten größtmöglich öffnen können (ebd., S. 51). Wichtige Fähigkeiten der Interviewer*innen sind dabei u. a. die Selbstreflexion, die Zurückstellung der eigenen Ansichten und ein angemessenes Handeln (vgl. ebd., S. 52). Lamnek formuliert die Notwendigkeit einer offenen Atmosphäre, die durch ein „zurückhaltend-interessiert und anteilnehmendes Verhalten" der Interviewer*innen (Lamnek 1995, S. 67)[51] geschaffen werden muss.

Verschiedene Autor*innen (Keeley 2015; Hagen 2007; Buchner 2008) kommen zu dem Ergebnis, dass die neutrale und vertrauenswürdige Rolle der Interviewer*innen ein zentraler Aspekt bei der Befragung von Menschen mit „geistiger" Behinderung ist. Dies ist bei den im Folgenden gelisteten Aspekten relevant:

[51] Zu weiteren Fehlerquellen bei einer persönlich-mündlichen Befragung in Bezug auf die Interviewerin vgl. auch Häder 2010 ab S. 220 ff.

- Die Interviewer*innen sollten nicht als Institutionsvertreter*innen angesehen werden und die Informationen sollten vertraulich und anonym weiterverwendet werden (vgl. Keeley 2015, S. 112).
- Die Interviewer*innen können keine Probleme lösen oder Veränderungen herbeiführen (ebd.) und sollten ein hohes Maß an „Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gesprächsführung aufweisen“ (Buchner 2008, S. 521), um im Zuge des Gesprächs bei unerwarteten Aspekten bzw. Verständnisfragen möglichst spontan, flexibel und offen agieren zu können.
- Hagen (2007) schlägt vor, die Interviewpartner*innen im Vorfeld kennenzulernen, um Vertrauen zu gewinnen, aber auch, um Klarheit herzustellen, dass die Befragung kein Test sein soll. Stattdessen sollte der Sinn und Zweck des Interviews hervorgehoben werden.
- Buchner sagt, die „Atmosphäre während des Interviews sollte von Vertrauen und Entspanntheit geprägt sein“ (Buchner 2008, S. 521). Diese Atmosphäre kann durch das Hinweisen auf die Anonymität und den Sinn und Zweck der Befragung hergestellt werden.
- Die Länge des Interviews sowie Pausen müssen an die Gesprächspartner*innen angepasst werden (Buchner 2008, S. 522).
- Die Befragten sollen darauf hingewiesen werden, dass es beim Interview keine richtigen und falschen Antworten gibt, es sich somit nicht um einen Test handelt (Wilke 2016, S. 120).

Besondere Gestaltung der Interviewsituation – Räumliche Aspekte

Nach Helfferich kann jeder Ort für ein Interview genutzt werden, solange es sich um einen ungestörten, ruhigen Ort handelt (Helfferich 2011, S. 177). Die Befragten über den Ort selbst entscheiden zu lassen, bringt den Vorteil, dass Orte ausgesucht werden, in denen sich die Befragten wohlfühlen. In Bezug auf die Ausrichtung der Stühle ist es am günstigsten, die Stühle schräg über Eck auszurichten und ein frontales Gegenübersitzen zu vermeiden. Helfferich betont die Bedeutsamkeit der Begrüßung und Einführung, da im Rahmen dessen das Vorgehen erläutert und Fragen geklärt werden können (ebd.).

Diese Kriterien kommen auch in Bezug auf Interviews mit Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zum Tragen: Der Raum für die Interviews sollte ungestört sein und sich in der natürlichen Umgebung der Befragten befinden (vgl. Hagen 2007, S. 27 sowie Buchner 2008, S. 520f.). Des Weiteren sollte darauf geachtet werden, dass das Interview in einem separaten Raum stattfindet, sodass die Befragten ohne Sorge vor Sanktionen ihre kritischen Äußerungen nennen können (vgl. Hagen 2007, S. 29). Buchner stellt auch die Flexibilität des Settings in

den Vordergrund und hat bei seinen Erhebungen die Auswahl des Ortes gänzlich den Interviewten überlassen (Buchner 2008, S. 520).

Im Folgenden wird näher auf das Problemzentrierte Interview (PZI) eingegangen, welches zur Anwendung in dieser Studie kam. Um die Gütekriterien der allgemeinen Sozialforschung (Validität, Reliabilität und Objektivität) zu wahren, wurde das PZI gewählt. Ein weiteres Kriterium war, dass das PZI sich an das Verfahren der „Grounded Theory" anlehnt, das „zum einen die Kritik an einer hypothetico-deduktiven Vorgehensweise einlöst" (Witzel 2000, S. 1). Zum anderen wendet sich das PZI gegen eine „naiv-induktivistische Position […], der zufolge die Haltung des Interviewers/Wissenschaftlers als tabula rasa konzeptioniert wird" (ebd.).

5.1.2 Das Problemzentrierte Interview

In den letzten Jahren haben sich in der qualitativen Forschung zahlreiche verschiedene Interviewformen etabliert, wobei die Unterscheidung zwischen diesen nicht immer eindeutig sind (vgl. hierzu Helfferich 2011, S. 36). Mayring unterscheidet bezüglich der Interviews mit Blick auf die Befragten und die Interviewer*innen zwischen offenen und geschlossenen sowie zwischen unstrukturierten und strukturierten Interviews (Mayring 2016, S. 66). Das Problemzentrierte Interview beschreibt Mayring als offenes, halbstrukturiertes Interview, da

„das Interview […] den Befragten möglichst frei zu Wort kommen [lässt], um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt." (Mayring 2016, S. 67).

Das zentrale Kriterium der hier beschriebenen Interviewform ist die Problemzentrierung. Dieser Begriff, so Witzel, „kennzeichnet zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung […]" (Witzel 1985, S. 230). Witzel hat diese Interviewform in seiner Studie zum Thema des „Übergangs jugendliche[r] Schulabsolventen in die Berufswelt im Zusammenhang mit ihrer familiären Sozialisation und anderen Einflußfaktoren" (Witzel 1985, S. 230) angewandt und maßgeblich geprägt. Der Erkenntnisgewinn mit Hilfe des PZI erfolgt in einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis, da das Vorwissen der Interviewer*in für Frageideen im Interview dient, aber gleichzeitig das Prinzip der Offenheit realisiert wird, „indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden" (Witzel 2000, S. 1f.). Besonders wichtig, im Hinblick auf die Zielgruppe, ist die Prozessorientierung als Grundposition des PZI. Aufgrund der sensiblen und akzeptierenden Fokussierung auf die „Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen" entsteht ein Vertrauen und eine Offenheit bei den Befragten, die die Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion fördert. Somit ist die Möglichkeit gegeben, „immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten" zu entwickeln (Witzel 2000, S. 2). Besonders Widersprüchlichkeiten sind in-

teressant, da sie „individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheit aus[drücken], die thematisiert werden sollten. […] Sie können aber auch Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein.“ (ebd.)

Das Problemzentrierte Interview besteht aus einem Kurzfragebogen, einem Leitfaden, der Aufnahme des Gesprächs mit einem Aufnahmegerät und dem Postskriptum (Witzel 1985, S. 236). Der zu Beginn stehende Kurzfragebogen soll anhand der dort abgefragten Sozialdaten (Alter, Beruf der Eltern, ggfls. Berufswunsch usw.) einen guten Einstieg in das Gespräch ermöglichen und die Aufmerksamkeit auf die relevanten Inhalte des Interviews lenken. Zudem soll dadurch vermieden werden, „dass durch examente, d.h. von außen in den Erzählstrang eingebrachte Fragen ein Frage-Antwort-Schema aufgebaut wird, das die Problementwicklung aus der Sicht der Befragten stört.“ (ebd.)

Durch die Aufzeichnung des Interviews auf Tonband kann im Anschluss eine vollständige Transkription erfolgen und die Interviewerin kann sich auf das Gespräch, Beobachtungen und nonverbale Äußerungen konzentrieren.

Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen für die Interviewerin, soll aber weder ein „Skelett für einen strukturierten Fragebogen“ sein noch erscheint er unpassend für die Entwicklung des Gespräches, „weil hier der Gesprächsfaden des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses steht, [während] der Leitfaden diesen lediglich als eine Art Hintergrundfolie begleitet“ (Witzel 1985, S. 236). Vielmehr ist im Leitfaden „der gesamte Problembereich in Form von einzelnen thematischen Feldern formuliert, unter die die in Stichpunkten oder in Frageform gefassten Inhalte des jeweiligen Feldes subsumiert sind“ (ebd.).

Eine weitere Besonderheit des PZI ist, dass die Interviewerin das Zuhören mit Nachfragen kombiniert. Im Rahmen dessen formuliert Witzel zwei Kommunikationsstrategien (vgl. Witzel 2000, S. 3f.): zum einen die erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie und zum anderen die verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie**.**

Besonderes Augenmerk liegt bei der erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategie auf dem narrativen Einstieg:

„Es gilt, eine narrative Gesprächskultur aufzubauen, deren inhaltliche Abfolge und Gliederungspunkte möglichst weitgehend vom Befragten entwickelt werden, d.h. in Inhalt (individuelle Sichtweise des infrage stehenden Problems) und Form (Artikulations- und Verarbeitungsweise) der Explikation vom Befragten abhängig gemacht werden“ (Witzel 1985, S. 245).

Mit Hilfe einer vorformulierten Einstiegsfrage richtet sich die Aufmerksamkeit direkt am Anfang auf das zu untersuchende Problem und die Interviewten werden durch die Aufforderung „Erzählen Sie mal … [sic]“ (Witzel 2000, S. 3) zum Erzählen aufgefordert.

Im Verlauf des Interviews dienen „allgemeine Sondierungen einer sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Prinzip der Offenheit oder Induktion)“ (Witzel 2000, S. 4). Um weitere Details zu erfahren und den roten Faden weiterzuverfolgen, stellt die Interviewerin Nachfragen zur einleitenden Erzählsequenz. Dabei können auch konkrete Erfahrungsbeispiele oder biographische Episoden genannt werden, wodurch Unverständlichkeiten geklärt werden können und „konkrete Bezüge zu Kontextbedingungen des Handelns“ hergestellt werden können (ebd.).

Wenn die Interviewten bestimmte Themenbereiche ausklammern, die jedoch für die Vergleichbarkeit der Interviews relevant sind, kann die Interviewerin mit Hilfe des Leitfadens ad-hoc-Fragen stellen.

Bei der verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategie kann die Interviewerin mit Hilfe von „spezifischen Sondierungen“ das sich im Gespräch erworbene Wissen oder auch das im Vorfeld erworbene Wissen für Fragen nutzen. Äußerungen können zurückgespiegelt werden und es können klärende Verständnisfragen oder, mit Hilfe von Konfrontationen, auch weitere Fragen zu Details der Sichtweise der Befragten gestellt werden (Witzel 2000, S. 4).

5.1.3 Qualitatives Längsschnittdesign

Unter Längsschnittuntersuchungen können Panel- und Trendanalysen zusammengefasst werden (Schnell, Hill und Esser 2013, S.229). Die Gemeinsamkeit ist, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten mehrere Messungen vorgenommen werden (Knigge 2015, S.65).

Bei Trendstudien werden unterschiedliche Stichproben mit denselben Instrumenten befragt. Trendstudien können die individuellen Veränderungen der Befragten nicht untersuchen, da nicht die gleichen Personen an den jeweiligen Erhebungszeitpunkten teilnehmen (Hopf, Bäumer, Stecher 2013, S.371).

Bei einer Panelstudie (wie die hier vorliegende) werden die gleichen Personen mehrfach befragt um Daten zu Veränderungen bestimmter Themen zu erhalten. Knigge (2015) bezeichnet eine Panelstudie als „sehr erklärungsstark, es hat aber das Problem von Stichprobenausfällen zwischen den Messzeitpunkten (sogenannte Panelmortalität) (…)“ (Knigge 2015, S.65).

Mit einer Panelstudie können Aussagen zu Veränderungen bei den jeweiligen Befragten gemacht werden. Neben dem Risiko einer Panelmortalität (v.a. im quantitativen Studien) sind Längsschnittstudien mit „erheblichen materiellen, logistischen und methodischen Aufwand verbunden“ (Gogolin, Stecher 2013, S.266).

Trotz des Risikos der Panelmortalität wurden in der Studie die Schüler*innen des FS GE zu zwei Erhebungszeitpunkten befragt, um die individuellen Veränderungen im Übergang Schule-

Beruf erfassen zu können. Dabei standen die Umsetzung des Berufswunsches, sowie Barrieren und Unterstützungen im Fokus.

Zum einen sollte der Verlauf dargestellt werden und zum anderen sollte von retroperspektivischen Fragen (z.B. mit Schüler*innen die die Schule bereits verlassen haben) abgesehen werden, da die Beantwortung dieser eine hohe Reflexivität und eine detaillierte Erinnerungsgabe an die zurückliegenden Ereignisse voraussetzt. Aufgrund dessen wurden zwei Erhebungszeiträume angesetzt: Zum einen im letzten Schuljahr um die Berufswünsche, Praktika, Hindernisse und Unterstützungen der Schüler*innen in dem letzten Schuljahr zu erfahren. Der zweite Erhebungszeitpunkt war ca. 12 Monate später, als die Schüler*innen die Schulzeit beendet hatten. Bei dem zweiten Erhebungszeitpunkt wurde auf die Umsetzung der Berufswünsche fokussiert, welche Hindernisse die Schüler*innen in den letzten Monaten erfahren haben und welche Unterstützung. Zu beiden Erhebungszeitraum standen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen übergeordnet im Fokus.

5.1.4 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, wurden Problemzentrierte Interviews nach Witzel geführt. Bei der Auswertung fiel die Entscheidung auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Es wurde zunächst auch versucht, die Interviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode in einem zweiten Schritt detaillierter auszuwerten. Aufgrund der geringen Erzählfrequenzen in den Interviews wurde diese Auswertungsstrategie jedoch nicht weiterverfolgt.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wurde gewählt, da die Interviewerin die Komplexität der Interviews reduzieren wollte (aufgrund der Anzahl), die Forschung explorativ war und es in den (Schüler*innen)-Interviews wenige Erzählsequenzen gab. Da die einzelnen Fälle von Interesse waren, aber auch eine Auswertung anhand der Kategorien erfolgen sollte, entstand eine Themenmatrix. Die Auswertung beinhaltet nicht nur eine fallorientierte Perspektive und somit eine Einzelfallanalyse, sondern auch eine kategorienorientierte Auswertung. Es wurde sich an den von Kuckartz genannten sieben Schritten orientiert: initiierende Textarbeit, Hauptkategorien entwickeln, Kodieren mit Hauptkategorien, Zusammenstellen der kodierten Textstellen, Subkategorien (induktiv), komplettes Kodieren, Analysen (vgl. Kuckartz 2018, S. 100). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte genauer beschrieben.

Initiierende Textarbeit, Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen

Zunächst sollen die transkribierten Interviews in einem ersten Schritt sorgfältig und vollständig gelesen werden, mit dem Ziel der initiierenden Textarbeit, „zunächst ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz 2018, S. 56). Neben der Markierung und Kennzeichnung von zentralen Abschnitten und Begriffen wird auch auf die formale Struktur, d. h. Länge, der Aufbau und die Komplexität des Textes fokussiert. Während der ersten Auseinandersetzung mit dem Text sollen Memos geschrieben werden – digital oder analog –, um besonders wichtige bzw. auffallende Abschnitte festzuhalten. Memos definiert Kuckartz wie folgt:

„Unter einem Memo versteht man die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen. Es kann sich bei Memos sowohl um kurze Notizen handeln […] als auch um reflektierende inhaltliche Vermerke, die wichtige Bausteine auf dem Weg zum Forschungsbericht darstellen können“ (ebd., S. 58).

In einem zweiten Schritt sollen Fallzusammenfassungen geschrieben werden. Bei Fallzusammenfassungen (case summaries)

„handelt es sich um eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls. Es wird also eine resümierende Fallbeschreibung geschrieben, jedoch nicht als eine allgemein beschreibende Zusammenfassung, sondern gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (ebd.).

Generell können diese Fallzusammenfassungen unter anderem „hypothesen- und kategoriengenerierend sein“ (ebd., S. 62).

Entwicklung thematischer Hauptkategorien

Kategorien können auf Basis einer bereits bestehenden inhaltlichen Systematisierung deduktiv entwickelt werden, zum Beispiel in Form von Hypothesen oder einer Theorie. Die Grundlage kann auch ein Leitfaden sein. Bei der induktiven Kategorienbildung werden Hypothesen oder Theorien direkt an den Daten gebildet (Kuckartz 2018, S. 64).

Kuckartz beschreibt, dass es durchaus möglich ist, dass Kategorien deduktiv[52] und induktiv entwickelt werden:

„Wenn bei der Datenerhebung strukturierende Mittel eingesetzt werden, bspw. ein Interviewleitfaden bei offenen Interviews, wird häufig so vorgegangen, dass für die erste Phase der qualitativen Inhaltsanalyse Hauptkategorien direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet werden, d.h. mit deduktiven Kategorien begonnen wird. Die Weiterentwicklung der Kategorien und

[52] Kuckartz spricht hier nicht von deduktiv, sondern von A-priori-Kategorienbildung, aus folgendem Grund: *„So erweckt der Begriff „deduktiv“ unwillkürlich den Anschein, als gehe alles mehr oder weniger wie von selbst, ähnlich wie bei der Ableitung einer mathematischen Funktion. Wenn alles den Regeln entsprechend gemacht wird, so die Vermutung, kommen alle zum gleichen Ergebnis. Dies ist nun (leider) ganz und gar nicht der Fall, weshalb mir die Bezeichnung „A-Priori-Kategorienbildung unabhängig von den empirischen Daten“ auch geeigneter erscheint, denn sie beschreibt lediglich das Prozedere und suggeriert nicht, es stelle sich, wenn man denn den Regeln entsprechend vorgeht, ein eindeutiges und „richtiges“ Ergebnis ein“ (Kuckartz 2018, S. 65).* Da die Begriffe der deduktiven und der induktiven Kategorienbildung jedoch weit verbreitet und auch geläufig sind, wird sie in diesem Text weiterhin verwendet.

die Bildung von Subkategorien erfolgt dann induktiv unmittelbar am Material“ (Kuckartz 2012, S. 62).

Generell gilt für die Bildung von Kategorien, dass diese erschöpfend sind und kein relevanter Bereich übersehen wird. Zudem ist auf

„die Kohärenz und Plausibilität der Gesamtgestalt des Kategoriensystems [zu achten]. Es besteht der Anspruch, ein plausibles Ganzes zu bilden und nicht lediglich einzelne (vielleicht sogar trennscharfe) Kategorien, die ziemlich beziehungslos nebeneinanderstehen“ (ebd., S. 71).

Kodierungen

Die folgenden Schritte wurden hier zusammengefasst und werden im folgenden Kapitel mit Inhalten der Studie gefüllt. Folgende Schritte werden von Kuckartz als nächstes beschrieben: Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien, Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstelle, induktives Bestimmen von Subkategorien am Material und Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem.

Nachdem das Material mit Hauptkategorien kodiert wurde, sollte es mit Hilfe des induktiven Bestimmens von Subkategorien zu einer Ausdifferenzierung der großen, allgemeinen Hauptkategorien kommen. Dies kann über die Zusammenfassung erfolgen, indem der Originaltext der Hauptkategorie zusammengefasst wird und daraus Subkategorien am Material entstehen (Kuckartz 2018, S. 86ff.). Mit diesen neu, am Material entstandenen Subkategorien wird das Material im letzten Schritt erneut kategorisiert.

Einfache und komplexe Visualisierung

Kuckartz führt sechs verschiedene Visualisierungsmöglichkeiten an: Kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien, Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie, Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien, Kreuztabellen, Konfiguration von Kategorien und Visualisierung von Zusammenhängen (Kuckartz 2018, S. 118 ff.). Vor allem die ersten drei angesprochenen Punkte werden im folgenden Kapitel angewandt.

5.1.5 Methodenreflexion – Das Problemzentrierte Interview bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE und die qualitative Inhaltsanalyse

Das Problemzentrierte Interview hat sich bei den Schüler*innen des FS GE aufgrund von mehreren Aspekten als zielführend herausgestellt:

Durch die Ad-hoc-Fragen (diese werden im kommenden Kapitel dargestellt) sowie die spezifischen Sondierungen konnten die Interviewerin und die Interviewten schon während des Interviews Rückfragen zu weiteren Details und bei Unverständnis klärende Fragen stellen. Dies war, wie man an den Interviews erkennen kann, ein wichtiger Aspekt, da die Schüler*innen teilweise unbekannte Abkürzungen/Bezeichnungen benutzten oder die Aussprache etwas

schwerer zu verstehen war. Auch hat die Interviewerin recht viele Nachfragen gestellt, um Details zu erfahren, da es nur wenige narrative Ausführungen seitens der Schüler*innen gegeben hat. Ob die inhaltliche Komplexität der Fragen oder die kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen der Grund waren, kann nicht abschließend beurteilt werden. Für die vorliegende Forschung war sehr hilfreich, den komplexen Leitfaden von einem Übersetzungsbüro für Leichte Sprache in Leichte Sprache übersetzen und prüfen zu lassen. Durch die Prüfung des Leitfadens durch Expert*innen in eigener Sache kam es während der Interviews an nur wenigen Punkten zu Verständnisfragen (die durch Umformulierungen gelöst werden konnten) und die Interviews verliefen im Gegensatz zum Pre-Test, bei dem der Fragebogen noch nicht übersetzt war, mit weniger Rückfragen ab. Die Übersetzung des Leitfadens in Leichte Sprache konnte die sprachliche Komplexität deutlich reduzieren, führte jedoch nicht zu dem Effekt, dass die Schüler*innen mehr erzählten. Dennoch wurden die Schüler*innen sowohl am Anfang mit der erzählgenerierenden Einstiegsfrage als auch bei den Nachfragen immer wieder zum Erzählen angeregt.

Der Kurzfragebogen wurde nicht, wie von Witzel beschrieben, am Anfang abgearbeitet, sondern ganz bewusst an das Ende gestellt, da die Interviewerin nicht im Vorfeld Frage-und-Antwort-Fragen stellen wollte, sodass die Schüler*innen im weiteren Verlauf dieses Schema übernehmen. Stattdessen sollte direkt ein erzählstimulierender Einstieg gefunden werden. Der erzählgenerierende Einstieg mit der Frage nach dem Berufswunsch und der Aufforderung „Erzähl mal!“ funktionierte bei den Schüler*innen nur bedingt. Hier hätte die Interviewerin zum Beispiel auf Bildkarten (zum Beispiel mit verschiedenen Berufen) zurückgreifen können, um in das Thema einzuleiten.

Kritisch muss angemerkt werden, dass die Interviewerin durchaus öfter Aufforderungen zum Erzählen hätte aussprechen können und teilweise auch längere Pausen hätte aushalten bzw. die Interviewten nicht so oft unterbrechen sollen, um Verständnisfragen zu stellen. Einige Fragen hätten konkreter und kontextualisierter gestellt werden müssen, zum Beispiel: „Hmm, wie stellst du dir einen Tag vor?“ (Stefan t1, 00:02:07-5).

Bei einigen anderen Fragen wurden innerhalb einer Frage zu viele Unterfragen gestellt, sodass die Schüler*innen nur Teilfragen beantwortet oder darum gebeten haben, die Frage noch einmal zu stellen. Dies kann das folgende Beispiel verdeutlichen: „Genau, ja, was muss in der Schule noch passieren und was muss sonst noch passieren, dass du dann zufrieden vielleicht in deinem Beruf sein kannst?“ (Michael t1, 00:13:59-4).

Als besonders wertvoll hat sich der Pre-Test herausgestellt, der gezeigt hat, dass der Leitfaden sprachlich zu komplex war und dass der Kurzfragebogen am Ende des Interviews gestellt werden sollte. Kurze und auf *einen* Sachverhalt abhebende Leitfragen konnten von den Schüler*innen ohne Probleme beantwortet werden.

Das gewählte Längsschnittdesign war zur Darstellung des Verbleibs der Schüler*innen von zentraler Bedeutung, barg jedoch auch die Gefahr in sich, nicht alle Schüler*innen zweimal für ein Interview gewinnen zu können. Bei sieben Schüler*innen gelang jedoch ein zweites Interview; nur bei einem Schüler blieb die Kontaktaufnahme erfolglos.

Eine Analyse des Interviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode zeigte, dass die Interviewerin an manchen Stellen durch ihren Sprachgebrauch Differenzen zwischen den Interviewten und den angesprochenen Institutionen aufmachte. Das folgende Zitat verdeutlicht dies: „I: Mhm. Kannst du das genauer sagen, wie ist das, ähm, zu was haben *die dich* beraten, wie ist das abgelaufen?“ (Stefan t1 #00:08:27.0#). Dies könnte die Interviewten beeinflusst haben und den Effekt gehabt haben, dass sie diese Differenzierung (unbewusst?) übernommen haben und in ihren Aussagen einfließen haben lassen.

Einige, sehr konkrete Aspekte wurden von der Interviewerin zeitlich sehr schnell und sehr detailliert nachgefragt. So wurde in dem Interview mit Stefan innerhalb einer Minute zunächst das Arbeitsamt angesprochen, anschließend ein Test und schließlich Termine mit dem Arbeitsamt. Eventuell hätte auch hier das Aushalten von langen Pausen und ständige Erzählaufforderungen zu anderen Ergebnissen geführt.

Aufgrund der zahlreichen, teilweise spontanen Nachfragen zu den unterschiedlichen Themen konnte nicht verhindert werden, dass manche Nachfragen sukzessiven Charakter hatten. Bei manchen Schüler*innen kam es über längere Zeit hinweg zu Frage-Antwort-Episoden ohne Erzählungen.

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse hat sich für diese Studie als sehr zielführend herausgestellt. Themenkomplexe konnten stringent gebündelt und strukturiert dargestellt werden. Neue Themenkomplexe konnten mit Hilfe der induktiven Subkategorien herausgearbeitet werden, und die Vielzahl von Themen konnte übersichtlich dargestellt werden.

Lediglich die von Kuckartz verwendeten Begriffe der „Fallzusammenfassungen“ (in der ersten Phase, vgl. Kuckartz 2018, S. 101) und der „fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen“ („Fallübersichten“, vgl. ebd., S. 111) in der vorletzten Phase sind aufgrund der sehr ähnlichen Bezeichnung schwierig auseinanderzuhalten. Deswegen wurde der Begriff der Fallanalysen, anstatt der Fallübersichten genutzt und wird in dem folgenden Kapitel näher dargelegt.

Die von Kuckartz dargestellten Einzelfalldarstellungen werden nur sehr knapp erläutert. Weitere Literaturempfehlungen oder Beispiele wären wünschenswert gewesen, da hier eine ausführliche Beschreibung nicht gegeben ist und weitere Schritte nicht detailliert dargestellt werden.

5.2 Durchführung der Empirie

In diesem Unterkapitel wird die Durchführung der empirischen Studie vorgestellt. Die Grundlagen dafür wurden im vorigen Unterkapitel 5.1 gelegt. Neben der Auswahl der Interviewpartner*innen werden die gewählten Zeitpunkte des Längsschnittes vorgestellt und es wird auf forschungsethische Aspekte dieser Forschung eingegangen. Des Weiteren werden die Erfahrungen des Pre-Tests sowie die Konstruktion des Leitfadens thematisiert.

5.2.1 Auswahl und Rekrutierung der Interviewpartner*innen: Schüler*innen des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“

Die Auswahl der Schüler*innen erfolgte in Orientierung an dem Theoretischen Sampling nach Glaser und Strauss. Nachdem einige Interviews mit Schüler*innen geführt wurden, die die nachfolgenden Kriterien erfüllten, wurde nach weiteren Fällen gesucht, die „das Wissen über den Untersuchungsgegenstand systematisch erweitern“ (Häder 2010, S. 175). Aufgrund dessen wurden, nachdem die Interviews mit Schüler*innen geführt wurden, die eine Förderschule besuchten, inklusive Schulen angeschrieben. Dabei wurde keine Evaluierung oder Analyse des inklusiven Konzepts vorgenommen, sondern lediglich der Selbstzuschreibung „inklusiv“ der Schule gefolgt. Voraussetzung der inklusiven Schulen war, dass sie Schüler*innen des FS GE beschulten; welche weiteren FS dort vertreten waren, wurde nicht berücksichtigt. Im Abschnitt 4.2.2 wurden Differenzen in Bezug auf den Schulabschluss zwischen Schüler*innen, die in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, und Förderschüler*innen festgestellt, sodass hier die Vermutung existierte, dass sich die berufliche Orientierung in der Schule und die sich anschließenden Möglichkeiten unterscheiden könnten und somit die bisherigen Befunde im Sinne des Theoretischen Samplings modifiziert werden könnten.

Folgende Kriterien sollten die interviewten Schüler*innen erfüllen:

1. Zunächst sollte es sich um Schüler*innen des FS GE handeln, die die Abschlussklasse einer Förderschule besuchen; in einem zweiten Schritt sollten es Schüler*innen des FS GE sein, die eine inklusive Schule besuchen.

2. Es sollten Schüler*innen sein, die sich verbal artikulieren können und die die gestellten Fragen (ohne Verbildlichung) verstehen können.[53]

[53] Alternative Befragungsmöglichkeiten und Hilfsmittel wurden in dieser Studie, wie bereits oben erwähnt, nicht angewandt. Der Fokus lag auf Schüler*innen, die sich verbal artikulieren können, wohlwissend, dass durch dieses Kriterium die Auswahl der Interviewpartner*innen eingegrenzt wurde.

Es wurde versucht, ebenso viele männliche wie weibliche Schüler*innen zu interviewen, und es wurden verschiedene Bundesländer ausgewählt, um regionale Unterschiede wie zum Beispiel (regionale) Projekte eines Bundeslandes zu berücksichtigen, die das Bild hätten verzerren können. Des Weiteren wurden zwischen Groß- und Kleinstädten differenziert.

Es wurden Schüler*innen aus Ost- und West-Deutschland interviewt. Es waren Schüler*innen dabei, die in Großstädten leben, und auch Schüler*innen, die in Kleinstädten zur Schule gehen. Diese Differenz wurde gewählt, da es aufgrund der Menge und der Dichte an Unternehmen in einer Großstadt unter Umständen leichter sein könnte als in eher ländlichen Gegenden, in Bezug auf Praktika zu einem Unternehmen Kontakt aufzunehmen. Diese Aspekte wurden bei der Auswertung berücksichtigt.

Die Kontaktaufnahme erfolgte per Mail. Es wurden 47 Schulen angeschrieben und um eine Beteiligung gebeten; bei nur neun Schulen kam es zu einer positiven Rückmeldung. Außerhalb der Unterrichtszeiten wurde der Interviewerin ein Zimmer für die Interviews zur Verfügung gestellt. Die Organisation des Zimmers und die Reihenfolge der interviewten Schüler*innen übernahmen die Lehrer*innen. Insgesamt wurden mit 15 Schüler*innen von neun Schulen Interviews geführt. Nach einer Sichtung des Audiomaterials wurde deutlich, dass nur acht Interviews ausgewertet werden konnten. Dies war durch eine sehr undeutliche Aussprache begründet, sodass keine Inhalte verstanden werden konnten, oder weil zu leise gesprochen (geflüstert) oder ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ geantwortet wurde. Ein weiterer Grund war, dass in den Interviews deutlich wurde, dass die interviewte Person sehr wahrscheinlich ihre Schulzeit verlängern wird, sodass zum einen eine erneute Befragung nicht sinnvoll gewesen wäre und zum anderen einige der Leitfadenfragen in Bezug auf die nächsten Schritte nach der Schule nicht beantwortet hätten werden können. Auf das Einholen der Einverständniserklärung sowie auf den anschließenden Umgang mit den Daten wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen. Beim zweiten Interviewtermin wurden die Schüler*innen erneut kontaktiert. Die Interviews fanden zu Hause oder in einem Café statt. Die Interviewpartner*innen konnten sich den Ort selbst aussuchen.

Zusätzlich zu den Interviews mit den Schüler*innen wurden auch Interviews mit den Lehrer*innen und den Eltern geführt. Diese wurden jedoch aufgrund der Menge an Interviewmaterial nicht weiter berücksichtigt. Kritisch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass alle Förderschulen einen anthroposophischen Träger hatten; der Kontakt zu Förderschulen von anderen Trägern blieb erfolglos.

5.2.2 Forschungsethische Aspekte der Forschung

Bei der gesamten hier durchgeführten Forschung wurden ethische Standards berücksichtigt. Die Autorin orientierte sich an den gängigen Vorgaben und an dem zur Zeit der Durchführung

der Interviews existierenden Stand der Literatur (2016). Inzwischen gibt es an vielen (Forschungs-)Einrichtungen und Universitäten die Möglichkeit, ein Ethikgutachten in Auftrag zu geben. Eine Ethikkommission gab es zum Zeitpunkt der Durchführung der Forschung weder an der Universität Kassel (Erstanmeldung der Dissertation) noch im Fach Soziale Arbeit bei der dazugehörigen „Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit“. Besondere Berücksichtigung fanden die Veröffentlichungen von Keeley (2015), Niedik (2014) und Hagen (2007). Inzwischen existieren weitere Veröffentlichungen wie z. B. Schuppener, Heusner und Müller (2020) oder Lindmeier und Schrör (2015). Besonders bei der Rekrutierung der Schüler*innen war neben den Einverständniserklärungen der Eltern die Freiwilligkeit und die Möglichkeit des Abbruchs des Interviews zu jedem Zeitpunkt wichtig. Folgendes Vorgehen wurde gewählt:

Die Rekrutierung der Schüler*innen erfolgte über die Lehrer*innen. Die Lehrer*innen sprachen erziehungsberechtigte Personen in einem ersten Schritt an und reichten die von der Autorin vorbereitete Einwilligungserklärung an die erziehungsberechtigten Personen weiter. Die Lehrer*innen sprachen die erziehungsberechtigten Personen an, von denen sie sich vorstellen konnten, dass deren Kinder möglicherweise Interesse an einem Interview haben könnten. Ein weiteres Kriterium war, dass die Schüler*innen verbal kommunizieren konnten. Einige erziehungsberechtigte Personen nahmen zur Autorin Kontakt auf, sodass sie auf die Freiwilligkeit, das Ziel der Studie, das Vorgehen, den Zeitrahmen und die Anonymisierung der Daten hingewiesen werden konnten. Die Lehrer*innen vereinbarten mit der Autorin einen Termin, zu dem auch die Schüler*innen kamen. Die Schüler*innen wurden in der Regel im Schulgebäude befragt, jedoch nach dem Unterricht oder in Pausen bzw. Leerstunden. Die Autorin befragte ausschließlich Schüler*innen, von denen ihr die schriftliche Einverständniserklärung der erziehungsberechtigten Personen vorlagen (diese wurden der Autorin von den Lehrer*innen ausgehändigt). Bevor die Interviews stattfanden, gab es zwei Szenarios: Entweder stellte die Autorin ihr Vorhaben vor der gesamten Klasse vor (in einer Pause oder Leerstunde) und wies dabei explizit auf die Freiwilligkeit, das Ziel der Studie, das Vorgehen, den Zeitrahmen und die Anonymisierung der Daten hin und verbrachte anschließend einige Zeit im Hintergrund in der Klasse, sodass die Schüler*innen die Autorin kennenlernen konnten. Auf einer freiwilligen Basis konnten sich Schüler*innen, deren schriftliche Unterschrift der erziehungsberechtigten Personen vorlagen im Anschluss an die Schulzeit bzw. in Pausen oder in Leerstunden zur Autorin in einen Raum begeben (nach großzügiger Bedenkzeit und mit der Möglichkeit, Rückfragen zu stellen). Dieses Szenario war das bevorzugte und entsprach den damaligen Empfehlungen in der Literatur (vgl. hierzu Keeley 2015, S. 113f.). Das andere Szenario war, dass die Schüler*innen die Autorin nach dem Unterricht oder in Pausen bzw. Leerstunden in einem separaten Raum antrafen und dass die Autorin sie zunächst eins zu eins auf die Freiwilligkeit, das Ziel der Studie, das Vorgehen, den Zeitrahmen und die Anonymisierung der Daten hinweisen konnte. Nach einer kurzen Pause (Toilettengang bzw. Snack- oder Mittagspause) konnten die

Schüler*innen, wenn sie an der Studie teilnehmen wollten, zur Autorin zurückkehren. Wenn nicht, dann gingen sie in ihre Klassenzimmer, in die Pause oder nach Hause. Die Freiwilligkeit, das Ziel der Studie, das Vorgehen, den Zeitrahmen und die Anonymisierung der Daten (vgl. Keeley 2015, S. 113) wurden von der Autorin in leichter Sprache formuliert und es wurde genügend Zeit für Rückfragen oder Bedenkzeit eingeräumt. Die Autorin konzentrierte sich bei den Vorgesprächen besonders darauf, dass sie von den Schüler*innen als vertrauenswürdig und neutral anerkannt wurde und dass sie keine unmittelbaren Veränderungen bei den Schüler*innen herbeiführen kann. Hierbei folgte sie einer Empfehlung von Keeley (2015, S. 112) und Hagen (2001, S. 107). Erst im Anschluss an das Einverständnis der Schüler*innen schaltete die Interviewerin das Tonband an und das Interview begann.

Die Schüler*innen hat die Autorin nach ihrer Bereitschaft zu einem erneuten Interviewtermin gefragt; ggfls. wurden weitere Nummern (Handynummern) abgefragt, um die Schüler*innen erneut zu kontaktieren.

Umgang mit Daten und Veröffentlichung

Folgende Daten werden in dieser Studie erhoben: Förderschwerpunkt, Name und Geburtsjahr. Für die erneute Kontaktaufnahme hat die Autorin die Kontaktdaten (Telefonnummer) der erziehungsberechtigten Personen und ggfls. der Schüler*innen erhoben. Generell hat die Autorin nur die Daten erhoben, die für die Beantwortung der Forschungsfrage unbedingt notwendig waren. Der Zugang zu den Daten und der Umgang damit waren ausschließlich auf die Autorin beschränkt.
Die Interviews wurden nach der Zustimmung der Interviewten mit einem mobilen Tonbandgerät aufgezeichnet. Diese Aufzeichnungen wurden mit Hilfe eines Transkriptionsbüros verschriftlicht. Die Daten wurden mit Hilfe einer passwortgesicherten Seite an das Schreibbüro übermittelt und im Anschluss von diesem vernichtet (vertraglich festgehalten). Die Interviews wurden im Anschluss anonymisiert, indem Namen und Orte durch andere Namen verändert wurden, sodass keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen möglich sind. Die Aufzeichnungen auf dem Tonband wurden mehrmals überschrieben und befinden sich passwortgeschützt auf einem passwortgeschützten PC. Weitere Daten wie Einwilligungserklärungen und Kontaktdaten befinden sich im Büro der Autorin in einem abschließbaren Schrank, zu dem ausschließlich die Autorin Zugang hat.

Aufbewahrung der Daten und Zugriffsmöglichkeiten auf die Daten

Die Daten werden nach dem Projektende für zehn Jahre archiviert. Diese Archivierung erfolgt auf einem passwortgeschützten Medium, auf das nur die Autorin Zugriff hat. Zugriff auf die Daten hat keine weitere Person. Die Daten wurden ausschließlich an das Transkriptionsbüro

weitergeleitet (s. o.). Die Daten des mobilen Aufzeichnungsgeräts wurden durch mehrmaliges Überschreiben vernichtet. Alle weiteren Unterlagen befinden sich in einem abschließbaren Schrank im Büro der Autorin.

Datenvernichtung

Zehn Jahre nach Abschluss des Projektes werden die Daten über eine Aktenentsorgung der HU Berlin unter Berücksichtigung des Datenschutzes fachgerecht vernichtet. Die Aufbewahrung dient im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis der Transparenz in Bezug auf geplante Veröffentlichungen.

5.2.3 Pre-Test

In einer Großstadt in Hessen wurde ein Pre-Test mit einem Schüler des FS GE durchgeführt. Die Mutter des Schülers war während des Interviews immer wieder im Raum. Der Pre-Test mit Hans wurde hier nicht weiter berücksichtigt, da die Fragen des Leitfadens zu schwer verständlich waren und Hans viele der Fragen nicht verstanden hat. Die Anfangsfrage wurde daraufhin abgeändert, und zwar auf das letzte Schuljahr bezogen und nicht direkt auf die beruflichen Zukunftsvorstellungen, da Hans‘ Rückmeldung war, dass er bei der ersten Frage gar nicht wusste, um was es geht. Durch die Anwesenheit der Mutter, die manche der Fragen in Leichte Sprache übersetzte und die Hans schließlich um Hilfe bat, wurde der zu hohe Schwierigkeitsgrad des Leitfadens deutlich. Der Leitfaden wurde im Anschluss an den Pre-Test in Leichte Sprache übersetzt und erneut mit einer Kontaktperson, die die FS GE gerade verlassen hatte, geprüft. Nachdem weitere sprachliche Anmerkungen eingepflegt wurden, konnten die ersten Interviews geführt werden.

5.2.4 Konstruktion des Leitfadens

Die Forschungsfragen wurden in Unterkapitel 4.4 dargestellt. Zur Erinnerung: Als Forschungsfrage wurde festgelegt: *„Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Schüler*innen des FS GE im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf?“*

Auf folgende Unterfragen wurde bei beiden Erhebungszeitpunkten eingegangen:

Erster Erhebungszeitpunkt: *„Wie entstehen die Berufswünsche von Schüler*innen des FS GE? Welche Faktoren spielen in dem Prozess eine Rolle? Welche Unterstützung und welche Barrieren benennen die Schüler*innen?“*

Zweiter Erhebungszeitpunkt: *„Wie können die Berufswünsche der Schüler*innen des FS GE umgesetzt werden? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Welche hindern sie, welche empfinden sie als Unterstützung in dem Prozess?“*

Die individuelle Wahrnehmung und Bewertung der Partizipation beim Übergang stand dabei im Mittelpunkt. Es bestand die Annahme, dass sich die Partizipation in verschiedenen Momenten/Situationen/Erlebnissen des Übergangs wiederfindet. Aufgrund dessen gab es keine gesonderte Frage zu Partizipation, sondern die Partizipation war das Bewertungsschema, dass hinter den Fragenkomplexen lag.

Da es sich, wie oben beschrieben, um eine explorative Studie handelt, sollte im Leitfaden den Schüler*innen Möglichkeiten gegeben werden, um eigene Themen einzubringen. Besonders die Einstiegs- und die Abschlussfrage boten entsprechende Möglichkeiten, aber auch die einzelnen Fragenkomplexe dienten lediglich als Orientierung und wurden nicht systematisch abgearbeitet, sondern es wurde vor allem Raum für Aspekte gelassen, die die Schüler*innen einbrachten.

Dennoch scheinen, wie die vorherigen Kapitel gezeigt haben, die gesellschaftlichen Faktoren einen maßgeblichen Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen zu haben. Sie können die Schüler*innen in Bezug auf ihre Partizipation hindern oder bestärken. Die möglichen relevanten Faktoren wurden im Theoriekapitel identifiziert und sollen in den Leitfaden aufgenommen werden. Beim ersten Erhebungszeitpunkt standen die Entstehung von Berufswünschen und die bereits absolvierten Praktika im Mittelpunkt.

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt stand die Realisierung des Berufswunsches im Mittelpunkt und die Fragen, welche Wege die Schüler*innen nach der Schule gegangen sind, wer über welche Maßnahmen entschieden hat und welche Institutionen die Schüler*innen beim Prozess unterstützt haben.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, wurde im Rahmen des Problemzentrierten Interviews ein Leitfaden zur Orientierung eingesetzt.

Die folgende Tabelle zeigt auf der linken Seite die Erkenntnisse der Theorie, die identifizierten Faktoren, die theoretisch einen Einfluss beim Übergang haben können, und die daraus abgeleiteten Fragen. Der Leitfaden wurde in Leichte Sprache übersetzt und veränderte sich aufgrund der Übersetzung sowohl hinsichtlich des Satzbaus als auch bezüglich der Unterteilung in kurze und einfache Sätze. Die Interviews dauerten zwischen 10 und 30 Minuten. Nach den Themenkomplexen wurde den Interviewten die Möglichkeit gegeben weitere Themen zu platzieren, durch die Frage: „Gibt es etwas was du ergänzen möchtest?

Theorie	Fragen
Erzählgenerierende Einstiegsfrage in das Thema[54] (nach Witzel 2000) zu Beginn, um die für die befragte Person relevanten Aspekte des Themas zu erkennen und ihre subjektiv wahrgenommene Problemstruktur aufzudecken. Diese Aspekte werden in den folgenden Fragen aufgegriffen und es wird zu Detaillierungen und vertieften Erzählungen angeregt (vgl. Witzel 2000).	1) „Jetzt hat ja gerade für dich die letzte Schulklasse angefangen, d. h. die Schule ist in einem Jahr vorbei. Erzähl mal, was wünschst du dir für dieses Schuljahr? 2) Was sind deine Pläne für die Zeit nach der Schule?“
Letztes Schuljahr	„Was denkst du wird schwierig im nächsten Schuljahr? Wovor hast du Angst? Was wird gut?“
Gründe für den Berufswunsch	„Warum willst du in diesem Beruf arbeiten bzw. diese Ausbildung machen?“ „Hast du diesen Wunsch schon lange?“ „Was machen deine Freund*innen nach der Schule?“
Vorstellungen zum Berufswunsch	„Wie stellst du dir diesen Beruf vor?“ „Wo willst du diesen Beruf ausüben?“ „Kennst du andere Berufe?“
Umsetzung Berufswunsch	„Wie schätzt du deine Chancen ein, in diesem Bereich arbeiten zu können?“
Berufsvorbereitungen/Praktika	„Hast du Praktika in dem Bereich gemacht?“ „Hast du schon Praktika in anderen Bereichen gemacht?“ „Machst du in diesem Schuljahr noch Praktika in dem Bereich oder in einem anderen?“ „Würdest du gerne noch mehr Praktika machen? Wenn ja, wo?“ „Hast du Absagen bekommen, sodass du kein Praktikum machen kannst? Wenn ja, wo?“
Einschätzung des Berufswunschs durch das soziale Umfeld	„Was sagen deine Eltern/Freund*innen/Mitschüler*innen/Lehrer*innen zu deinem Berufswunsch?“
Unterstützung durch Institutionen	„Hat dich das Arbeitsamt beraten? Wenn ja, zu was?“ „Hat dich der IFD beraten? Wenn ja, zu was?“ „Wurdest du von weiteren Personen beraten bzw. unterstützt? Wenn ja, von wem?“
Freizeitgestaltung	„Was machst du in deiner Freizeit?“ „Hat dies Einfluss auf deine Berufswahl?“ „Soll dein Hobby dein Beruf werden?“
Evaluierung von Hindernissen und Unterstützung	„Wer berät dich bei deinen Berufswünschen? Wer rät dir davon ab? Wer unterstützt dich?“
Thema Übergang: Vorstellungen	„Wie stellst du dir den Übergang von der Schule in den Beruf bzw. die Ausbildung vor?“ „Wie stellst du dir einen guten Übergang vor?“
Frage nach dem „Nicht-Berufswunsch“	„Wo würdest du nicht gerne arbeiten und warum nicht?“

[54] Alle weiteren Fragen waren im Ermessen der Interviewerin anzuwenden. Falls das Gespräch stockte, konnten die folgenden Fragen zur Anwendung kommen (wichtig war es, den Sprachfluss des Interviewten nicht zu unterbrechen). Die folgenden Punkte waren eher als Gedächtnisstütze gedacht.

Abschlussfrage: Frage nach der Zukunftsperspektive	„Fantasiereise: Stell dir vor, wir liegen am Strand und alles ist möglich: Was wünschst du dir für die Zukunft?“ Wo siehst du dich selber in fünf Jahren? Welche Wünsche sind wahr geworden, welche nicht?“

Kritik am Leitfaden Erster Erhebungszeitpunkt

Durch die Übersetzung in Leichte Sprache konnten die meisten Schüler*innen auf die Fragenkomplexe antworten. Lediglich die Frage nach dem Übergang war zu komplex und abstrakt und wurde nach einigen Interviews, bei denen die Frage zu Irritationen führte, nicht mehr gestellt. Diese Frage wurde daher auch in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Die folgende Tabelle zeigt den Leitfaden für die Schüler*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Auch hier sind links die theoretischen Erkenntnisse und rechts die Leitfragen zu sehen. Analog zum ersten Leitfaden dienten die Fragen lediglich als Orientierung. Dieser Leitfaden wurde vor der Interviewdurchführung in Leichte Sprache übersetzt, sodass es zu sprachlichen Abweichungen kam. Auch hier findet sich explizit keine „eigene“ Frage zur Partizipation wieder, sondern die Partizipation war das Bewertungsschema, dass hinter den Fragenkomplexen lag.

Theorie	**Fragen**
Erzählgenerierende Einstiegsfrage in das Thema[55] (nach Witzel 2000) zu Beginn, um die für die befragte Person relevanten Aspekte des Themas zu erkennen und ihre subjektiv wahrgenommene Problemstruktur aufzudecken. Diese Aspekte werden in den folgenden Fragen aufgegriffen und es wird zu Detaillierungen und vertieften Erzählungen angeregt (vgl. Witzel 2000).	1) „Jetzt hast du ja vor kurzem die Schule verlassen. Erzähl mal, wie war das?“ 2) „Wie war der Abschied für dich?“ 3) „Beschreibe mal deine jetzige Situation, was machst du jetzt?“
Gründe für die Berufswahl	„Warum arbeitest du in diesem Beruf?“ „Warum machst du diese Ausbildung?“
Alternativfrage, wenn die oder der Interviewte nicht in ihrem bzw. seinem Traumberuf arbeitet, den sie bzw. er im letzten Jahr genannt hat	„Als wir uns letztes Jahr getroffen haben, hast du mir erzählt, dass du gerne als XXX arbeiten möchtest. Warum arbeitest du nicht in diesem Beruf?“ „Warum machst du diese Ausbildung nicht?“
Vorstellungen der Arbeitstätigkeiten	„Hast du dir den Beruf bzw. die Ausbildung so vorgestellt?“
Soziales Umfeld	„Wer hat dich bei deinem Beruf bzw. deiner Ausbildung beraten?“ „Erzähl mal, was haben die Personen zu dir gesagt? Haben sie gesagt: ‚Mach mal XXX!‘ oder haben sie mit

[55] Alle weiteren Fragen waren im Ermessen der Interviewerin anzuwenden. Falls das Gespräch stockte, konnten die folgenden Fragen zur Anwendung kommen (wichtig war es, den Sprachfluss der Interviewten nicht zu unterbrechen). Die folgenden Punkte waren eher als Gedächtnisstütze gedacht.

	dir Möglichkeiten und Alternativen besprochen?)“ „Was sagen deine Eltern zu deinem Job?“ „Was sagen deine Freund*innen dazu?“
Evaluierung von Hindernissen und Unterstützung	„Wer hat dich im letzten Jahr unterstützt?“ „Hat dir jemand von dem Job abgeraten?“
Unterstützung durch Institutionen	„Hat dich das Arbeitsamt beraten? Wenn ja, zu was?“ „Was waren wichtige Informationen für dich? Was hat dir gefehlt?“ „Hat dir die Beratung geholfen? Fandest du sie nützlich?“
Freizeitgestaltung	„Was machst du in deiner Freizeit?“ „Hat sich gegenüber dem letzten Jahr etwas an deinen Hobbies verändert?“ „Beschränkt dein Job deine Hobbies?“
Thema Übergang zu einer Ausbildung bzw. Zwischenstation wie z. B. BVB, BVJ usw.; Vorstellungen	„Wie stellst du dir den Übergang von der Ausbildung/Maßnahme/Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung vor?“
Freunde bzw. Geschwister	„Was machen deine Freund*innen, mit denen du letztes Jahr zur Schule gegangen bist, jetzt?“ „Hast du Geschwister? Falls ja, was machen diese?“
Frage nach dem „Nicht-Berufswunsch“	„Wie stellst du dir deine berufliche Zukunft vor?“ „Würdest du gerne woanders arbeiten? Wenn ja, wo? Warum arbeitest du dort nicht?“
Abschlussfrage: Frage nach der Zukunftsperspektive	„Traumreise: Eine gute Fee sucht dich auf und sagt, du hast drei Wünsche frei. Welche wären diese?“ „In Bezug auf deine Arbeit: Wenn du drei Wünsche offen hättest, welche wären diese?“

Die Interviews der zweiten Befragung dauerten länger als die der ersten, nämlich zwischen 18 und knapp 40 Minuten.

Kritik am Leitfaden Zweiter Erhebungszeitpunkt

Die Frage zum Schulabschluss hätte präziser gestellt werden müssen. Teilweise haben die Schüler*innen die Frage auf die Schulzeit bezogen und nicht auf das Schulende, wie sich exemplarisch an den beiden folgenden Zitaten zeigt.

Nummer 1: „I: Das heißt, du gehst nicht mehr in diese Schule? #00:00:23-3#
B: Nein. #00:00:23-6#
I: Okay. Ähm, wie war das für dich? #00:00:25-9#
B: Schon schön. #00:00:30-7#
I: Die Schule? #00:00:31-2#
B: Am liebsten würde ich dableiben und nicht mehr auf eine anderen Schule gehen.“ (Lukas)

Nummer 2: „I: Ähm, du bist jetzt fertig mit der Schule? #00:00:19-8#
B: Ja. #00:00:19-7#
I: Hast die Schule ve/ und hast die Schule verlassen. Wie war das denn für dich? #00:00:24-9#
B: Ähm, gut. (I: Mhm) Ich habe da Freunde gefunden, ja ... #00:00:33-9#“ (Stefan)

5.2.5 Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden zunächst anonymisiert und im Anschluss transkribiert. Als Orientierung dienten die Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018, S. 166ff).

Es wurde keine wortwörtliche Transkription vorgenommen. Sprachliche Eigenheiten wurden geglättet. Folgend findet sich eine Übersucht der verwendeten Symbole und Abkürzungen:

./(...)	Eine Sekunde Pause; je mehr Sekunden Pause, desto mehr Punkte (pro Sekunde einen Punkt)
(unverständlich)	Ein für die Transkription unverständliches Wort oder auch ein unverständlicher Satz
„Abc“	Die/der Interviewte zitiert etwas
/	Es kommt zu einer Überschneidung der Gesprächspartner*innen
(lacht)	Die/der Interviewte gibt einen lachenden Ton von sich
Hmm/Mhm	Zustimmung oder Bestätigung, in der Regel von der Interviewerin
„I“	Aussagen der Interviewerin. Aussagen der Interviewten werden mit „B“ oder dem ersten Buchstaben ihres Vornamens abgekürzt.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt. Im ersten Teil des Kapitels werden die Ergebnisse der ersten Schüler*innen-befragung anhand der Haupt- und Subkategorien vorgestellt. Der zweite Teil befasst sich mit der zweiten Erhebung und zunächst mit der Darstellung der Schüler*inneninterviews anhand der Haupt- und Subkategorien. Anschließend werden die Fälle der acht Schüler*innen im Längsschnitt betrachtet. Abschließend erfolgt eine Analyse der Partizipation im Rahmen einer Einzelfalldarstellung der Schüler*innen.

6.1 Auswertung der ersten Befragung

Im Folgenden werden die im vorigen Kapitel erörterten Aspekte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse Schritt für Schritt anhand der erhobenen Daten durchgeführt. Des Weiteren werden die Interviewpartner*innen anhand von einigen Eckpunkten vorgestellt.

6.1.1 Initiierte Textarbeit, Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen

Wie oben festgehalten, wurden die Interviews mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die weiter oben genannten Schritte werden nun dargestellt. Zunächst wurden die transkribierten Interviews sorgfältig und vollständig gelesen, mit dem Ziel, im Sinne der Initiierenden Textarbeit „zunächst ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz 2018, S. 56). Neben der Markierung und Kennzeichnung von zentralen Abschnitten und Begriffen wurde auch auf die formale Struktur, d. h. auf die Länge des Textes sowie auf den Aufbau und die Komplexität der Sätze geachtet. Während der ersten Auseinandersetzung mit dem Text sollen digital oder analog Memos geschrieben werden, um besonders wichtige bzw. auffallende Abschnitte festzuhalten.

Die relevanten Textstellen wurden markiert und Memos wurden notiert. Auf diese wurde im weiteren Verlauf immer wieder zurückgegriffen bzw. sie wurden in dem verwendeten f4-Programm digitalisiert.

In einem zweiten Schritt hat die Autorin erste Fallzusammenfassungen geschrieben. Eine dieser Zusammenfassungen wird im Folgenden exemplarisch dargestellt. Die restlichen Fallzusammenfassungen finden sich im Anhang.

Die Fallzusammenfassungen wurden nicht stichwortartig festgehalten, sondern ausformuliert und den Schüler*innen wurde eine Überschrift durch ein für den Fall passendes Zitat gegeben. Es wurde sich dabei an dem Gesagten orientiert und somit das Interview komprimiert (vgl. Kuckartz 2018, S. 58f.).

Martha – „Ja, vom Schulabschluss, als ich will nicht von Schulabschluss danach noch weggehen zu müssen, weil das ist für mich ein bisschen schwierig“ (#00:01:09-2#)

Marthas größte Sorge ist es, die Schule zu verlassen; sie hat große Angst davor. Ihren Berufswunsch betreffend ist sie unentschlossen, kann sich jedoch vorstellen, als „Shampoo-Herstellerin“ zu arbeiten. Alle ihre Überlegungen und Wünsche werden jedoch von ihren Sorgen, die Schule verlassen zu müssen, überschattet. Von ihren Lehrer*innen und ihrem sozialen Umfeld bekommt sie Halt und Unterstützung. Martha hat zahlreiche Praktika absolviert. Nicht vorstellbar wäre es für sie, aufgrund der gesammelten (negativen) Erfahrungen im Praktikum in einem Hotel zu arbeiten. Der Besuch einer weiterführenden Schule wäre jedoch eine Möglichkeit. Martha erwähnt, dass ihre Mutter einige Entscheidungen trifft, wobei Martha nicht einschätzen kann, welche.
Sie möchte nicht in einer WfbM arbeiten, da dort behinderte Leute arbeiten, die sie „nicht mag“ und auch, weil es dort „zu viel Technik“ gibt. Eine Werkstatt hat sie noch nie besucht.

Der nächste Schritt nach den Fallzusammenfassungen besteht in der Entwicklung von Kategorien und der Definition derselben. Dieser Schritt wird im Folgenden, nach einer kurzen Vorstellung der Interviewpartner*innen, dargestellt.

6.1.2 Kurzprofile der acht Schüler*innen

Im Folgenden werden die acht interviewten Schüler*innen im Kurzprofil porträtiert, die alle unter dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ unterrichtet werden, und zwar zum Zeitpunkt des ersten Interviews. Es werden einige Rahmenbedingungen zum Wohnort sowie Eckdaten zur Interviewsituation bzw. zur Familiensituation dargestellt. Zudem werden (unsystematische) Beobachtungen der Interviewerin bzw. Auffälligkeiten im Sprachgebrauch (im Sinne von: unverständliche Aussprache und deswegen viele Nachfragen der Interviewerin) genannt, die bei der Interviewführung relevant waren und für das Verständnis des Interviews wichtig sein können. Beim ersten Erhebungszeitpunkt wurden die Interviews, nach Zustimmung der Interviewten, in einem ruhigen, separaten Raum der Schule durchgeführt.

Benjamin geht auf eine Förderschule in einer Großstadt und lebt gemeinsam mit seiner Mutter, die Künstlerin ist, in einem Atelier. Seine größere Schwester ist bereits ausgezogen. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews, welches Anfang Dezember 2016 stattfand, 17 Jahre alt. Das Interview wurde in einem Ruheraum in der Schule geführt.

Michael besucht die gleiche Förderschule wie Benjamin in einer Großstadt. Das Interview findet in einem Ruheraum der Schule statt. Michael wohnt mit seiner Schwester zu Hause, unweit

von der Schule. Er ist bei der Durchführung des ersten Interviews im Dezember 2016 17 Jahre alt.

Nils besucht in Hessen eine Förderschule mit angegliedertem Internat. Beim ersten Interview ist er 19 Jahre alt. Nach einem Hospitationstag der Interviewerin wurde das Interview mit dem Schüler in einem Ruheraum durchgeführt. Nils wuchs bei seiner alleinerziehenden Mutter in einem kleinen Dorf in Hessen auf, bevor er in das Internat der Schule zog.

Thomas besucht dieselbe Förderschule mit angegliedertem Internat wie Nils in Hessen. Er ist beim ersten Interview 20 Jahre alt. Das Interview wird in einem separaten Raum durchgeführt. Thomas wohnt in dem Internat und fährt am Wochenende regelmäßig zu seiner Mutter und deren neuem Mann nach Hause. Die Kontaktaufnahme für ein zweites Interview verlief erfolglos.

Martha geht auf eine inklusive Schule in Hessen und ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews, welches Ende September 2016 stattfand, 16 Jahre alt. Martha wohnt mit ihrer Schwester und ihren Eltern in der Nähe einer Großstadt in Hessen. Das Interview wurde in einem leeren Klassenzimmer durchgeführt. Einige Passagen und Erzählungen während des Interviews sind unverständlich. Martha schweift bei der Beantwortung der Leitfragen oft in andere Bereiche ab.

Lukas geht auf eine inklusive Schule in einer Großstadt. Zum Zeitpunkt des Interviews im Dezember 2016 ist er 15 Jahre alt. Er lebt mit seinen Eltern und seinen drei Geschwistern in sehr engen Wohnverhältnissen in einer Großstadt. Sein Vater ist ehemaliger Dachdecker und kann aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr arbeiten. Das Interview wurde in einem leeren Klassenzimmer durchgeführt. Die Lehrerin von Lukas berichtet bei Kontaktaufnahme, dass Lukas Teil der Initiative Inklusion ist.

Sara geht auf eine inklusive Schule in Sachsen-Anhalt. Sie ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 18 Jahre alt. Sie ist in den USA geboren und aufgewachsen und vor ein paar Jahren zusammen mit ihrem Vater und Bruder nach Deutschland gezogen. Sie spricht gebrochenes Deutsch. Das Interview wurde in einem kleinen Pausenraum geführt.

Stefan geht auf dieselbe inklusive Schule wie Sara in Sachsen-Anhalt. Seine Eltern sind beide Ärzte. Stefans Aussprache ist in einigen Passagen schwer zu verstehen. Er wohnt mit seinen Geschwistern zu Hause bei seinen Eltern. Das Interview wurde in einem kleinen Pausenraum geführt.

6.1.3 Kategorienbildung und Definitionen der ersten Erhebung der Schüler*inneninterviews

Wie oben beschrieben, orientierte sich die Entwicklung der Haupt- und Subkategorien an dem Vorgehen nach Kuckartz 2018, S. 100ff. Wie die einzelnen Schritte umgesetzt wurden, wird hier noch einmal zusammengefasst:

1. Entwickeln thematischer Hauptkategorien

   Die Entwicklung der Hauptkategorien orientierte sich an den Themenkomplexen des Leitfadens (zur Konzeption und den Themen des Leitfadens siehe vorheriges Kapitel). Das heißt, die Hauptkategorien wurden in einem ersten Schritt deduktiv entwickelt.

   Da es sich jedoch um eine explorative Studie handelt und zu dem hier untersuchten Personenkreis und dem Übergang Schule–Beruf wenige Studien vorliegen, wurden die weiteren Subkategorien anhand des Materials (also induktiv) weiterentwickelt (siehe Punkt 4).

2. Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

   Dieser Schritt wurde mit Hilfe des Auswertungsprogramms f4 getätigt. Dabei haben sich manche Hauptkategorien als sehr umfassend herausgestellt, sodass deutlich wurde, dass Subkategorien benötigt werden, um weitere Differenzierungen vorzunehmen.

3. Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen
4. Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

   Die Hauptkategorien wurden in Subkategorien aufgeteilt, da schnell ersichtlich wurde, dass die gewählten Hauptkategorien zu viele unterschiedliche Aspekte vereinten und somit nicht differenziert genug waren.

5. Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

   Dieser Schritt erfolgte mit dem Auswertungsprogramm f4.

6. Einfache und komplexe Visualisierung

   Die Darstellung erfolgte anhand der Kategorien, aber auch fallbasiert und wird in den folgenden Unterkapiteln detailliert geschildert.

Im Folgenden werden die oben genannten Punkte genauer dargestellt. Es wurde mit den Hauptkategorien begonnen, die mit einer inhaltlichen Beschreibung und einem Beispiel ange-

führt werden (vgl. Kuckartz 2018, S. 63). Im Anschluss werden die induktiv am Material gebildeten Subkategorien (also der oben beschriebene Punkt 4) dargestellt. Bei den Kategorienbildungen wurde sich an den von Kuckartz erstellten Guidelines orientiert (ebd., S. 83ff.).

Hauptkategoriendefinition

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch zwei Hauptkategorien sowie, neben den Kategoriennamen der Hauptkategorien, auch eine inhaltliche Beschreibung und ein Beispiel. Die weiteren Hauptkategoriendefinitionen finden sich im Anhang. Die inhaltliche Beschreibung nennt die Kategorie und es findet sich teilweise eine Definition. Darin findet sich auch ein Hinweis, wann Aussagen mit den Kategorien kodiert werden: Kategorie A wird kodiert, wenn folgende Bereiche bzw. Aussagen oder Aspekte genannt werden … (vgl. Kuckartz 2018, S. 40). Das Beispiel der Kategorie ist ein dazu passendes bzw. möglichst prägnantes Zitat mit der Zeitangabe und einer Zeilenangabe des Absatzes sowie dem Namen der interviewten Person aus dem jeweiligen Interview. Die Definition der Subkategorien findet sich im Anschluss an die Hauptkategorien nur exemplarisch für zwei Subkategorien. Der Rest der Subkategoriendefinition findet sich im Anhang.

Kategorienname	**Inhaltliche Beschreibung**	**Beispiele**
Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)	Aussagen zu WfbM, meistens in Bezug auf WfbM als (potenziellen) Arbeitsplatz, aber auch Aussagen in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen, die in einer WfbM arbeiten. Erfahrungen, die dort gesammelt wurden (Praktika oder Schulbesuche) oder Erfahrungen von Dritten, die diese besucht hatten. Vorstellungen und Sorgen in Bezug auf den Arbeitsort WfbM.	„I: Hmm, wie findest du das? #00:13:41-0# E: Ähm, hmm, teilweise gut, ja, ähm, halt so halt .. halt immer jeden Tag dasselbe Ablauf (hmm) Und ich will gerne so gemischt, so bisschen (hmm) davon nicht immer jeden Tag irgendwie selbe Aufgabe wie davor (hmm) und so, das finde ich so #00:14:13-8#“ (Interview Benjamin, Absatz 110 - 112) „I: Hmm, ok, vorhin hattest du jetzt schon mal die Werkstatt für behinderte Menschen angesprochen. Das wäre so ein Bereich? #00:13:20-7# L: Geht (geht). Ich verstehe mich nicht so gut mit schwerbehinderten Leuten (ok). Ich verstehe die nicht immer und dann frage ich doppelt mal (hmm) ja #00:13:31-5#“ (Interview Lukas, Absatz 151 - 153)
Beruf	Alle Aussagen, die etwas mit dem gewünschten bzw. geplanten Berufswunsch und	„I: Hmm, was möchtest du nach deinem letzten Schuljahr gerne machen? #00:00:46-4#

	Traumberuf zu tun haben (Sorgen, Vorstellungen, Gründe). Auch alle Aussagen bzw. Erfahrungen zum Thema Praktikum (ausstehende, geplante und vergangene) in Bezug auf die Dauer, die dort ausgeführten Tätigkeiten sowie Gefallen bzw. Missfallen der Praktika. Berufswünsche von Freund*innen und Aussagen zu Beratungen von unterschiedlichen Personen bzw. Institutionen. Auch der Nicht-Berufswunsch soll an dieser Stelle aufgenommen werden.	N: ... Arbeiten auf jeden Fall #00:00:51-9# “ (Interview Nils, Absatz 11 - 12)

Die folgenden Tabellen zeigen exemplarisch zwei Subkategorien zu den eben dargestellten Hauptkategorien. Die weiteren Subkategorien finden sich im Anhang. Dabei werden auch hier neben den Kategoriennamen der Subkategorien eine inhaltliche Beschreibung und ein Beispiel angeführt. Die inhaltliche Beschreibung umschreibt, was die Autorin unter der Subkategorie versteht. Das Beispiel der Kategorie ist ein dazu passendes bzw. möglichst prägnantes Zitat mit der Zeitangabe und einer Zeilenangabe des Absatzes sowie dem Namen der interviewten Person aus dem jeweiligen Interview. Bei manchen Subkategorien wurden weitere Subkategorien ausdifferenziert; es wurden somit Sub-Subkategorien gebildet.

Subkategorien zu der Hauptkategorie „Letztes Schuljahr“

Kategorienname	**Inhaltliche Beschreibung**	**Zitate/Beispiele**
Pläne bzw. Wünsche	Selbstgefasste oder fremdbestimmte Pläne und Wünsche der Schüler*innen, die sie im letzten Schuljahr umsetzen möchten (in Bezug auf schulischen Inhalt, nicht in Bezug auf Berufswünsche).	„I: Gut, wie soll dein letztes Schuljahr sein? #00:00:16-7# S: Ähm . ich hoffe, dass ich ein gutes Abschluss habe #00:00:25-9# “ (Interview Stefan, Absatz 5 - 6) „I: Ok, wie soll dein letztes Schuljahr sein? #00:00:18-7# B: Ah .. hmm, ich will die Schwierigkeiten, was ich es habe, was lesen und schreiben (hmm) noch mehr besser zu fördern (hmm) halt so, ja“ (Interview Benjamin, Absatz 5 - 6)
Schwierigkeiten	Schwierigkeiten oder Probleme bzw. Unsicherheiten und Ängste, die die Befragten im letzten Schuljahr befürchten.	„I: Hmm, ok, gibt es denn in deinem letzten Schuljahr Sachen, die schwer für dich werden? #00:00:30-3#

		N: ..Ähm .. ja, das Weggehen von hier #00:00:36-8# “ (Interview Nils, Absatz 7 - 8) „I: Hmm, ok, gibt es, ähm, in deinem letzten Schuljahr Sachen, die dir Sorgen machen? #00:00:42-5# M: Ja, was so nach dem Leben passiert mit mir, was so nach der Schule mit mir passiert, in der Schule hat man seinen geregelten Tagesablauf #00:00:51-0# “ (Interview Michael, Absatz 13 - 14)

Subkategorien zu „Werkstatt für behinderte Menschen“

Unterschiede WfbM und erster Arbeitsmarkt	Befragte nennen Unterschiede zwischen dem ersten Arbeitsmarkt und der WfbM in Bezug auf die Arbeitstätigkeiten	„M: Die Werkstätten von den Bauernhöfen, die haben mehr, äh, hmm, mehr ... äh, mehr Vorschriften, mehr, äh, man darf da nicht so einfach Traktor fahren (hmm) wie auf den Bauernhöfen auf dem ersten Arbeitsmarkt #00:05:04-8# “ (Interview Michael, Absatz 56 - 57)
Besuch einer Werkstatt	Organisation und Durchführung der WfbM-Besuche bzw. Praktika	„I: Hmm, warst du mal in einer Werkstatt? #00:12:30-0# T: Wir haben uns das mal mit der Klasse angeguckt und ich war da nicht zufrieden #00:12:35-0#“ (Interview Thomas, Absatz 153 - 154)
WfbM als Nicht-Berufswunsch	Angabe der WfbM als Nicht-Berufswunsch mit der Angabe der unterschiedlichen Gründe, die teilweise auf Erzählungen Dritter beruhen: Gründe dafür können die dort arbeitenden Menschen oder die dort ausgeführte Tätigkeit sein.	„I: Ok, und was hat dir da nicht gefallen? #00:12:45-2# T: Fand den Ablauf da nicht so toll #00:12:48-0# I: Hmm, hmm, was, kannst du das noch genauer erklären, was haben die da gemacht? #00:12:53-4# T: .... Die haben da Süßigkeiten auch verpackt (ok) … und in der Küche haben wir auch gearbeitet und so Möbelhausgeschirr zusammengebaut (hmm), aber das fand ich nicht so toll #00:13:19-8#“ (Interview Thomas, Absatz 157 - 160)

Befragte sind unentschlossen, ob die WfbM der richtige Arbeitsplatz ist	Befragte sind weder gegen noch für eine Tätigkeit in einer WfbM; sie sind unsicher, ob eine WfbM als Arbeitsort in Frage kommen würde.	„I: Hmm, wie findest du das? #00:13:41-0# E. Ähm, hmm, teilweise gut, ja ähm, halt so halt .. halt immer jeden Tag derselbe Ablauf (hmm) Und ich will gerne so gemischt, so bisschen (hmm) davon, nicht immer jeden Tag irgendwie selbe Aufgabe wie davor (hmm) und so, das finde ich so #00:14:13-8#“ (Interview Benjamin, Absatz 111 - 112)

6.1.4 Darstellung der Ergebnisse der ersten Befragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hauptkategorien in der Reihenfolge letztes Schuljahr, WfbM, Beruf, Praktika und Agentur für Arbeit dargestellt.

Im ersten Schritt fiel die Entscheidung für eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien sowie zweitens für eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien und der entsprechenden Hauptkategorie (vgl. Kuckartz 2018, S. 118ff.). Das heißt, dass im ersten Schritt die einzelnen Hauptkategorien mit ihren Subkategorien ausführlich dargestellt werden, geleitet von der Frage: „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ und ggf. auch von der Frage „Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache“ (vgl. ebd., S. 118). Es geht im ersten Schritt um eine reine Darstellung, wie häufig die Kategorien genannt werden und zu welchen Aussagen es kommt. In diesem Schritt werden zur Veranschaulichung stets Beispiele in Form von Zitaten genannt.

Im zweiten Schritt, der Analyse, werden ggfls. die Zusammenhänge der Subkategorien einer Hauptkategorie näher beleuchtet und die Ergebnisse interpretiert. Konkret wird darauf fokussiert, welche Subkategorien zusammen genannt und welche selten oder gar nicht zusammen genannt werden. Jede Darstellung beginnt mit einer knappen zusammenfassenden Definition der Hauptkategorie und den darunter gebildeten induktiv bestimmten Subkategorien.

In jedem der genannten Schritte wird auf die Forschungsfrage Bezug genommen. Das bedeutet, dass neben dem Aspekt der Partizipation auch auf die Faktoren fokussiert wird, die für den Übergang Schule–Beruf relevant sind. Im Vergleich zum Leitfaden wird deutlich, dass nicht alle Kategorien ausgewertet wurden. So wurde die Kategorie „Freizeit“ in die Leitfadenfragen aufgenommen und es wurden die Haupt- und Subkategorien definiert. Die Kodierungen wurden jedoch nicht weiter ausgewertet, da die Fallzusammenfassungen verdeutlicht haben, dass keine relevanten Erkenntnisse für den Übergang Schule–Beruf generiert werden konnten.

Partizipation

Die Hauptkategorie „Partizipation“ wurde zunächst als eigenständige Kategorie angelegt und es wurden zahlreiche Subkategorien dazu gebildet. Im Auswertungsprozess zeigte sich, dass es zu zahlreichen Doppelkodierungen kam. Partizipation kam in den Hauptkategorien „Praktikum“, „Berufswunsch“ und „Arbeitsamt“ sowie in zahlreichen Subkategorien vor. Damit es nicht zu zahlreichen doppelten Darstellungen in den Kategorien kommt, wird die Kategorie „Partizipation“ im Rahmen der Hauptkategorien dargestellt und vor allem in der Analyse der jeweiligen Hauptkategorie wird auf das Thema explizit eingegangen.

Hauptkategorie „Letztes Schuljahr“

Unter der Hauptkategorie „Letztes Schuljahr“ wurden alle Äußerungen der Befragten in Bezug auf ihr letztes Schuljahr zusammengefasst und keine Aussagen in Bezug auf die berufliche Zukunft.

Dabei werden die beiden Subkategorien „Pläne bzw. Wünsche“ und „Schwierigkeiten“ unterschieden. Zur Subkategorie „Schwierigkeiten“ werden Aussagen kodiert, in denen Schüler*innen sich nicht sicher waren, was im letzten Schuljahr passieren sollte bzw. wird; behandelt werden auch negative Aspekte, die das letzte Schuljahr betreffen, sowie Konsequenzen, die sich mit dem letzten Schuljahr und somit dem Ende der Schulzeit ergeben.

Pläne/Wünsche

Drei Schüler*innen nannten Wünsche für ihr letztes Schuljahr, die sich auf die weitere Förderung der schulischen Lerninhalte wie Lesen, Schreiben und Mathematik beziehen.

*„Ah .., hmm, ich will die Schwierigkeiten, was ich es habe, was Lesen und Schreiben (hmm) noch mehr besser zu fördern (hmm) halt so, ja #*00:01:00-7#“ *(Interview Benjamin, Absatz 5 - 6).*

Schwierigkeiten

Von der Hälfte der Schüler*innen wurde geäußert, dass es ihnen schwerfallen wird, die Schule zu verlassen:

„Ähm .. ja, das Weggehen von hier #00:00:36-8#“. (Interview Nils, Absatz 7 - 8)

Zwei Schüler*innen sorgten sich um die spätere Arbeitssuche. Die Suche nach einem Arbeitsplatz scheint für die Schüler*innen eine Hürde darzustellen, die nach dem Schulende auf sie zukommen wird:

„Ah, mit der Arbeitssuche vielleicht, des, ja, ja, des wird schwer #00:00:35-7#“. (Interview Michael, Absatz 11 - 12)

Analyse der Kategorie „Letztes Schuljahr“

Einige Schüler*innen beschrieben Schwierigkeiten in Bezug auf schulische Kenntnisse und möchten diese (v. a. unter Berücksichtigung auf das baldige Ende der Schulzeit) verbessern. Diese schulischen Kenntnisse beschrieben sie im weiteren Verlauf des Interviews als zentrale Grundlage für ihre späteren Arbeitstätigkeiten (Sara, Benjamin). Auf welcher Grundlage ihre Einschätzung fußt, dass die Arbeitssuche schwer wird, thematisierten die Schüler*innen nicht. Auch sprachen die Schüler*innen keine anstehenden Abschlussprüfungen im letzten Schuljahr an, sodass vermutet werden kann, dass alle Schüler*innen die Schule ohne Abschluss verlassen werden. Dies entspricht den in der Theorie dargestellten Ergebnissen, dass die Schüler*innen des FS GE die Schule in der Regel ohne Abschluss verlassen (siehe Abschnitt 4.2.2).

Hauptkategorie „Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)“

Unter dieser Kategorie wurden alle Aussagen zur WfbM zusammengefasst. Es wurden drei Subkategorien mit den Bezeichnungen „Unterschied WfbM und erster Arbeitsmarkt“, „WfbM-Besichtigung“ und „WfbM als Nicht-Berufswunsch“ gebildet. Diese werden im Folgenden nacheinander dargestellt.

Unterschied WfbM und erster Arbeitsmarkt

Ein Schüler beschrieb Unterschiede zwischen der WfbM und dem ersten Arbeitsmarkt. Er absolvierte in beiden Bereichen ein Praktikum. Der Hauptunterschied bestehe darin, dass in einer WfbM mehr Vorschriften als auf dem ersten Arbeitsmarkt vorhanden seien:

*„Die Werkstätten von den Bauernhöfen, die haben mehr, äh, hmm, mehr ... äh, mehr Vorschriften, mehr, äh, man darf da nicht so einfach Traktor fahren (hmm) wie auf den Bauernhöfen auf dem ersten Arbeitsmarkt (hmm), weil, aber das war auch ein sehr kleiner Betrieb, der eine, und die haben halt mehr Vorschriften, weil da Menschen mit Behinderung arbeiten und so #*00:05:14-2*#“. (Interview Michael, Absatz 56 - 59)*

WfbM-Besichtigungen

Sechs der acht befragten Schüler*innen haben schon einmal eine WfbM besucht. Dabei konnten Unterschiede bei den organisierenden Personen der Besichtigung und dem Schultyp sichtbar gemacht werden: Alle vier Aussagen zu Werkstattbesichtigungen, die von der Schule bzw. den Lehrer*innen organisiert und durchgeführt wurden, kamen von Schüler*innen, die eine Förderschule besucht haben.

„Äh, mit der Schule (hmm), mit der Klasse (hmm), da waren wir, weil zu unserer Schule gehört ‘ne Werkstatt dazu, und da haben wir uns das angeguckt (ah ja) und dass wär mir, da würde ich irgendwann ausrasten (warum?) und die Nadeln rumschmeißen, weil das wäre mir zu, ach, einseitig #00:16:52-9#“. (Interview Michael, Absatz 195 - 196)

Die Schüler*innen der inklusiven Schule machten folgende Aussagen zu dem Besuch bzw. zu Praktika in einer WfbM: Ein Befragter hatte sich die WfbM mit einer Person von der Arbeitsagentur angeschaut, eine Person hatte sich das Praktikum selbst ausgesucht. Zwei Schüler*innen waren noch nie in einer WfbM. Alle vier Schüler*innen möchten dort nicht arbeiten.

WfbM als Nicht-Berufswunsch

Insgesamt möchten sechs Schüler*innen nicht in der WfbM arbeiten:

„Ich will draußen auf Baustellen also nicht in 'ner Werkstatt (hmm), sondern auf dem ersten Markt #00:06:20-8#". (Interview Lukas, Absatz 79 - 80)

Dazu führten die Schüler*innen zwei Erklärungen an (Doppelnennungen):

Zum einen wurden die dort arbeitenden Personen genannt (zwei Nennungen)

„Geht (geht) ich verstehe mich nicht so gut mit schwerbehinderten Leuten (ok) ich verstehe die nicht immer und dann frage ich doppelt mal (hmm)n ja #00:13:31-5#". (Interview Lukas, Absatz 153)

Zum anderen wurden die dort ausgeführten Arbeitstätigkeiten (sechs Nennungen) genannt, von denen die Schüler*innen eine genaue Vorstellung hatten und sie beschreiben konnten:

„Nadeln zusammenstecken, die stecken so ganz kleine Nadeln zusammen in der Werkstatt (Ah ok ok), das finde ich nicht so gut #00:16:21-8#". (Interview Michael, Absatz 189 - 192)

Zwei Schüler waren unentschlossen, ob die WfbM der passende Arbeitsort ist.

Ein Schüler fand die WfbM „teilweise" gut:

„Ähm, hmm, teilweise gut, ja, ähm, halt so halt .. halt immer jeden Tag dasselbe Ablauf (hmm) Und ich will gerne so gemischt so bisschen (hmm) davon nicht immer jeden Tag irgendwie selbe Aufgabe wie davor (hmm) und so, das finde ich #00:14:13-8 #". (Interview Benjamin, Absatz 109 - 112)

Benjamin beschrieb jedoch auch im weiteren Verlauf des Interviews, dass sowohl seine Klassenlehrerin als auch seine Mutter ihn in eine WfbM „schicken" wollen. Seine Unentschlossenheit kann also auch Ausdruck des Drucks der Mutter (und auch der Lehrer*in) oder seines Unbehagen sein, dass er noch nicht „weiß, ob ich damit klarkomme" (00:16:28-9,), wie er im Interview darstellt.

„Halt, glaub ich, meine Mutter, ähm, halt auch immer mit ähm .. mit diese, so dieses Thema mit diese Werkstätten (hmm) und ja, die glaube ich, auch will mir eine Werkstatt reinschicken, aber #00:17:17-3#". (Interview Benjamin, Absatz 135 - 136)

Ein Schüler wollte auf einem Bauernhof einer WfbM arbeiten, aber nicht in einer „klassischen" WfbM:

„Äh, von dem Bauern von der Werkstatt eher und dann gucken mal" (Interview Michael, Absatz 60 - 61)
„I: Jetzt geht es ja um die Frage, was du nicht gut findest #00:16:07-0#
M: Ja ah .. so Nadeln zusammenstecken in die Werkstatt #00:16:14-6#". (Interview Michael, Absatz 187 - 188)

Analyse der Kategorie WfbM

Die meisten Schüler*innen gaben die WfbM als „Nicht-Berufswunsch“ an. Es wurden Unterschiede zwischen der WfbM und dem ersten Arbeitsmarkt dargestellt. Die in dem Unterkapitel 4.3 beschriebene enge Kooperation zwischen Förderschulen und Werkstätten findet sich auch hier wieder. Besonders auffallend ist, dass alle Förderschüler*innen mit der gesamten Klasse eine WfbM besuchten und somit kein individuelles Kennenlernen der Schüler*innen in die jeweiligen Bereiche ermöglicht wurde. Keiner der Schüler*innen möchte in einer „klassischen“ WfbM arbeiten. Ein Schüler berichtet von dem Druck seiner Mutter (und später auch seiner Lehrerin), die eine WfbM als geeigneten Arbeitsplatz ansehen. Die Institution WfbM und der damit verbundene Automatismus der Schule bzw. das Verständnis der Lehrer*innen zeigt sich hier als zentraler Einflussfaktor beim Übergang Schule–Beruf, der die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen behindern kann. Aber auch die Eltern und die Lehrer*innen werden hier von einem Schüler als zentrale Einflussfaktoren genannt. Wie sich dies konkret im Einzelfall darstellt, wird die Analyse in Unterkapitel 6.4 zeigen.

Beruf

Die Hauptkategorie „Beruf“ ist die größte Kategorie mit den meisten Kodierungen. Konkret wurden darunter die Berufswünsche und Praktika gefasst. Es wurden zu den jeweiligen Subkategorien weitere Subkategorien gebildet, um die zahlreichen Aussagen pointierter zusammenfassen zu können.

Berufswunsch

Die meisten Schüler*innen äußerten einen Berufswunsch. Manche waren sich jedoch in Bezug auf den geäußerten Wunsch unsicher. Folgende Sub-Subkategorien „Berufswunsch unsicher“, „Gründe für den Berufswunsch“, „Berufswünsche der Freund*innen“, „Hindernisse bezüglich des Berufswunsches ‚Weiterführende Schule‘“, „Austausch/Rat bei den Berufswünschen“, „Traumberuf“ und „Nicht-Berufswunsch“ wurden gebildet.

Unsicherer Berufswunsch

Sechs der befragten Schüler*innen äußerten einen Berufswunsch, zwei von den vier Schüler*innen waren sich jedoch unsicher. Eine Schülerin konnte nur sehr vage einen Wunsch äußern, ein Schüler äußerte keinen Wunsch:

„*Uih, ähm, erstmal ganz früher überlegt, ich will was mit Kindern machen (ok) aber viellei, vielleicht das nicht das Richtige für mich, weiß noch nicht (hmm), und ja, und weiß noch nicht so, wo ich arbeite, später mal #00:01:57-5#“. (Interview Benjamin, Absatz 9 - 10)*

Gründe für den Berufswunsch

Die Schüler*innen nannten unterschiedliche Gründe für ihre Berufswünsche. Ein Schüler (Nils) nannte den Vater als Vorbild und die durchgeführten Praktika in dem Bereich. Ein Schüler (Stefan) nannte beide Eltern als Vorbilder. Ein Schüler (Michael) nannte als Grund die „interessanten Sachen“ des Arbeitsalltags (durch Praktika erfahren) und die jährlichen Urlaube auf einem Bauernhof. Zwei Schüler*innen nannten die Tätigkeit und den Kontakt mit Kolleg*innen als Grund. Ein Schüler nannte den Kontakt mit älteren Menschen als Grund (Altenpfleger als Berufswunsch). Dabei führten viele der Schüler*innen die Tätigkeiten des Berufswunsches genau aus; sie konnten diese aufgrund der bereits absolvierten Praktika einen Tagesablauf und/oder anfallende Tätigkeiten detailliert beschreiben:

„Das Einräumen und das Einsortieren (hmm) . und mit den Kunden Kontakt zu haben und mit Leuten, die ich gar nicht kenne #00:02:25-9#.“ (Interview Thomas, Absatz 25 - 26)

Berufswünsche der Freunde

In drei Interviews finden sich Aussagen zu den Berufswünschen der Freund*innen. In zwei Interviews wussten die Befragten, was sich ihre Freund*innen wünschen, in einem Fall nicht. Die Berufswünsche der Freunde waren in keinem Fall identisch mit den Berufswünschen der Befragten:

„Ok, ähm, Oliver Rumof möchte ein Sportler werden und dafür braucht er das Abitur #00:11:53-9#“. (Interview Stefan, Absatz 160 – 161)

Hindernisse bezüglich des Berufswunsches

Vier Schüler nannten Barrieren in Bezug auf die Ausübung ihres Berufswunschs. In einem Fall beschrieb der Schüler seine fehlende Ausbildung:

„Ja, ich brauche ‘ne Ausbildung so gesagt und ich kann keine Ausbildung machen #00:05:32-4#“. (Interview Lukas, Absatz 67 - 68)

Ein Schüler beschrieb eine „Unsicherheit“, da die weiteren Pläne nicht konkret sind:

„Ich arbeite im Supermarkt unten als Aushilfe (ah, ok) und ich habe Angst, dass ich da irgendwie keinen Platz kriege (ok), weil der Chef da hat gesagt, der spricht mit mir nächstes Jahr darüber und mehr hat er nicht gesagt #00:01:17-1#“. (Interview Thomas, Absatz 9 - 10)

Ein Schüler beschrieb seine „Behinderung“:

„Ne, die Behinderung halt, ähm, paar Sachen nicht ok sind in meinem Leben und ich Schwierigkeiten habe ich (hmm) ja und ich bin auch bisschen traurig, dass ich nie so richtig einsetzbar bin halt, ich nicht irgendwie 8 Stunden an irgendwas hinhocken und irgendwas lernen (hmm) geht einfach nicht (hmm) leider“. (Benjamin #00:18:23-5#)

Ein Schüler war sich unsicher in Bezug auf die Ausübung seines Berufswunsches, er wollte dies jedoch ausprobieren:

„I: Hmm ok, denkst du, du schaffst das? Du, du, kannst du diesen Beruf lernen? #00:05:05-4#

S: Ähm . ich weiß es nicht, ob ich das schaffe, aber es wäre schön (hmm), dass ich die C, Chance bekomme (hmm), ja, und dann möchte ich das gerne ausüben #00:05:17-7#". (Interview Stefan, Absatz 71 - 76)

Weiterführende Schule

Zwei Schüler*innen nannten Überlegungen, dass sie eine weiterführende Schule besuchen bzw. ihr Schuljahr verlängern werden. Bei diesen beiden Schüler*innen gab es eine Überschneidung mit der Subkategorie „Berufswunsch unsicher".

„L: Ich hab . die haben zu mir gesagt, ich kann selber entscheiden, ob ich auf 'ne weitere Schule gehen will oder das entscheiden die, wie meine Zeugnisse sind auf der Schule, wenn die schlecht sind, soll ich auf ´ne weitere Schule für zwei Jahren gehen #00:09:45-6#". (Interview Lukas, Absatz 112)

Austausch bzw. Rat und/oder Unterstützung bei den Berufswünschen

Bei dieser Subkategorie geht es um den Austausch bzw. Rat und/oder Unterstützung, den die Jugendlichen in Bezug auf ihren Berufswunsch hatten bzw. bekamen. Es wurden als Sub-Subkategorien folgende gebildet: „Verwandtschaft", „Eltern", „Lehrer*innen", „Einzelfallhelfer*innen" und „Freund*innen".

Verwandtschaft

Ein Schüler gab an, von seiner Verwandtschaft beraten worden zu sein und explizit nicht von seiner „engsten Familie":

„I: Hmm, ok, ähm .. wer berät dich bei deinen Berufswünschen? Also mit wem sprichst du denn darüber? #00:12:04-6#
M: Äh, mit vielen Leuten #00:12:06-4#
I: Hmm, kannst du die aufzählen? #00:12:08-0#
M: Äh, mit meinen Eltern (hmm), mit Freunde (hmm), mit meinem Cousin (hmm), ja . mit mein . Onkel, ja, mit meinem Onkel, mit Familie, nicht, nicht die engste Familie, sondern die etwas außenstehende Familie (hmm), mit Freunden von uns, ja #00:12:36-7#". (Interview Michael, Absatz 147 - 150)

Eltern

Sieben Schüler*innen gaben an, dass sie mit ihren Eltern über ihren Berufswunsch mehr oder weniger intensiv gesprochen haben bzw. dass die Eltern ihre Meinung dazu gesagt haben.

Drei Schüler*innen gaben an, dass ihre Eltern sie beim Berufswunsch unterstützen.

Ein Schüler (Thomas) berichtet, dass seine Mutter „anfangs nichts davon gehalten hat":

„Ja, meine Mutter, die . hat anfangs nichts davon gehalten, dass ich im Supermarkt arbeite und jetzt mittlerweile akzeptiert sie das, und der Mann von meiner Mutter, der wollte mir aufdrücken, dass ich als Gärtner arbeite (hmm), und ich hab aber gesagt: „Nein, ich möchte kein Gärtner werden (hmm), das ist ein Hobby von mir, aber das möchte ich nicht beruflich machen" (hmm), und dass wollte er irgendwie nicht akzeptieren #00:09:47-3#". (Interview Thomas, Absatz 123 - 126)

Bei einem Schüler waren die Eltern der Ansicht, dass die Verwirklichung des Berufswunsches „schwer“ werden könnte:

„Ähm, ähm, meine Eltern, ähm, sagen zu Arzt werden, das ist schwer (hmm), aber, aber, ich bin davon überzeugt, trotz mit der Behinderung, die ich habe, das zu beweisen #00:10:43-1#“. (Interview Stefan, Absatz 147 - 148)

Ein Schüler (Michael) erwähnte, dass seine Eltern ihre Meinung zu dem Berufswunsch äußerten, er jedoch selbst entscheiden wollte:

„Äh, ja, ich finde das besser, dass ich sehr selber entscheide (hmm), ja (ok,) manchmal sagen auch meine Eltern, dass, dass, was die gut finden, aber dann sage ich, ne, ich entscheide das selber #00:17:20-0#“. (Interview Michael, Absatz 199 - 204)

Zwei Schüler*innen gaben an, dass ihre Eltern konkrete Vorstellungen für die Zeit nach der Schule haben. Ein Schüler (Benjamin) erwähnte den Werkstattplan der Mutter:

„Halt, glaub‘ ich, meine Mutter, ähm, halt auch immer mit, ähm .. mit diese, so dieses Thema mit diese Werkstätten (hmm), und ja, die glaube ich auch will mir eine Werkstatt reinschicken, aber #00:17:17-3#“. (Interview Benjamin, Absatz 131 - 132)

Eine Schülerin (Martha) überließ die Planung ihrer Mutter:

„I: Hihi, und wenn du jetzt nicht auf die [Eigenname der Schule] gehst, was passiert dann? #00:14:30-1#
M: Das weiß ich gar nicht, weiß ja, ich weiß ja nicht, was die Mama dann geplant hat #00:14:33-0#“. (Transkript Martha, Absatz 245 - 246)

*Lehrer*innen*

Zwei Schüler beschrieben, dass die Lehrer*innen beim Übergang Schule–Beruf eine zentrale Rolle spielen.
Ein Schüler (Benjamin) beschrieb, dass seine Klassenlehrerin die WfbM als Option nach der Schule für Benjamin sah:

„Ähm .. ähm, halt, [Name der Klassenlehrerin] halt will das unbedingt, dass ich in eine Werkstatt komme (ok), ja, ja, schon #00:16:46-5#“. (Interview Benjamin, Absatz 129 - 130)

Eine Schülerin (Sara) sah verschiedene Schritte, die sie in Bezug auf ihren Berufswunsch gehen muss:

„Da wollte ich, da würde ich ein Beruf machen und, äh, ich glaube, ich kann mit meinen Lehrern sprechen oder mit meinen Eltern, und dann mein Lehrer sagt „Ja“, dann ich muss mit die Chef reden, dann vielleicht das klappt #00:04:25-2#“.(Interview Sara, Absatz 65 - 66)

Ein Schüler merkte an, dass seine Lehrerin ihm riet, sich auf einen Berufswunsch zu konzentrieren:

„Nicht, nicht, nicht auf ein Beruf, sondern nur auf einen Beruf konzentrieren, nicht auf die anderen noch #00:11:03-3#“. (Interview Michael, Absatz 129 - 130)

Bei anderen Schülern schienen die Lehrer*innen keinen maßgeblichen Einfluss zu haben. Ein Schüler wusste nicht, wie sein Lehrer seinen Berufswunsch einschätzt:

„I: Was sagen denn andere Leute zu deinem Berufswunsch? Also zum Beispiel deine Lehrer? #00:09:05-3#
T: Das weiß ich nicht #00:09:06-4#“. (Interview Thomas, Absatz 119 - 120)

*Einzelfallhelfer*innen*

Bei zwei Schüler*innen spielten die Einzelfallhelfer*innen in Bezug auf die Berufswünsche eine Rolle:

„I: Ok, ok, ähm, wer, mit wem sprichst du noch über Berufe? Gibt es Menschen, die dich dabei unterstützen? #00:05:44-3#
S: Äh, na, Beispiel, mein Helfer, sie heißt Hauser #00:05:50-7#“. (Interview Sara, Absatz 79 - 80)

*Freund*innen*
Bei der Gruppe der Freund*innen kam es zu drei unterschiedlichen Antworten: bei einem Schüler fanden die Freund*innen den Berufswunsch „interessant“, bei einem zweiten Schüler wussten die Freunde nichts von dem Berufswunsch, und der dritte Schüler wurde von seinen Freund*innen unterstützt:

„I: Hmm, ok, was sagen denn andere Leute zu deinem Berufswunsch, also zum Beispiel, ähm, deine Freunde? #00:05:10-9#
N: Ähm, die sagen mir, ich soll das machen, ja #00:05:14-4#“. (Interview Nils, Absatz 85 - 86)

Traumberuf
Mit Hilfe einer kleinen Traumreise und damit für den Moment unbegrenzten Möglichkeiten sollten die Befragten ihren Traumberuf benennen. Bei sechs der Schüler*innen blieb der Traumberuf der gleiche wie der vorher genannte Berufswunsch, bei zwei Schüler*innen kam es zu anderen Aussagen. Einmal wurde ein Ortswechsel nach Amerika und einmal der Wunsch, Politiker zu werden, genannt:

„M: Hmm, oh, hmm ..... hmm, so Politiker vielleicht (hmm), ja #00:19:37-2#“. (Interview Michael, Absatz 225 - 226)

Nicht-Berufswunsch
Bei dieser Subkategorie gab es teilweise Doppelungen mit der Kategorie „WfbM als Nicht-Berufswunsch“. Dies gaben sechs Schüler*innen an (siehe oben). Es wurden jedoch auch andere Bereiche mit Begründungen genannt, warum die Schüler*innen in diesem Bereich nicht arbeiten wollen. Alle acht Schüler*innen konnten einen Bereich nennen, in dem sie nicht gerne arbeiten würden. Bei drei der Schüler*innen beruhte diese Entscheidung auf Erfahrungen; auf

Vorstellungen beruhte es bei zwei Schüler*innen. Folgendes Beispiel beruht auf Vorstellungen:

„ B. .. Ja, irgendwo mit, ähm . halt so sehe ich nicht so, mir, hmm, so Schlachter oder so (hmm) ne will ich nicht, weil ich selber Vegetarier bin jetzt und ja #00:13:16-4#
I: Hmm, noch irgendwelche anderen Jobs, die du? #00:13:20-1#
B: Polizist will ich auch nicht werden (ok), das finde ich zu geprügelig und so (hmm) und so halt (hmm), ja weiß nicht, ja #00:13:35-6#". (Interview Benjamin, Absatz 105 - 108)

Dieses Beispiel beruht auf Erfahrungen in einem Praktikum:

„M: Im Hotel #00:17:14-0#
I: Ah ja, ok, warum nicht? #00:17:15-3#
M: Also, da wusste ich ja, dass es total anstrengend ist #00:17:19-0#". (Transkript Martha, Absatz 282 - 284).

Analyse der Berufswünsche

Die Analyse der ersten Subkategorie „Berufswunsch" zeigt, dass die meisten der Schüler*innen in der Abschlussklasse einen Berufswunsch nennen, auch wenn dieser mit Unsicherheiten verbunden ist.

Als Gründe für den Berufswunsch nannten die Schüler*innen neben elterlichen Vorbildern und die bereits getätigte Erfahrungen in dem Bereich durch Praktika. Die in der Theorie beschriebene Relevanz von Praktika in Bezug auf Berufswünsche lässt sich hier also durch die Empirie bestätigen, da vier der Schüler*innen ihren Berufswunsch durch Praktika verifizieren konnten bzw. dieser dadurch entstanden ist. Einige Praktika dienten einigen Schüler*innen auch dazu herauszufinden, in welchem Bereich sie nicht arbeiten möchten.

Ein weiterer wichtiger Faktor beim Berufswunsch scheint bei den Schüler*innen auch der soziale Kontakt mit Kolleg*innen zu sein. Ein finanzieller Aspekt wurde von keinen der Schüler*innen genannt.

Die Mitschüler*innen scheinen nicht als Faktoren relevant zu sein; keine bzw. keiner der Schüler*innen nannte den gleichen Wunsch wie ihre bzw. seine Freund*innen; sie wurden auch nicht als Vorbilder genannt.

Ein Besuch einer weiterführenden Schule bzw. Verlängerung der Schulzeit wurde von zwei Schüler*innen angesprochen. Dabei scheint es eine Korrelation zwischen der Unsicherheit bezüglich des Berufswunschs und der Schulzeitverlängerung zu geben. Eine Verlängerung der Schulzeit kann somit auch ein relevanter Faktor sein, der den Handlungsraum der Jugendlichen beeinflussen kann, vor allem dann, wenn es um eine Verbesserung der Noten gehen soll.

Die Eltern haben beim Austausch bzw. Rat in Bezug auf die Berufswünsche eine sehr wichtige Rolle. Fast alle Schüler*innen haben sich mit ihren Eltern über ihre Berufswünsche ausgetauscht. Manche Eltern äußern Schwierigkeiten den Schüler*innen gegenüber, andere unterstützen die Schüler*innen; wieder andere haben konkrete Pläne für die Schüler*innen, die

manchmal auf Zustimmung bei den Schüler*innen stoßen und manchmal auf Ablehnung. Die Lehrer*innen spielen an zweiter Stelle eine Rolle, aber bei nicht so vielen Schüler*innen. Nur zwei Schüler*innen beschrieben eine zentrale Rolle der Lehrer*innen in Bezug auf ihre berufliche Zukunft. Auch die Einzelfallhelfer*innen wurden von einigen Schüler*innen als wichtige Beratungspersonen beschrieben. Weniger relevant scheint die Einschätzung der Freund*innen zu sein; das Thema Berufswunsch scheint bei Treffen keine zentrale Rolle zu spielen.
Die Schüler*innen beschrieben unterschiedliche Barrieren in Bezug auf ihre Berufswünsche: Sie thematisierten die eigene „Behinderung", die fehlende Ausbildung als Barriere und die fehlenden Pläne für das weitere Vorgehen. Sowohl die persönlichen Bedingungen (Ausbildung nur mit Abschluss) auch die gesellschaftlichen Bedingungen wurden hier von den Schüler*innen angesprochen.
Besonders die Eltern, aber auch die Lehrer*innen sind beim Berufswunsch relevante Akteure. Sie können die Partizipation der Schüler*innen behindern oder auch fördern. Auf die Frage, wie sich dies bei den Schüler*innen im Einzelfall darstellt, wird in der Einzelfallanalyse eingegangen.

Praktika

Aufgrund der zahlreichen Ausführungen der Befragten wurden einige Sub-Subkategorien gebildet, die im Folgenden in ihren Ausprägungen genauer vorgestellt werden. Alle Schüler*innen konnten einige bereits absolvierte oder noch ausstehende Praktika nennen, in der Regel in verschiedenen Bereichen. Manche Schüler*innen nahmen an vielen, andere an wenigen Praktika teil. Die positiven, aber auch die negativen Aspekte der jeweiligen Praktika beschrieben die Schüler*innen in der Regel sehr detailliert. Folgende Sub-Subkategorien wurden gebildet: „Zugang zu Praktika", „Praktika, die den Schüler*innen nicht gefallen haben", „Positive Erfahrungen während des Praktikums" und „Praktikaabsagen von Betrieben".

Zugang zu den Praktika

Die Praktika haben die Schüler*innen selbst oder die Eltern oder die Lehrer*innen ausgesucht. Die Ausprägungen werden im Folgenden dargestellt.

*Lehrer*innen*

Die meisten Praktika scheinen durch die Lehrer*innen ausgesucht worden zu sein. Bei sechs Schüler*innen wurde deutlich, dass mindestens ein Praktikum durch die Lehrer*innen ausgesucht wurde. Als einen Grund gab ein Schüler an, dass er selbst „noch nicht so genau wusste", was er als Praktikum machen wollte:

„N: Das war das erste Praktikum, weil ich da noch nicht so wusste, was genau (hmm), hat er da den Vorschlag gemacht #00:03:42-7#
I: Hmm, wer hat da den Vorschlag gemacht? #00:03:45-1#

N: Das war die Frau Heißer, das war meine alte Klassenlehrerin #00:03:48-6#“. (Interview Nils, Absatz 58 - 60)

*Schüler*innen*

Zwei Schüler*innen gaben an, dass die Entscheidung in Bezug auf die Praktika ihre eigene war:

„Äh, weil ich habe das entschieden, dass ich war nur für mein Praktikum und ich will, dass schauen wie es, dass war und ja #00:09:10-4#“. (Interview Sara, Absatz 121 - 122)

Ein Schüler betont, dass die Idee zu dem Praktikum seine Idee war und dass die Schulleitung die Idee nur umgesetzt hat:

„Ähm, die Schulleitung sicher, aber das war meine, das war meine eigene Idee #00:09:42-4#“. (Interview Stefan, Absatz 135 - 136)

Eltern

Zwei Schüler erwähnten den Zugang zu den Praktika durch die Eltern. Ein Schüler gab an, dass seine Eltern das Praktikum für ihn ausgesucht haben; ein Schüler gab an, dass er das Praktikum gemeinsam mit seinen Eltern ausgesucht hat. Der Kontakt entstand über Freund*innen.

B: Ähm, ja, ähm, jein, ähm, das hat für mich meine Mutter ausgesucht (hmm), ja, und #00:09:40-1#
I: Wo hat sie das gemacht, weißt du das? #00:09:40-9#
B: Ähm, für Freunde kennen da, da, so ein Ohr dafür hat und dann, ja, hat so halt bekommen #00:09:55-7#“. (Interview Benjamin, Absatz 75 - 78)

Als Grund für das Praktikum als Koch erwähnte Stefan das Interesse an dem Themenfeld:

„Ähm, Koch, ähm, habe ich mir selber überlegt, mit meinen Eltern zusammen, weil ich ja gerne koche #00:09:05-5#“. (Interview Stefan, Absatz 125 - 126)

*Praktika, die den Schüler*innen nicht gefallen haben*

Drei Schüler berichteten, dass ihnen die Tätigkeiten während ihres Praktikums teilweise oder gar nicht gefallen haben:

„B: Ähm, Hausmeisterei war voll no go #00:07:17-9#
I: Hmm, warum? #00:07:19-5#
B: Weil, weil, also eine Woche nur gefegt, Blätter, Laub (ok) und so und jaeh #00:07:29-5#“. (Interview Benjamin, Absatz 58 - 60)

Positive Erfahrungen während des Praktikums

Alle Schüler*innen konnten in den bereits absolvierten Praktika Aspekte oder auch alle Bereiche des Praktikums nennen, die sie gut fanden:

„Also gefallen hat es gut (hmm) und es war in Einerbrau (hmm) war ich da“. 00:02:26-3 (Interview Nils)

Praktikaabsagen von Betrieben

Zwei Schüler haben eine Absage in Bezug auf ein mögliches Praktikum bekommen. Einer der beiden Schüler hat eine Absage bekommen, weil er eine Förderschule besucht:

„Der eine Chef hat mir gesagt, dass .. dass, weil ich behindert bin, kann er, kann er das nicht respektieren #00:07:28-9# […] Ich habe mich vorgestellt und hab‘ gefragt, ob die Praktikanten suchen, haben die gesagt: „Ja“ und dann habe ich denen meinen Lebenslauf erklärt und dann haben die gesagt: „Nein (hmm), wir nehmen nur normale Leute, die nicht auf ‘ne Förderschule gehen“ #00:08:01-3#“. (Interview Thomas, Absatz 97 - 106)

Analyse der Praktika

Bezüglich des Zugangs zu Praktika scheinen die Lehrer*innen die zentralen Akteur*innen zu sein. Da diese in der Regel gut vernetzt sind und durch bereits von anderen Schüler*innen absolvierte Praktika Kontakte haben, vermitteln sie die Praktika an die Schüler*innen. Auch wenn die Schüler*innen noch keine eigenen Ideen haben, scheinen sie Vorschläge zu machen und zu vermitteln. Nur zwei Schüler*innen gaben an, dass das Praktikum ihre eigene Idee war. Bei zwei Schüler*innen spielen die Eltern eine Rolle bei der Auswahl des Arbeitsbereichs, in dem das Praktikum stattfinden soll und bei der konkreten Vermittlung von Praktikaplätzen. Positive Erfahrung konnten alle Schüler*innen während der Praktika sammeln. Es scheint hier Anzeichen dafür zu geben, dass die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen eingeschränkt werden, möglicherweise aufgrund von fehlenden Kontakten zu Betrieben. Dies wird in einigen Fällen offenbar von den Lehrer*innen kompensiert. Der Zugang wird hauptsächlich von ihnen vermittelt. Die Schüler*innen handeln hier somit in einem von den Lehrer*innen vorgegebenen Handlungsspielraum, wobei nicht deutlich wird, ob dieser den Interessen der Schüler*innen entspricht oder ob die Entscheidungen pragmatisch gefällt werden.

Hauptkategorie „Agentur für Arbeit“

In der Kategorie „Agentur für Arbeit“ wurden alle Aussagen der Schüler*innen kodiert, in denen die Agentur für Arbeit (AfA) erwähnt wird. Dabei spielte das angesprochene Thema (Praktikum, Berufswunsch) zunächst keine Rolle.

Fünf Schüler*innen gaben an, schon direkten Kontakt mit der AfA gehabt zu haben. Die Schüler*innen berichteten, dass sie mit den Berater*innen der AfA über ihre beruflichen Pläne bzw. Vorstellungen gesprochen haben. Ein Schüler gab an, von der AfA „beraten“ worden zu sein. Ein Schüler (Lukas) beschrieb, dass er auf ein Gespräch warte, in dem besprochen werden sollte, wie die nächsten Schritte sich gestalten könnten:

„Wir haben ja noch ein Gespräch mit einem Herrn (hmm), wir müssen, keine Ahnung, weil es geht ja um den Test (hmm), ist ja noch ein Gespräch, ob ich jetzt auf dem ersten Ar, weil, ob ich jetzt auf dem ersten Markt arbeiten kann oder soll von ihnen aus oder in 'ner Werkstatt (hmm), also wir haben noch keinen Brief gekriegt von der Agentur für Arbeit #00:12:50-4#". (Interview Lukas, Absatz 144)

Auch zwei weitere Schüler*innen gaben an, dass die weiteren Schritte vom Arbeitsamt geplant werden:

„Ne, das ist von, ähm, die Arbeitsamt sagen, was ich machen nach dem Schule #00:07:01-1#" (Interview Sara, Absatz 99 - 100)

„Erst mal in die [Eigenname der Schule] #00:13:48-53". (Transkript Martha, Absatz 237 - 238)

Analyse der Hauptkategorie „Agentur für Arbeit"

Sechs Schüler*innen hatten im letzten Schuljahr Kontakt mit der Agentur für Arbeit. Bei drei Schüler*innen scheint die AfA eine zentrale Rolle in Bezug auf die nächsten bzw. weiteren Schritte der beruflichen Zukunft zu haben. Zwei Schüler berichteten von dem Test der AfA und bei einem Schüler richtete sich das weitere Vorgehen nach dem Ergebnis des Testes. Eine Schülerin benannte die klare Empfehlung der AfA und eine Schüler*in schien die Entscheidung der nächsten Schritte an die AfA abzugeben. Die AfA scheint somit, in manchen Fällen ein zentraler Faktor zu sein; in anderen Fällen scheint sie hingegen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Wenn sie eine zentrale Rolle einnimmt, scheint die Partizipation der Schüler*innen keine Rolle einzunehmen; dies ist jedoch im Einzelfall zu überprüfen.

6.1.5 Zwischenfazit der Auswertung der ersten Schüler*innenbefragung

Die Auswertungen zeigen, dass keine bzw. keiner der Schüler*innen sich auf eine Abschlussprüfung vorbereitet hatte, sodass vermutet werden kann, dass die Schüler*innen die Schule ohne Abschluss verlassen werden.

Keiner der Schüler*innen wollte in einer „klassischen“ WfbM arbeiten; nur ein Schüler wollte auf einem Bauernhof einer Werkstatt arbeiten. Dennoch haben alle Schüler*innen der Förderschule eine WfbM (meist mit der ganzen Klasse) besucht. Unter den Schüler*innen einer inklusiven Schule hatten sich nur zwei Schüler*innen eine WfbM angeschaut. Die in der Theorie beschriebene enge Kooperation von Förderschulen und Werkstätten kann durch die Empirie bestätigt werden.

Positiv hervorgehoben werden kann, dass sechs Schüler*innen einen konkreten Berufswunsch nannten; Praktika waren dabei von entscheidender Bedeutung. Praktika haben alle Schüler*innen absolviert. Einen Nicht-Berufswunsch konnten alle acht Schüler*innen benennen.

Elterliche Vorbilder scheinen ebenso einen Einfluss auf die Berufswünsche zu haben wie die sozialen Kontakte und die Tätigkeit an sich. Als Hindernisse bei der Umsetzung ihres Berufswunsches nannten die Schüler*innen persönliche Bedingungen („Behinderung“), fehlende Ausbildungsmöglichkeiten wegen einem fehlenden Schulabschluss und gesellschaftliche Bedingungen („Chance bekommen?“ und „Stellt der Betrieb mich ein?“).

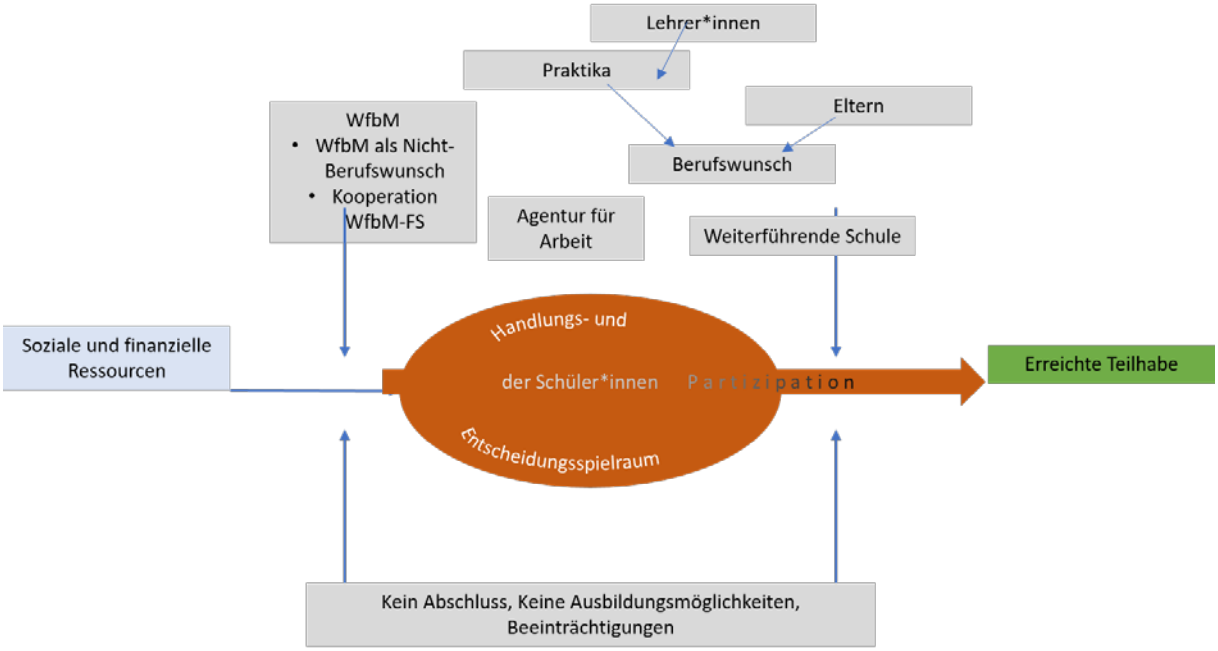
Die Eltern sind in Bezug auf den Berufswunsch ein zentraler Einflussfaktor, die Lehrer*innen nur in wenigen Fällen. Manche Schüler*innen berichteten eher über einen Austausch mit ihren Eltern, andere Eltern scheinen sehr konkret die weiteren Schritte der Schüler*innen zu planen. Der Besuch einer weiterführenden Schule (bei den Schüler*innen, die sich in ihrem Berufswunsch unsicher sind) wird bei zwei Schüler*innen angedacht.

Beim Zugang und bei der Auswahl der Praktika nehmen die Lehrer*innen eine zentrale Rolle ein. Sie vermitteln in den meisten Fällen den Schüler*innen ein Praktikum. Wie und ob die Interessen der Schüler*innen dabei berücksichtigt werden, erwähnten die Schüler*innen nicht; teilweise scheinen die Lehrer*innen Vorschläge zu machen, wenn die Schüler*innen keinen konkreten Praktikums- oder Berufswunsch äußerten.

Die meisten Schüler*innen hatten bereits Kontakt mit der Agentur für Arbeit. Bei drei Schüler*innen gab die AfA das weitere Vorgehen der Schüler*innen vor. Bei den anderen Schüler*innen schien die AfA eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Die folgende Darstellung fügt die Ergebnisse anhand des Partizipationsmodells grafisch zusammen:

ABBILDUNG 6: EINFLUSSFAKTOREN IM ÜBERGANG SCHULE–BERUF (ERSTER ERHEBUNGSZEITRAUM)



Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung der Haupt- und Subkategorien zeigt die Einflussfaktoren, die bei den Schüler*innen des FS GE in ihrem letzten Schuljahr und der Vorbereitung auf die nachschulische Zeit eine zentrale Rolle spielen. Diese Faktoren können den Handlungs- und Entscheidungsspielraum und somit die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen maßgeblich beeinflussen. Wie die Partizipationsmöglichkeiten von einzelnen Schüler*innen jedoch wahrgenommen werden, kann nur mit Hilfe der Analyse des Einzelfalls ermittelt werden. Es bedarf dafür einer detaillierten Analyse von Partizipation unter Berücksichtigung der relevanten Faktoren bei jedem einzelnen Schüler bzw. jeder einzelnen Schülerin. Dies wird, um einen Fall komplett beschreiben zu können, nach der Darstellung der Haupt- und Subkategorien der zweiten Befragung durchgeführt. Diesen Schritt fasst Kuckartz unter Falldarstellungen zusammen (in dieser Studie wird der Begriff der Fallanalysen verwendet, mehr dazu im Unterkapitel 6.4).

6.2 Auswertung der zweiten Befragung

Bevor auf den Auswertungsprozess eingegangen wird, werden im Folgenden die (berufliche) Situation der Schüler*innen zu dem Zeitpunkt der zweiten Befragung und der Ort des Interviews dargestellt. Die Eltern und auch die ehemaligen Schüler*innen wurden im Vorfeld telefonisch kontaktiert. Mit ihrem Einverständnis wurden Termine für ein erneutes Interview ausgemacht.

*(Berufliche) Situation der Schüler*innen zweite Befragung*

Die Interviews wurden besonders beim zweiten Erhebungszeitpunkt an von den Interviewpartner*innen selbst gewählten Orten und Zeiten durchgeführt. Die Interviews fanden in Cafés, zu Hause oder auch am Telefon statt. Störende Nebengeräusche waren aufgrund eines qualitativ hochwertigen Aufnahmegerätes nicht weiter relevant.

Mit **Thomas** konnte kein weiteres Interview geführt werden. Er war trotz mehrmaliger Versuche telefonisch nicht zu erreichen und auch eine schriftliche Anfrage blieb unbeantwortet. Somit konnten bei der zweiten Erhebungsphase nur noch sieben Schüler*innen befragt werden.

Benjamin arbeitete in einem Café, das von einer Werkstatt betrieben wird. Das Interview fand auf Wunsch von Benjamin zu Hause im Wohnzimmer statt. Die Mutter von Benjamin kam immer mal wieder in den Raum, blieb mehrmals kurz stehen und verbrachte dann die meiste Zeit in der Küche, die sich neben dem Wohnzimmer befindet.

Michael hat die Schule beendet, war zum Zeitpunkt des zweiten Interviews zu Hause und ging keiner Tätigkeit nach. Das Interview fand in seinem Zimmer statt.

Nils hat die Schule verlassen, ist zum Zeitpunkt des zweiten Interviews zu Hause und ging keiner Tätigkeit nach. Das Interview fand auf Wunsch von Nils in einem Café statt. Nils ist kürzlich in seine erste eigene Wohnung gezogen und hat einen gesetzlichen Betreuer. Die Mutter von Nils berichtet der Interviewerin, dass für Nils eine Tätigkeit in der Gärtnerei einer WfbM geplant ist.

Martha geht auf eine weiterführende Schule in der Nähe ihrer damaligen Schule. Das Interview fand bei ihr zu Hause im Wohnzimmer statt. Die Mutter war zu dem Zeitpunkt zu Hause, jedoch in einem anderen Raum.

Lukas geht auf eine weiterführende Schule. Das Interview fand im Wohnzimmer der Familie statt. Während des Interviews kamen und gingen einige Personen, und einige Störgeräusche wie Radio und TV laufen über die gesamte Zeit des Interviews hinweg.

Sara geht auf die gleiche Schule wie beim ersten Interview, sie hat ihre Schulzeit um ein Jahr verlängert. Beim Interview befinden wir uns im Wohnzimmer ihrer Wohnung, die sie sich mit ihrem Bruder und ihrem Vater teilt.

Stefan stimmt nur einem telefonischen Gespräch zu. Ein weiteres Treffen empfanden er und sein Vater als zu kompliziert. Der Vater saß während des Interviews die ganze Zeit in der Nähe. Stefan fragte mehrmals bei seinem Vater nach, wenn er Fragen der Interviewerin nicht verstand oder sich absichern wollte, ob er Sachverhalte richtig wiedergab. Durch Lachgeräusche beeinflusste der Vater das Interview an einer Stelle.

Analog zur ersten Befragung der Schüler*innen wurden die Interviews der zweiten Erhebung mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Methode mit ihren einzelnen Schritten wird hier nicht erneut erläutert, sondern die einzelnen Schritte werden direkt ausgeführt.

6.2.1 Initiierende Textarbeit, Arbeit mit Memos und Fallzusammenfassungen

Nachdem die Interviews der zweiten Erhebung transkribiert waren, wurden sie sorgfältig gelesen und es wurden Memos geschrieben. Die Fallzusammenfassungen wurden ausformuliert. Es wurde keine Interpretation des Gesagten vorgenommen, sondern das Ziel verfolgt, die Interviews zu komprimieren, da diese Fallzusammenfassungen „hypothesen- und kategoriengenerierend sein“ (Kuckartz 2018, S. 62) können. Dabei werden die einzelnen Fälle in der gleichen Reihenfolge wie bei der ersten Erhebung dargestellt. Die Fallzusammenfassungen beziehen sich auf die Forschungsfrage. Es handelt sich dabei um

„eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls. Es wird also eine resümierende Fallbeschreibung geschrieben, jedoch nicht als eine allgemein beschreibende Zusammenfassung, sondern gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (Kuckartz 2018, S. 58).

Die Forschungsfragen der zweiten Erhebung sind die folgenden:

*„Wie können die Berufswünsche der Schüler*innen des FS GE umgesetzt werden? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Welche hindern sie, welche empfinden sie als Unterstützung in dem Prozess?“*

An der Stelle von – wie von Kuckartz vorgeschlagen – prägnanten Überschriften wurden Zitate ausgewählt, die den Fall besonders gut beschreiben und keine Typenbildung vornehmen. Es folgen hier – auch nur wieder exemplarisch – eine Fallzusammenfassung; die restlichen Zusammenfassungen finden sich im Anhang.

Fallzusammenfassungen

Fall 1: Sara – *„Und, ähm, die Agentur hat gesagt, dass, ähm, wenn du gehst, dann gibt‘s kein mehr Beispiel Kindergeld nicht mehr. Und wir sind da nicht mehr für dich zuständig, aber wenn du geht Beispiel Werkstatt, wir sind da für dich.“ #00:18:10#*

Sara geht weiterhin zur gleichen Schule wie im letzten Jahr und macht zweimal pro Woche ein Praktikum in dem Schülercafé der Schule. Einmal pro Woche absolviert sie in einem Biomarkt ein Praktikum. Sie schätzt es als schwierig ein, dort als Verkäuferin zu arbeiten. Sie hatte Sorge, das letzte Schuljahr zu schaffen, aber ihre Lehrer*innen und ihre Betreuerin haben ihr dazu geraten und sie hat letztendlich selbst entschieden, die Schule um ein weiteres Jahr zu verlängern. Vor neuen Praktika hat sie Angst, da sie nicht weiß, ob sie die Aufgaben erledigen kann. Ein weiteres Praktikum hatte sie auf einem Pferdehof absolviert, der aber sehr weit von ihrem Wohnort entfernt liegt; zudem war die Arbeit dort zu anstrengend für sie. In ihrer Klasse sind bis auf einige Ausnahmen die gleichen Schüler*innen wie im vorherigen Schuljahr. Unterschiede zwischen ihr und den Mitschüler*innen kann sie nicht erkennen. Im Bio-Supermarkt arbeitet sie nicht (Wunsch letztes Jahr), weil der Chef des Supermarkts und ihre Lehrerin noch nicht darüber gesprochen haben, ob sie dort arbeiten kann. Sie erzählt, dass es eine finanzielle Ursache hat. Sara denkt, dass die Agentur für Arbeit ihr sagen wird, dass sie nach der Schule in der WfbM arbeiten soll. Bei der AfA hat sie ihren Wunsch im Biomarkt zu arbeiten geäußert; sie haben sie auf die fehlende Unterstützung ihrerseits in diesem Falle hingewiesen. Ihre Lehrer*innen oder ihr Vater wird entscheiden, was sie nach der Schule machen wird. In der WfbM hat sie ein Praktikum gemacht und möchte dort aber nicht arbeiten, weil sie „nicht behindert“ ist. Lob bekommt sie für ihre Arbeit als Praktikantin. Sara wünscht sich für die Zukunft eine eigene Wohnung und eine eigene CD zu produzieren.

6.2.2 Kategorienbildung und Definitionen der zweiten Erhebung Schüler*innen-interviews

Hier wurden analog zur ersten Erhebung die sieben Schritte von Kuckartz verfolgt (vgl. Kuckartz 2018, S. 100ff). Zunächst wurden die thematischen Hauptkategorien deduktiv entwickelt. Auch hier wurde zunächst von den Themenkomplexen ausgegangen, die im Leitfaden festgehalten wurden. Die Konzeption des Leitfadens wurde weiter oben ausführlich beschrieben. Nach der Kodierung des Materials mit den Hauptkategorien wurden induktiv Subkategorien gebildet. Es erfolgten auch beim zweiten Erhebungspunkt eine Auswertung anhand der Kategorien.

Die folgende Tabelle enthält neben den Kategoriennamen eine inhaltliche Beschreibung und ein Beispiel. Gegebenenfalls findet sich bei den Kategorien eine Definition. Auch hier wurde analog zur ersten Erhebung die Kategorie „Freizeit“ definiert, jedoch wurden die Ergebnisse

nicht weiter vertieft, da sie keine neuen Erkenntnisse für den Übergang Schule–Beruf brachten.

Kategorienname	**Inhaltliche Beschreibung**	**Beispiele**
Schulabschied	Aussagen zum letzten Schuljahr und gegebenenfalls Aussagen zu einer Verabschiedung (z. B. Abschlussfeier)	„I: Mhm. Okay ... Hast du dich gut von der Schule verabschiedet? #00:00:41-1# B: Ja, ähm, das war, das war, das war der Tag, da war mein Endzeugnis, das wurde mir feierlich übergeben“ #00:00:45# (Stefan)
Aktuelle Situation (Schule, Ausbildung, Arbeitstätigkeit, Arbeitslosigkeit)	Beschreibung und/oder Begründung der jetzigen Arbeits- oder Schulsituation, mit Problemen und Schwierigkeiten	„I: Mhm. Okay. Was machst du denn jetzt? #00:01:12-7# B: Ich gehe auf eine weitere Schule, also Berufsschule“. #00:01:14-9# (Lukas)
Berufswunsch	Alle Aussagen (positive wie negative) zum Thema Beruf; Gründe des Berufswunschs; Nennungen von „Nicht-Berufswünschen“ sowie ehemalige Berufswünsche; Aussagen zu beendeten Berufsbeziehungen oder Probearbeiten	„I: Dass du irgendwo anders eine Ausbildung zum Dachdecker machst? #00:14:10-8# B: Ja, das, aber das Problem ist da, ich brauche, ich brauche als Dachdecker eine Ausbildung, sonst kann ich das nicht machen. Und bei meinem Onkel würde ich das ohne Ausbildung, weil“ „#00:14:24-7#“ (Lukas) „I: Okay ... Hm, gut. Eine Frage noch, wo würdest du, ähm, gibt es was, die Frage habe ich dir letztes Jahr auch schon gestellt, einen Job oder eine Arbeit, in der du nicht gerne arbeiten würdest? #00:22:56-6# B: Nee, das hat sich jetzt verbessert mit den Lautstärken, mit den. Ich habe ja, letztes Jahr habe ich ja erzählt, dass ich nicht so gut arbeiten kann, wenn das so laut ist, aber hat sich schon verbessert alles, mit Lautstärke, also ich könnte überall arbeiten“ #00:23:15-7# (Lukas)
Praktikum	Beschreibungen der Auswahl von und des Zugangs zu Praktika. Positive und negative Beschreibungen der Tätigkeiten und des Ablaufs der Praktika. Anstehende Schritte in Bezug auf die Planung von zukünftigen Praktika.	„Da muss ich dann so langsam mal gucken, was ich machen will“ (Lukas #00:20:55.6#)

In einem nächsten Schritt wurden induktiv Subkategorien zu den Hauptkategorien gebildet. Es wird analog zu den Hauptkategorien zunächst der Name der Subkategorie genannt, in der mittleren Spalte wird eine inhaltliche Beschreibung gegeben und in der rechten Spalte ein Beispiel genannt. Zu manchen Subkategorien wurden weitere Subkategorien gebildet. Es handelt

sich hierbei um Sub-Subkategorien. Es wird hier nun eine Subkategorie exemplarisch angeführt; die weiteren Subkategorien finden sich im Anhang.

Subkategorie zum Schulabschied

Kategorie	**Inhaltliche Beschreibung**	**Beispiele**
Positiver Abschluss des Schulabschieds	Positive Aspekte, die genannt werden, als die Schüler*innen die Schule verlassen haben bzw. nicht mehr zur Schule gegangen sind oder die sie beim Abschlussfest bzw. bei der Zeremonie bzw. am Abschlusstag erlebt haben	„I: Mhm (bejahend). Okay... Hast du dich gut von der Schule verabschiedet? #00:00:41-1# B: Ja, ähm, das war, das war, das war der Tag, da war mein Endzeugnis, das wurde mir feierlich übergeben (I: Mhm) und da habe ich auch, also, mein Wunsch auch immer schon mal eine Rede zu halten. (I: Mhm) Und da habe ich, da hatte ich die Ehre, dass ich eine Rede halten konnte und ja, und darum, darum, darauf bin ich stolz, dass ich das durchgezogen habe auch. #00:01:25-7#“ (Stefan)
Schwierigkeiten mit dem Schulabschied bzw. negativer Schulabschied	Nennung von Situationen bzw. Aspekten, die den Befragten schwergefallen sind, als sie die Schule verlassen haben bzw. als sie nicht mehr zur Schule gegangen sind oder die sie beim Abschlussfest erlebt haben	„I: Genau, wie war das denn für dich? #00:00:18-6# B: Ähm, hm, ähm, ja, ähm, hm, relativ schwer, ging‘s halt, ähm, gegangen, halt schwerfiel, dass irgendwie so, ähm, halt, ähm, ähm, so, ich vermisse halt irgendwie so ein bisschen, halt, schwer, viel jetzt, jetzt Schule fertig und nun muss ich jetzt was anderes lernen (I: Mhm) oder tun“ #00:00:23-9# (Benjamin)
Gleichzeitig positive und negative Aspekte	Nennung von positiven bzw. freudigen Aspekten des Schulabschlusses, aber auch von negativen bzw. traurigen oder belastenden Momenten	„I: Deshalb hast du die Schule verlassen. Wie war das für dich? #00:00:16-9# B: So mittel. (I: Mhm) So, äh, beides so. Freude und Traurigkeit. #00:00:24-7# I: Mhm. Kannst du das genauer beschreiben, wie über was hast du dich gefreut, was war traurig? #00:00:31-6# B: Äh, dass jetzt mal was anderes anfängt. (I: Mhm) Und traurig war ich darüber, dass ich nicht mehr zur Schule gehen kann, zu der schönen Schule, und ja (I: Mhm) nicht mehr so leckeres Mittagessen hatte. (I: Mhm) Ja. #00:00:47-6#“ (Michael)

6.2.3 Darstellung der Ergebnisse der zweiten Befragung

Im Folgenden werden die Hauptkategorien und die damit verbundenen Subkategorien dargestellt, und zwar in der Reihenfolge „Schulabschied“, „Aktuelle Situation“, „Berufswunsch“,

„Praktikum“ und „Agentur für Arbeit“. Analog zur ersten Auswertung werden dabei nicht nur die Hauptkategorien dargestellt, sondern es erfolgt auch eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie (Kuckartz 2018, S. 118ff.). Bei der Darstellung der Hauptkategorien werden die Aussagen mit einem Zitat hinterlegt und auch Randthemen werden angesprochen. Nach jeder Kategorie erfolgt eine kurze Analyse mit besonderem Bezug auf den Aspekt der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen. Auch in der zweiten Auswertung wurde die Kategorie „Partizipation“ nicht gesondert dargestellt, sondern im Rahmen der jeweiligen Kategorien mitberücksichtigt, um Doppelungen zu vermeiden.

Zu einer detaillierten Darstellung der Partizipation wird es anhand der Haupt- und Subkategorien in den Einzelfallanalysen kommen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Darstellung der Haupt- und Subkategorien und der Fokussierung auf den Barrieren und förderlichen Faktoren, die die Schüler*innen nach dem Verlassen der Schule benannt haben.

Hauptkategorie „Schulabschied“

Die Schüler*innen nannten in Bezug auf den Schulabschied positive und negative Aspekte.

Positive und negative Aspekte des Schulabschieds

Ein Schüler berichtete von positiven, aber auch von negativen Aspekten aufgrund des Schulendes:

„B: So mittel. (I: Mhm) So, äh, beides so. Freude und Traurigkeit. #00:00:24-7#
I: Mhm. Kannst du das genauer beschreiben, wie über was hast du dich gefreut, was war traurig? #00:00:31-6#
B: Äh, dass jetzt mal was anderes anfängt. (I: Mhm) Und traurig war ich darüber, dass ich nicht mehr zur Schule gehen kann, zu der schönen Schule, und ja (I: Mhm) nicht mehr so leckeres Mittagessen hatte. (I: Mhm) Ja. #00:00:47-6#“. (Michael, Absatz 5 - 8)

Positiver Schulabschluss

Ein Schüler beschrieb den positiven Abschluss seiner Schulzeit, der mit einer Feier zelebriert wurde:

„Ja, ähm, das war, das war, das war der Tag, da war mein Endzeugnis, das wurde mir feierlich übergeben (I: Mhm) und da habe ich auch, also mein Wunsch auch immer schon mal eine Rede zu halten. (I: Mhm) Und da habe ich, da hatte ich die Ehre, dass ich eine Rede halten konnte und ja und darum, darum, darauf bin ich stolz, dass ich das durchgezogen habe auch. #00:01:25-7#“. (Stefan, Absatz 8)

Schwieriger Abschied

Drei Schüler*innen berichteten, dass der Abschied ihnen schwergefallen ist:

„Ähm, hm, ähm, ja, ähm, hm, relativ schwer, ging‘s halt, ähm, gegangen, halt, schwerfiel, dass irgendwie so, ähm, halt, ähm, ähm, so, ich vermisse halt irgendwie so ein bisschen, halt, schwer viel jetzt, jetzt Schule fertig und nun muss ich jetzt was anderes lernen (I: Mhm) oder tun“ #00:01:26.4#*. (Benjamin, Absatz 9 - 10)*

Analyse der Kategorie „Schulabschied“

Nur ein Schüler berichtete über einen „schönen“ Abschluss der Schulzeit; bei den anderen Schüler*innen überwogen die negativen Aspekte, dass sie die Schule verlassen und nun neue Tätigkeiten nachgegangen werden. Keiner der Schüler*innen schien sich über das Schulende zu freuen oder erwähnte eine Vorfreude auf den neuen Lebensabschnitt.

Hauptkategorie „Aktuelle Situation“

Mit dieser Hauptkategorie wurde der „Ist-Zustand“ (in Bezug auf die berufliche Situation) der Schüler*innen kodiert. Gehen sie einer Beschäftigung nach, besuchen sie eine weiterführende Schule oder gehen sie keiner Beschäftigung nach? Wenn sie gerade keiner Beschäftigung nachgingen, wurden die Aussagen unter der Subkategorie „Wartezeit nach dem Schulende“ zusammengefasst. Eine Sub-Subkategorie zu dieser Subkategorie ist „Gründe für die Wartezeit“.

Drei der sieben Schüler*innen besuchen weiterhin eine Schule. Eine Schülerin hat ihre Schulzeit auf der gleichen Schule um ein Schuljahr verlängert und zwei Schüler*innen besuchen eine weiterführende Schule. Als Grund für die weiterführende Schule nennt Lukas, dass er seinen Abschluss nachholen möchte, und Martha, dass sie auf der Schule noch mehr lernen kann und „ihren Charakter finden kann“ „#00:05:13-3#“ (Martha, Absatz 66). Sara hat ihre Schulzeit verlängert, „weil die Schule eigentlich für mich macht sehr Spaß“ #00:00:36-1#. (Sara, Absatz 8)

Ein Schüler arbeitet als Bedienung in einem Café (Außenarbeitsplatz WfbM), dort haben sie „schon Erfahrung mit, mit, ähm, beeinträchtigten Leuten. Ja. #00:20:01-0#“. (Benjamin, Absatz 118)

Ein Schüler arbeitet in einem Altenheim, seine Eltern scheinen ihm dabei ein Vorbild zu sein:

„Früher, da, ähm, hatte ich ein Praktikum gemacht in einem Altenpflegeheim (I: Mhm) und da ich ja auch in meiner Familie auch zwei Ärzte habe, (I: Mhm), ähm, da finde, da finde ich es gut, dass ich das gleiche auch weitermache und, und ja, ich habe mir den Beruf auch schon immer vorgestellt #00:08:17-3#“. (Stefan, Absatz 48)

Zwei Schüler gingen zum Zeitpunkt des Interviews keiner Beschäftigung nach.

Wartezeit nach dem Schulende

Die zwei Schüler*innen, die nach der Schulzeit keiner Tätigkeit nachgingen, beschrieben die Wartezeit als schwierige Phase:

„Hm. Schon ein bisschen komisch (I: Mhm) und langweilig. (I: Mhm) .. Aber am liebsten hätte ich auch schon längst angefangen (I: Mhm) zu arbeiten, ja ... #00:05:20-2#)“. (Nils, Absatz 79 - 80)

Gründe für die Wartezeit

In Bezug auf die Wartezeit konnten beide Schüler keine Gründe bzw. Erklärungen für die entstandene Wartezeit geben, erwähnten jedoch Personen, die dabei involviert waren:

„I: Mhm (bejahend). Okay. Warum arbeitest du da jetzt noch nicht? #00:03:35-3#

B: Weil das jetzt noch nicht möglich wäre, haben sie gesagt. Es ist dann so mehr so nach Weihnachten oder ja #00:03:42-0#." (Nils, Absatz 55 - 56)

„I: Mhm (bejahend). Warum arbeitest du denn nicht jetzt schon auf einem von den Bauernhöfen? #00:03:33-9#
B: Äh, weil das ging noch irgendwie noch nicht. #00:03:38-3#
I: Weißt du, warum? #00:03:39-9#
B: Äh .. äh, äh … irgendwie mit dem Anwalt war das glaube ich. Ja. #00:03:51-3#". (Michael, Absatz 73 - 76)

Analyse der Kategorie „Aktuelle Situation"

Zwei der befragten sieben Schüler*innen gingen vier Monate nach dem Schulende einer beruflichen Tätigkeit nach. Die meisten Schüler*innen (drei) besuchten weiterhin eine Schule. Alle drei Schüler*innen waren beim ersten Interviewzeitpunkt eher vage in ihren Berufswünschen bzw. bezüglich der konkreten Umsetzung der Berufswünsche. Zwei Schüler sind seit dem Schulende ohne eine Tätigkeit; die genauen Gründe hierfür schienen sie nicht zu kennen. Sie schienen jedoch beide zu einem späteren Zeitpunkt eine Anstellung in Aussicht zu haben. Es wirkt bei den Schüler*innen so, als ob sie nicht in das Prozedere involviert wurden, als ob andere Parteien die nächsten Schritte zu den von ihnen vorgegebenen Zeitpunkten für sie planen und entscheiden. Obwohl sie beide die Zeit zu Hause als langweilig beschrieben, schienen sie nichts zu unternehmen, um den Zustand zu ändern. Es lässt sich eher eine abwartende Haltung beobachten. Die Situation der anderen Schüler*innen wird im folgenden Abschnitt besonders in Bezug zur Umsetzung des Berufswunsches geschildert.

Hauptkategorie „Berufswunsch"

Zur Hauptkategorie „Berufswunsch" wurden die folgenden Subkategorien gebildet: „Aktueller Berufswunsch – ehemaliger Berufswunsch", „Barrieren in Bezug auf den Berufswunsch", „Nicht-Berufswunsch", „Austausch bzw. Rat in Bezug auf den Berufswunsch".

Aktueller Berufswunsch – ehemaliger Berufswunsch

Diese Subkategorie soll die Veränderung bezüglich der Berufswünsche der zweiten Befragung gegenüber den beim ersten Interview genannten Berufswünschen zeigen. Die Hindernisse, die in diesem Zusammenhang erwähnt wurden, werden in der folgenden Subkategorie „Barrieren" dargestellt.

Die Wünsche der Schüler*innen haben sich teilweise verändert, teilweise sind sie gleichgeblieben und teilweise nannten die Schüler*innen keinen Berufswunsch.
Bei einem Schüler (Michael) hat sich der Berufswunsch nicht verändert.
Bei Nils hat sich der Berufswunsch aufgrund eines Praktikums im Gartenbereich verändert. Seinen früheren Wunsch, als Schreiner zu arbeiten, hat er verworfen, da die eine Schreinerei zu weit weg war und er weitere nicht kannte:

„Weil das also, also ein bisschen zu weit weg war. (I: Okay) Und das dann nicht mehr so wirklich so viel Spaß gemacht hat wie Garten. #00:10:39-0#“. (Nils, Absatz 138)

Martha hat weiterhin keinen Berufswunsch und führte an, dass ihr die Entscheidung sehr schwerfalle. Lukas‘ Wunsch, als Dachdecker zu arbeiten, hat sich nicht erfüllt, da seine Onkel keine freien Lehrstellen haben. Einen neuen Berufswunsch äußerte er nicht; er wollte einerseits zunächst seinen Abschluss nachholen, andererseits würde er gerne arbeiten gehen und nicht weiter eine Schule besuchen:

„Ja, ich will nicht in die Schule, ich will lieber arbeiten, das ist, da ist besser für mich als Schule wieder zwei Jahre #00:17:35-7#“. (Lukas, Absatz 191)

Sara hat weiterhin den Wunsch, im Bio-Supermarkt zu arbeiten. Stefan konnte seinen (vorläufigen) Berufswunsch umsetzen. Benjamin arbeitet im Café und nannte im letzten Jahr keinen Berufswunsch.

Barrieren in Bezug auf den Berufswunsch

In der Subkategorie „Barrieren“ werden vor allem die Aussagen kodiert, die die Schüler*innen im Hinblick auf die Umsetzung ihres ehemaligen Berufswunsches beschrieben.
Ein Schüler beschrieb, dass er in seinem ehemaligen Berufswunsch (Dachdecker) keine Ausbildung machen kann, weil ihm der Abschluss fehlt:

„Ja, das, aber das Problem ist da, ich brauche, ich brauche als Dachdecker eine Ausbildung, sonst kann ich das nicht machen #00:14:24-7#“. (Lukas)

Eine Schülerin (Sara) beschrieb Schwierigkeiten bei der Ausübung ihres Berufswunsches auf der individuellen Ebene:

„Weil, ähm, Biomarkt ist für mich schwierig, weil da musst du, hast du mit Geld zu tun und rechnen und da musst du alles lernen und da für mich ist zu schwierig #00:15:30-1#“. (Sara)

Des Weiteren führt sie gesellschaftliche Bedingungen an, dass ihre Lehrer*in und ihr „Chef“ sich noch beraten müssen, ob sie im Bio-Supermarkt arbeiten „darf“:

„Äh, weil die Chef war nicht so sicher, ob ich darf arbeiten dort, (I: Mhm) weil ich muss mit Frau S. und die Chef beide reden #00:13:01-2#“. (Sara)

Ein Schüler (Nils) nannte als Grund, warum er nach der Schule nicht in einer Schreinerei angefangen hat zu arbeiten, dass die ÖPNV-Verbindungen nicht gut waren und dass er ansonsten keine weiteren Kontakte zu Schreinereien hatte:

„B: Das wäre dann zu schwierig gewesen, weil ich ja kein Auto und das mit der Bahnverbindung und Busverbindung schwierig war. #00:10:52-3#
I: Mhm. Okay. Und in der Stadt eine Schreinerei? #00:10:57-1#
B: Ja, wäre auch, auch wäre auch gegangen, aber da habe ich nicht so wirklich eine gekannt. Da habe ich auch noch bei Freunden gefragt, ob die da jemanden kennen, die so eine bei so einer Schreinerei arbeiten und so, aber die haben auch keinen gehabt. Ja. #00:11:12-4#“. (Nils, Absatz 144 - 146)

Nicht-Berufswunsch

Zwei Schüler*innen erwähnten, dass sie nicht in einer WfbM arbeiten möchten. Ein Schüler gab keinen Grund an, ein Schüler gab folgenden Grund an:

„Also manche Leute sind da nicht behindert, aber manche schon und dann, ich komme damit nicht klar, ich weiß nicht, warum. Das ist halt so bei mir #00:23:50-1#“. (Lukas, Absatz 265)

Austausch bzw. Rat in Bezug auf den Berufswunsch

Die Schüler*innen nannten verschiedene Personen, mit denen sie sich über den Berufswunsch ausgetauscht haben. Diese Personen werden im Folgenden anhand der Sub-Subkategorien vorgestellt.

*Beratung durch die Einzelfallhelfer*innen*

Ein Schüler nannte seinen Einzelfallhelfer als eine Person, die ihn beraten habe. Dieser Austausch fand noch in der Schulzeit statt:

„Mit meinem Einzelfallhelfer (I: Mhm) vor den Sommerferien noch. (I: Mhm) Ja. #00:08:43-0#“ (Michael, Absatz 145 - 146)

*Beratung durch die Lehrer*innen*

Vier Schüler*innen gaben an, von ihren Lehrer*innen beraten worden zu sein, was sie nach der Schule machen sollen:

„I: Ähm, gab es eine Person, die zu dir gesagt hat (B: Mhm), zum Beispiel, mach die Schule weiter? #00:05:54-0#
B: Aha. Ähm, ich glaube, das hat Frau S., ich bin nicht so sicher, aber ich glaube, das war Frau S. #00:06:02-5#“ (Sara, Absatz 61 - 62)

Beratung durch die Eltern

Drei Schüler*innen gaben an, von ihren Eltern beraten worden zu sein, führen die Anmerkungen jedoch nicht weiter aus:

„I: Okay, dass du dann jetzt (B: Ja) dort arbeitest? Mhm (bejahend). Okay. Ähm, wer hat dich denn dabei beraten, dass du jetzt dort eine Ausbildung machst? Gab es Leute, die dich dabei beraten haben? #00:13:54-1#
B: Ähm, ja, meine Mutter. Ja. (I: Mhm) Ja #00:14:04-7#“. (Benjamin, Absatz 95 - 96)

Lukas erwähnte, dass aufgrund seines Alters (16) seine Eltern „noch das Sagen“ haben (#00:22:31.1#)

*Beratung durch die gesetzlichen Betreuer*innen*

Ein Schüler sprach während des Interviews von einem Austausch mit seinem gesetzlichen Betreuer:

„Und bei den anderen, da habe ich selber geguckt (I: Mhm), mit meinem Betreuer zusammen, (I: Mhm) wo noch einer ist in der Stadt, wo man gut hinkommt und bei dem habe ich dann also in einer Woche oder in zwei einen Termin #00:07:31-0#“. (Nils, Absatz 105 - 106)

Analyse der Kategorie „Berufswunsch“

Die Berufswünsche haben sich bei den meisten Schüler*innen gegenüber der ersten Erhebung verändert. Nur Michael und Stefan äußerten keine Veränderung. Bei einigen Schülern (Nils und Lukas) scheint sich der Berufswunsch verändert zu haben, da keine passende Arbeitsstelle für sie gefunden werden konnte, aber auch scheinbar keine weiteren Bemühungen nach Alternativen in diesem Bereich unternommen wurden, sondern andere Wege präferiert werden.
Als Gründe für die Berufswünsche nannten einige Schüler die dort zu tätigenden Arbeiten (Michael, Thomas) sowie den Kontakt zu anderen Personen (Stefan, Stefan und Sara). Ein Schüler nannte als Grund, dass er bereits viel Erfahrung in dem Bereich sammeln konnte. Für einen Schüler war zentral, dass er sich in seiner Tätigkeit „wohl fühlen kann“. Kein Schüler nannte einen „guten Verdienst“ als Grund, was bei Umfragen oft an erster Stelle genannt wird (Statista 2019).

Die Schülerin Sara beschrieb bei den Barrieren nicht nur die individuellen Bedingungen, die einen Einfluss auf ihren Berufswunsch haben („Geld, das ist für mich zu schwierig“), sondern auch die gesellschaftlichen Bedingungen, die darüber mitentscheiden („Chef und Klassenlehrerin entscheiden“), ob sie in ihrem Wunschberuf arbeiten kann. Neben den Eltern spielen auch die Lehrer*innen eine wichtige Rolle bei den Beratungen in Bezug auf die Berufswünsche; in Einzelfällen auch die Einzelfallhelfer und der gesetzliche Betreuer. Der in der Theorie beschriebene Automatismus der FS GE in die WfbM findet sich hier wieder. Nur Nils, Michael und Benjamin, die alle eine Förderschule besuchten, werden in einer WfbM arbeiten. Für die Schüler*innen der inklusiven Schulen wird offenbar vor allem versucht, Alternativen durch Schulzeitverlängerungen zu finden. Auf wessen Initiative hin dies geschieht, wird nicht deutlich, es lässt sich jedoch ein Engagement der Eltern und der Lehrer*innen vermuten. Generell

lässt sich bei den Berufswünschen eine eher passive Haltung der Schüler*innen feststellen. Keine bzw. keiner der Schüler*innen berichtete voller Elan von ihren bzw. seinen Plänen und wie sie bzw. er diese umsetzen möchte. Die Schüler*innen beschrieben hauptsächlich externe Faktoren, die sie behindern und eher weniger eigene Ideen und Vorstellungen.

Hauptkategorie „Praktikum“

Unter dieser Subkategorie kam es nur zu Kodierungen bei Schüler*innen, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgingen. Alle drei Schüler*innen berichteten von zahlreichen Praktika, die im Rahmen ihres derzeitigen Schulbesuchs durchgeführt wurden. Wer diese Praktika auf welcher Grundlage aussuchte, beschrieben die Schüler*innen nicht. Der Schüler Lukas berichtete, dass ein Praktikum bei ihm demnächst ansteht und er dieses organisieren muss:

„Da muss ich dann so langsam mal gucken, was ich machen will #00:20:55.6#“. (Lukas)

Lukas berichtete auch, dass die Praktika zu Schulzeiten von einer Berater*in der AfA ausgesucht wurden. Lukas war Teil der Initiative Inklusion:

„Ja, sie hat mir die Praktikumsstellen gesucht. Dann haben wir, dann haben wir uns getroffen nach der Schule; zum Beispiel in den Ferien letztes Jahr hatte ich meinen einen Tag dafür geopfert, sind wir zu einem, haben wir dann die ganzen Wege geübt zu, also zu Praktikum zum Maler, wo die Baustelle war, die erste und die zweite, ja. (I: Mhm) Sie hat mir geholfen, Praktikumsstellen zu suchen und ist dann mit mir die Wege abgefahren, die ich nicht wusste. Hat sie rausgesucht, dann haben wir da extra was geschrieben und uns verabredet. (I: Mhm) Ja. #00:20:36.3#“. (Lukas)

Analyse der Kategorie „Praktikum“

Wie die Praktika bei Martha zustande gekommen sind, erwähnte sie nicht. Sara berichtete von den gleichen Praktika wie im letzten Jahr. Bei Lukas wurde vor allem die Unterstützung des letzten Jahres noch einmal verdeutlicht, da er aufgrund seiner Teilnahme an der Initiative Inklusion im Bereich Praktikum Unterstützung erfahren hat (nicht nur bei der Suche von Praktika, sondern scheinbar auch im Bereich der Mobilität durch Mobilitätstrainings). Dies schien für einige Praktika eine große Relevanz für Lukas zu haben, da er sonst möglicherweise andere (nähere) Praktika absolviert hätte.

Hauptkategorie „Agentur für Arbeit (AfA)“

Beim zweiten Interview berichteten fast alle Schüler*innen von einem Kontakt mit der Agentur für Arbeit; einige mit genauem Inhalt und andere eher vage.
Nils berichtete, dass sein gesetzlicher Betreuer hauptsächlich Kontakt mit der AfA hatte und auch dieser das „Ergebnis“ des dort durchgeführten Tests in Erfahrung gebracht hatte. Stefan

beschrieb lediglich die Durchführung des Tests bei der AfA. Benjamin berichtete über ein Gespräch mit der AfA und dass sie über seinen Beruf im Café gesprochen haben. Der Schüler Michael berichtete, dass er nach Meinung der AfA auf dem ersten Arbeitsmarkt „arbeiten kann“, dies sieht der Schüler jedoch eher nicht als das Passende für ihn:

„Äh, die hat mich auch nochmal gefragt (I: Mhm), irgendwie, da meinte sie nach zehn Minuten, du kannst auf den ersten Arbeitsmarkt gehen. (I: Mhm) Da meinten wir, nee, weil ich weiß nicht, ob ich das schaffen würde (I: Mhm), erstmal #00:13:21-5#“. (Michael, Absatz 214)

Für Lukas spielt die Agentur für Arbeit eine zentrale Rolle bei seinen nächsten Schritten:

„Der dann die Arbeit sucht oder der dann mit der mit mir Test schreibt und der dann auch zu mir sagt, ob ich, ob ich einen Betreuer an meiner Seite brauche zum Arbeiten oder ob ich, äh, alleine arbeiten kann (I: Okay) und alleine alles machen kann. Und die, äh, Berichte schreiben und alles Mögliche, was man da machen muss #00:19:25.4#“. (Lukas)

Für eine Schülerin (Sara) spielte die AfA besonders in Bezug auf eine finanzielle Unterstützung sowie auch als weitere Begleitung eine zentrale Rolle:

„Und da habe ich gesagt, das weiß ich noch nicht, was soll ich machen und da habe ich einfach meine Worte gesagt, dass ich wollte eigentlich Biomarkt gehen. Und, ähm, die Agentur hat gesagt, dass, ähm, wenn du gehst, dann gibt‘s kein mehr Beispiel Kindergeld nicht mehr. (I: Mhm) Und wir sind da nicht mehr für dich zuständig, aber wenn du gehst, Beispiel Werkstatt, wir sind da für dich. Und jetzt ist für mich, musste ich entscheiden, wollte ich die Kindergeld haben oder soll ich zum, äh, Arbeiten gehen und dort richtig dort arbeiten. Ja. #00:18:13-3#“ (Sara, Absatz 164)

Die Schülerin Martha beschrieb konkret die Empfehlungen der AfA. Sie berichtete, diese gemeinsam mit anderen Schüler*innen besucht zu haben:

„Dass ich auf jeden Fall in die Specht gehe #00:20:18.8#“. (Martha)

Drei Schüler*innen berichteten über einen Test, welchen die Schüler*innen dort absolvierten. Genauere Informationen (zum Beispiel Name, Sinn und Zweck) über diesen Test konnten die Schüler*innen nicht nennen:

„B: Ich habe einmal einen Test gemacht, (I: Mhm) dann #00:12:05-7#
I: Was für einen Test? #00:12:08-0#
B: Weiß ich nicht, wie der heißt. #00:12:09-2#
I: Aber was musstest du machen? #00:12:10-2#
B: Äh, sowas spiegeln, was schreiben, was am Computer machen (I: Mhm) und was rechnen. #00:12:16-2#“ (Michael, Absatz 197 - 204)

Analyse der Kategorie „Agentur für Arbeit“

Wie in der Theorie beschrieben, besteht ein Jahr nach dem Ende der Schulzeit ein Kontakt mit der AfA und allen Schüler*innen. Die Schüler*innen äußern klare Empfehlungen der AfA und bezeichnen teilweise die AfA als einen zentralen Faktor in Bezug auf ihre nächsten Schritte. Besonders bei Lukas kann eine sehr passive Haltung beobachtet werden; er über-

lässt die nächsten Schritte und Entscheidungen der AfA. Sara beschrieb eine fehlende Unterstützung der AfA, wenn sie ihren Berufswunsch ausführen möchte; es scheint, dass die AfA hier eine Werkstatttätigkeit präferieren würde. Wie Sara zu einer Entscheidung kommen wird, bleibt unklar. Michael möchte explizit nicht der Empfehlung der AfA folgen, er beschrieb Sorgen der Überforderung. Die AfA scheint von allen Schüler*innen als eine wichtige Institution wahrgenommen zu werden und ihr wird teilweise eine Entscheidungs- und Mitbestimmungsmacht zugeschrieben. Über die Relevanz und den Sinn des Testes konnten die Schüler*innen bei diesem Erhebungspunkt keine Aussagen treffen; sie scheinen darüber nicht detailliert aufgeklärt worden zu sein.

6.2.4 Zwischenfazit der zweiten Schüler*innenbefragung anhand der Hauptkategorien

Die zweite Auswertung der Interviews anhand der Haupt- und Subkategorien wird in einem Zwischenfazit festgehalten, bevor die Ergebnisse im nachfolgenden Unterkapitel 6.3 mit der ersten Erhebung verglichen werden.

Die Kategorie „Aktuelle Situation“ zeigt, dass nur ein Schüler seinen Berufswunsch umsetzen konnte und nur zwei der sieben Schüler*innen überhaupt einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Warum sie nicht nahtlos in eine Tätigkeit nach der Schule wechseln konnten, konnten sie nicht genau beschreiben; sie scheinen in den Prozess nicht detailliert involviert gewesen zu sein. Vor allem bei den Schüler*innen der inklusiven Schule wurde eine Schulzeitverlängerung umgesetzt. Einige der Berufswünsche der Schüler*innen haben sich verändert (Nils, Lukas); drei sind gleichgeblieben (Stefan, Sara und Michael); die anderen Schüler*innen äußerten keinen Berufswunsch.

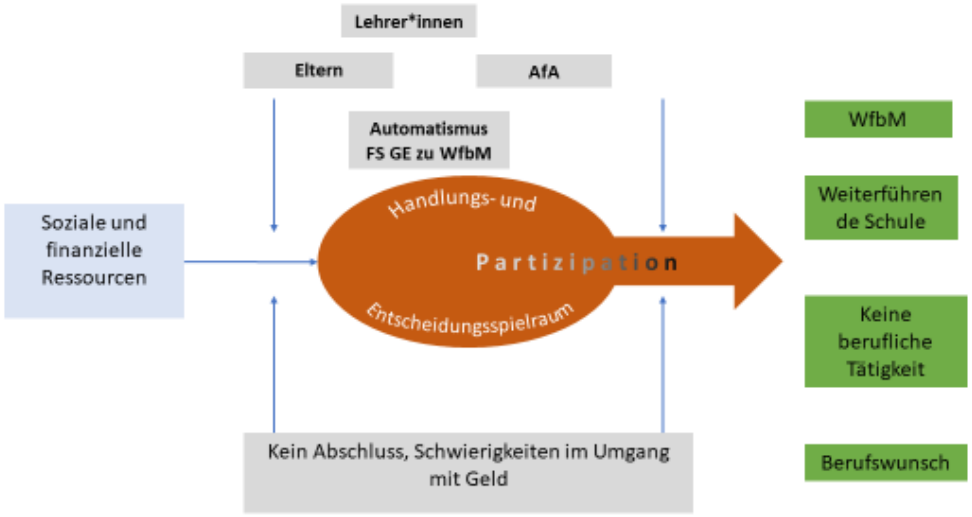
Die Schüler*innen beschrieben gesellschaftliche Barrieren sowie individuelle Barrieren in Bezug auf die Umsetzung ihrer Berufswünsche. Bei einem Schüler (Nils) scheinen die ÖPNV-Verbindungen in der Kleinstadt eine Barriere darzustellen. Beratung erfahren die Schüler*innen von den Eltern und auch von den Lehrer*innen ihrer ehemaligen Schule. Der Automatismus der FS GE zur WfbM findet sich bei allen Förderschüler*innen wieder; bei den Schüler*innen der inklusiven Schule kommt es jedoch primär zu Schulzeitverlängerungen.

In Bezug auf die Praktika konnte am Beispiel von Lukas verdeutlicht werden, dass scheinbar nicht nur eine Unterstützung bei der Rekrutierung der Praktikumsplätze für die Schüler*innen von zentraler Bedeutung ist, sondern auch die Begleitung und das Mobilitätstraining.

Die Agentur für Arbeit wurde von einigen Schüler*innen als eine Beratungs-, aber auch als eine Entscheidungsinstitution beschrieben. Die Schüler*innen gaben teilweise konkrete Meinungen und Empfehlungen der AfA wieder. Bei manchen Schülern (Lukas) plant die AfA die

nächsten Schritte für ihn und bei der Schülerin Sara droht sie mit wegfallenden Unterstützungen. Der genaue Sinn und die Relevanz des Tests scheint den Schüler*innen nicht bekannt zu sein.

ABBILDUNG 7: EINFLUSSFAKTOREN BEIM ÜBERGANG SCHULE–BERUF (ZWEITER ERHEBUNGSZEITRAUM)



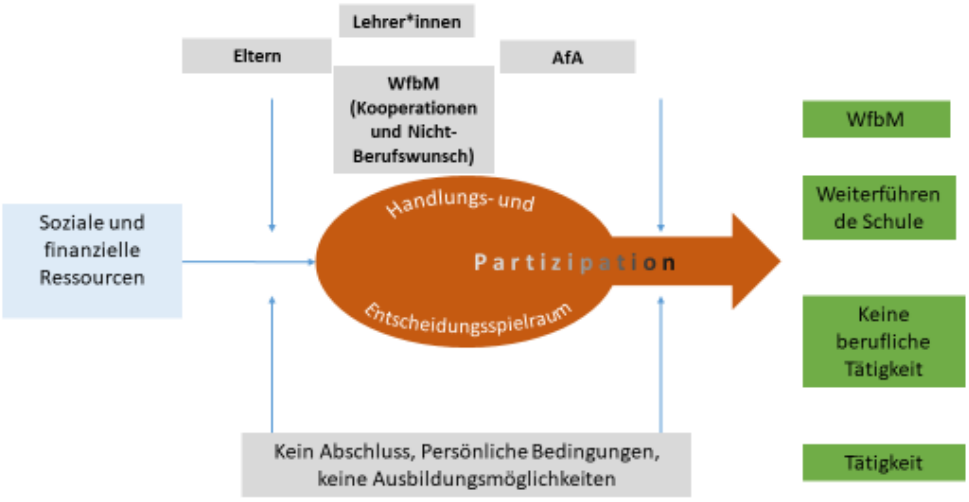
Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 7 zeigt die eben beschriebenen Faktoren, die beim zweiten Erhebungszeitpunkt relevant waren.

6.3 Zusammenfassende Ergebnisse aus der ersten und der zweiten Erhebung

Die folgende Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse der beiden Erhebungen. Dabei ist zu erkennen, dass sich die Einflussfaktoren nicht verändert haben. Zu beiden Zeitpunkten spielten sowohl die Eltern als auch die Lehrer*innen eine zentrale Rolle. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt spielte die AfA bei allen Schüler*innen eine zentrale Rolle. Die Faktoren beeinflussen maßgeblich den Handlungs- und Entscheidungsraum. Es konnte nachgezeichnet werden, dass aufgrund von Kooperationen der Förderschulen GE mit Werkstätten die Wege von Förderschüler*innen nach wie vorgegeben sind, ohne dass die Schüler*innen einen Handlungs- oder Entscheidungsspielraum haben.

ABBILDUNG 8: EINFLUSSFAKTOREN VON BEIDEN ERHEBUNGSZEITRÄUMEN



Quelle: Eigene Darstellung

Vor allem, da alle Schüler*innen angaben nicht in einer „klassischen" WfbM arbeiten zu wollen, zeigen diese Ergebnisse, dass die Schüler*innen scheinbar von den externen Faktoren in ihrer Partizipation beschränkt werden.

Ein Problem bleiben die fehlenden Abschlüsse (nur ein Schüler (Stefan) berichtet, dass er die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen hat) und damit verbunden die fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten. Dies spiegelt sich natürlich auch bei anderen Schüler*innen (z. B. Hauptschüler*innen) wider. Der zentrale Unterschied hierbei scheint jedoch zu sein, dass die zahlreichen Unterstützungsmöglichkeiten, die v. a. in den letzten Jahren mit der Ratifizierung der UN-BRK entstanden sind, von den beteiligten Akteur*innen nicht kommuniziert werden und dass die Schüler*innen darüber nicht aufgeklärt werden. So wäre das Problem der fehlenden Ausbildungsmöglichkeit von Lukas durch eine Fachpraktikerausbildung zu lösen, ohne dass er erneut für zwei Jahre eine weiterführende Schule besuchen müsste (was ohnehin nicht seinem Ziel entspricht). Positiv muss hervorgehoben werden, dass alle Schüler*innen von zahlreichen Praktika berichten und aufgrund von diesen Praktika die meisten Schüler*innen einen Berufswunsch äußern. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Theorie (vgl. Bergzog 2008, S. 6). Auf der anderen Seite kann festgehalten werden, dass nur ein Schüler seinen Berufswunsch umsetzen kann.

Wie der Handlungs- und Entscheidungsspielraum sich bei den einzelnen Schüler*innen gestaltet, wird im folgenden Unterkapitel anhand der Einzelfalldarstellung intensiv eruiert. Die

individuellen Handlungen und Entscheidungen, die nur am Einzelfall dargestellt werden können, stehen dabei im Fokus. Danach werden die Ergebnisse aller Auswertungen in der Diskussion zusammenfassend dargestellt und an die Theorie zurückgebunden. Die folgende Tabelle stellt die Umsetzung des Berufswunsches der Schüler*innen im Längsschnitt dar. Dabei wird deutlich, dass nur ein Schüler, Stefan, seinen Berufswunsch umsetzen kann. Dies ist zugleich der einzige Schüler der angibt einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Es kann auch gezeigt werden, dass drei der acht Schüler*innen mit großer Wahrscheinlichkeit anfangen werden, in einer WfbM zu arbeiten. Drei Schüler*innen besuchen weiterhin eine Schule.

Interviews im Längsschnitt

	Berufswunsch letztes Schuljahr (t1)	**Derzeitige Situation (t2)**
Sara (IS)	Angestellte im Biomarkt	Schülerin, gleiche Schule
Lukas (IS)	Dachdecker	Schüler, Berufsschule
Martha (IS)	unsicher, Shampoo-Herstellerin	Schülerin, Berufsschule
Stefan (IS)	Altenpfleger	Altenpfleger
Nils (FS)	Schreiner	Arbeitslos, evtl. Gärtner in einer WfbM
Benjamin (FS)	Unsicher	Bedienung in einem Café, die von einer WfbM betrieben wird
Michael (FS)	Bauernhofmitarbeiter	Arbeitslos, evtl. in ein paar Monaten auf einem Bauernhof der WfbM angestellt
Thomas (FS)	Supermarktmitarbeiter	Unbekannt

Wie die Tabelle zeigt, scheint es so, dass die Berufswünsche der Schüler*innen in der Regel nicht nahtlos am Ende der Schulzeit umgesetzt werden können. Welche Gründe dabei konkret eine Rolle spielen, ob die Schüler*innen dies selbst entschieden haben und wie sie den Übergang und ihre Partizipationsmöglichkeiten einschätzen, kann nur im Einzelfall intensiv analysiert werden. Dies wird im folgenden Unterkapitel unternommen.

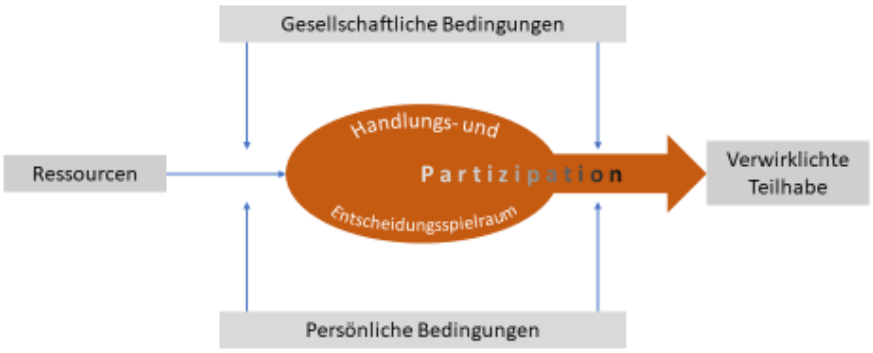
6.4 Einzelfallanalysen der Partizipationsmöglichkeiten

Bevor auf die Partizipationsmöglichkeiten beim Übergang Schule–Beruf bei den Schüler*innen des FS GE im Einzelfall eingegangen wird, soll noch einmal die Definition von Partizipation und die Einbettung derselben in das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. dargestellt werden:

Partizipation ist Handlung (mit einem persönlichen Sinn), Auswahl unter (subjektiv relevanten) Handlungsalternativen und dient als individuelles Bewertungsschema im Teilhabeprozess.

Die folgende Abbildung zeigt die Verortung der Partizipation im Teilhabemodell sowie die Relevanz der gesellschaftlichen und persönlichen Bedingungen.

ABBILDUNG 9: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

Einzelfallanalysen – Vorgehen

Im Zuge der kategorienbasierten Darstellung der Interviewergebnisse in den vorigen Unterkapiteln zeigte sich, dass sich die Partizipation der Schüler*innen nur am Einzelfall detailliert analysieren lässt. Anhand der Kategorien konnten die relevanten Faktoren, die den Übergang Schule–Beruf beeinflussen, evaluiert werden. Die Ausprägungen der Haupt- und Subkategorien wurden in den vorigen Unterkapiteln umfassend dargestellt. Wie die Wege der Schüler*innen, z. B. ihr Berufswunsch, aufgrund von Praktika bzw. Vorbildern entstanden, konnte nachgezeichnet werden. Es blieb jedoch auf einer beschreibenden Ebene mit ersten vagen Analysen. In den Einzelfallanalysen soll das Material verdichtet werden und es soll auf die Partizipation der Schüler*innen beim Übergang Schule–Beruf fokussiert werden. Die Darstellung der Kategorien war notwendig, um die relevanten Faktoren zu evaluieren, anhand derer nun die Analyse der Partizipation stattfinden kann. Dabei werden nicht alle Kategorien gleichermaßen berücksichtigt, sondern es wird besonders auf die fokussiert, in denen Partizipationsmöglichkeiten oder Barrieren der Partizipation stattfinden.

Dabei bot erneut das vorgeschlagene Vorgehen von Udo Kuckartz Orientierung. Kuckartz bezeichnet diesen Schritt als Einzelfall*darstellungen*. Da jedoch hier nicht nur die Fakten am Anfang jedes Falls dargestellt werden sollen und die Analyse im Vordergrund steht, wird hier der Begriff der Einzelfall*analyse* verwendet. Ein weiterer Grund hierfür ist, dass sich dadurch die beiden Schritte der Fallzusammenfassungen und Falldarstellungen prägnanter unterscheiden lassen, da sich die Begriffe nicht so stark ähneln.

Die weiter oben dargestellten Fallzusammenfassungen unterscheiden sich insofern von den Fallanalysen, als die Fallanalysen kategoriengeleitet sind, d. h. die Fälle wurden anhand der Kategorien mit Fokus auf die Partizipation zusammengefasst. In den obigen Fallzusammenfassungen ging es vor der Erstellung der Kategorien um eine Zusammenfassung mit Blick auf die Forschungsfrage; daraus sind auch Kategorien entstanden.

Kuckartz beschreibt den Schritt der Einzelfalldarstellungen wie folgt:

„Durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassung wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage Relevante reduziert" (Kuckartz 2016, S. 111).

Dabei geht es nicht um „Zusammenstellungen aus dem Originalmaterial, sozusagen die O-Töne der Forschungsteilnehmenden", sondern um „die mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen eben dieser Originalstellen durch die Forscherinnen und Forscher" (ebd.).

„Partizipation ist Handlung (mit einem persönlichen Ziel), Auswahl unter (subjektiv relevanten) Handlungsalternativen und dient als individuelles Bewertungsschema im Teilhabeprozess."

Die Fallanalysen der acht interviewten Schüler*innen werden hier im Längsschnitt dargestellt, das heißt, beide Interviews werden nacheinander analysiert und es wird ein Fazit gezogen. Vor allem liegt dabei der Fokus auf der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage:

*„Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Schüler*innen des FS GE im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf?"*

Im Folgenden werden die Fälle vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Partizipation, wenngleich am Ende jedes Falls versucht wird, ein umfassendes Bild der Teilhabe durch das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. aller Schüler*innen zu geben, da nicht nur Partizipation ein Einflussfaktor ist, sondern auch die anderen in dem Modell genannten Bereiche, die sich gegenseitig einschränken, aber auch unterstützend können. Die Reihenfolge der Schüler*innen ist folgende: Sara, Lukas, Benjamin, Stefan, Thomas, Martha, Nils und Michael. Es erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der relevanten Aussagen (mit Hilfe von Zitaten), der Kategorien und anschließend eine Analyse.

6.4.1 Sara

Bei der Schülerin Sara wurden die Partizipationsmöglichkeiten anhand folgender Kategorien analysiert: „Berufswunsch“, „Praktika“, „WfbM“, „Agentur für Arbeit“ und „Derzeitige Situation“ (nur t2).

Berufswunsch (t1)

Sara erwähnte zunächst, dass sie nach dem letzten Schuljahr „arbeiten gehen“ möchte (00:01:29-8). Welchen Beruf sie konkret ergreifen wollte, wusste sie nicht:

„I: Hmm, ok, welchen Beruf möchtest du denn nach der Schule lernen? (00:01:39-2)
S: Ich habe keine Ahnung, hihi (00:01:42-3)
I: Ok, gar keine Vorstellung? (00:01:44-6)
S: Ne, habe ich nicht, aber vielleicht mein Lehrer hat“ (00:01:48-9).

Nachdem Sara auf ihr Praktikum in einem Bio-Supermarkt angesprochen wurde, merkte sie an, dass sie „da“ einen Beruf machen würde:

„I: Hmm, ok, und, ähm, kannst du dir vorstellen, die, so ein Beruf nach der Schule zu machen? Ein Biomarkt? (00:04:09-9)
S: Da wollte ich, da würde ich ein Beruf machen und, äh, ich glaube, ich kann mit meinen Lehrern sprechen oder mit meinen Eltern und dann mein Lehrer sagt „Ja“, dann ich muss mit die Chef reden, dann vielleicht das klappt“ (00:04:25-2).

Sara äußert zunächst keinen Berufswunsch, sondern gibt die Entscheidung an ihre Lehrer*innen ab. Sie bringt sich dadurch in eine passive Haltung und erwähnt auch keine Handlungsalternativen, weder aus denen die Lehrer*innen entscheiden könnten noch welche, aus denen sie wählen könnte. Die Lehrer*innen scheinen hier eine zentrale Bezugs- und auch Vertrauensperson für Sara zu sein.

Als Sara konkret auf das gerade stattfindende Praktikum im Bio-Supermarkt angesprochen wurde, äußerte sie, dass sie dort arbeiten „wollte“ und auch einen Beruf erlernen „würde“. Sie hatte also den Wunsch und würde diesen auch gerne umsetzen, jedoch bedurfte es ihrer Meinung zunächst der Zustimmung ihrer Lehrer*innen oder ihrer Eltern sowie eines Gesprächs mit dem „Chef“ des Supermarktes; eventuell könne es dann zu einer Anstellung kommen.

Auch hier nimmt Sara eine passive Haltung ein. Sie äußert zwar den Wunsch, im Bio-Supermarkt zu arbeiten, entscheiden werden dies, in einem ersten Schritt, jedoch anscheinend ihre Eltern und Lehrer*innen. Bei Zustimmung dieser Parteien folgt dann der nächste Schritt, die eventuelle Zustimmung des Arbeitgebers. Warum es die Zustimmung dieser Parteien braucht, wie sie diese beeinflussen oder verändern könnte, erwähnte Sara nicht. Es entsteht der Eindruck, dass Sara sich hier in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den entscheidenden Parteien

befindet, ohne selbst handeln zu können. Handlungsalternativen scheint es für Sara nicht zu geben, zum Beispiel einen anderen Supermarkt oder einen anderen Arbeitsbereich in Erwägung zu ziehen.

Wie das Praktikum zustande gekommen ist, wird im folgenden Abschnitt untersucht.

Praktikum (t1)

Sara hat bereits in einem Kindergarten (00:02:14-9), in einem Café (00:02:17-5), in einer WfbM (00:09:10-4) und in einem Hotel (00:02:34-6) Praktika absolviert. Derzeit macht sie ein Praktikum in einer Kantine (00:02:46-4) und in einem Bio-Supermarkt (00:02:51-6). Im Bio-Supermarkt hat Sara beim Praktikum „am meisten Spaß gehabt" (00:03:38-3). Dies begründet sie folgendermaßen:

„S: Weil da waren die nette Leute (hmm) und die waren, ich habe ein andere Praktikum, er heißt Paul, und er macht auch Biomarkt, hihi, und dass hat mit beiden, äh, sehr Spaß gehabt und ja, das hat mich sehr Spaß gehabt" (00:04:02-8).

Die Praktika hat die Lehrer*in ausgesucht:

„I: Wer organisiert die Praktika? Machst du das?
S: Äh, die Lehrer, ja.
I: Ok, alles klar, die fragen dich dann, was möchtest du gerne machen und dann?
S: Ja, die Lehrer sagt das" (00:12:02-8).

Sara erwähnt zahlreiche Praktika, die sie absolviert hat. Ob diese Praktika ausgehend von ihren Interessen ausgesucht wurden, kann nicht beantwortet werden. Sara erwähnt, dass ihre Lehrer*innen das Praktikum aussuchen; „der Lehrer sagt das" deutet darauf hin, dass die Lehrer*innen vorgeben, welche Praktika als nächste anstehen und das Sara in den Prozess nicht eingebunden wird bzw. dass sie keine verschiedenen Bereiche zur Auswahl angeboten bekommt. Es kann eine Tendenz zu Berufen im Dienstleistungssektor erkannt werden; Sara hat kein Praktikum in einem handwerklichen Bereich absolviert. Als Grund, warum Sara das Praktikum im Bio-Supermarkt am besten gefällt, erwähnt sie die „netten Leute" und den anderen Praktikanten. Es scheint Sara somit nicht primär um die Tätigkeiten an sich zu gehen, sondern um die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz.

Sara hat im Bereich der Praktika insofern gehandelt, als sie an den verschiedenen Praktika teilgenommen hat, auch wenn diese nicht von ihr initiiert wurden und es nicht deutlich wurde, ob die Auswahl der Praktika auf ihren Interessen beruhte. Sara berichtete nicht von einer Auswahl von verschiedenen Praktika, sondern von einer Festlegung der Praktika durch ihre Lehrer*innen. Sie handelt somit in einem von den Lehrer*innen vorgegebenen Handlungsspielraum. Ob dieser Handlungsspielraum für Sara relevante Handlungsalternativen beinhaltet,

kann aufgrund der fehlenden Aussagen von Sara an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden.

WfbM (t1)

Sara hat zweimal ein Praktikum in einer WfbM absolviert (00:08:55-7). Als Grund führt Sara an:

„S: Äh, weil, ich habe das entschieden, dass ich war nur für mein Praktikum, und ich will das schauen, wie es das war, und ja“ (00:09:10-4).

Sara begründete die WfbM als nicht passenden Arbeitsort, nicht aufgrund der dort getätigten Arbeiten, sondern aufgrund der Zielgruppe („Behinderte“) der WfbM, zu denen sie sich nicht zählt („ich bin wie normales Mensch“):

„S: Ja, ich war zweimal, ähm, es war sehr gut und die Leuten sind nett, aber das wird für mich nicht sehr richtig, weil da würd für Behinderte und ich bin wie normales Mensch und ich bin nicht so wie behindert und ja, das wird“ (00:08:55-9).

Warum sie zwei Praktika gemacht hat, wird nicht weiter erläutert. Sie berichtete von den unterschiedlichen Bereichen, in denen sie tätig war: „backen“ (00:09:18-4), „putzen“ und „bezahlen“ (00:09:33-7).

Sara hat in Bezug auf das Praktikum in der WfbM gehandelt, in dem sie an dem Praktikum teilgenommen hat. Sara berichtete, dass sie selbst entschieden hat, dort ein Praktikum zu absolvieren: „ich habe das entscheiden“. Sie konnte mit diesem Praktikum ausschließen, dass sie in einer WfbM arbeiten möchte. Auch hier nennt Sara, analog zu dem Praktikum im Bio-Supermarkt, nicht die dortigen Arbeitstätigkeiten, sondern an erster Stelle die Personen, die dort arbeiten. Durch den Einschub „nur für mein Praktikum“ machte sie deutlich, dass sie dort nicht arbeiten möchte, sondern nur ein Praktikum dort machen wollte.

Agentur für Arbeit (t1)

Sara erwähnt einen Termin bei der AfA. Bei dem Termin kam es zu folgendem Ergebnis:

„Äh, die haben gesagt, dass, äh, die schauen, was gibt für mich und, äh, pff, ja, es muss schauen, wie es das weiter geht“ (00:07:30-8).

Ein weiterer Termin wurde nach der Schule angesetzt:

„S: Die haben gesagt, ähm, dass nach dem Schule, ich muss zum wieder zum Arbeitsamt und da ich muss mit Frau Wichner sprechen“ (00:06:46-9) […]
I: Das ist deine Klassenlehrerin? (00:06:53-3)
S: Ne, das ist von, ähm, die Arbeitsamt sagen, was ich machen nach dem Schule“ (00:07:01-1).

Bei Sara kann in Bezug auf die AfA eine passive, abwartende Haltung festgehalten werden. Sara kommuniziert keine weiteren Schritte, außer, dass nach der Schule ein Termin bei der

AfA geplant ist und ihr dort gesagt wird, wie es nach der Schule weitergehen soll. Beim ersten Termin kam es anscheinend zu keinen konkreten Plänen; diese werden wohl erst nach dem Schulende festgelegt. Sara wartet nicht nur ab, sie übergibt offenbar der AfA auch die Entscheidungsmacht über ihren weiteren beruflichen Weg. Dabei führte Sara keine möglichen Tätigkeitsbereiche auf; den Ausgang des Gesprächs beschrieb sie als komplett offen und ihre Situation als fremdbestimmt.

Sara erwähnte hier einen weiteren Einflussfaktor, der ihr den zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum vorgibt, ohne ihr jedoch Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Eine Beteiligung von Sara (ein Handeln) ist hierbei nicht zu erkennen; vielmehr ist ein Machtgefälle erkennbar. Sara formulierte einen gewissen „Zwang", da sie das Wort „muss" in beiden Aussagen erwähnte und nicht, dass sie dorthin „kann".

Zwischenfazit

Sara bewegt sich in einem Handlungsraum, der ihr von den Lehrer*innen, der AfA und den Eltern vorgegeben wird, zum einen bei der vorgegebenen Auswahl der Praktika durch die Lehrer*innen und zum anderen durch die benötigte Zustimmung der Eltern zu dem Berufswunsch, im Supermarkt zu arbeiten. Der AfA überlässt Sara schlussendlich die Entscheidung, was sie nach dem Schulende machen soll. Des Weiteren gibt Sara die Entscheidungen über den weiteren Verlauf an die Lehrer*innen, Eltern und die AfA ab, ohne ein Missfallen darüber zu kommunizieren.

Da bei Sara die Handlungen anscheinend ausschließlich in vorgegebenen Handlungsspielräumen stattfinden können und sie in verschiedenen Situationen ihre Entscheidungsmacht und Kompetenz abgibt, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass in den hier beschriebenen Szenarien nicht von einer Partizipation von Sara ausgegangen werden kann.

Derzeitige Situation (t2)

Sara besuchte zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin dieselbe Schule wie im Jahr zuvor; als Grund erwähnte sie, dass ihr die Schule „sehr Spaß" macht (*#00:00:20.1#).*

Des Weiteren erwähnte Sara, dass sie „da" mehr lernen kann, um danach eine „Arbeit" zu finden:

„S: Weil, für mich ist sehr wichtig, dass für später, ich will eigentlich, äh, Arbeit suchen, und da kann ich ein bisschen mehr lernen, dann für später kann ich gut Arbeit finden und weiß ich Bescheid, was ich will" (#00:01:21.1#).

Auf die Nachfrage, wer entschieden hat, dass Sara ihre Schulzeit um ein weiteres Jahr verlängert, machte sie folgende Aussage:

„S: Das war eigentlich, äh, für mich selber, aber Beispiel Frau S. oder Frau M. wollte mich noch ein Jahr machen (I: Mhm) und da habe ich nicht gewusst, dass ich wollte ein Jahr und da habe ich ein bisschen Angst gehabt, dass ich schaffe das nicht. Aber trotzdem ich habe gesagt, nee, ich mache das trotzdem" (#00:03:28.6#).

Im weiteren Verlauf erwähnte Sara erneut, dass die Idee der Verlängerung von Frau S. kam (#00:04:14.7#) und Sara aber selbst entschieden hat (#00:06:23.8#). Den Aspekt des „Nicht-Schaffens" bezog Sara auf „*Beispiel Deutsch oder Mathe oder was anderes, das schaffe ich nicht" (#00:03:39.0#).*

Sara berichtete zunächst, dass ihr der Besuch der weiteren Schule „Spaß" mache. In einer weiteren Aussage erwähnte sie jedoch, dass sie „eigentlich, äh, Arbeit suchen" will. Die Schulzeitverlängerung dient zwei Gründen: Zum einen kann sie Wissen bzw. Kenntnisse erwerben, die ihr anscheinend noch fehlen, um eine Arbeit zu finden, und zum anderen kann sie einen Berufswunsch entwickeln. Dies ist insofern erstaunlich, als sie sowohl im ersten Interview als auch im Laufe des zweiten Interviews den Wunsch nannte, im Bio-Supermarkt zu arbeiten. Hier kann vermutet werden, dass im Mittelpunkt steht, einen anderen Wunsch zu entwickeln. Da die Lehrer*innen die beratende Instanz dabei zu sein scheinen, entsteht der Eindruck, dass diese gegen den Wunsch von Sara Einwände haben.

Als Gründe für die Schulzeitverlängerung nannte Sara ausschließlich individuelle Bedingungen (mehr Wissen und Entwicklung eines Berufswunsches); andere, gesellschaftliche Bedingungen, zum Beispiel freie Arbeitsplätze oder Ausbildungsstellen, erwähnte sie dabei nicht.

Sara äußerte Zweifel, ob sie ein weiteres Schuljahr „schafft", und hat sich dann trotz ihrer Bedenken dazu entschieden, wohl mit Unterstützung der beiden Lehrer*innen. Auch im weiteren Verlauf erwähnte Sara, dass die Idee der Verlängerung von einer Lehrerin ausging und Sara aber entschieden hat, dass sie die Schule verlängern möchte (#00:06:23.8#). An dieser Stelle wird der Anschein erweckt, dass sich Sara, trotz der Zweifel, die sie hatte, der Idee der Lehrerin angeschlossen hat, da sie anscheinend keine anderen Handlungsoptionen hatte. Sara berichtete zumindest von keinen Alternativen; aufgrund des eingeschränkten Handlungsspielraums hat sie sich der Idee der Lehrer*innen schlussendlich angeschlossen. Partizipativ scheint diese Entscheidung nicht gefällt worden zu sein. Es stellt sich hier die Frage, ob Sara über andere Möglichkeiten wie zum Beispiel weiterführende Schulen, (Fachpraktiker-)Ausbildungen etc. informiert wurde und sie sich somit für eine andere Alternative hätte entscheiden können.

Praktika (t2)

Sara macht derzeit weiterhin ein Praktikum im Bio-Supermarkt und seit kurzem in einem Schüler-Café (#00:08:30.4#). Die Auswahl der Praktika hat Sara selbst entschieden (#00:08:40.2#).

Auch in Bezug auf Praktika äußerte Sara die Sorge, es nicht zu „schaffen“, ähnlich wie im letzten Schuljahr:

„Äh, Beispiel, wenn ich habe neue Praktikum, da habe ich mich selbst nicht andere, aber für mich selbst, ich habe Angst, dass ich gehe in neue Praktikum und die Leute mich kennenlernen und da habe ich für mich selbst so Angst, dass ich schaffe das nicht. (I: Mhm) Und so habe ich mich nicht getraut“ (#00:07:07.1#).

Die beiden Praktika hat Sara ausgesucht (#00:08:40.2#), weil das Schüler-Café in der Nähe der Schule ist und weil die Leute im Bio-Supermarkt „nett“ sind (#00:09:03.3#).

Weitere Praktika seien nicht geplant, „weil ich habe das nicht rausgesucht aus dem Internet und so“ (#00:09:21.3#).

Ein Praktikum auf einem Pferdehof hat Sara selbst organisiert,

„*aber es hat nicht so richtig für mich, äh, funktioniert, weil es gab so viel zu tun und da musst du alles Beispiel Pferde putzen oder mit anderen Tiere pflegen und so, da für mich war alles so schwierig und da konnte ich nicht“ (#00:10:10.1#).*

Sara berichtete zum einen von dem Praktikum in einem Bio-Supermarkt und zum anderen von dem Praktikum in dem Schüler-Café der Schule. Die Entscheidung für die beiden Praktika scheint pragmatisch gefallen zu sein. Das Schüler-Café kennt Sara, es befindet sich nicht an einem neuen Ort, und das Praktikum im Bio-Supermarkt absolviert sie weiterhin, da die dort arbeitenden Personen „nett“ sind. Die gute Erreichbarkeit und das soziale Umfeld scheinen wichtige Faktoren in Bezug auf die Wahl der Praktikumsstellen für Sara zu sein. Die dort zu erfüllende Tätigkeit scheint dabei für Sara nicht von primärer Bedeutung zu sein. Sara berichtete auch von einem nicht gut gelaufenen Praktikum auf dem Pferdehof, dort gab es so viel zu tun. Dieses hatte sie ausgewählt, weil sie Pferde mag (#00:10:21.9#).

Es entsteht der Eindruck, dass neue Praktikumsstellen für Sara eine Überwindung bedeuten, da sie sich, ähnlich zu ihren Sorgen bei der Verlängerung der Schulzeit, Sorgen macht, dass sie es nicht schafft. Konkret sprach sie hierbei von „Angst“. Diese Angst scheint sich auf das Kennenlernen von neuen Leuten zu beziehen. Es stehen somit erneut die sozialen Kontakte und die Konfrontation mit unbekannten Personen im Mittelpunkt und nicht die zu erledigenden Tätigkeiten.

Weitere Praktika sind deswegen nicht geplant, weil Sara keine weiteren Stellen recherchiert hat. Im Gegensatz zum ersten Interview erwähnte Sara hier nicht, dass ihre Lehrer*innen das Praktikum aussuchen, sondern sie berichtete von selbst gewählten Praktika auf dem Pferdehof. Die Lehrer*innen scheinen dabei keine (zentrale) Rolle mehr zu spielen.

Sara zeichnete hier, besonders im Vergleich zu ihren Aussagen beim ersten Interview, ein selbstbestimmtes, handelndes Selbstbild von sich. Sie handelte, indem sie sich Praktikumsstellen aussuchte und auch, indem sie keine weiteren sucht (bewusstes Nicht-Handeln). Im

Bereich der Praktika kann eine Partizipation von Sara festgehalten werden. Lediglich ihre „Angst“ scheint sie in Bezug auf weitere Handlungsoptionen einzuschränken.

Sara scheint sich in dem Bereich der Praktika neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen zu haben. Ausgehend von ihren Interessen hat sie gehandelt und sich selbst ein Praktikum auf dem Pferdehof organisiert. Beim zweiten Interview kann ein „Rückzug“ der Akteur*innen nachgezeichnet werden, die ihr einen größeren Entscheidungsspielraum ermöglichten, sodass Sara nun auch die Möglichkeit hatte, Erfahrungen in Bereichen zu machen, die von ihren Interessen ausgehen, sowie Erfahrungen sammeln zu können, die einen Berufswunsch ausschließen. Jedoch wird hier der Eindruck erweckt, dass Sara auch keine Unterstützung bei der Recherche von Praktikastellen und auch keine Begleitung (mehr?) erhielt.

Berufswunsch (t2)

Sara beschrieb am Anfang des Interviews den unsicheren Plan („vielleicht“), nach der Schule im Bio-Supermarkt zu arbeiten, und die Herausforderungen, dass sie noch „wirklich lernen“ muss:

„Und für mich Beispiel, äh, ich mache immer Dienstag Biomarkt und das, wo Bio ist, und da mache ich auch ein Praktikum und da würde ich vielleicht dort arbeiten, aber das würde für mich sehr schwierig, (I: Mhm) weil das wird, ähm, Verkäuferin sein oder so und da musst du wirklich lernen. Und da muss ich einfach schaffen (#00:02:45.1#).

Im Verlauf des Interviews nennt Sara folgende Personen und Gründe, warum sie nach der Schule nicht direkt im Bio-Supermarkt angefangen hat zu arbeiten:

„Äh, weil die Chef war nicht so sicher, ob ich darf arbeiten dort, (I: Mhm) weil ich muss mit Frau S. und die Chef beide reden […], heißt die Chef Herr O. (I: Mhm) und die beiden muss reden, ob ich darf dort arbeiten“ (#00:13:15.1#).

Als Begründung erwähnt Sara einen „Geld“-Aspekt:

„Weil, es war mit dem Geld und die waren nicht so sicher, ob, äh, ich darf die Geld dort haben oder soll das nächstes Jahr und jetzt weiß ich nicht, ob jetzt kann ich da arbeiten“ (#00:13:59.5#).

Auf die später erneut an Sara gestellte Frage, was sie nach der Schule machen möchte, erwähnte sie zunächst Komplikationen in Bezug auf die Agentur für Arbeit, die Werkstattempfehlung und die Schwierigkeiten, im Bio-Supermarkt zu arbeiten. Erst bei der Nachfrage nach dem Wunsch von Sara nach der Schulzeit erwähnte sie, dass sie im Bio-Supermarkt anfangen möchte zu arbeiten.

„I: Und wenn du jetzt, wenn ich dich jetzt frage, wenn ich dich jetzt fragen würde, was willst du nach der Schule machen? #00:14:51.1#
S: Nach der Schule machen? Oh je, ähm, für mich, ähm, das wird, äh, kompliziert, weil wahrscheinlich die Agentur für Arbeit wird sagen, dass vielleicht ich gehe zum Werkstatt, aber ich weiß nicht, welche Werkstatt. #00:15:14.6#
I: Warum sagt sie das? #00:15:16.0#

S: Weil, ähm, Biomarkt ist für mich schwierig, weil da musst du, hast du mit Geld zu tun und rechnen, und da musst du alles lernen und da für mich ist zu schwierig. #00:15:30.1#
I: Wer sagt das? #00:15:31.3#
S: Für mich selber und die Lehrerin. Ja. Und die Agentur für Arbeit denkt, dass vielleicht für mich selbst ich kann in Werkstatt arbeiten als Behinderten-Werkstatt und da wollte ich nicht. Ich wollte eigentlich normaler arbeiten gehen wie andere, (I: Mhm) aber das kommt an, wie das ist. #00:15:58.8#
I: Mhm. Okay. Was wäre dein Wunsch nach der Schule? #00:16:03.5#
S: Was wäre mein Wunsch? Dass nach dem Schule ich würde anfangen, im Biomarkt da anfangen und dort arbeiten" #00:16:14.9#.

Beim ersten hier aufgeführten Abschnitt kann erneut festgehalten werden, dass Sara die Schwierigkeiten in Bezug auf ihren Berufswunsch ausschließlich an individuellen Bedingungen festmacht. Sie stellte den folgenden Zusammenhang her: „Wenn ich nun wirklich lerne, dann schaffe ich das auch, ich muss mich nur anstrengen". Unterstützung, Alternativen oder gesellschaftliche Bedingungen nannte sie dabei nicht; ihr Berufswunsch scheint nur von ihr und ihren Fähigkeiten abhängig zu sein.

Saras Berufswunsch beim ersten Interview entspricht dem des zweiten Interviews. Auf die Nachfrage, warum sie nicht direkt nach dem letzten Schuljahr einer Tätigkeit im Bio-Supermarkt nachgegangen ist, erwähnte Sara zunächst die Unsicherheit des möglichen zukünftigen Arbeitgebers, ob sie in dem Supermarkt arbeiten dürfe. Danach ging sie darauf ein, dass sie mit ihrer Lehrer*in und dem Arbeitgeber sprechen müsse. Im weiteren Verlauf erwähnte sie jedoch, dass diese beiden miteinander reden müssten und offenbar diese entscheiden, ob Sara dort arbeiten darf. Ihr scheint wohl mitgeteilt worden zu sein, dass es um einen finanziellen Aspekt geht; ob damit eine Unterstützung durch eine Maßnahme (z.B. UB) oder eine Entlohnung gemeint ist, scheint Sara nicht zu wissen. Bis der finanzielle Aspekt geklärt ist, weiß Sara nicht, ob sie dort arbeiten kann. Die genaueren Hintergründe scheinen ihr nicht bewusst zu sein, sie äußert auch keinen Plan, diese in Erfahrung zu bringen. Es entsteht der Eindruck, dass die Entscheidungsmacht bei der Lehrer*in und dem Chef des Supermarktes liegt; Sara äußerte dabei nicht, dass sie etwas entscheiden kann. Zu welchem Zeitpunkt eine Entscheidung gefällt wird, wird hier nicht genannt.
An dieser Stelle ist erneut die Entscheidungsmacht der beteiligten Personen zu erkennen, hier die des Arbeitgebers und die der Lehrer*innen. Erneut äußerte Sara keinen Unmut darüber, dass sie dieses zu stören scheint. Sie befindet sich hier in einer abwartenden Haltung, ohne aktiv zu handeln, und es scheint auch keine Handlungsalternativen für sie zu geben (anderer Supermarkt, anderer Arbeitsbereich etc.). Es spielt jedoch ein weiterer Akteur in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, nämlich die AfA.
Sara wurde danach gefragt, was sie nach der Schule machen möchte. Als erstes sagte sie, dass es „kompliziert wird". Sie erwähnte dabei folgend nicht ihren Wunsch, sondern direkt die

Meinung der Agentur für Arbeit und deren Werkstattempfehlung. Jedoch schien Sara bezüglich der Empfehlung Zweifel zu haben, was durch die Wörter „wahrscheinlich“ und „vielleicht“ deutlich gemacht werden kann. Auch ungewiss scheint zu sein, welche Werkstatt es konkret sein wird. Als Begründung für diese Empfehlung nannte Sara den Bio-Supermarkt und die Aspekte „Geld“, „rechnen“ und „alles“. Diese Schwierigkeiten erwähnte sie nicht im Rahmen ihres Praktikums; sie erwähnte in diesem Zusammenhang, dass sie dort „richtig dort arbeiten kann“ und dass sie ihre Arbeit dort „sehr gut“ mache (#00:14:12.4#). Diese beschriebenen Schwierigkeiten haben Sara und ihre Lehrer*in gemeinsam festgestellt. Sara beschrieb daraufhin nicht ihre Lösung oder die der Lehrer*in, sondern die der Agentur für Arbeit, nämlich eine Werkstattbeschäftigung. Dieser Lösung stimmte Sara nicht zu; eine eigene Lösung formulierte sie hingegen nicht. Sie hielt im weiteren Verlauf an ihrem Wunsch fest, in dem Bio-Supermarkt arbeiten zu wollen.
Sara beschrieb hier einen Plan, der ihr von der Agentur für Arbeit vorgegeben wurde, nämlich in einer Werkstatt zu arbeiten. Die Möglichkeit, in einer WfbM anzufangen, entspricht jedoch nicht ihrem Wunsch und somit hat sie faktisch keinen Handlungsspielraum; ihre Partizipationsmöglichkeiten werden eingeschränkt. Aufgrund eines fehlenden Plans ihrerseits, wie sie in diesen Belangen weiter handeln könnte, befindet sie sich in einer Sackgasse, ohne eine Lösung bzw. einen Ausweg aus dieser zu haben. Ihr Wunsch bleibt bestehen, sie äußerte jedoch keine Handlung und keine Handlungsalternativen, um ihren Wunsch umzusetzen. Die zentrale Rolle der Agentur für Arbeit wird auch an dieser Stelle bereits sichtbar; genauer wird darauf in dem Unterpunkt „Agentur für Arbeit“ eingegangen. Die Abhängigkeit und die Entscheidungsmacht, die hier offenbar von der Agentur für Arbeit ausgehen, scheinen Sara nicht weiter zu stören, sie äußerte zumindest keinen Unmut darüber, sondern schien die Situation so hinzunehmen.

Agentur für Arbeit (t2)

Sara beschrieb detailliert den Ablauf des Gespräches mit der Agentur für Arbeit:

„Hm, ich und mein Vater, wir sind hin dort gegangen und wir sind gesprochen über das Biomarkt und alles, was will ich später so machen. Sie hat auch so wie du gefragt. (I: Mhm) Und da habe ich gesagt, das weiß ich noch nicht, was soll ich machen und da habe ich einfach meine Worte gesagt, dass ich wollte eigentlich Biomarkt gehen und, ähm, die Agentur hat gesagt, dass, ähm, wenn du gehst, dann gibt‘s kein mehr Beispiel Kindergeld nicht mehr. (I: Mhm) Und wir sind da nicht mehr für dich zuständig, aber wenn du gehst Beispiel Werkstatt, wir sind da für dich. Und jetzt ist für mich musste ich entscheiden, wollte ich die Kindergeld haben oder soll ich zum, äh, Arbeiten gehen und dort richtig dort arbeiten. Ja“ (#00:18:13.3#).

Sara scheint in dem Gespräch zunächst unsicher gewesen zu sein und schließlich hat sie ihren Wunsch, im Bio-Supermarkt zu arbeiten, genannt, woraufhin der finanzielle Aspekt des Kindergeldes von der Agentur für Arbeit genannt wurde.

Sara beschrieb zwei Möglichkeiten, die ihr die Agentur für Arbeit nannte. Zum einen könne sie auf die finanzielle und beratende Unterstützung des Arbeitsamtes verzichten und „arbeiten“ gehen, oder sie könne die Unterstützung weiter in Anspruch nehmen und eine Beschäftigung in einer WfbM beginnen. Sara muss nun berücksichtigen, dass sie nicht nur gegen die Empfehlung der Agentur für Arbeit handeln müsste, um ihren Wunsch umzusetzen, sondern auch auf die Unterstützung der AfA verzichten müsste. Neben dem Wegfall des finanziellen Aspektes würde für Sara auch die Unterstützung im Sinne von Beratung wegfallen.

Von einem Entscheidungsspielraum kann hier nicht gesprochen werden, da Sara keine weiteren Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt werden oder Alternativen dafür, wie ein Weg für sie gefunden werden kann, bei dem sie weiterhin Unterstützung erhält und ihren Wunsch umsetzen kann. Dieser Wegfall der Unterstützung ist auch in dieser Absolutheit nicht richtig, da Sara durchaus zum Beispiel über die Unterstützung für Beschäftigung weiterhin Unterstützung durch die Agentur für Arbeit bekommen würde.

Zuletzt soll an dieser Stelle noch auf die von Sara verwendete Wortwahl „richtig dort arbeiten“ hingewiesen werden. Sie unterscheidet zwischen der weiteren finanziellen Unterstützung im Rahmen des Kindergeldes und einer Beschäftigung außerhalb der WfbM, wo sie „richtig“ arbeiten würde. Dies verdeutlicht, dass sie eine Arbeit in einer WfbM als nicht „richtige“ Arbeit versteht und dies eventuell auch ein Grund dafür sein kann, warum sie nicht in einer WfbM arbeiten möchte.

An dieser Stelle kann erneut ein fehlender Handlungsspielraum aufgezeigt werden. Objektiv betrachtet hat Sara die Möglichkeit, in einer WfbM oder im Supermarkt zu arbeiten. Die WfbM entspricht jedoch nicht ihren beruflichen Zielen (Gründe dafür folgend), und ob sie eine Tätigkeit im Supermarkt umsetzen kann, weiß sie nicht. Hier mangelt es Sara an Handlungsalternativen. Weitere Berufswünsche hätten zum Beispiel über weitere positiv verlaufende Praktika entstehen können; zu diesen Praktika schien es jedoch nicht gekommen zu sein. Auch weitere Schritte formuliert Sara nicht; sie scheint hier nicht aktiv zu handeln, sondern eher abzuwarten.

WfbM (t2)

Der Wunsch, nicht in einer WfbM arbeiten zu wollen, blieb, wie beim ersten Interview, weiterhin bestehen, da Sara von sich sagte, dass sie „nicht so behindert“ ist, sondern ein „ganz normaler Mensch“:

„Weil, ähm, manchmal, wenn die Leuten sagt so Behindertenwerkstatt, das heißt so, die Behinderten. (I: Mhm) Und ich bin eigentlich nicht so behindert, ich bin ganz normales Mensch“ (#00:19:33#).

Auf die Frage, wie sich die Werkstatt vom allgemeinen Arbeitsmarkt unterscheidet, führt Sara den Personenkreis an:

„Was ist Unterschied da? Ähm, das Unterschied ist, äh, Beispiel mit Werkstatt, Behinderungen ist, du bist nur mit Behinderungen in Werkstatt, nur eine Bereich, und die anderen ist nicht. (I: Mhm) Und bei Biomarkt ist, äh, keiner und da kannst du mit normalen Menschen reden. (I: Mhm) Das ist so“ (#00:20:15.7#).

In Bezug auf die WfbM formuliert Sara eine Differenz der Personengruppe gegenüber ihr. Die dort zu verrichtenden Tätigkeiten scheinen zunächst irrelevant zu sein. In einer Behindertenwerkstatt arbeiten nur Menschen mit Behinderungen. Sara ordnete sich dieser Personengruppe nicht zu; sie sagte, sie sei ein „ganz normales Mensch“. Die beiden Gruppen, die Sara hier gegenüberstellt, sind Menschen mit Behinderung und „normale Menschen“. Sie scheint besonders die starke Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung in den Werkstätten zu stören. Sara scheint hierbei nur den Arbeitsbereich einer WfbM zu kennen und keine Außenarbeitsplätze oder Ähnliches, wo ihrem Wunsch, mit und ohne Menschen mit Behinderung zusammenzuarbeiten, eher nachgekommen werden könnte. Die WfbM scheint für sie keine Handlungsalternative zu sein und weitere Bereiche der WfbM scheinen ihr nicht erläutert worden zu sein. Auch hier steht für Sara der soziale Kontakt und das Zusammenarbeiten mit Menschen ohne Behinderung an erster Stelle.

Fazit

Am Ende des zweiten Interviews kann der berufliche Weg von Sara nicht abschließend dargestellt werden, da sie zum Zeitpunkt des zweiten Interviews weiterhin dieselbe Schule besucht wie beim ersten Interview.

Es folgt eine Zusammenfassung des zweiten Interviews und anschließend eine Zusammenführung der Ergebnisse der beiden Interviews.

Sara besucht weiterhin die gleiche Schule wie beim ersten Interview. Als Grund nannte sie hierfür, dass sie Wissen erwerben und einen Berufswunsch finden wolle. Dies steht im Widerspruch zu ihrem kommunizierten Berufswunsch, sowohl im ersten als auch im zweiten Interview, im Bio-Supermarkt arbeiten zu wollen. An der Schulzeitverlängerung waren offenbar maßgeblich die Lehrer*innen beteiligt. Saras Handlungsspielraum erscheint eingeschränkt, da sie von keinen weiteren Alternativen nach der Schulzeit berichtete. Eine Tätigkeit im Bio-Supermarkt konnte aufgrund von ausstehenden Absprachen mit dem Arbeitgeber und den Lehrer*innen noch nicht umgesetzt werden. Es entsteht der Eindruck, dass der Handlungsspielraum nicht nur von den Lehrer*innen und dem Arbeitgeber beeinflusst wird, sondern auch von der Agentur für Arbeit. Vor allem die Werkstattempfehlung und der drohende Wegfall der Unterstützung schmälern den Handlungsspielraum für Sara. Saras Vater scheint in dem Übergangsprozess eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Einzig im Bereich der Praktika scheinen die beteiligten Personen ihr einen großen Entscheidungsspielraum zu ermöglichen. Dort

entscheidet Sara die Tätigkeitsbereiche selbst und scheint die Praktika auch selbst zu organisieren. Eine Unterstützung und/oder Begleitung fehlt an dieser Stelle jedoch gänzlich.

Die folgende Zusammenfassung des ersten und zweiten Interviews wird auch bildlich in der folgenden Abbildung 10 dargestellt.

Sara formuliert den Berufswunsch, in einem Bio-Supermarkt arbeiten zu wollen. Dieser entstand aufgrund eines für sie gelungenen Praktikums, da dort „nette Leute“ arbeiten. In Bezug auf Praktika und auch in Bezug auf ihren Berufswunsch sowie ihren Nicht-Berufswunsch spielen die sozialen Kontakte eine wesentliche Rolle für Sara. Von eher zweitrangiger Bedeutung sind die eigentlichen Tätigkeiten.

Sara berichtet von zahlreichen Praktika (t1), die jedoch alle nicht zu einem weiteren Berufswunsch führten. Die Praktika wurden maßgeblich von den Lehrer*innen ausgesucht und fanden im Dienstleistungssektor statt. Zum zweiten Interviewzeitpunkt berichtete Sara von einem sehr großen Handlungsspielraum in Bezug auf ihre Praktika; sie recherchierte selbständig und entschied sich gegen weitere Praktika.

Die Lehrer*innen und die AfA schienen bei beiden Interviewzeitpunkten den Handlungsspielraum von Sara maßgeblich zu beeinflussen; ihre machtvolle Position schien Sara jedoch nicht zu stören.

Ob Sara ihren Berufswunsch umsetzen kann, macht Sara von ihren individuellen Bedingungen abhängig; sie möchte in dem letzten Schuljahr noch mehr lernen, um ihren Wunsch umsetzen zu können. Auf die genauen Gründe, warum sie nach dem letzten Schuljahr nicht im Supermarkt anfangen konnte zu arbeiten, ging sie nicht weiter ein; sie scheint nicht über die genauen Umstände informiert worden zu sein bzw. kann diese nicht wiedergeben.

Sowohl beim ersten Interview als auch beim zweiten Interview scheint es keinen konkreten Plan für Sara im Anschluss an die Schulzeit zu geben, zumindest keinen, über den Sara ausführlich informiert wurde. Die Schulzeitverlängerung thematisierte Sara im ersten Interview nicht. Dies könnte ein weiterer Indikator dafür sein, dass Sara in einige Entscheidungs- und Überlegungsprozesse nicht miteingebunden wurde oder zumindest, dass die Sachverhalte nicht für sie verständlich vermittelt wurden.

Sara bewegte sich zu den verschiedenen Zeitpunkten in einem von außen vorgegebenen Handlungsspielraum. Dieser Handlungsspielraum wurde von den beteiligten Akteuren für sie gesetzt, in diesem Fall von den Lehrer*innen, der Arbeitsagentur und teilweise von ihrem Vater. Vor allem die abwartende Haltung von Sara kann herausgearbeitet werden und auch die Abgabe von Verantwortung und somit Macht von Sara, über ihr eigenes Leben und ihre berufliche Zukunft zu entscheiden. Die Verantwortung, Entscheidungen über ihren weiteren Weg

zu treffen, übergibt Sara nicht nur an die Lehrer*innen, sondern auch an den potenziellen Arbeitgeber, an das Arbeitsamt und an ihren Vater. Partizipationsmöglichkeiten können nur bei den Praktika festgehalten werden, ansonsten werden Handlungen Sara in vielen Bereichen vorgegeben oder der Handlungsspielraum bietet für Sara keine Alternativen.

ABBILDUNG 10: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – SARA



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.2 Lukas

Beim Schüler Lukas finden mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten die folgenden Hauptkategorien, die die zentralen Aspekte der Interviews beinhalten, Berücksichtigung: „Berufswunsch (t1)", „Agentur für Arbeit (t1)" sowie „Praktika (t1)" und „WfbM (t1)". Beim zweiten Interview wurde auf die Hauptkategorien „Derzeitige Situation (t2)", „Berufswunsch (t2)", „Nicht-Berufswunsch (t2)" und „Agentur für Arbeit (t2)" fokussiert.

Berufswunsch (t1)

Lukas „weiß noch nicht", was er nach seinem letzten Schuljahr machen möchte (00:01:01-2). Im weiteren Verlauf antwortete Lukas auf die Nachfrage, ob er sich vorstellen könne, als Maler zu arbeiten (Praktika), mit „jaa" und fügte dann unmittelbar danach an, „eigentlich ist mein Wunsch auf dem Dach zu arbeiten aber" (00:05:11-4). Als Grund, warum er nicht auf dem Dach arbeiten könne, erwähnte er, dass er eine „Ausbildung braucht und ich kann keine Ausbildung machen"(00:05:32-4). Er absolvierte bereits ein Praktikum bei seinem Onkel in einem Dachdeckerbetrieb.

Im weiteren Verlauf erwähnte Lukas die Möglichkeit des Besuchs einer weiterführenden Berufsschule für zwei Jahre, nach der Schulzeit. Einerseits kann Lukas selbst entscheiden, ob er auf eine weiterführende Schule gehen möchte, andererseits spielen seine Eltern und seine Zeugnisse eine Rolle:

„Ich hab . die haben zu mir gesagt, ich kann selber entscheiden, ob ich auf 'ne weitere Schule gehen will oder das entscheiden die, wie meine Zeugnisse sind, auf der Schule, wenn die schlecht sind, soll ich auf 'ne weitere Schule für zwei Jahren gehen" (00:09:45-6).

Lukas nannte in Bezug auf seine berufliche Zukunft verschiedene Möglichkeiten. Seine anfängliche Ahnungslosigkeit, was er nach der Schule gerne machen möchte, konkretisierte er anschließend mit dem Wunsch „auf dem Dach" zu arbeiten. Er erwähnte jedoch, dass er keine Ausbildung machen könne, die er dafür benötigen würde. Im direkten Zusammenhang beziehungsweise als Erklärung, warum er keine Ausbildung machen könne, erwähnte er einen Test bei der Arbeitsagentur. Dies wird in der folgenden Kategorie „AfA" näher analysiert.

Eine weitere Möglichkeit, die Lukas erwähnte, ist der Besuch einer weiterführenden Schule. Zunächst erwähnte Lukas, dass seine Eltern ihm die Wahl lassen, ob er auf eine weitere Schule gehen will. Jedoch sagte er im darauffolgenden Satz, dass „die" entscheiden, in Abhängigkeit von seinen Noten, ob er auf eine weitere Schule für zwei Jahre gehen solle. Wenn sein Zeugnis schlecht ist, dann solle er auf eine weitere Schule gehen. Wenn seine Zeugnisse gut sind, scheint Lukas sich aussuchen zu können, ob er diese Schule besuchen möchte.

Ein gutes oder schlechtes Zeugnis scheint Lukas nicht mehr beeinflussen zu können oder zu wollen, zumindest kommunizierte er keine Handlungsstrategien, wie er die Noten verbessern könnte.

Lukas steht hierbei ein Handlungsspielraum unter Vorbehalt zur Verfügung, und zwar nur, wenn er ein gutes Zeugnis bekommt. Wenn dieses nicht gut ist, stehen ihm offenbar keine Handlungsalternativen zur Verfügung. Lukas schien den Stand seines Zeugnisses auch nicht zu kennen; er berichtete hier von keiner Prognose, in welche Richtung seine Noten tendieren und wie es somit für ihn nach der Schule weitergehen könnte. Wie er konkret seinen Wunsch, nach der Schule als Dachdecker zu arbeiten, umsetzen könnte, also Pläne und nächste Schritte, erwähnte er nicht. Er benannte den Wunsch, ohne eine Lösung des Problems der fehlenden Ausbildungsmöglichkeit. Er selbst schien keine Pläne zu haben und auch andere Pläne erwähnte er nicht, zum Beispiel Alternativen zu einer Dachdeckerausbildung (Fachpraktikerausbildung, UB etc.).

Es entsteht der Eindruck, dass Lukas' Partizipation an zwei Punkten eingeschränkt wird: Zum einen hat er nur einen Handlungsspielraum unter Vorbehalt (Zeugnis) und zum anderen weiß

er nicht, wie er handeln soll, um seinen Berufswunsch umzusetzen, da er die Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllen kann.

Lukas‘ weitere Schritte in Richtung seines Berufswunschs hängen eng mit der Agentur für Arbeit zusammen.

Agentur für Arbeit (t1)

Auf die Nachfrage, wessen Einschätzung es sei, dass Lukas keine Ausbildung machen könne, erwähnte Lukas einen Termin bei der Agentur für Arbeit:

„L: Ich war ja bei der Agentur für Arbeit und da war so ein Test am PC, sechs Stunden lang, erst mal mit der Psychologin geredet (hmm), wie das läuft und so, ich kann nur auf dem ersten Markt arbeiten, wissen Sie, was das bedeutet? (00:05:46-4)
I: Ne, erklär mal (00:05:50-0)
L: Ähm, weiß ich auch nicht so genau“(00:05:52-0).

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtete Lukas, dass das Ergebnis des Tests noch offen sei:

„Wir haben ja noch ein Gespräch mit einem Herr (hmm), wir müssen, keine Ahnung, weil es geht ja um den Test (hmm), ist ja noch ein Gespräch, ob ich jetzt auf dem ersten Ar, weil, ob ich jetzt auf dem ersten Markt arbeiten kann oder soll von ihnen aus oder in ‘ner Werkstatt (hmm), also wir haben noch keinen Brief gekriegt von der Agentur für Arbeit“ (00:12:50-4).

Lukas berichtete von einem Test bei der AfA und hielt fest, dass er „nur auf dem ersten Markt arbeiten“ könne; was dies bedeutet, schien er nicht zu wissen. Es scheint, dass Lukas über den Test und den Zweck informiert wurde, jedoch ohne alle Informationen erhalten zu haben.

Im weiteren Verlauf erwähnte Lukas, dass das Ergebnis des Tests noch ausstünde. Das Ergebnis hält nicht nur den Fakt fest, ob Lukas auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten kann, sondern auch, ob er es soll. Die Entscheidung darüber scheint die Agentur für Arbeit zu treffen. Er selbst scheint diese Entscheidung nicht beeinflussen zu können; es hängt alles von dem ausstehenden Gespräch ab. Eine Handlung von Lukas ist an dieser Stelle nicht zu erkennen; er wartet passiv das Ergebnis ab und wird nicht selbst aktiv. Auch werden hier keine Handlungsalternativen angesprochen. Es entsteht der Eindruck, dass alle weiteren Entscheidungen von dem Testergebnis abhängig sind. Weitere Pläne, wie er seinen Berufswunsch umsetzen möchte, erwähnte er in diesem Zusammenhang nicht.

Es scheinen für Lukas mehrere Komponenten einen Einfluss zu haben, die er nicht beeinflussen kann. Er erwähnte auch keine Pläne, diese Bereiche beeinflussen zu wollen; er wartet eher ab. Ein Aspekt ist das Ergebnis des Tests der AfA und der andere ist das Ergebnis der Zeugnisse. Der Handlungsspielraum wird Lukas von der AfA und dem Testergebnis vorgegeben; entweder erster Arbeitsmarkt oder WfbM eröffnen und verschließen Lukas weitere Möglichkeiten seiner beruflichen Zukunft.

Praktika (t1)

Praktika hat er als Gärtner, Dachdecker und Maler gemacht (00:01:12-3). Ein Praktikum in einer „Gärtnerschule“ (00:02:43-8) steht noch aus. Über Absagen wusste Lukas nicht Bescheid, da es eine Kooperation der Schule mit der AfA im Rahmen der Initiative Inklusion gibt:

„Wir arbeiten ja mit der Agentur für Arbeit zusammen, unsere Schule und meine Frau Lucks also, die sich darum kümmert, keine Ahnung, ob ich Absagen gekriegt habe“ (00:04:32-0).

In Bezug auf die Suche nach Praktika wechselten sich Lukas und Frau Lucks ab:

*„Mal, mal sie und mal ich, suchen […], ist immer unterschiedlich“ (*00:04:43-0).

In den weiteren Ausführungen kam es zu Unstimmigkeiten in seinen Aussagen, da Lukas erwähnte, dass Frau Lucks selbst das Malerpraktikum ausgesucht habe und dann aber sagte, dass er es selbst organisiert habe:

„Also, das mit dem Malerbetrieb hat sie gemacht (hmm), mit dem Dachdecker war ich selber (hmm), mit dem Malerbetrieb war ich auch selber und mit dem Gärtnerschule war meine Chefin, die jetzt, wo ich jetzt Praktikum mache“ (00:04:56-0).

Lukas berichtet an dieser Stelle von einer Kooperation mit der Agentur für Arbeit; er war Teil der Initiative Inklusion. Obwohl Lukas sagte, dass sein Berufswunsch Dachdecker ist, steht ein weiteres Praktikum in einer Gärtnerei an. In Bezug auf Absagen wusste Lukas nicht Bescheid, da diese über Frau Lucks von der Arbeitsagentur gelaufen sind und für Lukas anscheinend nicht weiter wichtig sind. Praktikastellen suchen Lukas und Frau Lucks aus, wobei er das Akquirieren des Malerpraktikums einmal sich zuschrieb und einmal Frau Lucks. Eine weitere Person, die Praktika aussucht, ist seine derzeitige Praktikumsleiterin. Warum als nächstes ein Praktikum in einer Gärtnerei geplant ist und welche Erwartungen Lukas damit verbindet, wurde nicht deutlich. Lukas scheint in Bezug auf die Praktika teilweise gehandelt zu haben (ein oder zweimal); ob er Handlungsalternativen hatte, wird aus dem Material nicht deutlich. Für das von ihm organisierte Praktikum als Dachdecker dienten ihm seine Verwandtschaft als Kontakte und offenbar auch als Vorbilder für seinen Berufswunsch. Bei den Praktika spielen nicht nur die Begleitpersonen der AfA eine zentrale Rolle, sondern auch die Arbeitgeber seines derzeitigen Praktikums.

WfbM (t1)

In einer WfbM möchte Lukas nicht arbeiten, da dort mit „Holz oder mit Metall“ gearbeitet wird, und das ist „nicht so mein Ding“ (00:06:42-2). Er findet es „besser, nicht nur in der Werkstatt rumzusitzen, jeden Tag auch mal an die frische Luft“ (00:07:21-3).
Lukas berichtet von einer Besichtigung einer WfbM. Auf die Nachfrage, ob Lukas gerne in einer WfbM arbeiten würde, antwortete er:

„Geht (geht). Ich verstehe mich nicht so gut mit schwerbehinderte Leute (ok), ich verstehe die nicht immer und dann frage ich doppelt mal (hmm), ja“ (00:13:31-5).

Lukas wünscht sich, „draußen“ auf Baustellen zu arbeiten und „nicht in einer Werkstatt, sondern auf dem ersten Markt“ (00:06:20-8).

Lukas fügt drei Gründe an, warum er nicht in der WfbM arbeiten möchte: Erstens, weil dort mit Holz oder Metall gearbeitet wird, was nicht so „sein Ding“ ist. Als zweiten Grund verbindet er die WfbM anscheinend mit einer sitzenden Tätigkeit in einem geschlossenen Raum und nicht mit einer Arbeit an der frischen Luft, wie dies bei einer Beschäftigung als Dachdecker der Fall sein würde. Das Bild von Drinnen und Draußen wird in der Diskussion noch einmal aufgenommen. Der dritte Grund ist, dass er sich „nicht so gut mit schwerbehinderten Leuten“ versteht. Das „verstehen“ scheint Lukas auf eine sprachliche Barriere zu beziehen, sodass er „doppelt nachfragen“ muss, was ihn zu stören scheint. Besonders die Bezeichnung der dort arbeitenden Personen ist interessant: Lukas spricht explizit von schwerbehinderten Personen, nicht von behinderten Personen.

Alternative Tätigkeiten zu Holz oder Metall in einer WfbM und Außenarbeitsplätze scheinen mit Lukas nicht besprochen worden zu sein. Die „klassische“ WfbM-Tätigkeit lehnt Lukas ab; er differenziert dabei zwischen der Werkstatt und dem ersten Markt, den er präferiert.

Zwischenfazit

Lukas äußerte an mehreren Stellen den Wunsch, als Dachdecker zu arbeiten. Als Vorbild diente ihm dabei sein Onkel. Er absolvierte dort bereits ein Praktikum über einen längeren Zeitraum. Als Hindernis nannte er die fehlende Ausbildungsmöglichkeit, was er auf den Test der AfA zurückführte, obwohl er das Ergebnis des Tests noch nicht kannte. Beim Termin bei der AfA scheint er darüber informiert worden zu sein, dass er keine Ausbildung absolvieren kann. Anscheinend bieten sich Lukas hier keine Handlungsoptionen. Er weiß nicht, wie er seinen Berufswunsch umsetzen kann, und er wird zunächst den anstehenden Termin bei der AfA abwarten. Dort werden ihm weitere Handlungsoptionen (erster Arbeitsmarkt oder WfbM) aufgezeigt; Entscheidungen werden von der AfA getroffen. Des Weiteren kann sein Handlungsspielraum aufgrund seiner Noten eingeschränkt werden. Wenn diese schlecht ausfallen, werden Lukas‘ Eltern sich für eine weiterführende Schule entschließen.

Die anstehenden Praktika scheinen sich nicht an seinem Berufswunsch zu orientieren; sie werden (durch die Unterstützung der AfA und durch seine derzeitige Praktikumsleiterin) ausgesucht, und zwar in anderen Bereichen als im Dachdeckerbereich. Ausschließen kann Lukas eine Tätigkeit in einer WfbM aufgrund von verschiedenen Gründen.

Derzeitige Situation (t2)

Lukas berichtete, dass er derzeit eine Berufsschule besucht.

Dort ist er im „Gartenbereich“ und „versucht jetzt wieder MSA oder BBR oder so zu kriegen, also ein bisschen weitere, ein bisschen weiterlesen und schreiben eben“ (#00:01:37.7#).

Wofür die Abkürzungen stehen, konnte Lukas nicht sagen. In der Schule gibt es mehrere Bereiche, aber Lukas ist „da beim Gartenbereich und da muss ich jetzt da bleiben“ (#00:04:10.8#).

Lukas beschrieb Fehlzeiten („weil ich keine Lust hatte“) und dass seine Lehrerin zu Hause angerufen und den folgenden Vorschlag gemacht habe:

„Dass ich dann mir das drei Wochen angucken soll und dann, wenn es mir nicht gefällt, Elterngespräch, haben wir eh am 20., 28. (I: Mhm) diesen Monat noch und dann können wir es da besprechen, ob ich jetzt arbeiten gehen möchte, oder ob ich jetzt dableiben möchte“ (#00:03:42.4#).

Gegen Ende des Interviews verdeutlicht Lukas erneut seinen Wunsch, arbeiten zu gehen:

„Ja, ich will nicht in die Schule, ich will lieber arbeiten, das ist, da ist besser für mich als Schule wieder zwei Jahre. (I: Mhm) Ich habe mich schon gefreut, dass ich keine Schule habe mehr. Dann kommt auf einmal der Brief in der Schule rübergefaxt, Sie wurden angenommen und ich nur so, scheiße“ (#00:17:35.7#).

Lukas hat gemeinsam mit seiner Lehrerin die Berufsschule besucht. „Entschieden“ haben seine Lehrerin und er gemeinsam, seine Lehrerin hat ihm jedoch empfohlen, eine weitere Schule zu besuchen:

„Hat gesagt, sie würde es mir empfehlen, noch eine weitere Schule zu machen, dass ich ein bisschen noch mehr lerne (I: Mhm), und sie hat dann zu mir gesagt, ja, wenn ich sie, wenn ich eine Arbeit gefunden habe, kannst du ja dann, wenn du willst, da aufhören. (I: Mhm) Ist dann dir überlassen, weil ich bin dann nicht mehr deine Lehrerin, so nach den Sommerferien“ (#00:16:09.7#).

Als eine weitere beteiligte Partei nannte Lukas seine Eltern:

„Ich weiß es nicht so genau, ob die das wollen, dass ich arbeiten gehe schon mit 16. Ich weiß es nicht, weil die haben ja noch das Sagen“ (#00:22:31.1#).

Den derzeitigen Schulalltag beschrieb Lukas wie folgt:

„Außer wenn ich Hilfe brauche, dann melde ich mich, dann gehe ich mit so einem Herrn L., das ist extra so einer für die Leute für alle da, aber, wenn wir mal Schwierigkeiten, weil wir hatten heute einen Deutschtest, (I: Mhm) also jetzt so zu gucken, ob wir das, ob wir da fähig sind für solche schweren Aufgaben, (I: Mhm) da hat er uns rausgenommen, da haben wir die zusammen gemacht, ich und der P. (I: Mhm) Der kann auch nicht lesen und schreiben so wie ich, ja. Da sind wir, da waren wir zu dritt heute. Die letzten zwei Blöcke“ (#00:09:24.8#).

Zunächst berichtete Lukas, dass er weiterhin eine Schule besucht; dort entwickelt er seine Lese- und Schreibkenntnisse weiter. Auch hier kam es, ähnlich wie beim ersten Interview, zu Abkürzungen, die Lukas jedoch nicht näher erklären konnte. Es scheint auch hier so, dass Lukas die Abkürzungen mitgeteilt wurden, er aber nicht weiter über die Bedeutung aufgeklärt wurde.

Neben dem Unterricht scheint es praktische Anteile in seinem Schulalltag zu geben. Er berichtete davon, in der Schule in dem „Gartenbereich“ zu sein, in dem er bleiben *müsse.*

Lukas äußerte an mehreren Stellen, dass er keine Lust auf Schule habe und lieber arbeiten gehen würde („da ist besser für mich als Schule“); er weist Fehlzeiten auf. Als Lösung der Lehrerin wird es ein Elterngespräch geben, in dem Lukas entscheiden kann, ob er die Schule weiterhin besuchen oder arbeiten gehen möchte; so lange soll er die Schule weiterhin besuchen.

In Lukas‘ Beschreibungen wird an manchen Stellen deutlich, dass die Entscheidungen und der Entscheidungsspielraum vorgegeben wird und nicht seinen Vorstellungen entspreche („da *muss* ich jetzt dableiben“, „drei Wochen angucken *soll*“). Am Ende des Interviews erwähnte Lukas, dass die Empfehlung für die Berufsschule von seiner Lehrerin kam und der Grund dafür eine fehlende Arbeitsstelle für Lukas war.

Lukas formulierte an mehreren Stellen, dass er arbeiten möchte. Anscheinend wurde für Lukas nach Ende der inklusiven Schule keine Arbeitsstelle gefunden und so von der Lehrerin der Besuch einer Berufsschule empfohlen. Eine weitere Partei, die an dieser Situation maßgeblich beteiligt zu sein scheint, sind die Eltern von Lukas. Lukas äußerte Zweifel, ob seine Eltern einen Start ins Berufsleben mit 16 Jahren befürworten würden und wies darauf hin, dass seine Eltern „das Sagen“ haben. Lukas scheint bei der Entscheidung für die Berufsschule keinen Handlungsspielraum gehabt zu haben. Die derzeitige Situation scheint eine Sackgasse für ihn zu sein, da er nicht weiterhin die Schule besuchen möchte, aber anscheinend zum einen dorthin muss und zum anderen, da er keine Alternativen zum Schulbesuch äußert. Seine Lösung scheint dabei zu sein, die Schule an manchen Tagen nicht zu besuchen.

In der Beschreibung des Schulalltags kann eine Parallele zu Stefan dargestellt werden. Stefan berichtete in seinem Interview auch, dass er aus der Klasse, in der er sich wohlfühlt, herausgeholt wurde, was er nicht verstehen kann. Lukas hingegen scheint nichts dagegen zu haben, die Klasse zu verlassen. Er sagte im weiteren Verlauf des Interviews sogar, dass er in einer kleinen Gruppe arbeiten könne, „aber mit einer großen nicht, das ist mir zu viel dann“ (#00:09:35.6#). Dennoch beschrieben beide Schüler die Situation mit einem sehr ähnlichen Wort, nämlich dem des „Rausholens“ aus einer Situation, und sie beschrieben die Situation auf eine eher fremdbestimmte Art und Weise, nämlich, dass andere Personen sie rausgenommen bzw. rausgeholt hätten und sie nicht von selbst gegangen seien. Dennoch scheint Lukas mehr Akzeptanz für die Situation zu haben als Stefan. Der entscheidende Unterscheid scheint hierbei zu sein, dass ein „Melden“ von Lukas dem „Rausgenommen werden“ vorangeht. Das heißt, die erste Initiative geht von Lukas aus. Er meldet sich; er handelt, und dann verlässt er die Klasse. Zum Verweilen in der Klasse wird ihm somit eine Handlungsalternative angeboten, wie ihm geholfen werden kann, wenn er Unterstützung benötigt.

Berufswunsch (t2)

Lukas schien sich beim zweiten Interview unsicher zu sein, in welchem Beruf er gerne arbeiten würde. Er äußerte den Wunsch, arbeiten zu gehen: „ja, würde ich … Arbeit“ (#00:11:46.8#). Als was er arbeiten möchte, sagte er, das „weiß ich nicht“ (#00:11:52.8#).

Eine Möglichkeit, die Lukas benannte, ist, sich bei einem Supermarkt zu informieren:

„.. Ah, also ich habe gehört, dass die bei [Eigenname Supermarkt] hier vorne, Ju/ also jetzt Jugendliche so mit 16, 17 suchen wegen arbeiten, also jetzt richtig arbeiten, weil manche Leute sind da schon gegangen, die sagen, die waren auch schon zu alt und so. (I: Mhm) Ja und jetzt suchen sie da Jugendliche. (I: Mhm) Da würde ich dann mich mal informieren. (I: Mhm) Ja“ (#00:05:46.5#).

Der Supermarkt ist für Lukas das „erste Ziel, was ich dann versuchen würde“ (#00:13:52.1#). Auch sein Berufswunsch, den er beim ersten Interview genannt hat, als Dachdecker zu arbeiten, schien für Lukas noch aktuell zu sein. Lukas berichtete von einer kürzlich erfolgten Kontaktaufnahme zu seinem Onkel, der als Dachdecker arbeitet:

„Das wird schlecht wegen äh Abschluss, das ist so schlecht. Ja, ich habe ja auch mit meinem Onkel geschrieben, das war vorgestern oder gestern, da habe ich ihn gefragt, brauchst du Hilfe, äh, weil ich habe keine Lust mehr auf, ich habe ihm geschrieben, ich habe keine Lust mehr auf Schule. Da hat er geschrieben, ok, dann suche dir eine Lehrstelle. Ich sage so wo denn? Dann hat er gesagt, du kannst bei mir nicht anfangen, weil ich nicht so viele Aufträge habe, weil ich nicht so viel Geld habe. (I: Mhm) Da habe ich ok gesagt, wenn du Hilfe brauchst, schreib mich an und sag mir Bescheid, dann hat er, ja, ja, mache ich“ (#00:15:20.1#).

In einem anderen Betrieb wird Lukas keine Ausbildung zum Dachdecker machen können, da ihm der Abschluss fehlt:

„Ja, das, aber das Problem ist da, ich brauche, ich brauche als Dachdecker eine Ausbildung, sonst kann ich das nicht machen. Und bei meinem Onkel würde ich das ohne Ausbildung, weil der kann mir das beibringen selber, weil der ist ja selbstständig, aber die Leute in der Firma haben auch einen Meister und die würden mich dann auch, die würden es mir dann auch beibringen, aber ich brauche dafür die einen MSA“ (#00:14:36.2#).

Alternativ kann er sich vorstellen, als Maler und als Hausmeister in der Schule zu arbeiten (#00:17:48.2#). Bei beiden Stellen hat er jedoch „den Zettel“ mit den Kontaktdaten verloren (#00:17:52.2#).

Lukas kommuniziert klar sein Ziel, arbeiten zu gehen. In der Kommunikation mit seinem Onkel erwähnt Lukas, dass er „keine Lust mehr auf Schule hat“. Als Dachdecker zu arbeiten, scheint für Lukas nach wie vor ein Ziel zu sein, was sich durch die erneute Kontaktaufnahme zu seinem Onkel verdeutlichen lässt. Einen konkreten Plan, wie er sein Ziel umsetzen kann, hat er nicht. Lukas weiß, dass er einen “MSA“ Schulabschluss benötigt, um eine Ausbildung anzufangen.

Er hatte als weitere Idee, sich bei einem Supermarkt zu „informieren“, da er gehört hat, dass dieser „Jugendliche“ sucht. Er bezeichnete die Arbeit dabei als „richtig arbeiten“. Was ein „richtiges Arbeiten“ von einem „nicht richtigen Arbeiten“ unterscheidet, wird an dieser Stelle nicht deutlich. Eine Vermutung ist, dass Lukas damit keinen 450-Euro-Job meint und auch kein Praktikum, sondern eine Vollzeittätigkeit.

Von einer weiteren Handlungsalternative sprach Lukas nicht, wenn es beim Supermarkt nicht funktionieren würde. Er benannte dann sein weiteres Vorgehen mit „muss ich eben weitergucken“. Wo, in welchem Bereich und mit welchem Ziel er sich umschauen würde, erwähnte er dabei nicht. Er berichtete in diesem Rahmen auch von keiner Unterstützung oder von Personen, an die er sich wenden wird oder kann.

Auch in den Bereichen, in denen Lukas ein Praktikum im letzten Schuljahr absolviert hat (Maler und Haumeister), kann sich Lukas vorstellen zu arbeiten, jedoch fehlen ihm auch hier die konkreten nächsten Schritte.

Bei Lukas setzt sich die oben beschriebene Sackgasse weiter fort. Auf der einen Seite weiß er, dass er ohne Schulabschluss keine Ausbildung anfangen kann, außer bei seinem Onkel, der jedoch nicht genügend Aufträge hat, um Lukas anzustellen. Auf der anderen Seite möchte er nicht weiter zur Schule gehen, um den Abschluss nachzuholen. Eine vage Handlungsalternative scheint der Supermarkt zu sein. Eine wirkliche Lösung aus seiner Sicht scheint er nicht zu haben; er steckt fest in der Schule, die ihm keinen Spaß macht und worauf er auch keine Lust hat. Er kann nicht seinem Ziel entsprechend handeln und er sieht im Moment auch keine wirklichen Handlungsalternativen für sich.

Eine konkrete Weiterentwicklung seines Berufswunsches (Dachdecker) scheint es zum Zeitpunkt des ersten Interviews nicht gegeben zu haben. Lukas berichtet von keinen neuen Entwicklungen, sondern im Gegenteil von den gleichen Schwierigkeiten wie im letzten Jahr. Es haben in diesem Bereich anscheinend keine weiteren Kontaktaufnahmen zu anderen Betrieben oder Informationen zu Alternativen zu einer Ausbildung (Fachpraktiker, UB) oder Praktika stattgefunden.

Nicht-Berufswunsch (t2)

Analog zum ersten Interview erwähnte Lukas auch hier, dass er nicht gerne in einer „Werkstatt“ arbeiten möchte. Er begründete dies damit, dass es ihm „zu blöd“ sei, „bei schönem Wetter in der Werkstatt“ zu arbeiten; er wäre „draußen lieber“ (#00:23:15.7#). Auch die dort arbeitenden Personen spricht er erneut an:

„Also manche Leute sind da nicht behindert, aber manche schon und dann, ich komme damit nicht klar, ich weiß nicht, warum. Das ist halt so bei mir“ (#00:23:50.1#).

Auch hier kann eine Analogie zum ersten Interview gezogen werden, da Lukas wieder dieselben beiden Gründe angab, warum er nicht in einer WfbM arbeiten möchte. Ein Grund ist, dass er an der frischen Luft arbeiten möchte („draußen“) und nicht in einem Gebäude, und der andere Grund ist, dass er nicht damit „klarkommt“, dass die Mitarbeiter*innen der WfbM „behindert“ sind. Wie Lukas sich entscheiden oder handeln würde, wenn ihm eine Werkstatttätigkeit vorgeschlagen würde, thematisierte er nicht; es scheint aber auch nicht zur Debatte zu stehen, dass dies eine Möglichkeit sein könnte.

Agentur für Arbeit (t2)

In einem Austausch scheint Lukas mit der Agentur für Arbeit zu sein. Er hat dort besprochen, wie ein weiteres Vorgehen in Bezug auf eine Beendigung der Schule aussehen könnte:

„Also ich habe Agentur für Arbeit bei mein Arbeitsgeber, wenn ich nicht mehr will, soll ich da einen Termin machen, nach dem Gespräch in der Schule, und dann soll ich mich arbeitslos, also soll ich mich dann die Schule, äh, also abmelden, wie man es nennt, und dann soll, ja, und dann frage ich ihn, ob er mir eine, ob er mir eine Arbeit sucht oder ob / (#00:19:00.9#).

Die AfA scheint nicht nur eine Arbeit für Lukas zu suchen, sondern kann auch einen „Betreuer“ vermitteln „zum Arbeiten“:

„Der dann die Arbeit sucht oder der dann mit der, mit mir Test schreibt und der dann auch zu mir sagt, ob ich, ob ich einen Betreuer an meiner Seite brauche zum Arbeiten oder ob ich, äh, alleine arbeiten kann (I: Okay), und alleine alles machen kann. Und die, äh, Berichte schreiben und alles Mögliche, was man da machen muss“ (#00:19:25.4#).

Lukas scheint die Agentur für Arbeit mit dem Arbeitgeber gleichzusetzen. Er sieht die Agentur als eine Unterstützung, wenn er nicht mehr die Schule besuchen möchte, die ihm dann Arbeit „sucht“. An dieser Stelle überträgt Lukas die Handlung, die im Regelfall als Aufgabe des Arbeitssuchenden angesehen wird, an die Agentur für Arbeit. Ob er dann verschiedene Handlungsalternativen zur Verfügung gestellt bekommt, ist an dieser Stelle nicht klar. Auch, ob er in diesen Prozess der Arbeitssuche mit eingebunden wird, blieb offen.

Lukas nannte noch weitere Aufgaben, die er einem Berater zuordnete, nämlich „einen Test schreiben“. Hier kann angenommen werden, dass es sich um den Test zur Feststellung der Arbeitsmarktfähigkeit handelt. Dabei fällt die Formulierung auf, dass der Berater *mit* Lukas den Test schreibt; Lukas formuliert es also als eine gemeinsame Handlung.

Eine weitere Aufgabe, die Lukas der Agentur für Arbeit zuschreibt, ist, dass diese Lukas „sagt“, ob er einen Betreuer an seiner Seite braucht. Er konkretisierte dies, indem er den Satz mit „zum Arbeiten oder ob ich alleine arbeiten kann“ weiterführte. Auch hier gab er die Entscheidung an den Berater der Agentur für Arbeit ab, da dieser für ihn entscheiden würde, ob er alleine arbeiten könne. Eine Meinung dazu äußerte Lukas nicht.

Eine weitere Aufgabe, die Lukas einem möglichen Betreuer zuordnet, ist, dass diese Person „Berichte“ schreibt und weitere Sachen übernimmt, die man „da“ machen muss. Um was für Berichte es sich dabei handelt und was Lukas mit „da“ meint, bleibt unklar.

Nicht mehr thematisierte Lukas die im ersten Interview genannte ausstehende Entscheidung zwischen erstem Arbeitsmarkt und WfbM. Da Lukas die WfbM nicht mehr erwähnte, scheint dies auch keine Option mehr für ihn zu sein.

Es ist ein passives Verhalten von Lukas zu erkennen. Er gibt die Entscheidung der nächsten Schritte an den Betreuer der AfA ab, was ihn jedoch nicht zu stören scheint. Es entsteht der Eindruck, dass Lukas nicht selbst handeln möchte oder nicht kann. Dies stimmt mit der weiter oben beschriebenen Sackgasse überein, die beschreibt, dass Lukas unzufrieden mit seiner Schulsituation ist, er, u. a. aufgrund mangelnder Alternativen, jedoch keinen Ausweg sieht. Lukas sieht die AfA als eine Institution an, die seinen derzeit eingeschränkten Handlungsspielraum durch die Übernahme der Arbeitssuche erweitert. Inwiefern dieser Prozess Lukas wirklich Alternativen ermöglicht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Fazit

Als Zusammenfassung des zweiten Interviews kann festgehalten werden, dass Lukas derzeit eine Berufsschule besucht, um einen Abschluss nachzuholen. Sein Wunsch ist es, arbeiten zu gehen. Möglichkeiten für ihn sind, als Dachdecker oder in einem Supermarkt zu arbeiten. Er geht dabei jedoch auch auf Barrieren (fehlender Abschluss) ein und beschreibt keine weiteren konkreten Schritte. Er scheint sich in einer Sackgasse zu befinden. Seine Eltern und seine Lehrer*in spielen bezüglich seiner derzeitigen Situation und dem Berufswunsch offenbar eine zentrale Rolle. Die Agentur für Arbeit, so hofft Lukas, wird ihm Handlungsalternativen zu seiner jetzigen Situation aufzeigen können und ihm eine Arbeit sowie die benötigte Unterstützung vermitteln.

Die zentralen Erkenntnisse beider Interviews werden im Folgenden zusammengefasst. Grafisch werden die Ergebnisse in der Abbildung 11 dargestellt. In beiden Interviews äußerte Lukas den Wunsch, eine Ausbildung als Dachdecker zu machen, und er benannte die Barriere, die dabei existiert, da ihm der Schulabschluss fehlt. Die Situation von Lukas veränderte sich insofern, als er nach dem Schulbesuch eine Berufsschule besucht, obwohl er gerne arbeiten gehen würde. Es wurden in dem dazwischen liegenden Jahr keine weiteren Bestrebungen unternommen, Lukas‘ Wunsch, eine Ausbildung zu machen, umzusetzen (Praktika, Fachpraktikerausbildung, UB usw.). Die Lehrerin und die Eltern spielen in Bezug auf die Berufsschule eine zentrale Rolle; beide scheinen dies Lukas empfohlen zu haben, u. a. aufgrund einer fehlenden Arbeitsperspektive von Lukas. Durch fehlende Handlungsalternativen verharrt Lukas in der Situation des Berufsschülers, scheint damit jedoch unzufrieden zu sein und weist bereits

Fehlzeiten auf. Von der Agentur für Arbeit erhofft sich Lukas eine Arbeitslösung; dort wird er, nach dem möglichen Abbruch der Schulzeit, einen Beratungstermin haben.

Lukas‘ einzige Handlungsmöglichkeit derzeit scheint das Fernbleiben von der Berufsschule zu sein. Es mangelt ihm in Bezug auf seinen Wunsch, arbeiten zu gehen, an Handlungsalternativen. Es scheint, als wüsste er nicht, wie er bezüglich seines Wunsches konkret weiter vorgehen kann, und auch das soziale Umfeld (Onkeln) scheint ihn dabei nicht unterstützen zu können.

ABBILDUNG 11: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – LUKAS



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.3 Benjamin

Beim Schüler Benjamin werden die folgenden Hauptkategorien, die die zentralen Aspekte der Interviews beinhalten, mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten dargestellt: „Berufswunsch und Praktika (t1)“, „WfbM (t1)“, „Derzeitige Situation (t2)“, "Berufliche Zukunft (t2)“ und „Berufswunsch und AfA (t2)“.

Berufswunsch und Praktika (t1)

„Ganz früher“ hatte Benjamin überlegt „was mit Kindern [zu] machen“ (#00:01:53#), er wusste inzwischen aber nicht mehr, ob dies das richtige für ihn sei. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews wusste er noch nicht, wo er arbeiten wollte (#00:01:57#). Des Weiteren führte Benjamin an, dass er „noch keine Vorstellung, was, was, was es meins und was so da drinnen wohlfühlen“ (#00:02:52#). Ein Kriterium für seine zukünftige Arbeit sei, dass sie ihm „Spaß“ mache

und dass er „nicht immer sagen, ich muss da hin und so“ (00:02:54-7).
Praktika hat Benjamin drei absolviert: eines in einer „Forstwerkstatt“, eines in einer „Werkstatthausmeisterei“ und eines in einem Schülerladen. Die ersten beiden hat die Lehrerin ausgesucht, den Schülerladen hat Benjamin „privat“ ausgesucht (#00:06:16-7#). Das Praktikum in der Hausmeisterei war ein „No-Go“, weil *„also eine Woche nur gefegt, Blätter, Laub (ok) und so und jaeh“ (00:07:29-5).*
Das in dem Forstbetrieb war „besser“, aber der „Traumberuf“ war es noch nicht (00:07:52-0).
Zwei Praktika – Theater und Restaurant (beides WfbM) – stehen noch an. Diese wurden von Benjamins Mutter „ausgesucht“.

Benjamin berichtete, dass er „ganz früher“ überlegt hatte, beruflich mit Kindern zu arbeiten. Er zweifelt inzwischen jedoch daran, ob dies der passende Beruf für ihn ist. Ein Grund für seine Zweifel könnten die fehlenden Praktikumserfahrungen in diesem Bereich sein. Zu wenige (für Benjamin passende) Praktika könnten auch der Grund dafür sein, dass er noch keine Möglichkeit hatte, einen Beruf zu finden, in dem er sich wohlfühlt. Stattdessen wurden von der Lehrerin zwei Praktika für Benjamin organisiert, die ihm nicht gut gefallen haben. Wie ihm das Praktikum in dem Schülerladen gefallen hat, erläuterte Benjamin nicht, sondern nur, dass er seinen „Traumberuf“ noch nicht gefunden habe. Über weitere ausstehende Praktika wird Benjamin die kommenden Wochen noch weitere Berufsfelder kennenlernen; diese werden in einer WfbM stattfinden.

Auf den ersten Blick könnte hier von Handlungsalternativen gesprochen werden, die Benjamin zur Verfügung hatte. Er konnte bisher in drei Bereichen ein Praktikum machen und in zwei Bereichen stehen noch Praktika aus. Jedoch machte Benjamin klar, dass die beiden Praktika, die ihm nicht gefallen haben, von der Klassenlehrer*in ausgesucht wurden. Es entsteht der Eindruck, dass er dabei auch kein Mitspracherecht hatte und diese nicht seinem persönlichen Sinn entsprachen. Des Weiteren fällt auf, dass die von der Lehrer*in vorgeschlagenen Praktika alle in einer WfbM sind, sodass hier eine Tendenz der Lehrer*in zu sehen ist, welchen Arbeitsort sie sich für Benjamin vorstellt. Der Entscheidungsspielraum wird somit nicht nur durch die vorgegebenen Berufsfelder eingeschränkt, in dem Benjamin sein Praktikum machen soll, sondern auch durch den Ort (nämlich WfbM und nicht erster Arbeitsmarkt). Sein persönliches Ziel (auch wenn er dieses unsicher formuliert), in einem Kindergarten zu arbeiten, scheint seitens der Lehrer*in nicht weiter berücksichtigt zu werden; zumindest scheinen sie und auch die Mutter kein Praktikum in diesem Bereich für Benjamin zu planen, und auch Benjamin plant keines. Auch die Mutter von Benjamin scheint die WfbM als geeigneten Arbeitsort zu sehen, da sie die beiden weiteren Praktika dort organisiert. Zwar handelt Benjamin im Bereich der Praktika, indem er an den Praktika teilnimmt, jedoch in einem vorgegebenen Handlungsspielraum, und es scheint, ohne dass dabei seine eigenen Wünsche berücksichtigt werden. Somit entsteht

das Teilhabeergebnis ohne seine Partizipation. Es kann an dieser Stelle der Automatismus von der FS GE zu einer WfbM verdeutlicht werden. Dadurch, dass die Lehrer*in und die Mutter ausschließlich Praktika in einer WfbM organisieren, bekommt Benjamin nicht die Möglichkeit, ein Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt zu absolvieren und ihm wird der potenzielle Weg auf den ersten Arbeitsmarkt aufgrund fehlender Praktika (und somit der Möglichkeit, Kontakte zu Betrieben herzustellen) nicht ermöglicht.

WfbM (t1)

Benjamin hat zwei unterschiedliche WfbM mit der Klasse besucht. Er findet Werkstätten „teilweise gut"; er spricht von „halb gut". Als Grund, warum er die WfbM nur „teilweise gut" findet, sagte er, dass er nicht jeden Tag den selben Ablauf haben bzw. dieselben Aufgaben erledigen möchte (00:14:13-8). Dabei beschrieb er „diese Einbeschränkung [sic] von mir selber" als „ein bisschen fies" (00:15:18-5). Er führte weiter aus, dass er

„ein paar Sachen nicht machen kann, die norma, halt, das klingt blöd, aber normale Leute, ja, und dass finde ich macht mich innerlich auch bisschen traurig immer (hmm) und ja so" (00:15:52-4).

Benjamin führt im Rahmen dessen an, dass er vielleicht in eine Werkstatt gehen wird:

„Ja, vielleicht, ja schon vielleicht, ich muss, glaube ich, in eine Werkstatt kommen, aber weiß noch nicht, weiß noch nicht, ob ich damit klarkomme" (00:16:28-9).

Personen, die der Meinung sind, dass Benjamin in eine WfbM gehen sollte, sind laut Aussage von Benjamin seine Klassenlehrer*in und seine Mutter:

„ [*Name Klassenlehrerin] halt will das unbedingt, dass ich in eine Werkstatt komme (ok), ja, ja schon" (00:16:46-5*); sowie „*halt, glaub' ich, meine Mutter, ähm, halt auch immer mit, ähm, .. mit diese so dieses Thema mit diese Werkstätten (hmm) und ja, die glaube ich auch will mir eine Werkstatt reinschicken, aber" (00:17:17-3).*

Auf Nachfrage in Bezug auf das Thema „Traurigkeit" erläutert Benjamin den Zusammenhang zwischen der „Behinderung", der „Traurigkeit" und den „Einsatzmöglichkeiten" für ihn:

„B: Ne, die Behinderung halt, ähm, paar Sachen nicht ok sind in meinem Leben und ich Schwierigkeiten habe, ich (hmm), ja, und ich bin auch bisschen traurig, dass ich nie so richtig einsetzbar bin, halt, ich nicht irgendwie acht Stunden an irgendwas hinhocken und irgendwas lernen (hmm), geht einfach nicht (hmm), leider" (00:18:23-5).
„I: Ok, wer sagt, dass das nicht geht? (00:18:24-9)
B: Ich selber" (00:18:30-0).

Benjamin äußerte nicht den Wunsch, später in einer WfbM arbeiten zu wollen. Trotzdem besuchte er mit der Schule zweimal eine WfbM. Den täglich wiederkehrenden Ablauf nannte er als Grund, dass er die WfbM „halb gut" findet. Was er an der WfbM gut findet, erwähnte Benjamin nicht. Seine Beeinträchtigung („Einbeschränkung") scheint der Grund für Benjamin zu sein, dass er später mal in einer WfbM arbeiten wird. Er stellte hier eine Differenz zwischen sich und „normalen Leuten" her. Wie er diese Differenz festgestellt hat und ob diese eventuell

durch Hilfsmittel oder Ausgleichszahlungen kompensiert werden könnte, darauf ging Benjamin nicht ein. Dass er „ein paar Sachen“ nicht machen kann, macht ihn traurig. Er schließt jedoch nicht alle Tätigkeiten aus, sondern erwähnte lediglich „ein paar Sachen“. Auch Alternativen, wie er mehr Aspekte lernen könnte, um eventuell mehr machen zu können, werden hier nicht erwähnt. Benjamin beschreibt hier eine für ihn (fast) aussichtslose Situation. Er benutzt Verben wie „muss“ und „reinschicken“. Es wird deutlich, dass für ihn keine Handlungsalternativen existieren. Er kann sich nicht zwischen WfbM und weiteren Berufsfeldern und/oder dem Arbeitsort entscheiden. Wie er damit klarkommt, wusste er noch nicht; er ging hier sogar einen Schritt weiter und sagte, „ob“ er damit klarkomme, wisse er noch nicht. Hier kann deutlich gezeigt werden, dass das Handeln von Benjamin eingeschränkt ist, da er nicht weiß, ob er täglich arbeiten gehen kann, wenn er einer Tätigkeit in einer WfbM nachgehen wird. Er kann an dieser Stelle in Bezug auf andere Berufsfelder nicht so handeln wie es sein persönliches Ziel wäre (ohne dieses genau zu kennen; er weiß jedoch, was nicht sein Ziel ist: in einer WfbM zu arbeiten). Deutlich werden hier auch die individuellen Umwandlungsfaktoren, die Benjamin als den entscheidenden Grund nannte, warum er sich nicht acht Stunden „an irgendwas hinhocken“ kann. Er umschreibt dies mit den Worten „ein paar Sachen nicht ok sind“, „nicht so richtig einsetzbar“. Benjamin beschrieb die machtvolle Meinung seiner Mutter und seiner Klassenlehrer*in. Dies kann an dem Wort „unbedingt“ verdeutlicht werden. Diese beiden Parteien hemmen die Partizipationsmöglichkeiten und beeinflussen somit auch das Teilhabeergebnis. Benjamin kann in einem ihm vorgegebenen Rahmen handeln, dieser entspricht jedoch nicht seinem persönlichen Sinn. Benjamin führt nicht weiter aus, ob er sich eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt vorstellen kann, zum Beispiel in Teilzeit oder in einem Bereich, in dem er nicht acht Stunden „an irgendwas hinhocken und irgendwas lernen“ muss. Diese Tatsache scheint er auch noch nicht ausprobiert zu haben, sondern er hat selbst festgelegt, dass er es nicht kann.

Zwischenfazit

Am ersten Interview mit Benjamin kann verdeutlicht werden, wie Partizipationsmöglichkeiten aufgrund von beteiligten Parteien gar nicht entstehen können. Im Fall von Benjamin kommt es gar nicht zu einer Handlung (aufgrund eines persönlichen Sinns) aus Handlungsalternativen, da die individuellen Faktoren sowie die Ziele der beteiligten Personen diese im Vorfeld verhindern. Die Lehrer*in und die Mutter scheinen die Praktika für Benjamin im Bereich der WfbM zu planen, obwohl eine WfbM-Tätigkeit nicht Benjamins Vorstellung entspricht. Benjamin nennt keinen Berufswunsch; ein früherer Berufswunsch als Kindergärtner wurde anscheinend nicht weiter verfolgt. Eine Erwerbsbeteiligung außerhalb der WfbM scheint für Benjamin durch das Handeln der Lehrer*in und der Mutter nicht in Frage zu kommen; die Beschäftigungsfähigkeit wird von beiden Parteien in Frage gestellt.

Derzeitige Situation (t2)

Benjamin arbeitet als Kellner in einem Café.[56] In dem Café hatte er im Vorfeld ein Praktikum gemacht, welches seine Mutter, über die Mutter eines Freundes, organisierte:

„Ähm, ja, da, ähm, da, ähm, halt, ähm, mein Freund die Mutter hat, ähm, hat die gesagt, ähm, es gibt ein tolles Café, ähm, heißt [Eigenname des Cafés] (I: Okay), und dann wir dann halt da mit Frau Hut Kontakt, (I: Mhm) weil die ganz Frau Hut leitet diese Villa Werk/ ähm oder?" (#00:25:01.9#)

Benjamin berichtete nur von dieser einen Möglichkeit nach der Schule:

„I: Konntest, hattest du denn verschiedene Sachen zur Auswahl, was du nach der Schule machen kannst? #00:12:40.7#

B: Hm .. äh .. hm ….. na, hm .. nee, die, wir hatten die nur einzige und eine, ein Freund von mir die Mutter hat, ähm, davon erzählt (I: Mhm), und ja, und dann dort bin ich jetzt" (#00:13:25.2#).

Seine Lehrer*in war „begeistert" von ihm, als sie ihn in dem Café besucht hat (#00:17:39.6#).

Benjamin berichtete, dass er nicht in einem „normalen" Café arbeite, da er „seine Zeit" braucht:

„Ja. (I: Mhm) Aber ja, weiß ich jetzt nicht, wenn, wenn jetzt, sag ich mal, einen normalen, normalen, ähm, Café gehe, dann vielleicht die können nicht, nicht so gut fordern, weil wissen nicht, wie, ähm, wie mit mir arbeiten soll, weil ich brauche halt meine Zeit" (#00:14:46.2#).

In diesem Café können sie ihn besonders gut unterstützen, da „die, die haben schon Erfahrung mit, mit, ähm, beeinträchtigten Leuten. Ja" (#00:20:01.0#).

Benjamins Arbeitsort wurde ihm und seiner Mutter über soziale Kontakte vermittelt. Von weiteren Anschlussmöglichkeiten nach der Schule sprach Benjamin nicht; die im letzten Interview angesprochenen Praktika wurden hier nicht weiter erwähnt. Benjamin absolvierte im Vorfeld ein Praktikum in dem Café.

Analog zum ersten Interview beschrieb Benjamin auch hier seine individuellen Bedingungen („meine Zeit"), aufgrund dessen er nicht in einem „normalen Café" arbeitet. In anderen Cafés könne er nicht arbeiten, da diese keine Erfahrung mit „beeinträchtigten Leuten" haben. Er geht also davon aus, dass „normale" Cafés Menschen mit einer Beeinträchtigung nicht unterstützen können.

Berufliche Zukunft (t2)

Benjamin beschrieb seine derzeitige Situation als eine „Art Ausbildung" und dass er sich nach den zwei Jahren entscheiden würde, ob er dort weiterarbeiten wird:

„Ähm, ich habe es so verstanden, ich mache jetzt eine Art Ausbildung. (I: Okay) Und dann und die dauert glaube ich zwei Jahre. (I: Mhm) Ja, und dann, für mich halt entscheiden, was ich

[56] Dieses wird von einer WfbM betrieben. Die Autorin ist der Meinung, dass es sich dabei um einen Außenarbeitsplatz handelt, da eine Werkstatt das Café betreibt.

will. (I: Mhm) Ich will da fest sein oder nicht (I: Mhm okay) Aber ich denke es mal schon" (#00:10:54.0#).

Benjamin scheint den Berufsbildungsbereich der WfbM in diesem Café zu vollziehen. Er bezeichnete dies als „eine Art Ausbildung". Nach diesen zwei Jahren wird er die Situation erneut beurteilen und für sich entscheiden, was er machen will. Seine Tendenz scheint jedoch bereits jetzt dahin zu gehen, dass er in dem Café bleiben wird. Andere Berufspläne bzw. Wünsche, die er ausprobieren möchte, beschrieb Benjamin nicht. Im weiteren Interviewverlauf wurde Benjamin erneut nach Berufswünschen gefragt.

Berufswunsch (t2)

Benjamin berichtete, dass ein früherer Berufswunsch von ihm Polizist war. Diesen Wunsch habe er jedoch wieder verworfen, da er ihn „nicht so prickelnd finde" und weil er nicht wisse, ob er „darf da arbeiten":

„B: Hm, mein Berufswunsch? ……. Nee, (I: Mhm) aber ich früher wollte immer Polizist sein. #00:27:40.1#
I: Mhm (bejahend). Okay. Und warum arbeitest du nicht oder warum machst du keine Ausbildung dazu? #00:27:45.0#
B: Hm, weil ich doch irgendwie nicht so prickelnd finde ich, sondern ich weiß gar nicht, was würde ich darf da arbeiten" (#00:27:57.2#).

Analog zum ersten Interview erwähnte Benjamin auch hier einen Berufswunsch von „früher", den er jedoch wieder verworfen zu haben scheint. Neben dem Argument, dass er den Beruf nicht „so prickelnd finde", fügte er hinzu, dass er gar nicht wisse, „was würde ich darf da arbeiten". Dies kann einerseits so gelesen werden, dass Benjamin nicht weiß, wie sein Berufsalltag als Polizist aussehen würde, und andererseits so, dass er nicht weiß, ob er dort arbeiten darf. Ein Praktikum oder eine Hospitation hätte ihm Klarheit geben können, wie ein Alltag aussehen könnte, ob er als Polizist arbeiten dürfte und was es gegebenenfalls für Alternativen für Benjamin geben könnte, die dem Beruf des Polizisten ähneln. Dadurch hätte ein tatsächlicher Entscheidungsspielraum unter Berücksichtigung von Benjamins Interessen geschaffen werden können und er hätte herausfinden können, ob dies seinem Sinn entspricht oder nicht.

AfA (t2)

Benjamin berichtete von einem Kontakt mit der AfA. Eine Empfehlung oder Ähnliches scheint es dabei nicht gegeben zu haben. Benjamin berichtete nur von einem Gespräch:

„B: Ähm, oh Gott .. äh …… halt, wir waren auf dem Arbeitsamt schon und dann hm / #00:20:33.2#
I: Weißt du noch, was sie zu dir gesagt haben? #00:20:34.8#
B: ..Nein. Hm. #00:20:38.9#
I: Schon länger her? #00:20:40.5#
B: Ja, schon, halt nicht so lange, ja, aber (I: Mhm) in meiner Schulzeit noch … Halt, die (unv. #00:20:57.6#) haben gesagt, ich, halt, gesagt, ich will in dem Café arbeiten und dann haben

die dann gesagt, warum und so. Dann, dann hab‘ ich gesagt, da will ich gerne mit, mit, ähm, mit Leuten arbeiten ...“ (#00:21:30.6#).

Für Benjamin scheint die AfA keine zentrale beratende Institution zu sein. Er berichtete von einem Gespräch, in dem er den Grund seines Berufswunsches, in dem Café zu arbeiten, nannte. Festzuhalten bleibt, dass Benjamin während seiner Schulzeit den Kontakt beschrieb und anscheinend frühzeitig mit ihm die Pläne besprochen wurden.

Fazit

Bei Benjamin können die eingeschränkten Entscheidungsspielräume und die unberücksichtigten persönlichen Berufswünsche sowohl im ersten als auch im zweiten Interview verdeutlicht werden. Durch die von Benjamin beschriebenen behindernden individuellen Umwandlungsfaktoren („nicht acht Stunden hinhocken“) und die Einflussfaktoren Mutter und Lehrer*in, die den Wunsch haben, dass Benjamin in einer WfbM arbeitet, besteht für Benjamin gar nicht die Möglichkeit, verschiedene Berufe in unterschiedlichen Bereichen auszuprobieren. Er absolvierte kein Praktikum auf dem ersten Arbeitsmarkt. Er erwähnte zunächst, den Berufswunsch „etwas mit Kindern zu machen“, ohne ein Praktikum zu absolvieren, und verwarf letztlich die Idee. Anschließend äußerte er die Idee, als Polizist zu arbeiten, doch auch hier kam es zu keinem Praktikum bzw. zu keiner Hospitation. Die Praktika scheinen ausgewählt worden zu sein, ohne die beruflichen Wünsche und Interessen von Benjamin zu berücksichtigen. Es scheint zu keiner systematischen Auseinandersetzung mit den Wünschen und Vorstellungen von Benjamin gekommen zu sein. Auch, welche Aspekte Benjamin in dem Berufsfeld interessieren könnten und was es für Alternativen für ihn geben könnte, die zum Beispiel dem Beruf Polizist ähneln, wurden anscheinend nicht thematisiert. Im Bereich der WfbM wurden ihm von der Mutter und der Lehrer*in verschiedene Tätigkeitsmöglichkeiten aufgezeigt, sodass ein von der Mutter und der Lehrer*in vorgegebener Entscheidungsspielraum entsteht, ohne Berücksichtigung der Interessen von Benjamin. Keine Rolle scheint die AfA für Benjamin in dem Übergangsprozess zu spielen.

Das Teilhabeergebnis ist eine Anstellung in einer WfbM in einem Café. Offenbar durchläuft er dort den Berufsbildungsbereich einer WfbM für zwei Jahre. Benjamin thematisierte im zweiten Interview nicht die Unterschiede zwischen dem ersten Arbeitsmarkt und WfbM. Durch die von Benjamin gewählte Wortwahl der „Ausbildung“ bleibt unklar, ob Benjamin weiß, dass er auf einem Außenarbeitsplatz der WfbM arbeitet; er thematisierte dies nicht. Die Partizipation von Benjamin hätte an dieser Stelle gestärkt werden können, indem eine unabhängige Beratung Benjamin verschiedene Praktikumsmöglichkeiten aufgezeigt hätte und indem die Berufsorientierung auf unterschiedliche Bereiche, besonders außerhalb der WfbM, ausgeweitet worden

wäre (zum Beispiel Hospitationen oder Berufsmessen). Auch eine Aufklärung über die zahlreichen Unterstützungsmöglichkeiten in Bezug auf eine Ausbildung bzw. Anstellung (unterstützte Beschäftigung, Fachpraktikerausbildung etc.) hätten Benjamin Alternativen zur WfbM aufzeigen können. So hätte Benjamin seine persönlichen Ziele festlegen und Handlungsalternativen entwickeln können, die für ihn relevant sind. Das folgende Teilhabemodell (Abbildung 12) zeigt zusammengefasst die Faktoren, die das Teilhabeergebnis beeinflussen. Besonders die Ziele der beteiligten Personen (hier Mutter und Lehrer*in) scheinen bei Benjamin die zentralen Faktoren zu sein. Die individuellen Umwandlungsfaktoren stuft Benjamin als relevant ein.

ABBILDUNG 12: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – BENJAMIN



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.4 Stefan

Beim Schüler Stefan werden folgende Hauptkategorien mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten detailliert besprochen: „Berufswunsch und schulische Situation (t1)“ sowie Praktika (t1), „Derzeitige Situation (t2)“, „Berufswunsch (t2)“ und „Zukunftswünsche (t2)“.

Berufswunsch (t1)

Stefan „kann sich vorstellen“, nach der Schule als „Altenpflegerhelfer“ in einem Krankenhaus „mit einem Top-Team, Nachtschichten und Anpieper“ (#00:04:20-7#) zu arbeiten. Der Grund dafür ist, dass er „es schön [findet], dass man auch den ä, den älteren Menschen was Gutes tut“ (#00:02:00-8#) und weil es ihn „schon immer beeindruckt, wie die Ärzte im Krankenhaus

arbeiten“ (#00:04:58-6 #). Derzeit absolviert Stefan ein Praktikum in einem Pflegeheim. Stefans „eigentlicher“ Berufswunsch ist es, Arzt zu werden:

„Dass .. ich möchte eigentlich ein, ein Arzt werden (I: ok). Aber ich fange erst im Pflegehelfer an“ (00:05:45-8).

Berufliche Vorbilder sind Stefans Eltern:

„I: Und deswegen wolltest du, äh, willst du deswegen auch Arzt werden, oder? (00:10:00-8)
S: Ja, weil auch meine Eltern Ärzte sind“ (00:10:04-4).

In Bezug auf die Umsetzung seines Berufswunschs sieht Stefan seine „Behinderung“ als „Barriere“. Er erwähnt jedoch wiederholt, dass er von der Idee „überzeugt“ ist und er es „beweisen“ will:

„Aber ich bin trotzdem davon überzeugt, dass ich es beweisen trotz mit der Behinderung“ (00:11:19-4).

In Bezug auf seinen Berufswunsch hat sich Stefan offenbar eine Handlungsstrategie überlegt, wie er sein persönliches Ziel, Arzt zu werden, erreichen kann. Er wird zunächst anfangen, als Altenpfleger zu arbeiten, und später dann Arzt werden. Sein berufliches Vorbild sind seine Eltern. Besonders der Ort der Arbeit, nämlich in einem Krankenhaus zu arbeiten, scheint für Stefan bedeutsam zu sein. Derzeit absolviert er jedoch ein Praktikum in einem Pflegeheim und nicht in einem Krankenhaus. Als Altenpfleger zu arbeiten, scheint für Stefan eine (erste?) Handlungsalternative zum Beruf des Arztes zu sein. Ein konkreter Plan, wie seine berufliche Zukunft aussehen wird, beschreibt Stefan nicht. Es scheint hier auch zu keinem „Ausprobieren“ im Sinne von Schnuppertagen oder Praktika in diesem Bereich gekommen zu sein, sodass Stefan eigene Erfahrungen sammeln konnte und eventuell auch seine Grenzen erfahren kann. Stefan nennt als Grund, warum er nicht als Arzt arbeiten kann, die Tatsache, dass ihm Grundlagen fehlen. Dieser besondere Sachverhalt wird im Folgenden durch die schulische Situation erläutert.

Aus Sicht von Stefan hemmen die Schule (siehe dazu die folgende Kategorie) und seine individuellen Voraussetzungen seinen Wunsch, das Abitur zu machen und Arzt zu werden. Er scheint die individuellen Umwandlungsfaktoren jedoch als überwindbar anzusehen, da er mehrmals von „beweisen“ sprach. Er möchte trotz seiner „Behinderung“ beweisen, dass er sein Ziel erreichen kann. Er bezog dies ausschließlich auf seine „Behinderung“ und nicht auf die schulischen Barrieren. Eine Lesart von Stefans Aussage ist, dass er es, wenn er sich nur genügend anstrengt, schaffen kann, Medizin zu studieren. Er möchte beweisen, dass er trotz seiner „Behinderung“ etwas erreichen kann. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ihm schon öfters gesagt wurde oder er erfahren hat, dass er aufgrund seiner „Behinderung“ nicht alle Ziele erreichen kann und es erhöhter Anstrengungen bedarf, um seine Ziele zu erreichen. Allerdings wurden Stefan Handlungsalternativen vorgeschlagen, nämlich als Altenpfleger zu

arbeiten. Es scheint (gemeinsam mit Stefan) eruiert worden zu sein, was ihn an dem Beruf des Arztes interessiert (Anpieper, Nachtschichten, Top-Team) und ein ähnliches Berufsbild an einem ähnlichen Arbeitsort wurde ihm vorgeschlagen. Ein Praktikum bzw. eine Hospitation in einem Krankenhaus wurde nicht organisiert. Dies wäre eine Möglichkeit gewesen, Stefan den Arbeitsalltag ausprobieren zu lassen und Erfahrungen zu sammeln sowie die Anforderungen kennenzulernen. Dadurch scheinen Stefan die eigenen Erfahrungen zu fehlen und durch seine Ausführungen kann der Eindruck entstehen, dass er „bevormundet" wird und dass ihm nicht zugetraut wird, dass er im Krankenhaus arbeitet. Ob Stefan bei der Realisierung des zweiten Schrittes unterstützt wird, kann eventuell im zweiten Interview herausgefunden werden.

Stefan handelt in Bezug auf seine Berufswünsche, die seinem persönlichen Ziel entsprechen bzw. zumindest in die für ihn richtige Richtung gehen. Es wurden ihm Handlungsalternativen vorgeschlagen, die für ihn im ersten Schritt subjektiv relevante Handlungsalternativen darzustellen scheinen. Er scheint in den Prozess der Erörterung von Alternativen involviert gewesen zu sein und konnte in dem Bereich der Berufswünsche in einem, hier von der Schule und den Eltern vorgegebenen Rahmen, partizipieren. Die Rolle der Schule und der Eltern wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

Schulische Situation (t1)

Stefan berichtet, dass ihm Grundlagen fehlen, damit er Arzt werden kann, wie zum Beispiel Biologie. Die Grundlagen konnte er sich nicht aneignen, da er „immer rausgeholt" wurde aus der Klasse (#00:06:26-8#). Er erläutert, dass er zwei Klassen hat, „eine Elfte und eine Berufsschulstufe" (#00:06:55-0#). Er fügt an, dass er sich in der Elften „eher wohl" fühlt und dass er „eigentlich immer bei meinen anderen Klassenkameraden bleiben [will] und dann wurde ich rausgeholt" (#00:07:27-7#). Seine Klassenkameraden aus der elften Klasse bereiten sich gerade auf das Abitur vor und „das war eigentlich auch mein Wunsch" (#00:07:37-1#). Stefan wird kein Abitur machen, weil seine Eltern sagen „dass es zu schwer ist" (#00:07:56-3#). Auf die Frage, was Stefans Einschätzung dazu ist, sagte er:

„Ähm, ich weiß nicht so recht, einer, einerseits haben die Recht, weil ich auch Dinge nicht so kann wie die anderen, aber das ist mir egal, jeder ist so, wie er ist" (#00:08:19-7#).

Im Rahmen der schulischen Situation scheint es für Stefan mehrere Barrieren zu geben. Stefan besucht eine inklusive Schule; es kommt ab einer gewissen Klassenstufe zu einer Separierung der Schüler*innen. Sein Wunsch, in der elften Klasse zu bleiben, in der er sich eher wohlfühlt und in der er bleiben will, wird ihm verwehrt. Er beschreibt diesen Vorgang mit dem sehr passiven und fremdbestimmten Wort „rausgeholt". Er selbst möchte nicht gehen und würde selbst auch nicht gehen, sondern andere Beteiligte holen ihn „raus" aus einer Situation, die ihm gut gefällt. Er hat kein Verständnis und zeigt keine Einsicht, dass er die Klasse verlassen muss. Dadurch werden ihm, so berichtet er, weitere Möglichkeiten genommen, nämlich

das Abitur zu erlangen und im Anschluss Arzt zu werden. Ihm fehlen dadurch die Grundlagen (zum Beispiel in Biologie), um Medizin zu studieren, und auch der notwendige Abschluss.

In dieser Situation ist für Stefan kein selbstbestimmtes Handeln möglich. Im Gegenteil, es ist eine Fremdbestimmung deutlich sichtbar. Handlungsalternativen werden an dieser Stelle keine genannt.

Die gesellschaftlichen Bedingungen, hier die Institution Schule, scheinen Stefan dabei zu hemmen, seinen Berufswunsch, Arzt zu werden, umzusetzen. Stefan beschreibt, dass die Institution Schule ihn daran hindert, einen Abschluss zu erlangen und als Arzt zu arbeiten. Jedoch können auch Hauptschüler kein Studium beginnen, wenn sie keinen entsprechenden Abschluss (hier Abitur vorweisen können). Stefan fühlt sich individuell behindert, es handelt sich hierbei jedoch um eine strukturelle Behinderung. Es gibt bestimmte Voraussetzungen für ein Studium für alle Schüler*innen (egal ob mit oder ohne Beeinträchtigung) und Stefan erfüllt diese nicht. Ob diese Voraussetzungen nun gerecht sind oder nicht, würde an dieser Stelle zu weit führen und in eine Evaluation der Chancen und Barrieren des deutschen Schulsystems münden. Es sei nur kurz erwähnt, dass nach einem systemtheoretischen Verständnis die unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme mit Hilfe von bestimmten Codes kommunizieren und ohne die jeweiligen Ein- und Ausschlusskriterien nicht funktionieren können. Es kann an dieser Stelle gezeigt werden, dass sich Stefan individuell behindert fühlt und dass er aufgrund seiner Beeinträchtigung und der damit verbundenen Schulform daran gehindert wird, seinen Traumberuf zu ergreifen. Es besteht jedoch keine individuelle Behinderung von Stefan aufgrund seiner Beeinträchtigung, sondern es handelt sich um ein strukturelles Vorgehen des Systems Schule. Wenn Stefan mit seiner Beeinträchtigung das Abitur machen würde, könnte er auch (mit einem erfolgreichen Abschluss) Medizin studieren und würde (im Idealfall) nicht aufgrund seiner Beeinträchtigung davon ausgeschlossen werden. Da er jedoch keinen Abschluss vorweisen kann, kann er (so wie Haupt- und Realschüler auch) kein Studium beginnen. Die Lösung für Stefan scheint hierbei zu sein, verschiedene berufliche Stationen zu absolvieren und schlussendlich seinen Traum doch noch zu erfüllen.

Aber auch die Eltern haben großen Einfluss auf den weiteren schulischen Werdegang, da diese entschieden haben, dass Stefan kein Abitur machen wird. Einerseits versteht er ihre Entscheidung, „weil ich auch Dinge nicht so kann wie die anderen“, aber auf der anderen Seite sind ihm die Barrieren „egal“, weil „jeder so ist, wie er ist“. Er erwähnt an dieser Stelle auch die individuellen Faktoren, die ihn dabei einschränken, Medizin zu studieren. Er ist sich dieser bewusst, misst ihnen jedoch nicht so viel Bedeutung zu, was durch das Wort „egal“ verdeutlicht wird. Die externen Faktoren stellen für ihn eine größere Barriere dar.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Stefan, die schulische Situation so zu gestalten, wie es für ihn nachvollziehbar und akzeptabel ist (wie es seinem Sinn entspricht), scheinen nicht gegeben zu sein.

Praktika (t1)

Ein Praktikum hat Stefan in einer Mensa in der Küche absolviert. Hinzu kommt das jetzige Praktikum in einem Pflegeheim. Das Praktikum in der Mensa absolvierte er, weil „ich ja gerne koche“ (#00:09:05-5#). Stefan hat das Praktikum mit seinen Eltern zusammen ausgesucht. Das Praktikum in dem Pflegeheim war Stefans Idee, organisiert durch die Schulleitung (#00:09:42-4#). Als Begründung führte Stefan an, dass er in der Familie zwei Ärzte hat und er deshalb als Arzt arbeiten möchte.

Stefan berichtete von zwei Praktika, die er absolvierte. Das Praktikum in der Mensa absolvierte er, da sein Hobby Kochen ist. Auf die Idee, ein Praktikum in einem Altenheim zu machen, ist Stefan gekommen, weil seine Eltern als Ärzte arbeiten und er dies auch gerne machen würde. Eine Tätigkeit in einem Altenheim scheint für ihn im direkten Zusammenhang mit einer Tätigkeit als Arzt zu stehen. Es scheint eine Kooperation bzw. ein Kontakt der Schule mit einem Altenheim zu existieren, da Stefan erwähnt, dass die Schulleitung ihm das Praktikum vermittelt hat. Von weiteren Handlungsalternativen wird an dieser Stelle nicht berichtet. Stefan handelt in Bezug auf sein persönliches Ziel zunächst als Altenpfleger, um dann später als Arzt zu arbeiten. Warum er kein Praktikum in einem Krankenhaus macht, erwähnte er nicht. Dadurch konnte er mit den Anforderungen und Erwartungen in Bezug auf den Berufswunsch keine eigenen Erfahrungen sammeln und wurde von den anderen beteiligten Parteien „belehrt“ und in seinem Wunsch eingeschränkt. Es scheint dennoch so, als ob das Pflegeheim für ihn (erst einmal?) eine gute Alternative zum Medizinstudium zu sein scheint.

Zwischenfazit

Die schulische Situation gestaltet sich offenbar nicht nach Stefans Wünschen. Er würde diese gerne ändern und gemeinsam mit seinen Freunden weiterlernen. Diese Möglichkeit wurde ihm, offenbar auf Wunsch der Eltern verwehrt, da diese ein Abitur für Stefan ausschließen. Aufgrund dessen wird Stefan von den anderen Schüler*innen in eine andere Klasse separiert und vom regulären Unterricht ausgeschlossen. Stefan hat sich jedoch in Bezug auf die Erreichung seines Berufswunschs verschiedene Etappen überlegt, wie er diesen „auf Umwegen“ erreichen kann. Diese Überlegungen scheinen recht unkonkret und beinhalten auch keine wirklichen Handlungsalternativen. Besonders das konkrete Ausprobieren des Berufswunschs von Stefan (im Krankenhaus zu arbeiten) fehlt an dieser Stelle. Dennoch wurde gemeinsam mit Stefan eruiert, was ihn an dem Beruf Arzt interessiert und wo ähnliche berufliche Tätigkeiten ausgeführt werden.

Derzeitige Situation (t2)

Stefan arbeitet in einem Pflegeheim (in dem er ein Praktikum gemacht hat), was ihm Spaß macht und wo er sich wohlfühlt (#00:02:29.3#). Er hat die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen (#00:01:34.4#).

Stefan arbeitet in diesem Pflegeheim, weil er dort bereits ein Praktikum absolvierte und weil er in seiner Familie „zwei Ärzte habe, ähm, da finde, da finde ich es gut, dass ich das gleiche auch weitermache“ *(*#00:08:17.3#).

Stefan hat die erste Stufe seines Plans erreicht und arbeitet nun in einem Pflegeheim. Als was er dort genau arbeitet, bleibt unklar. Möglichkeiten wären zum Beispiel, dass Stefan als ungelernte Hilfskraft dort arbeitet oder dass er eine Ausbildung als Fachpraktiker in dem Bereich macht. Die Arbeit im Pflegeheim steht für ihn (nach wie vor) in einem engen Zusammenhang mit seinen beruflichen Vorbildern, nämlich seinen Eltern, die Ärzte sind. Er setzt seine Tätigkeit im Pflegeheim der der Eltern gleich („dass ich das gleiche auch weitermache“) und findet es gut, dass er diese Tätigkeit weitermacht. Differenzen zwischen einem Arzt und einer Tätigkeit in einem Pflegeheim nannte Stefan dabei nicht. Hier ist die enge Verwobenheit der jetzigen Tätigkeit von Stefan mit seiner beruflichen Zukunft (als Arzt zu arbeiten) klar zu erkennen. Als Altenpfleger zu arbeiten, stellt für Stefan nach wie vor den ersten Schritt in Richtung Medizinstudium dar.

Berufswunsch (t2)

Stefans Wunsch, als Arzt zu arbeiten, besteht weiterhin: „Ähm, ich glaube an mich.“ (#00:08:46.2#).

Dass er im Moment nicht als Arzt arbeitet, begründet er damit, dass er noch übt:

„Na, weil ich ja erst, na, ok, ähm, ich mache zwar auch noch Fehler im Pflegeheim, die dürften den Ärzten nicht mehr passieren. (I: Mhm) Ja. Ich übe erstmal weiterhin“ (#00:09:11.3#).

Der nächste Schritt für Stefan ist in einem Krankenhaus in Berlin als Pfleger zu arbeiten, weil es sein Wunsch ist, in einem Krankenhaus zu arbeiten und weil er die Stadt Berlin „cool“ findet (#00:15:07.8#).

In Bezug auf seine berufliche Zukunft lassen sich Analogien zum letzten Interview erkennen. Auch hier äußerte Stefan den Wunsch, als Arzt zu arbeiten, und erwähnte dabei, dass er an sich glaube. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass Stefan Personen oder Situationen erlebt hat, in denen Menschen seinen Wunsch, als Arzt zu arbeiten, als unrealistisch einschätzen und er jedoch trotz den Widerständen an diesem Wunsch festhält. Um diesen Wunsch zu erfüllen, hat sich Stefan einen Plan überlegt, wie er zu seinem Ziel kommt. Er möchte zunächst in einem Krankenhaus arbeiten und dann über die Abendschule sein Abitur nachholen, um

anschließend Medizin zu studieren (s.u.). Hier sieht die Autorin Handlungsalternativen zur jetzigen Situation von Stefan. Seine jetzige Situation sieht Stefan als Übung für die späteren beruflichen Aufgaben als Arzt. Dadurch kann er Erfahrungen sammeln und für seinen späteren Berufswunsch dazu lernen. Konkrete Handlungen lassen sich hier jedoch nicht erkennen; es bleibt erst einmal bei Plänen, was für Stefan jedoch in Ordnung zu sein scheint.

Zukunftswünsche (t2)

In Bezug auf seine Arbeit wünscht sich Stefan erstmal, seinen Arbeitsplatz behalten zu können und später in einem Krankenhaus zu arbeiten:

„Ähm, also erstmal, dass ich zufrieden werde. (I: Mhm) Ja, ähm, dass ich ja, das ist der erste Wunsch. Ähm, dass ich meinen Arbeitsplatz behalten kann. (I: Mhm) Und als drittes, dass ich bald mal im Krankenhaus arbeiten möchte“ (#00:17:12.0#).

Weitere Wünsche sind, die Abendschule besuchen zu können, um sein Abitur nachzuholen, und Medizin zu studieren (#00:17:48.4#).

Stefan kommunizierte klar seine Wünsche und sprach auch im Rahmen von seinen Zukunftswünschen davon, dass er momentan unzufrieden ist („zufrieden werde“). Er sprach davon, dass er nun zunächst seinen Arbeitsplatz behalten möchte, aber auch, dass er „bald mal“ in einem Krankenhaus arbeiten wolle. Am Anfang des Interviews äußerte er, dass er sich in seinem Beruf sehr wohl fühle. Der hier angesprochene Aspekt der Zufriedenheit bezieht sich demnach auf die Erfüllung seines Wunsches, in einem Krankenhaus zu arbeiten. Es scheinen ihm jedoch dabei konkrete Pläne für die Umsetzung zu fehlen, was an der unkonkreten Aussage „bald mal“ festgehalten werden kann. Er scheint sich in einem Zwiespalt zwischen dem Erhalt des Arbeitsplatzes und seinem Wunsch, den Arbeitsort zu wechseln, zu befinden. Es kann vermutet werden, dass Stefans Umfeld ihn darin bestärkt, seinen Arbeitsplatz zu behalten, anzukommen und langfristig dort zu arbeiten, sein Wunsch, dass er eigentlich in einem Krankenhaus arbeiten möchte, jedoch weiterhin besteht. Wirklich geplante Handlungsalternativen und eine Handlung scheint es für Stefan nicht zu geben, sondern es scheint nur den Berufswunsch Arzt von Stefan zu geben, bezüglich dessen er offenbar eher weniger Unterstützung erfährt.

Fazit

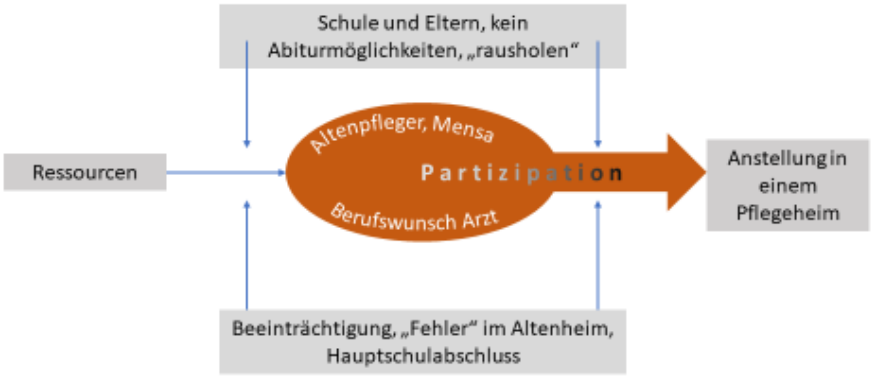
Stefan beschrieb auf verschiedenen Ebenen Barrieren, die ihn an der Umsetzung seines Berufswunsches (Arzt) hindern. Neben der Schule als gesellschaftlichem Faktor nannte er seine „Behinderung“, die ein Medizinstudium verhindern. Auch die Eltern spielen eine zentrale Rolle. Das „Herausholen“ aus der Klasse separiert Stefan von seinen Klassenkameraden; durch fehlende Handlungsalternativen kann er nicht am Unterricht partizipieren. Stefan verlässt die Schule mit einem Hauptschulabschluss. Stefan hat einen vagen Plan, wie er dennoch Arzt

werden kann; konkrete Pläne erwähnte er dabei jedoch nicht. Der Wunscharbeitsort von Stefan ist ein Krankenhaus. Er hat jedoch noch nie ein Praktikum in einem Krankenhaus gemacht oder hospitiert, sodass er keine eigene Vorstellung davon entwickeln konnte, was ihn dort erwartet und ob er den geforderten Tätigkeiten nachkommen könnte. Die Separierung der Jugendlichen in der Pubertät und die klare Differenzierung zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler*innen in der elften Klasse im Rahmen der inklusiven Schule beschrieben Stefan und auch Lukas als einen passiven, fremdbestimmten Vorgang, zumal die Schüler bis dahin den Unterricht gemeinsam besucht haben. Hier scheint die gemeinsame Beschulung an ihre Grenzen zu kommen und es findet innerhalb einer inklusiven Schule eine Separierung statt.

Stefan kann in dem von der Schule vorgegebenen Rahmen partizipieren und hat sich mit Hilfe eines Plans vorgenommen, seinen Berufswunsch trotz Widerstand umzusetzen. Diese Schritte erscheinen jedoch sehr unkonkret und Stefan berichtete auch von keiner unterstützenden Person. Wie in den vorigen Fällen wäre hier eine unabhängige Beratung eine mögliche Lösung, die gemeinsam mit Stefan seine Wünsche konkretisiert, zum Beispiel im Rahmen eines Krankenhauspraktikums. Dadurch könnte Stefan die Aufgaben und Herausforderungen im Krankenhausalltag erfahren.

Objektiv betrachtet und ohne Berücksichtigung der Partizipation könnte der Eindruck entstehen, dass für Stefan eine zufriedenstellende Alternative gefunden wurde, als Arzt zu arbeiten, nämlich ein ähnliches Berufsfeld, das des Altenpflegers. Für Stefan scheint dies für den Moment auch eine Alternative zu sein. Sein Berufswunsch, als Arzt zu arbeiten, besteht jedoch weiterhin. Stefan berichtete, dass er derzeit noch nicht zufrieden sei (#00:17:12.0#).

ABBILDUNG 13: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – STEFAN



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

Die Abbildung 13 zeigt das Zusammenspiel der Faktoren, die sich auf das Teilhabeergebnis auswirken. Im Fall von Stefan konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere die gesellschaftlichen Bedingungen (das System Schule und auch die Eltern), aber auch die individuellen Umwandlungsfaktoren sich maßgeblich auf die Partizipationsmöglichkeiten und somit auch auf das Teilhabeergebnis von Stefan auswirken. Nach dem zweiten Interview war Stefan in einem Pflegeheim angestellt, was seinem Berufswunsch Arzt für ihn sehr nahe kommt. Dennoch konnte Stefan sein Ziel nicht verwirklichen und kommunizierte offen seine Unzufriedenheit mit dieser Situation.

6.4.5 Thomas

Mit dem Schüler Thomas konnte nur ein Interview geführt werden. Eine telefonische Anfrage für einen zweiten Interviewtermin war nicht erfolgreich. Auch eine Kontaktaufnahme per Brief blieb unbeantwortet. Somit kann im Folgenden nur das erste Interview mit Thomas wiedergegeben werden. Die Reihenfolge der Kategorien ist „Berufswunsch“, „Nicht-Berufswunsch“ und „Praktika und Praktikaabsagen“.

Berufswunsch

Thomas arbeitet „im Supermarkt unten“ als Aushilfe, wo er später auch arbeiten möchte. Er hat

„Angst, dass ich da irgendwie kein Platz kriege, weil der Chef da hat gesagt, der spricht mit mir nächstes Jahr darüber und mehr hat er nicht gesagt“ (00:01:17-1).

Der „Chef“ des Supermarktes sagte Thomas, dass *„er sich‘s vorstellen kann, das hat er gesagt“* (00:01:21-2). In dem Supermarkt, in dem Thomas arbeiten möchte, hat er bereits ein Praktikum absolviert. Dieses wurde durch den Lehrer organisiert (00:01:49-5). Auf die Frage, warum Thomas gerne in dem Supermarkt arbeiten möchte, antwortete er:

„T: Weil das das richtige für mich ist. 00:02:02-7
I: Wer sagt das? 00:02:04-4
T: Das habe ich selber so rausgefunden“ (00:02:07-2).

Spaß macht ihm dabei „das Einräumen und das Einsortieren (hmm) . und mit den Kunden Kontakt zu haben und mit Leuten, die ich gar nicht kenne“ (00:02:25-9).
Thomas‘ Wunsch ist es, in dem Supermarkt „fest zu arbeiten“ (00:03:07-2). Auf die Nachfrage, was das bedeute, erwähnte er „Vollzeit“ (00:03:11-9). Im Moment bekommt er für seine wöchentliche Arbeit dort fünf Euro pro Stunde, „und mein Wunsch ist es, dass ich zumindest den Mindestlohn bekomme“ (00:03:27-0). Auf die Frage, warum er nicht den Mindestlohn bekommen würde, antwortet er:

„Das is ‘ne gute Frage, aber es wäre schön, wenn für jeden das gleiche gilden [sic] würde (hmm), also wenn jeder den Mindestlohn kriegt“ (00:03:46-8).

Mit seiner Mutter und dem Mann seiner Mutter hat Thomas über seinen Berufswunsch gesprochen:

„Ja, meine Mutter, die . hat anfangs nichts davon gehalten, dass ich im Supermarkt arbeite und jetzt mittlerweile akzeptiert sie das, und der Mann von meiner Mutter, der wollte mir aufdrücken, dass ich als Gärtner arbeite (Hmm) und ich hab aber gesagt: „Nein, ich möchte kein Gärtner werden (hmm), das ist ein Hobby von mir, aber das möchte ich nicht beruflich machen“ (hmm) und das wollte er irgendwie nicht akzeptieren“ (00:09:47-3).

Ein Gespräch mit seinem „Chef“ steht noch aus. In Bezug auf das weitere Vorgehen einer Anstellung sagte Thomas:

„Er wird mir dann viele Dinge erklären nach der Schule, also nicht nach der Schule, jetzt, nächstes Jahr (hmm) habe ich ein Gespräch (hmm) und dann wird er mit mir sprechen und wird mir verschiedene Dinge noch erklären, die wichtig sind (hmm), weil ich möchte ja da arbeiten“ (00:11:15-5).

Thomas‘ Wunsch ist es, nach der Schule in dem Supermarkt zu arbeiten, in dem er ein Praktikum absolvierte und zurzeit als Aushilfe arbeitet. Bei Thomas scheint sich der in der Theorie beschriebene „Klebeeffekt“ von Betrieben zu Praktikanten eingestellt zu haben. Er äußerte die Sorge, dass er dort keine Festanstellung bekommt. Thomas befindet sich in einer abwartenden Haltung, da der Chef des Supermarktes ihm gegenüber gesagt hat, dass er nächstes Jahr mit Thomas darüber sprechen würde, wie es weitergeht. Thomas kann in dieser Situation nicht handeln, da er nicht weiß, wie. Er scheint von dem Chef des Supermarktes abhängig zu sein

und scheint außer der mündlichen Zusage, dass der Chef es sich vorstellen könne, keine verbindliche Zusage bekommen zu haben. Von welchen Faktoren eine Anstellung abhängig ist oder welche Prozesse im Vorfeld geklärt werden müssen, wurde mit Thomas anscheinend nicht besprochen. Es bleibt ihm nichts anderes übrig als abzuwarten, was nächstes Jahr passiert. Dies beunruhigt Thomas; er spricht von „Angst". Der potenzielle Arbeitgeber wird mit ihm sprechen und ihm „verschiedene Dinge erklären (die wichtig sind)". Handlungsalternativen scheint Thomas keine zu haben, weder in Bezug auf eine Anstellung in einem anderen Supermarkt noch in Bezug auf andere Berufsfelder. Durch Praktika hat Thomas zwar andere Bereiche kennengelernt, diese jedoch für sich ausgeschlossen.

Ein Aspekt, den Thomas an der Arbeit im Supermarkt gut findet, ist neben dem Einräumen und Einsortieren der Kontakt mit „Leuten, die ich gar nicht kenne". Kontakt mit anderen Personen zu haben scheint für Thomas ein wichtiges Kriterium in Bezug auf seine Arbeit zu sein.

Ein Kriterium für Thomas ist, dass er neben einer Vollzeitstelle auch den Mindestlohn bezahlt bekommt. Im Moment bekommt er diesen nicht und er wünscht sich, dass alle den Mindestlohn bekommen. Warum es Unterschiede gibt, kann er nicht erklären.

Widerstand beschreibt Thomas in Bezug auf seinen Berufswunsch, in dem Supermarkt zu arbeiten, zunächst von seiner Mutter und von dem Mann der Mutter. Während die Mutter den Wunsch akzeptierte, „drückte" der Mann der Mutter Thomas auf, als Gärtner zu arbeiten. Thomas benutzte das sehr machtvolle Wort „aufdrücken", was bedeutet, dass Thomas keine Alternativen hat, sondern dass dieses Vorhaben umgesetzt wird. Thomas scheint sich dagegen gewehrt zu haben, mit der Begründung, dass dies nur ein Hobby von ihm sei und er dies nicht beruflich machen wolle. Thomas beschrieb, dass sein Stiefvater dies nicht akzeptieren wollte. Wie und ob sich diese Situation aufgeklärt hat, erwähnte Thomas nicht. Es besteht die Möglichkeit, dass die unterschiedlichen Meinungen nach wie vor bestehen. Eine Möglichkeit kann sein, dass Thomas deswegen den Leiter des Supermarktes als primären Ansprechpartner erwähnte und nicht seine Mutter bzw. seinen Stiefvater. Thomas handelt in dem Sinne, dass er bei Widerstand seine Meinung deutlich artikuliert und diese anscheinend (teilweise) auch berücksichtigt wird. Jedoch existieren offenbar keine Alterativen für ihn, wenn der Leiter des Supermarktes ihn nach der Schule nicht anstellen wird bzw. kann. Welche Wege er dann gehen wird, bleibt unklar.

Nicht-Berufswunsch

Auf die Frage, ob es einen Beruf gebe, in dem Thomas nicht arbeiten wolle, nannte er die „Werkstätten". Diese habe er sich „mal mit der Klasse angeguckt und ich war da nicht zufrieden" (00:12:35-0). Die Mitarbeiter hätten dort „Süßigkeiten auch verpackt und in der Küche

haben wir auch gearbeitet und so Möbelhausgeschirr zusammengebaut“ (00:13:19-8). Genauer gesagt fand Thomas „den Ablauf da nicht so toll“ (00:12:48-0), da er es „ziemlich langweilig“ fand und meinte, „es ist nicht so meins“ (00:13:28-5). Auch bei der Post möchte Thomas nicht arbeiten. Die Gründe hierfür werden unter der Kategorie „Praktikum“ erläutert.

Thomas benannte nicht nur den Ort (Werkstätten), an dem er nicht arbeiten möchte, er begründete auch seine Aussage, warum er dort nicht arbeiten möchte. Die dort zu absolvierenden Tätigkeiten scheinen für ihn der primäre Grund zu sein. Ein Besuch einer WfbM fand mit der Klasse statt. Hier kann von einer Kooperation von der Förderschule mit der WfbM ausgegangen werden. Selbstbestimmt hat Thomas hier nicht gehandelt. Er hat nicht den Wunsch geäußert oder initiiert, dass er eine WfbM besuchen möchte. Das Resultat des Besuches war, dass er nun verschiedene Bereiche kennt und dort nicht arbeiten möchte. Ob eine Anstellung in einer WfbM für ihn in Frage kommen würde, thematisierte er nicht.

Praktika

In der Schule hat Thomas bereits ein Praktikum im Garten gemacht, aber „das ist nichts für mich“ (00:04:30-1). „Das ist ein Hobby von mir, aber als Arbeit möchte ich das nicht“ (00:04:33-0). Vor allem in Bezug auf das Wetter gefällt Thomas die Arbeit nicht:

„. Weil wegen dem Wetter und wenn‘s regnet, dann ist total ekelhaft und . (hmm) ich find‘s im Supermarkt besser, weil da kann man das ganze Jahr über arbeiten und man ist unter dem Dach, wenn‘s draußen regnet (hmm), und wenn man Hunger hat, dann kann man sich was zu essen holen“ (00:05:07-8).

Ein weiteres Praktikum fand bei der Post statt. Thomas fand dieses „nicht so toll“, weil „es zu anstrengend“ (00:05:30-9) war. Thomas führte aus, was dabei für ihn zu anstrengend war:

„Aufmerksam zu sein und wach zu sein (hmm) ..., *das ist nichts für mich (hmm). Im Supermarkt muss man auch wach sein und aufmerksam, das kann ich mittlerweile, von daher kann ich da, wenn das klappt, da arbeiten (hmm), weil ich kenn‘ ja schon die ganzen Abläufe da (hmm), ich kenn mich da gut aus, und wenn die Kunden Fragen haben, dann kann ich die Fragen auch beantworten“ (00:06:03-0).*

Das sechswöchige Praktikum im Supermarkt wurde nach Beendigung in einen Aushilfsjob umgewandelt, und Thomas arbeitet nun jeden Samstag für fünf Stunden dort.

Thomas berichtete von drei absolvierten Praktika. Das Praktikum im Gartenbereich der Schule scheint er gemacht zu haben, weil die Gartenarbeit ein Hobby von ihm ist. Warum er dies in der Schule gemacht hat und nicht bei einer Gärtnerei, führte Thomas nicht aus. Es scheint eine schulinterne Möglichkeit zu geben, im Schulgarten zu arbeiten. Ob seine Meinung bei einem in einem Betrieb absolvierten Praktikum anders ausgefallen wäre, wo man zum Beispiel die meiste Zeit in einem Gewächshaus und nicht im Regen arbeitet, kann hier nicht beantwortet werden. Besonders der Wetteraspekt war für Thomas ausschlaggebend, nicht als Gärtner

arbeiten zu wollen. Auch das Praktikum bei der Post hat Thomas nicht so gut gefallen; vor allem die Aspekte der „Aufmerksamkeit“ und des „Wachseins“ fand er sehr anstrengend. Er führte aus, dass er auch im Supermarkt wach und aufmerksam sein müsse, aber dies scheint er schon gelernt zu haben, und er kennt dort nicht nur die Abläufe, sondern kann auch die Fragen der Kunden beantworten. Er könnte somit in dem Praktikum bei der Post mit den dort zu tätigenden Arbeiten überfordert gewesen sein, wohingegen er im Supermarkt aufgrund der langen Zeit, in der er nun dort arbeitet, eine gewisse Routine entwickelt hat, sodass er auch genaue Kenntnisse über die Abläufe dort hat. Möglicherweise hätte ein längeres Praktikum bei der Post zu mehr Sicherheit für Thomas geführt und somit auch zu einem besseren Gefallen an der Tätigkeit. Thomas äußerte sehr klar, was ihn an den Praktika gefallen hat und welche Bereiche aus welchen Gründen ihm nicht gefallen haben. Wie die Praktika zustande gekommen sind, wurde nicht deutlich, außer dass sein Hobby offenbar zum Anlass genommen wurde, in dem Bereich Gärtnern ein Praktikum zu machen. Aus einem Praktikum ist der Berufswunsch von Thomas entstanden, im Supermarkt zu arbeiten. Ob Thomas Handlungsalternativen in Bezug auf die Auswahl der Praktika hatte, kann nicht beantwortet werden. Zumindest bei einem Praktikum scheint von den Interessen von Thomas ausgegangen worden zu sein.

Praktikumsabsagen

Thomas hat in Bezug auf Praktikumsanfragen bei Supermärkten „schon jede Menge Absagen gekriegt“ (00:07:02-2). Bei einem Supermarkt habe „der eine Chef […] mir gesagt, dass, dass, weil ich behindert bin, kann er, kann er das nicht respektieren“ (00:07:28-9). Auf Nachfrage nach dem genauen Ablauf des Gespräches, erzählte Thomas folgendes:

„Ich habe mich vorgestellt und hab‘ gefragt, ob die Praktikanten suchen, haben die gesagt: „Ja“ und dann habe ich denen meinen Lebenslauf erklärt und dann haben die gesagt: „Nein, (hmm) wir nehmen nur normale Leute, die nicht auf ‘ne Förderschule gehen“ (00:08:01-3).

Dabei hat sich Thomas „richtig traurig“ (00:08:24-9) gefühlt.

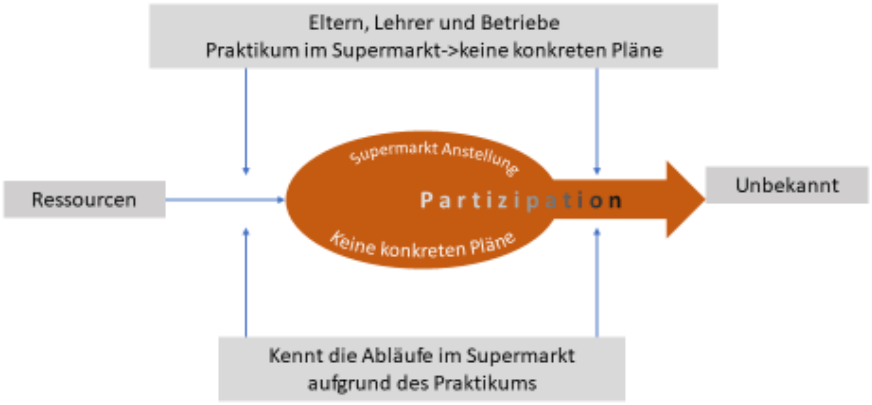
Thomas berichtete von „jede Menge“ Absagen, die er bekommen hat. Ein Gespräch schilderte Thomas detaillierter und erwähnte zunächst, dass der Betreiber eines Supermarktes ihm kein Praktikum angeboten habe, weil er „behindert“ sei. Im Weiteren erklärte Thomas, dass der Chef ihm dann wohl erklärt habe, dass er nur „normalen Leuten“ ein Praktikum ermögliche und keine Förderschüler*innen nehme. Obwohl der Betrieb Praktikanten suchte, was Thomas gegenüber auch geäußert wurde, lehnte der Inhaber Thomas aufgrund der Schulform, in der Thomas beschult wird, ab. Thomas gab hier wieder, dass der Chef differenziert zwischen „normalen Leuten“ und Förderschüler*innen. Nach dem Gespräch hat sich Thomas traurig gefühlt, dass ihm nicht die Chance gegeben wurde, seine Fähigkeiten zu zeigen, sondern er nur aufgrund seiner besuchten Schulart beurteilt wurde.

In Bezug auf die Akquirierung von Praktika scheint Thomas selbstständig zu handeln. Er erwähnte keine anderen Personen, die ihn zu dem Gespräch begleitet haben. Er scheint die Supermärkte alleine aufzusuchen und sich mit seinem Lebenslauf vorzustellen. Er kümmert sich somit um Handlungsalternativen für weitere Praktika und gegebenenfalls auch für eine spätere Anstellung. Thomas beschrieb eine Behinderung aufgrund seiner individuellen Bedingungen durch einen Supermarktbetreiber, der Thomas nur aufgrund seiner Schulart nicht ermöglicht, ein Praktikum zu absolvieren. Er kann seine Fähigkeiten nicht beweisen, es wird ihm im Vorfeld die Möglichkeit des Ausprobierens verwehrt. Das zeigt die Vorbehalte des Arbeitgebers gegenüber Förderschüler*innen. Ob Thomas nach dieser Absage weitere Betriebe aufgesucht hat, zum Beispiel in Begleitung, berichtete er nicht. Wie er mit Absagen und dem Gefühl der Traurigkeit umgehen kann, scheint mit ihm nicht besprochen worden zu sein. Die Absagen erklären auch die weiter oben beschriebene „Angst“ von Thomas, dass er keinen Arbeitsplatz in dem Supermarkt bekommt, in dem er bereits arbeitet, da er aufgrund der Absagen keine weiteren konkreten Möglichkeiten hat, in einem Supermarkt zu arbeiten.

Fazit

Thomas nannte in dem Interview klare berufliche Wünsche. Er scheint in Bezug auf Praktika selbstständig gehandelt zu haben; einige Versuche waren nicht erfolgreich. Die anderen Praktika haben ihm nicht gefallen. Er verteidigte seinen Berufswunsch auch gegenüber seiner Mutter und seinem Stiefvater. Sein Lehrer scheint nur bei der Vermittlung des Supermarktpraktikums einen Einfluss gehabt zu haben; hier lässt sich vermuten, dass eine Kooperation des Supermarktes mit der Schule besteht. Trotz Thomas‘ konkreten Vorstellungen in Bezug auf seine berufliche Zukunft berichtete er von keinem konkreten Plan, wie es nach der Schulzeit weitergehen wird. Er scheint in diesem Bereich nicht handeln zu können. Dies hängt maßgeblich von dem Betreiber des Supermarktes ab, der Thomas kontaktieren wird. Thomas befindet sich hier in einer abwartenden Position. Die Praktikumsabsage des Betriebes aufgrund seiner Beschulung (Förderschüler) ist den gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren zuzuordnen und beeinflusst den Ausgang von Thomas‘ beruflicher Zukunft. Ob Thomas sein Ziel erreichen wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die folgende Abbildung 14 fasst die Ergebnisse zusammen.

ABBILDUNG 14: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – THOMAS



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.6 Martha

Die Hauptkategorien im Fall Martha sind die folgenden: „Letztes Schuljahr (t1)“, „Berufswunsch (t1)“, „WfbM (t1)“ und „Praktika (t1)“. Beim zweiten Interview wurden die folgenden Kategorien analysiert: „Derzeitige Situation (t2)“ und „Berufswunsch (t2).“

Letztes Schuljahr (t1)

Martha erwähnte an zahlreichen Stellen des Interviews, dass sie die Schule nicht verlassen möchte, denn sie besucht diese sehr gerne:

„Ich mache gerne im letzten Schuljahr gerne und das feier ich gerne“ (#00:00:37-2#).

Sie erwähnte an zahlreichen Stellen, dass der Abschluss für sie schwierig wird und dass sie deswegen gerne an der Schule bleiben wolle:

„Ja vom Schulabschluss, also ich will nicht von Schulabschluss danach noch weggehen zu müssen, weil das ist für mich ein bisschen schwierig“ (#00:01:09-2#).

Ohne vorwegzugreifen, sei an dieser Stelle erwähnt, dass Martha keine konkreten Pläne für die Zeit nach der Schule hat. Es entsteht der Eindruck, dass der fehlende Plan und damit die Vorfreude auf die Zeit nach der Schule den Abschied von der Schule erschweren. Auch in

Bezug auf ihre berufliche Zukunft erwähnte Martha immer wieder, dass sie in der Schule bleiben möchte. Sie sagte, dass sie das Lehrpersonal sehr schätzt, und sie scheint sich wohlzufühlen. Alternativen zum bevorstehenden Schulende wurden von Martha nicht erwähnt.

Berufswunsch (t1)

Zu Beginn des Interviews ging Martha direkt darauf ein, dass sie es „merkwürdig" findet, dass sie entscheiden solle, was sie arbeiten möchte:

„Das heißt, ähm, . dass es merkwürdig ist, einfach zu entscheiden, was ich dann arbeiten soll" (#00:00:30-6#).

Als Berufswunsch äußerte Martha, dass sie Herstellerin von Shampoos werden möchte. Als Grund nannte sie, dass dies „Mädchensachen" seien, die ihr auch sehr gut gefallen:

„M: Ähm . Herstellerin, glaube ich #00:02:54-1#
I: Herstellerin? Von was? #00:02:54-2#
M: Von Shampoos, ähm, ganz viel Kosmetik #00:02:59-3#
I: Hmm. Ok, warum willst du denn das machen? #00:03:07-9#
M: Ähm, das sind auch so Mädchensachen, die mir auch sehr gut gefallen" (#00:03:11-7#).

Alle Details scheinen jedoch nicht geklärt zu sein. Martha berichtete von „Unsicherheiten" und äußerte den Wunsch, arbeiten zu gehen:

„I: Kannst du direkt anfangen, ähm, nach der Schule, ähm? #00:06:11-2#
M: Ähm, nach der Schule ist so ein bisschen die Unsicherheit ein bisschen zuständig, dann will ich dann auch nicht gehen will, aber arbeiten will ich ja schon" (#00:06:19-9#).

Diese Unsicherheit spiegelt sich in der nächsten Aussage von Martha wider, dass noch Lösungen für Probleme gefunden werden müssen:

„Also, Mama hat etwas, etwas, ähm, mit Herrn Pfeffer sowas gemacht, weil ich muss ja noch, noch Lösungen finden und viele Rätsel lösen muss (#00:12:47-3#).

In Bezug auf den Termin bei der AfA erinnerte sich Martha daran, über das Thema Beruf gesprochen zu haben. Es scheint auch eine Empfehlung ausgesprochen worden zu sein, was Martha nach der Schule machen sollte:

„I: Was haben sie denn zu dir gesagt? #00:13:46-3#
M: Erst mal in die [Eigenname der Schule]" (#00:13:48-5#).

Die Idee einer weiterführenden Schule und die weitere Planung der Mutter wurde von Martha im weiteren Verlauf des Interviews erneut erwähnt:

„I: Hihi, und wenn du jetzt nicht auf [Eigenname der Schule] gehst, was passiert dann? #00:14:30-1#
M: Das weiß ich gar nicht, weiß ja, ich weiß ja nicht, was die Mama dann geplant hat #00:14:33-0#
I: Ok, deine Mama hat irgend, irgendwas geplant, meinst du? #00:14:36-5#
M: Irgendwas, aber ich weiß es nicht" (#00:14:37-7#).

Im Rahmen der Fantasiereise wurde Martha gefragt, was sie am liebsten arbeiten würde. Dabei merkte sie an, dass sie sich „nicht so gut entscheiden kann“, weil sie „es“ noch nie ausprobiert hat:

„Ich kann mich ja nicht so gut entscheiden, weil ich es noch nie ausprobiert habe, weil ich erst mal noch viel lernen muss in der Schule, erstmal, also mit kleinen fange ich jetzt erstmal bisschen an (#00:20:50-6#).

Martha nannte als Berufswunsch „Shampoo-Herstellerin“. Sie definierte Shampoos als „Mädchensachen“, weswegen sie diese auch herstellen wolle. Einen konkreten Plan, wie sie ihr Ziel umsetzen möchte, erwähnte sie nicht. Sie scheint in diesem Bereich nicht aktiv zu handeln und erwähnte keine Handlungsalternativen in Bezug auf ihren Berufswunsch.

Martha findet es „merkwürdig“, dass eine Entscheidung ansteht, als was sie arbeiten möchte. Dies verstärkte sie durch das Wort „einfach“. Sie solle eine Entscheidung treffen, die sie jedoch nicht „einfach“ treffen könne. Sie findet diese Entscheidung sehr schwierig.

Die Zeit nach der Schule ist für Martha mit Unsicherheiten verbunden. Zum einen beschrieb sie, dass sie weiter in der Schule bleiben möchte, zum anderen erwähnte sie aber auch, dass sie „arbeiten“ gehen wolle. Es bleibt auch an dieser Stelle offen, was Martha genau mit „Unsicherheiten“ meint. Sie könnte meinen, dass sie nicht weiß, welche Institution für sie nach der Schule „zuständig“ ist (im Sinne von wo und vom wem sie unterstützt werden kann), und das dies sie verunsichert. Eine andere Möglichkeit ist, dass Martha die „Unsicherheit“ auf sich selbst bezieht und sie ihre Unsicherheit bezüglich ihres Berufswunschs ausdrücken möchte. Dies könnte daraus resultieren, dass sie noch keinen konkreten Plan zu haben scheint, wie es nach der Schule weitergehen könnte.

Martha erwähnte, dass ihr Lehrer und ihre Mutter „etwas gemacht“ haben. Sie beschrieb, dass „noch Lösungen“ gefunden und dass „viele Rätsel“ gelöst werden müssten. Die „spielerische“ Wortwahl von „Rätsel“ erweckt den Eindruck, dass Martha die Tragweite der „Probleme“ nicht kennt; vermutlich wurde ihr dies nicht mitgeteilt. Was sie weiß, ist, dass ihre Mutter und ihr Lehrer im Hintergrund aktiv sind, anscheinend ohne Marthas Beteiligung. Handlungsalternativen scheint es für Martha nicht zu geben. Martha scheint die anstehenden Entscheidungen an ihre Mutter und ihren Lehrer abgegeben zu haben.

Martha erwähnte die AfA in Bezug auf ihren weiteren beruflichen Weg; es scheint wohl die Möglichkeit eines Besuchs einer weiterführenden Schule zu geben.

Diese Möglichkeit scheint die AfA Martha auch zu raten: „[…] erst mal in [Eigenname von Schule]“. Diese Empfehlung hinterfragte Martha nicht weiter; sie bewertete diese auch nicht; sie scheint die Empfehlung so hinzunehmen.

Wenn der Plan mit der weiterführenden Schule sich nicht umsetzen lässt, dann weiß Martha nicht, wie es weitergehen wird. Sie weiß es nicht, da sie die Pläne ihrer Mutter auch in diesem Zusammenhang nicht kennt. Sie ist der Meinung, dass ihre Mutter „irgendwas“ geplant hat, aber sie wisse nicht, was.

Martha handelt in Bezug auf ihren weiteren (beruflichen) Weg nicht und nannte keine Handlungsalternativen. Sie hat die Entscheidung offenbar komplett an ihre Mutter abgegeben. Der Fakt, dass die Mutter für Martha entscheidet, scheint sie nicht zu stören; sie scheint auch nicht die Pläne zu hinterfragen oder einen konkreten Plan wissen zu wollen. Dennoch beschrieb sie die Zeit nach der Schule mit einer Unsicherheit. Sie scheint somit durchaus mitzubekommen, dass offene Fragen („Rätsel“) bestehen; diese scheint aber nicht sie lösen zu können (zu wollen?), sondern überlässt dies ihrer Mutter und ihrem Lehrer.

Martha nannte im Rahmen der Fantasiereise ihre fehlenden Erfahrungen und damit verbunden ihre Probleme, sich zu entscheiden. Martha meinte, „es“ noch nicht ausprobiert zu haben. Mit „es“ könnte Martha den Aspekt des „Arbeitens“ meinen. Sie ist noch in der Schule und hat noch nie gearbeitet und deswegen kann sie sich nicht so gut entscheiden. Sie erwähnte, dass sie sich „nicht so gut“ entscheiden könne, und nicht, dass sie sich gar nicht entscheiden könne. Erstmal ist der Plan, im letzten Schuljahr noch „viel“ zu lernen. Anscheinend wünscht sich Martha mehr Möglichkeiten des Ausprobierens in verschiedenen Bereichen, bevor sie sich für ein Berufsfeld entscheidet. Ob sie dies durch den Besuch einer weiterführenden Schule erreichen kann, wird eventuell das zweite Interview zeigen können.

WfbM (t1)

Zweimal brachte Martha das Thema WfbM vor. Zunächst brachte Martha die Werkstatt mit Autos in Verbindung, bei der zweiten Erwähnung ging sie auf „behinderte Leute“ ein. Zunächst merkte Martha an, dass eine Werkstatt nichts für sie sei, da sie sich nicht so gut mit Autos auskenne und nicht wisse, was „alles um mich hängt“:

„Also Werkstatt ist ja nix für mich, ähm, weil, da muss ich ja über Autos kennenlernen, ähm, Geräten, da kann ich nicht so gut umgehen“ (#00:04:42-3#).

„Ich weiß ja nicht, was die in einer Werkstatt alles um mich hängt“ (#00:05:28-6#).

Besucht hat Martha noch keine Werkstatt und sie kann sich auch nicht vorstellen, dort zu arbeiten. Als weiteren Grund nannte Martha „behinderte Leute“, die sie nicht so „mag“, und darüber hinaus einen „Technik“-Aspekt:

„I: Sonst bist du, und nochmal, um auf die Werkstatt für behinderte Menschen zurückzukommen, da warst du noch nicht? Die hast du noch nicht besucht? #00:18:06-6#
M: Mhmh (Nein) #00:18:07-4#
I: Und kannst du dir vorstellen, da zu arbeiten? #00:18:10-1#
M: Ne, denn ich mag ja nicht so behinderte Leute, die das auch, ähm, mit ganz viel, ähm,

Werkstatt interpretieren“ #00:18:18-5#.

„M: Weil es ist, es ganz viel dann so mit den Menschen umzugehen #00:18:23-4#
M: Ja, und, und zu viel auch im Technik, das kann ich ja nicht, weil ich ja kein Technik-Nerd bin“ (#00:18:45-3#).

Es macht den Eindruck, dass Martha zunächst unter Werkstatt eine Autowerkstatt versteht und nicht eine WfbM. Dort hängen Sachen (Werkzeuge) von der Decke und Autos werden repariert. Auf diesem Gebiet hat Martha keine Kenntnisse und möchte deswegen auch nicht dort arbeiten.
Bei der konkreten Nachfrage nach der WfbM erwähnte Martha, dass sie noch keine WfbM besucht habe. Ob sie sich aufgrund dessen nicht vorstellen kann in einer WfbM zu arbeiten, bleibt unklar.
Eine gewisse Vorstellung scheint Martha jedoch zu haben, da sie zum einen erwähnt, dass sie „behinderte Leute“ nicht so „mag“ und mit den Menschen dann „umgehen“ muss. Zum anderen scheint sie die Vorstellung zu haben, dass es dort „viel auch im Technik“ gearbeitet wird und sie sich selbst als „kein Technik-Nerd“ beschreibt. Martha scheint somit nicht nur Bedenken in Bezug auf die Personen zu haben, die dort arbeiten, sondern auch auf die Tätigkeit. Dass es dort auch andere Bereiche wie Technik gibt, scheint sie nicht zu wissen. Martha nannte aber auch keine konkreten Pläne bzw. Überlegungen oder Empfehlungen, die in Richtung Werkstatt gehen. Daher kann hier keine Handlung und auch keine Handlungsalternativen aufgezeigt werden.

Praktika (t1)

In Bezug auf Praktika nannte Martha unterschiedliche Bereiche, in denen sie tätig war. Sie nannte das Hotel (*#00:06:55-5#),* die Cafeteria (*#00:07:03-9#)*, den Supermarkt (*#00:07:05-6#)* und das Sekretariat der Schule *(#00:07:29-9#).*

Wie diese Praktika zustande gekommen sind und wer sie ausgesucht hat, erwähnte Martha nicht. Lediglich auf das Hotel ging sie zu einem späteren Zeitpunkt ein. Dies würde sie sich als Arbeitsort nicht aussuchen, da es ihr zu anstrengend sei. Aufgrund der wenigen Aussagen zum Zustandekommen der Praktika kann hier auch keine Aussage zu Handlungen oder Handlungsalternativen getroffen werden. Auf die Nachfrage, ob sie sich vorstellen könne, später in einem dieser Bereiche zu arbeiten, erwähnte Martha, dass sie erst noch viel lernen müsse und dass sie sich vorstellen könne, im Kosmetikbereich zu arbeiten:

„M: Ich weiß es gar nicht, denn ich fange ja erst nach noch, noch nicht an, weil ich erst mal noch hier bin und noch viel lernen muss. #00:08:26-4#
I: Ok, aber es würde dir Spaß machen, in einem von diesen, äh, Orten zu arbeiten? Hast du da eins, wo du am liebsten arbeiten würdest? #00:08:35-6#
M: Irgendwas mit Kosmetik oder Shampoos herzustellen“ (#00:08:38-6#).

Praktika hat Martha, ähnlich wie Sara, ausschließlich im Dienstleistungssektor gemacht. Martha wiederholte den Aspekt, dass sie „noch viel lernen muss“, bevor sie einen Beruf anfangen könne. Es scheint, als ob keines der Praktika ihr so viel Spaß gemacht hat, dass sie dort anfangen möchte zu arbeiten. Dies führte sie darauf zurück, dass sie sich noch nicht „bereit“, noch nicht genug vorbereitet sieht, um einer Tätigkeit nachzugehen; ihr scheinen noch gewisse Vorkenntnisse zu fehlen. Welche diese sind und wie sie diese erwerben wird, blieb unklar. Dennoch erwähnte sie an dieser Stelle erneut die Shampoo-Herstellung, ein Bereich, in dem sie anscheinend noch kein Praktikum gemacht hat.

Zwischenfazit

Martha konnte im Rahmen von unterschiedlichen Praktika Erfahrungen sammeln. Jedoch scheint sich daraus für sie kein konkreter Berufswunsch ergeben zu haben. Sie nannte als Wunsch, in der Shampoo-Herstellung tätig zu sein, ohne dabei Erfahrungen gesammelt zu haben. Sie gibt Entscheidungen und weitere Pläne offenbar an ihre Mutter und ihren Lehrer ab. Martha handelt in sehr wenigen Situationen und würde am liebsten in der derzeitigen Schulsituation verharren. In der Schulzeit möchte sie noch mehr lernen und Erfahrungen sammeln, um sich anschließend für einen Berufswunsch entscheiden zu können. Die Situation nach der Schule beschreibt sie als „unsicher“ und „rätselhaft“. Auch vom Arbeitsamt scheint es eine deutliche Empfehlung zu geben, eine weiterführende Schule zu besuchen. Auch dazu scheint Martha keine Meinung zu haben.

Derzeitige Situation (t2)

Martha besucht eine berufliche Schule. An einigen Tagen macht sie ein Praktikum, an anderen besucht sie die Schule (#00:02:22.6#). Derzeit macht sie ein Praktikum in einem Café. Ihre Tätigkeiten dort beschreibt sie folgendermaßen:

„Also auf jeden Fall Leute bedienen, sehr viel arbeiten. (Mhm) Manchmal mache ich auch meine Pause. (Mhm) Und, und dann bin ich total froh, allen freundlich zu sein und dann mitarbeiten, was gesagt werden kann“ (#00:02:56.5#).

Ausgesucht haben das Café Martha, ihre Eltern und eine Lehrerin:

„I: Wer hat das ausgesucht, das Café? #00:23:40.6#
M: Auf jeden Fall meine Eltern und ich. #00:23:43.7#
I: Haben das ausgesucht? #00:23:44.7#
M: Und die Frau L.“ (#00:23:46.0#).

Als Grund, warum sie die weiterführende Schule besucht, nannte Martha folgendes:

„Ähm, weil alles sehr viel Spaß macht, auch in der Brecht, auch in der Specht-Schule. (I: Mhm) Da kann man seinen Charakter finden“ (#00:04:26.1#).

Martha berichtete, dass sowohl ihre Lehrerin (Frau S.) als auch ihre Eltern und die AfA ihr zu dem Besuch der weiterführenden Schule geraten haben:

„I: Und warum bist du da nicht geblieben? #00:21:47.0#
M: Ähm, weil ich, ähm, nach der 10. gehen muss (I: Mhm) zur Specht. #00:21:53.3#
I: Und wer hat das gesagt? #00:21:55.1#
M: Frau S.“ (#00:21:56.5#).

„Auf jeden Fall sagen meine Eltern natürlich auch, ähm, „Martha, auf jeden Fall gehst du in die Specht!“ Ich muss mir keine Sorgen machen oder Vorwürfe machen, (I: Mhm) deswegen sagen auch meine Eltern, dass ich da hin muss und da einen Weg finden kann, wo ich einen Beruf machen kann“ (#00:18:43.0#).

„I: Mhm (bejahend). Und die, was haben die dir dann geraten beim Arbeitsamt? #00:20:17.5#
M: Dass ich auf jeden Fall in die Specht gehe. #00:20:18.8#
I: Das haben sie dir geraten? #00:20:20.0#
M: Ja“ (#00:20:20.5#).

Ein weiteres Praktikum ist in einer Backstube geplant:

„I: Mhm (bejahend). Ok. Und das nächste Praktikum, was du jetzt machst, ist dann wo? #00:24:00.3#
M: Also bei F.B., das ist ein, muss ich mal gucken, ich glaube, da musst du meine Mama fragen. #00:24:06.4#
I: Mhm (bejahend). Was, weißt du, was du da machen musst? #00:24:08.3#
M: In der Backstube arbeiten“ (#00:24:10.0#).

Praktika scheinen für Martha im Rahmen der Berufsschule ein fester Bestandteil ihrer Woche zu sein. In dem Café, in dem sie zu dem Zeitpunkt des Interviews gerade ein Praktikum macht, bedient sie und „arbeitet sehr viel“. Nur „manchmal“ macht sie auch eine Pause; sie scheint somit sehr eingebunden zu sein. Dennoch meinte Martha, dass sie froh sei, dort zu arbeiten. Martha scheint froh zu sein, in dem Team mitarbeiten zu können und den Anweisungen nachkommen zu können. Nicht nur die Arbeit in dem Café, auch die Schule mache ihr „sehr viel Spaß“. Als ihre Aufgabe in der Schule sieht sie es an, ihren „Charakter zu finden“, da sie immer noch nicht wisse, was sie nach der Schule machen möchte. Diesen Umstand bezieht Martha auf sich als Person und möchte eine Lösung für ihre ungewisse Situation nach der Schule finden. „Seinen Charakter finden“ könnte damit übersetzt werden, dass Martha ihre Interessen und somit einen Beruf finden möchte, der zu ihr passt. Warum sie dies nicht auf ihrer bisherigen Schule machen kann, erwähnte Martha nicht. Durch die Verwendung des Wortes „finden“, was in diesem Bezug eher unüblich ist, da der „Charakter“ in der Regel ja über eine längere Zeit geformt wird, scheint es für Martha wie eine Suche zu sein.

Martha erwähnte, dass sowohl ihre Lehrerin (Frau S.) als auch ihre Eltern und das Arbeitsamt ihr zu dem Besuch der Specht-Schule geraten hätten. In allen drei Zitaten ist nicht ein Ratschlag, sondern eher eine Anweisung zu erkennen. Sie „muss“ „auf jeden Fall“ auf die Specht-Schule gehen, betonte Martha auf Nachfrage. Martha erwähnte auch, dass ihre Eltern ihr sagten, dass sie sich keine Sorgen oder Vorwürfe machen solle. Dennoch steht klar im Fokus, dass Martha einen Beruf für sich finden solle. Die „Vorwürfe“ scheinen sich darauf zu beziehen,

dass Martha noch keinen passenden Beruf für sich gefunden hat. Die Meinung von der AfA gibt Martha mit den Worten wieder, dass sie „auf jeden Fall“ in die Specht-Schule gehen solle. Ob Martha den Anweisungen zustimmt oder ob sie sich gerne anders entschieden hätte, kommunizierte Martha nicht. Es scheinen in diesem Zusammenhang drei Akteur*innen über ihren weiteren Weg entschieden zu haben, was sie erstmal so hinnimmt. In Marthas Fall hatten alle Akteur*innen das gleiche Ziel, welches dann auch umgesetzt wurde.
Martha scheint bei ihrer derzeitigen Situation nicht gehandelt zu haben und sie kommunizierte auch keine Handlungsalternativen. Es gab für sie anscheinend nur diese eine Möglichkeit nach dem Ende der Schulzeit, und das war der Besuch der Specht-Schule. Dort hat sie einen klaren „Auftrag, nämlich ihren Charakter [zu] finden“. Dies scheint ihr auf ihrer bisherigen Schule noch nicht geglückt zu sein; deswegen erwähnt sie auch, dass sie sich keine Sorgen oder Vorwürfe machen müsse. Ob ihr dies auch auf einer anderen Schule oder im Rahmen von weiteren Praktika gelungen wäre, bleibt unbeantwortet.
Martha erwähnte ein weiteres anstehendes Praktikum in einer Backstube. Obwohl sie nur Positives von dem Praktikum in dem Café berichtete, scheint ein weiteres Praktikum in dem Café nicht angedacht zu sein, und es scheinen auch keine weiteren Schritte in Bezug auf eine mögliche Anstellung zu erfolgen. Es entsteht der Eindruck, dass hier ein weiteres „Ausprobieren“ im Fokus steht. Wo genau das nächste Praktikum stattfinden wird, weiß Martha nicht genau; ihre Mutter scheint dies organisiert zu haben, da Martha auf ihre Mutter verweist, die für weitere Details gefragt werden müsse. Martha weiß nur, dass ihr Arbeitsbereich eine Backstube sein wird.

Es entsteht nicht der Eindruck, als ob Martha im Bereich der Praktika gehandelt und sich die Stellen explizit ausgesucht hat, sondern dass ihre Mutter der aktive Part war. Handlungsalternativen nannte Martha auch nicht. Sie scheint ein Praktikum nach dem anderen „abzuarbeiten“, ohne dass sich, im Gegensatz zum letzten Interview, ein konkreter Berufswunsch herauskristallisiert. Dies wird bei der folgenden Kategorie noch einmal deutlicher.

Berufswunsch (t2)

Wie beim ersten Interview erwähnte Martha beim zweiten Interview die Schwierigkeit, für sich selbst zu entscheiden. Es werde eine „schwere Entscheidung“ für sie:

„Ja. (I: Mhm. Okay.) Und dann muss ich aussuchen, was ich werden will, aber ich glaub‘, dann will ich lieber nichts werden, denn von mir aus kann ich mich schon gar nicht entscheiden, (I: Mhm) weil ansonsten kriege ich keine richtige Glocke rein. (I: Mhm) Und ich glaube, das wird, glaube ich, eine schwere Entscheidung“ (#00:03:41.2#).

Auch im Rahmen der Wunschreise wird Martha nach Wünschen in Bezug auf ihre Arbeit befragt, doch auch hier „weiß sie es noch nicht“:

„I: Gar keinen Wunsch für deine Arbeit? #00:26:03.9#
M: Das würde ich ja gerne, aber ich weiß es noch nicht“ (#00:26:06.4#).

In Bezug auf die beiden Praktika wusste Martha auch noch nicht, ob sie in einem der Bereiche arbeiten möchte:

„I: Mhm (bejahend). Und kannst du dir vorstellen, nach der Specht in dem Café dann immer zu arbeiten? #00:23:50.1#
M: Das weiß ich gar nicht“ (#00:23:52.4#).

„I: In der Backstube. Und kannst du dir denn vorstellen, später mal in einer Backstube zu arbeiten? #00:24:14.6#
M: Das weiß ich nicht“ (#00:24:15.1#).

In Bezug auf Marthas ehemaligen Berufswunsch, als Shampoo-Herstellerin zu arbeiten, erwähnte Martha Folgendes:

„I: Mhm. Aber diese Shampoos, was mit Shampoos machen, was dein Wunsch letztes Jahr war, würdest du das gerne noch machen? #00:14:08.1#
M: Also nicht wirklich, denn ich finde ja auch gar keins, meine Eltern sind ja auch da, um mir zu helfen“ (#00:14:14.5#).

Martha erwähnte, dass sie sich „aussuchen *muss*“, was sie werden will. Wenn sie sich für etwas entscheiden müsse, dann wolle sie aber lieber keiner Arbeit nachgehen, denn von sich aus könne Martha sich „schon gar nicht entscheiden“. Im Umkehrschluss kann festgehalten werden, dass Martha sich wünscht, dass jemand anderes für sie entscheidet, was sie nach der Schule machen soll. Offenbar wurde das Berufsfeld, das Martha so viel Spaß macht, dass sie nach einem Praktikum darin arbeiten möchte, noch nicht gefunden.

Ob sie sich vorstellen könne, in dem Bereich der Backstube zu arbeiten, konnte Martha nicht beantworten. Martha konnte auch keine Aussage dazu machen, ob sie sich vorstellen könne, später in dem Café zu arbeiten, obwohl sie in diesem Bereich ein Praktikum macht, welches sie sehr positiv beschrieb.

Marthas ehemaliger Berufswunsch, als Shampoo-Herstellerin zu arbeiten, scheint für sie nicht mehr relevant zu sein. Ob sie die Aussagen „ich finde ja auch keins“ auf einen Ort bezieht, an dem sie dem Beruf nachgehen könnte, oder allgemein, dass sie generell keinen Arbeitsort findet, bleibt offen. Deutlich wird hier jedoch, dass Marthas Eltern in Bezug auf Marthas Berufswunsch von zentraler Wichtigkeit sind und sie dabei unterstützen.

Fazit

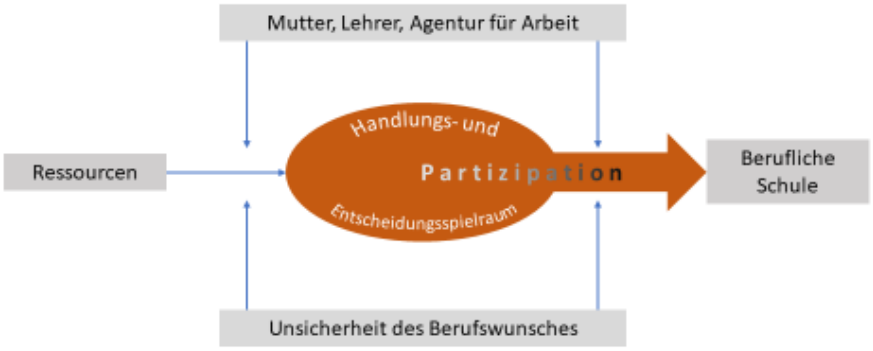
In beiden Interviews kann nachgezeichnet werden, dass Martha nicht selbst entscheiden möchte, wie ihre berufliche Zukunft aussehen soll. Im ersten Interview gab sie an, dass sie in der derzeitigen Schule bleiben möchte; sie fände es „merkwürdig“, sich für einen Beruf zu

entscheiden. Als Berufswunsch, den sie jedoch nicht umsetzt, nannte sie Shampoo-Herstellerin. Die Zeit nach der Schule bezeichnete sie als „unsicher“. Ihre Mutter und ihr Lehrer scheinen die nächsten Schritte für nach der Schulzeit für Martha zu planen. Praktika hat Martha in der Schule bereits einige absolviert, alle im Dienstleistungssektor. Dies führt sie auf der beruflichen Schule weiter. Hier haben das Praktikum ihre Mutter und eine Lehrerin ausgesucht.

Die Ausführungen von Martha erwecken den Eindruck, dass sie lieber in der derzeitigen Situation verharren würde als zu handeln. Die Entscheidungen für ihre nächsten Schritte überlässt sie ihrer Mutter und den Lehrer*innen; sie selbst scheint nicht zu handeln und auch keine Handlungsalternativen zu kennen bzw. zu benötigen. Dies trifft auch auf die Pläne nach dem Schulende der weiterführenden Schule zu. Hier nannte Martha keinen Berufswunsch, den sie sich nach der Schule vorstellen kann. Die zentralen Akteur*innen wurden von Martha hier genannt, nämlich die Lehrer*innen, ihre Mutter und die AfA. Martha beschrieb einen gewissen Druck, den sie wahrzunehmen scheint, da sie sich nach der Schule entscheiden müsse, was sie machen wolle. Sie hofft, dies durch den Besuch der weiterführenden Schule herausfinden zu können. Die zentralen Ergebnisse werden in der Abbildung 15 grafisch zusammengefasst.

Martha beschrieb in beiden Interviews viele Unsicherheiten und Schwierigkeiten, sich zu entscheiden. Andere Akteur*innen entscheiden für sie den weiteren (beruflichen) Weg, indem diese Praktika organisieren und weitere Schritte planen. Martha scheint sich den Entscheidungen zu fügen. Es scheint, dass sie froh ist, dass jemand anderes für sie entscheidet. Dadurch handelt Martha nach vorgegebenen Schritten, in einem vorgegebenen Handlungsrahmen ohne Alternativen. Die zentralen Akteur*innen sind neben ihrer Mutter ihre Lehrer*innen und die Agentur für Arbeit.

ABBILDUNG 15: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – MARTHA



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.7 Nils

Beim Schüler Nils werden die Partizipationsmöglichkeiten anhand der folgenden Haupt- und Subkategorien analysiert: „Berufswunsch (t1)“, „Nicht-Berufswunsch (t1)“ und „Praktika (t1)“. Beim zweiten Interview wird auf die Kategorien „Derzeitige Situation (t2)“, „Berufswunsch (t2)“, „Ehemaliger Berufswunsch (t2)“ und „Agentur für Arbeit (t2)“ fokussiert.

Berufswunsch (t1)

Nils möchte nach der Schule „arbeiten auf jeden Fall“ (00:00:51-9), und zwar als Schreiner (00:00:58-1). Als Grund nannte er die Erfahrungen, die er zu Hause machen konnte, da sein Vater Schreiner ist:

„Weil ich, äh, zu Hause sehr viel damit zu tun habe, weil mein Papa ist auch Schreiner“ (00:01:09-4)

Der andere Grund sind Praktika in diesem Bereich (00:01:14-4). Nils würde gerne als Schreiner in dem Ort arbeiten, in dem er auch wohnt, um lange Fahrtwege zu vermeiden:

„Weil das einfacher ist mit, äh, mir, weil ich wohne ja in Kleinstadt, dann ist das einfacher mit der Verbindung alles“ (00:01:47-8).

In dem Wohnort kennt er auch eine Schreinerei, bei der er aber noch kein Praktikum gemacht hat. Er möchte in einer Schreinerei in dem Ort eine Ausbildung absolvieren. Die Kontaktaufnahme läuft über die Mutter von Nils:

„Das wollte oder macht meine Mutter, die macht, die hat da Kontakte halt zu denen" (00:04:38-9).

In dem Betrieb von seinem Vater zu arbeiten, wäre für Nils auch eine Option (00:04:49-8). Seine Eltern und Freunde raten ihm dazu, den Beruf zu machen. Der Klassenlehrer „fragt" bei Nils nach:

„Ja, das, äh, macht der Herr Richter, der fragt immer" (00:05:38-8).

Nils kann sich auch vorstellen, sein Hobby Fußball zum Beruf zu machen:

„I: Soll dein, soll irgendeines deiner Hobbies dein Beruf werden? 00:07:39-4
N: ... Das wäre ja (lacht) 00:07:43-4
I: Ja? Was denn? 00:07:44-5
N: Fußball (ok), ja" (00:07:47-4).

Er hat vor zwei Jahren in einer Fußballmannschaft mitgespielt, bis er die Schule gewechselt hat und es „nicht mehr hingehauen [hat], mit den Uhrzeiten und so" (00:08:14-3).

Zunächst führte Nils aus, dass er nach der Schulzeit auf jeden Fall arbeiten möchte. Erst danach nannte er seinen Berufswunsch, als Schreiner zu arbeiten. Durch die Zugabe „auf jeden Fall" betonte Nils, wie wichtig es ihm ist, arbeiten und nicht weiter zur Schule zu gehen. Nils möchte, um lange Fahrtwege zu vermeiden, in dem Ort, in dem er wohnt, eine Ausbildung zum Schreiner machen. Lange Fahrtwege scheinen für ihn der wesentliche Grund dafür zu sein. Vor Ort gibt es eine Schreinerei. Dort hat er jedoch noch kein Praktikum gemacht. Nils scheint in diesem Bereich nicht zu handeln, sondern seine Mutter übernimmt die Kontaktaufnahme, da sie den Betrieb wohl kennt. Eine Ausbildung bei seinem Vater zu machen, ist für Nils eine Alternative, es scheinen jedoch keine konkreten Pläne zur Umsetzung zu existieren. Nils erwähnt, dass er mit seinem Klassenlehrer über seinen Berufswunsch spricht, da dieser ihn „immer" fragt. Es entsteht der Eindruck, dass ein regelmäßiger Austausch stattfindet, jedoch ohne konkrete Pläne.

Ein weiterer Berufswunsch von Nils ist es, Fußballer zu werden. Aktuell spielt er kein Fußball mehr, da er die Schule gewechselt hat und es zeitlich nicht mehr geklappt hat. Weitere Überlegungen bzw. Pläne in Bezug darauf nannte Nils nicht.

Nils äußerte den Wunsch, als Schreiner zu arbeiten. Konkrete Pläne kommunizierte er nicht. Es scheint alles noch sehr unkonkret zu sein. Handlungsalternativen hat er anscheinend keine, wenn die Vermittlung der Mutter in der Schreinerei nicht funktioniert. Einen weiteren Berufswunsch erwähnte Nils nicht.

Nicht-Berufswunsch (t1)

Nicht arbeiten möchte Nils „ja mit so Küche, Hauswirtschaft und so was, das nicht so“ (00:06:16-0). Auch nicht arbeiten möchte Nils in einer WfbM. Diese haben sie gemeinsam mit der Klasse besichtigt:

„Ne, besichtigt haben wir mal die [Eigenname Werkstatt], die ganze Klasse zusammen, haben wir uns das angeguckt, wie da da so funktioniert alles“ (00:06:47-4).

Als Grund, warum er dort nicht arbeiten möchte, erwähnte er: „weil’s, ähm, weil zu langweilig, also jeden Tage so verpacken“ (00:07:21-5).

Als Berufsfelder, in denen er nicht arbeiten möchte, nannte Nils die Küche und Hauswirtschaft. Welche Erfahrungen er in diesem Bereich gemacht hat, bleibt unklar. Die WfbM, die sie gemeinsam mit der Klasse besichtigt haben, möchte er als Berufsort auch nicht wählen, da ihm die Tätigkeit des „Verpackens“ jeden Tag zu langweilig sei.

Nils scheint sich den Ablauf in einer WfbM sehr monoton vorzustellen. Hier scheint es zu einer standardisierten Besichtigung der WfbM mit der Schule gekommen zu sein, ohne dass Nils in dem Interview ein Interesse an einer Besichtigung bekundet hat. Nils hat in diesem Bereich anscheinend nicht gehandelt. Er wollte keine WfbM besuchen, um für sich auszuschließen, dass er dort nicht arbeiten möchte, sondern weil dies gemeinsam mit der Schule organisiert und durchgeführt wurde. Hier kann der Automatismus der Schule GE mit der WfbM verdeutlicht werden, der an dieser Schule existiert, indem die ganze Klasse eine WfbM besucht, anscheinend ohne auf die individuellen Interessen einzugehen.

Praktika (t1)

Ein dreiwöchiges Praktikum hat Nils in einer Schreinerei gemacht. Dieses wurde vom Klassenlehrer vermittelt:

„Da kam von Herrn Richter aus (ok) die Frage, weil er kennt den gut (hmm), ob ich da mal Lust hätte, mal mitzumachen (hmm) habe ich „Ja“ gesagt und hat mich gleich aufgenommen (hmm), ja“ (00:02:58-8).

Ein weiteres Praktikum, von der alten Klassenlehrerin vermittelt, hat Nils bei einer Schäferei gemacht:

„Das war das erste Praktikum, weil ich da noch nicht so wusste, was genau (hmm) hat er da den Vorschlag gemacht“ (00:03:42-7).

Weitere Praktika sind nicht geplant.

Das erste Praktikum, von der Klassenlehrerin vermittelt, hat Nils anscheinend aufgrund mangelnder Vorstellung darüber, was er nach der Schulzeit machen möchte, bei einer Schäferei

absolviert. Ob dies unter Berücksichtigung seiner Interessen zustande kam, bleibt unbeantwortet. Die Lehrerin, die Nils hier mit „er“ bezeichnet, hat den „Vorschlag“ gemacht. Wie es ihm gefallen hat, erwähnte Nils nicht.

Das Praktikum beim Schreiner wurde vom aktuellen Klassenlehrer vermittelt. Dieser scheint einen Schreiner „gut“ zu kennen und dieser hat Nils, nach seiner Zusage, direkt „aufgenommen“.

Nils scheint sich die Orte und die Tätigkeiten seiner Praktikumsplätze nicht selbst ausgesucht zu haben und im Rahmen dessen auch nicht selbst gehandelt zu haben. Die Praktika sind aufgrund persönlicher Kontakte der Lehrer*innen zu Betrieben zustande gekommen. Alternativen scheinen Nils nicht vorgeschlagen worden zu sein. Ob Nils den Wunsch geäußert hat, in dem Bereich ein Praktikum zu machen, bleibt unklar. Es wird jedoch deutlich, dass der Berufswunsch aus dem Praktikum entstanden ist.

Zwischenfazit

Nils äußert den Wunsch, nach der Schule arbeiten gehen zu wollen. Seine Pläne in Bezug auf die Umsetzung sind noch sehr vage. Er absolvierte ein Praktikum in einer Schreinerei, jedoch nicht dort, wo er gerne eine Ausbildung machen möchte. Das weitere Vorgehen läuft über seine Mutter, ohne dass er dabei einen aktiven Part zu übernehmen scheint. Eigene Handlungen sind bei Nils nicht zu erkennen, zum Beispiel eine Bewerbung bei weiteren Schreinereien. Er äußerte auch keinen alternativen Berufswunsch. Auch in Bezug auf Praktika hat Nils keine Wünsche geäußert, sondern die Plätze haben offenbar die Lehrer*innen ausgesucht und organisiert. Nils nimmt in dem Bereich Praktika einen passiven Part ein, er äußerte jedoch auch nicht, dass es ihn stört.

Derzeitige Situation (t2)

Nach dem Schulende, erwähnte Nils als erstes, hat er eine eigene Wohnung bezogen (#00:00:30.8#). Nils „glaubt“, ab Mitte Dezember in einer Gärtnerei anzufangen:

„Und tue auch ab dem 18.12., glaube ich (I: Mhm), fange ich in Gärtnerei an zu arbeiten“ (#00:00:51.6#).

Seit dem Praktikum „habe ich jetzt halt immer meine Mutter besucht“ (#00:02:53.0#). Nils wollte direkt in einem Gartenlandschaftsbau anfangen zu arbeiten. Er arbeitet dort noch nicht, da „das jetzt noch nicht möglich wäre, haben sie gesagt. Es ist dann so mehr so nach Weihnachten oder ja“ (#00:03:42.0#).

Als weitere Gründe, dass es kein nahtloser Übergang war, nannte er den Umzug (#00:06:24.4#) und dass er einen gesetzlichen Betreuer bekommen habe:

„Und, äh, ich, ähm, auch einen gesetzlichen Betreuer habe. (I: Mhm) Dass es von da aus noch nicht ging, weil er ja auch alles da mitklären müsste und alles. Und da ging das nicht gleich direkt“ (#00:06:39.5#).

Seit dem Sommer keiner regulären Erwerbstätigkeit nachzugehen, beschrieb Nils folgendermaßen:

„Hm. Schon ein bisschen komisch (I: Mhm) und langweilig. (I: Mhm) .. Aber am liebsten hätte ich auch schon längst angefangen (I: Mhm) zu arbeiten, ja ...“ (#00:05:20.2#).

Nils scheint mit dem Umzug eine für ihn große Veränderung durchlaufen zu haben. Da er diese Veränderung an erster Stelle in dem Interview nannte, scheint es für ihn eine noch größere Veränderung als das Ende der Schulzeit gewesen zu sein. Die zweite Veränderung, nämlich der mögliche Start einer Tätigkeit in einer Gärtnerei, nannte er folgend. In Bezug auf das Anfangsdatum schien er sich unsicher zu sein, was an „glaube ich“ verdeutlicht werden kann. Nils beschrieb, dass er noch nicht dort arbeitet, weil es „noch nicht möglich“ sei. Warum, erwähnte er nicht. Er benutzte dabei das Pronomen „sie“, ohne zu verdeutlichen, wen er damit meint. Es scheinen andere beteiligte Akteur*innen den weiteren Verlauf zu planen und den Startzeitpunkt festzulegen. Dass er die genauen Gründe nicht kennt, scheint ihn nicht zu stören. Er akzeptiert die Tatsache, dass er erst in einiger Zeit anfangen wird zu arbeiten.

Die Aufnahme seiner Tätigkeit wird erst „mehr so nach Weihnachten“ stattfinden, was wiederum die Tatsache bestärkt, dass er nicht genau weiß, wann er starten wird, von welchen Faktoren dies abhängt und dass er in den Prozess nicht aktiv involviert zu sein scheint.

Als Gründe für die Wartezeit nannte Nils zum einen seinen Umzug und zum anderen, dass er einen gesetzlichen Betreuer bekommen hat, „der alles da mitklären musste“. Der gesetzliche Betreuer scheint somit ein zentraler Faktor in den weiteren beruflichen Entscheidungen für Nils zu sein.

Für die Zeit vom Schulende (Juni) bis zum Zeitpunkt des Interviews (Oktober) gab Nils an, seine Mutter besucht zu haben. Er betonte in diesem Zusammenhang seinen Wunsch arbeiten zu gehen und dass die Zeit für ihn „komisch“ und „langweilig“ sei.

Obwohl Nils kommunizierte, dass ihn die Wartezeit störe, ist in Bezug auf eine Veränderung der Situation keine weitere Handlung von ihm zu erkennen. Er scheint weder die Hintergründe für die nicht sofortige Anstellung noch Erklärungen darüber erhalten zu haben, was noch „geklärt“ werden muss. Ein Zufluchtsort scheint dabei seine Mutter zu sein, die er in der Zeit „immer“ besucht.

Nils‘ Situation scheint ausweglos zu sein, in der er „nur“ abwarten kann, bis „die“ entscheiden, wann es für ihn losgehen kann. Nils befindet sich seit einigen Monaten in einer fremdbestimmten Wartesituation; er kann seinen Wunsch zu arbeiten nicht umsetzen.

Nils kann in der derzeitigen Situation weder handeln noch werden ihm Handlungsalternativen wie zum Beispiel Probearbeiten, Praktika, Aushilfsjobs oder berufsvorbereitende Maßnahmen angeboten.

Berufswunsch (t2)

Nils möchte als Landschaftsgärtner arbeiten, er hat eine Stelle in einem Gartenbaubetrieb in Aussicht. Er absolvierte bereits ein Praktikum in dem Bereich, daraus entstand der Berufswunsch. Er wird nicht in dem Gartenbaubetrieb anfangen, in dem er sein Praktikum absolviert hat, sondern in einem anderen (#00:03:50.1#). Über das absolvierte Praktikum hat er ein Abschlusszeugnis erhalten (#00:02:54.0#). Der Grund für das Praktikum war:

„Weil ich sehr gerne draußen bin. (I: Mhm) Alles und hatte da vorher, wo ich immer in der Schule war, hatte ich auch viel im Garten gemacht. (I: Mhm) Hatte ich das auch Praktikum gehabt. Und dann ist das da so hängengeblieben und das hat mir auch gefallen da so im Garten, da habe ich da so nach gesucht, nach Gartenlandschaftsbau“ (#00:02:27.4#).

Der Kontakt zu dem Gartenlandschaftsbaubetrieb, bei dem er die Ausbildung anfangen wird, wurde ihm von der Schule vermittelt:

„Das war von der äh .. von der Sch/ Schule aus. (I: Okay) Hat der .. Herr, äh, ich weiß gerade, dem seinen Namen nicht, der hatte mich denen auf jeden Fall vorgestellt (#00:04:09.8#).

In dem Gartenlandschaftsbaubetrieb wird Nils für zwei Jahre eine Ausbildung absolvieren. In zwei Wochen hat Nils jedoch auch noch einen Termin bei einem anderen Gartenlandschaftsbaubetrieb (#00:07:31.0#). Diesen Kontakt hat er gemeinsam mit seinem Betreuer recherchiert.

Nicht nur aufgrund des Praktikums im Garten der Schule möchte Nils in dem Bereich Gartenlandschaftsbau arbeiten, sondern auch aufgrund seiner Erfahrungen in dem Garten seiner Oma:

„Ich sehr viel bei der Oma, ja, auch im Garten immer geholfen habe und halt das Praktikum auch oben in der Schule hatte im Garten. Das hat mir halt gefallen, dann habe ich auch danach gesucht, (I: Mhm) nach dem Gartenlandschaftsbauer (#00:06:13.4#).

Nils hat den Wunsch, im Gartenlandschaftsbau zu arbeiten, seinem Betreuer erzählt, der „sich da halt überall informiert“ hat:

„Den Wunsch hatte ich selber gehabt, (I: Mhm) den habe ich meinem Betreuer gestellt und der hat dann gesagt, ja, dann gucken wir mal, was wir machen können. Und der hat dann sich da halt überall informiert“ (#00:12:00.9#).

Nils berichtete, dass er nicht in der Gärtnerei anfangen wird zu arbeiten, in der er nach der Schule sein achtwöchiges Praktikum absolviert hat, sondern in einem Betrieb, der ihm von der Schule aus vermittelt wurde. Warum er in der Gärtnerei, in der er ein langes Praktikum absolvierte, keine Ausbildung anfängt, erwähnte Nils nicht. Es scheint eine Kooperation zwischen der Schule und dem Gartenlandschaftsbaubetrieb zu geben, bei dem Nils seine zweijährige

Ausbildung anfangen wird. Abschließend scheint der Ort jedoch noch nicht geklärt zu sein, da Nils in zwei Wochen einen weiteren Termin bei einem Gartenlandschaftsbaubetrieb hat, den er gemeinsam mit seinem Betreuer recherchiert hat.

Das Praktikum scheint ein Grund für seinen Berufswunsch zu sein. Als weiteren Grund nannte Nils, dass er bei seiner Oma immer im Garten geholfen hat. Nils erwähnte zudem, dass er ein weiteres Praktikum während der Schulzeit im Schulgarten absolvierte und dass das achtwöchige Praktikum zustande gekommen ist, weil er gerne „draußen" ist. Er hat das Schulpraktikum absolviert und „das" ist dann „hängengeblieben". Nils' Wortwahl des Hängenbleibens soll an dieser Stelle kurz hervorgehoben werden. Er spricht nicht davon, dass er hängen geblieben ist, sondern er sagte: „das da so hängengeblieben". Synonyme für „hängenbleiben" sind „haftenbleiben" oder „pappen". Das Praktikum in dem Bereich ist also an ihm haften geblieben. Es hat den Anschein, als ob er sich dagegen nicht wehren könnte, dass das Praktikum im Gartenlandschaftsbau mit ihm, Nils, zusammengebracht wird, und dass er sich von dieser Idee nicht mehr lösen könne. Der Satz wird von Nils weitergeführt: „und das hat mir auch gefallen da so im Garten, da habe ich da so nach gesucht, nach Gartenlandschaftsbau".

Es hat den Anschein, dass der Beruf als Gärtner zunächst an ihm hängen geblieben ist und er anschließend festgestellt hat, dass es ihm auch Spaß macht und er aufgrund dessen nach Praktika in diesem Bereich Ausschau gehalten hat.

Nils' Praktikum im Garten der Schule führte dazu, dass er ein Praktikum in einer Gärtnerei absolvierte. Durch den Kontakt der Schule wird Nils vermutlich in einer anderen Gärtnerei eine Ausbildung machen. Mit seinem Betreuer wird Nils sich eine weitere Gärtnerei anschauen. Nils beschrieb keinen klaren Berufswunsch, den er seit längerem verfolgt; er scheint eher zufällig im Gartenbereich gelandet zu sein. Nils' Berufswunsch scheint sich innerhalb kurzer Zeit verändert zu haben. Aktiv hat Nils anscheinend keinen Gartenbau aufgesucht, hier bezog er sich auf bestehende Kontakte der Schule und auf die Unterstützung des Betreuers. Handlungsalternativen kommunizierte Nils nicht.

Bei dem Wunsch, im Gartenlandschaftsbau zu arbeiten, wurde Nils (im Gegensatz zu seinem Wunsch, als Schreiner zu arbeiten) von seinem Betreuer unterstützt. Der Betreuer hat sich „überall informiert". Er scheint dabei Nils mit beteiligt zu haben, was an der Wortwahl „dann gucken *wir* mal, was *wir* machen können" zu erkennen ist.

Ehemaliger Berufswunsch (Schreiner)

Als Schreiner möchte Nils nicht mehr arbeiten, weil

„*das also, also ein bisschen zu weit weg war, und das dann nicht mehr so wirklich so viel Spaß gemacht hat wie Garten" (#00:10:39.0#).*

Zum einen war die schwierige Verkehrsanbindung ein Faktor:

„Das wäre dann zu schwierig gewesen, weil ich ja kein Auto und das mit der Bahnverbindung und Busverbindung schwierig war“ (#00:10:52.3#).

Zum anderen kannte Nils keine Schreinerei in der Stadt:

„Ja, wäre auch, auch, wäre auch gegangen, aber da habe ich nicht so wirklich eine gekannt. Da habe ich auch noch bei Freunden gefragt, ob die da jemanden kennen, die so eine bei so einer Schreinerei arbeiten und so, aber die haben auch keinen gehabt. Ja.“ (#00:11:12.4#).

Nils‘ Berufswunsch ist nicht mehr, als Schreiner zu arbeiten. Als ersten Grund führte Nils an, dass die Schreinerei zu weit weg von seinem Wohnort sei. Da er kein Auto besitzt und er die Bus- und Bahnverbindungen als „schwierig“ bezeichnet, kam eine Anstellung in einer ihm bekannten Schreinerei nicht in Frage. Was Nils an den Verbindungen genau als „schwierig“ empfindet, führte er nicht weiter aus, und auch keine möglichen Lösungen wurden von ihm angesprochen.

In Bezug auf weitere Schreinereien in Wohnortnähe hat sich Nils bei Freunden informiert, ob diese Schreinereien kennen, was nicht der Fall war. Zu weiteren Recherchen, wie zum Beispiel über das Internet oder das Telefonbuch, scheint es nicht gekommen zu sein.

Zweimal erwähnte Nils in dem Interview, dass ihm die Schreinertätigkeiten nicht mehr so viel Spaß gemacht hat wie die Gartenarbeit.

Nils hat versucht, eine Schreinerei zu finden und hat gehandelt, indem er Freunde gefragt hat, ob sie Schreinereien kennen. Als die Suche anscheinend erfolglos verlief, hat Nils sich nach alternativen Berufen umgeschaut. Eine Handlungsalternative zu der einen Schreinerei hatte Nils offenbar nicht und er erfuhr auch keine Unterstützung bei der Suche nach weiteren, näher gelegenen Schreinereien. Aufgrund mangelnder Alternativen orientierte sich Nils in eine andere Richtung, dem Gartenlandschaftsbau. Dabei erfuhr er Unterstützung von seinem Betreuer.

Arbeitsamt (t2)

Nils berichtete in Bezug auf die Beratungen des Arbeitsamts, dass er „grade nicht sagen“ (00:08:30.0#) könne, wie es abgelaufen sei:

„Also, weil es ein bisschen, äh, kompliziert ist, weil die meiste Zeit hat ja mein Betreuer mit denen gesprochen (I: Mhm), weil ich ja nicht so da war (I: Mhm) oder keine Zeit hatte“ (#00:08:45.0#).

Nils berichtete auf Nachfrage von einem „Test“, den er beim Arbeitsamt absolvierte:

„*Ja, da musste ich einen Test machen. (I: Mhm) Da war ich eine halbe Stunde war ich da. Da gab es so einen Test, den ich machen musste zum Rechnen und Lesen und Schreiben und so“ (#00:09:02.0#).*

Die Termine fand er nicht so „hilfreich“, da er den Test gar nicht hätte machen müssen:

„Nee, eigentlich nicht so, weil eigentlich hätte ich gar nicht den Test machen brauchen […], hat sich dann später festgestellt, weil da gab‘s ein Missverständnis oder irgendwas war da“ (#00:09:36.7#).

Das Ergebnis des Tests „war gut“:

„Da war der Test. War gut. Also Werkstatt nicht“ (#00:09:57.1#).

Es wäre für Nils eine Option gewesen, in einer WfbM anzufangen, und zwar im Gartenlandschaftsbau. Er machte dies aber nicht, da „die Idee […] mir einfach noch nicht [kam]“ (#00:10:20.2#).

Nils erwähnte zunächst in Bezug auf das Arbeitsamt, dass er nicht sagen könne, wie der Termin abgelaufen sei. Er führte weiter aus, dass es „kompliziert“ sei und erwähnte, dass sein Betreuer mit „denen“ gesprochen habe. Dies begründete er damit, dass er an den Gesprächen nicht teilgenommen habe, weil er nicht da war oder keine Zeit hatte. Eine mögliche Lesart könnte hier sein, dass Nils nicht an den Gesprächen teilgenommen hat, weil ihm der Sachverhalt zu kompliziert war. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Nils zu den Gesprächen nicht eingeladen wurde, da der Betreuer und das Arbeitsamt gesagt haben, dass die Angelegenheiten für Nils zu komplex sind. Wie es abgelaufen ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die Termine beim Arbeitsamt der Betreuer von Nils übernommen hat und „die meiste Zeit“ mit ihnen gesprochen hat. Nils wurde somit von den Gesprächen ausgeschlossen, der Betreuer und das Arbeitsamt haben über Nils gesprochen, ohne ihn in die Gespräche einzubinden oder die Inhalte zumindest so zu erklären, dass Nils sie nachvollziehen und verstehen kann. Hervorzuheben ist, dass Nils anmerkte, dass er „nicht so da war“ oder dass er „keine Zeit hatte“. Er hat sich somit auch nicht die Zeit für die Termine genommen. Er äußerte jedoch auch kein Bedauern, dass er bei den Terminen nicht dabei war. Er scheint diese Termine als nicht so wichtig für sich selbst eingestuft zu haben. Ob er bei dem Termin wirklich physisch nicht da war oder er da war und von dem Gespräch nur wenig verstanden hat, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Auf Nachfrage berichtete Nils von dem Test und beschrieb genau die Dauer des Tests von „einer halben Stunde“. Dass er sagte, dass er den Test machen „musste“, lässt darauf schließen, dass er in Bezug auf die Durchführung des Tests keine Wahlmöglichkeiten hatte. Inhaltlich benannte er die drei Bereiche „Rechnen und Lesen und Schreiben“. Ob er die Aufgaben schwierig oder einfach fand und wie er sich in der Situation gefühlt hat, erwähnte Nils nicht. Ein Ergebnis oder eine Konsequenz und auch den Grund für den Test erwähnte Nils ebenfalls nicht. Er scheint ihn „einfach“ gemacht zu haben, ohne weitere Nachfragen seinerseits. Auf Nachfrage in Bezug auf eine Einschätzung, ob er die Termine beim Arbeitsamt als hilfreich beurteilt, erwähnte Nils erneut ausschließlich den Test, was die Vermutung bestätigt, dass er

an den weiteren Terminen beim Arbeitsamt nicht dabei war oder den Inhalt nicht verstanden hat.

Aufgrund eines „Missverständnisses oder irgendwas“ hätte er den Test gar nicht machen brauchen. Zwischen wem dieses Missverständnis war, erwähnte Nils nicht. Aufgrund dessen beurteilt er die Termine als nicht so hilfreich.

Das Ergebnis des Tests bezeichnete Nils als „gut“ und führte an, dass es bedeutet, dass er keine Empfehlung für die Werkstatt erhalten wird. Nils kategorisiert den Test mit „gut“, was bedeutet erster Arbeitsmarkt, und „nicht gut“, was bedeutet WfbM. In dem ersten Interview erwähnte Nils, dass die WfbM nicht „so seins ist“.

Auf Nachfrage im zweiten Interview erwähnte Nils, dass es für ihn durchaus eine Option gewesen wäre, in einer WfbM anzufangen, im Gartenlandschaftsbau. Jedoch hat er dies nicht in die Tat umgesetzt, da ihm die Idee dazu noch nicht kam. Die Einstufung des Tests in „gut“ und „nicht gut“ scheint somit nicht Nils Einstufung zu sein, sondern eine ihm kommunizierte. Vom wem diese kommt, kann nicht beantwortet werden.

Fazit

Bei Nils kam es zu einer Veränderung des Berufswunsches. Im ersten Interview nannte Nils den Berufswunsch als Schreiner zu arbeiten. Als Vorbild kann dabei der Vater von Nils genannt werden. Nils absolvierte ein Praktikum in dem Bereich, dieses wurde ihm von seinem Lehrer vermittelt. Als weitere konkrete Pläne äußerte er jedoch nur, dass seine Mutter ein weiteres Praktikum in diesem Bereich geplant hat.

Als Nicht-Berufswunsch äußerte Nils die WfbM, diese hat er gemeinsam mit der Klasse besichtigt.

Nils hat in Bezug auf die Berufswahl und die Auswahl von Praktika keine konkreten Wünsche geäußert, sodass die Praktika durch Kontakte der Lehrer*innen zustande gekommen sind. Nils berichtet von wenigen von ihm initiierten Handlungen und Handlungsalternativen; er scheint den Vorschlägen der Mutter und der Lehrer*innen zu folgen.

Beim zweiten Interview berichtete Nils von dem Berufswunsch, in einem Gartenlandschaftsbau zu arbeiten. Er konnte diesen Wunsch jedoch nicht nahtlos umsetzen. Als Gründe nannte er seinen gesetzlichen Betreuer und seinen Umzug. Die genaueren Hintergründe scheint er nicht zu kennen. Auch hier fügt er sich offenbar den Plänen und Anweisungen der beteiligten Akteur*innen („haben sie gesagt“ (#00:03:41.0#)). Er befindet sich in einer abwartenden Haltung, die er als „langweilig“ beschreibt, unternimmt jedoch auch keine Handlungen, um diesen Zustand zu ändern. Der Berufswunsch entstand aufgrund eines Praktikums. Dort, wo er das Praktikum absolvierte, wird er jedoch nicht anfangen zu arbeiten, sondern in einem Betrieb,

der ihm von der Schule vermittelt wurde. Auch hier scheinen erneut andere Akteur*innen die nächsten Schritte initiiert zu haben und Nils folgte diesen: der Lehrer organisierte das Praktikum und der gesetzliche Betreuer unterstützte ihn in weiteren Schritten. Auch in Bezug auf die AfA scheint Nils die Termine und somit auch die Absprachen an seinen Betreuer zu delegieren. Die zentralen Ergebnisse werden in der folgenden Abbildung 16 dargestellt.

Aus einem Randgespräch im Rahmen des Interviews mit Nils traf die Interviewerin die Mutter von Nils, die mitteilte, dass Nils anfangen wird, im Gartenlandschaftsbau einer WfbM zu arbeiten. Das deutet darauf hin, dass Nils dieser Umstand nicht bewusst ist, denn er sprach von einer zweijährigen „Ausbildung“ und dass ihm die Idee, in einer WfbM zu arbeiten, noch nicht gekommen sei.

Da der Kontakt zum Gartenlandschaftsbaubetrieb von der Schule hergestellt wurde, kann hier die Kooperation von Schule und WfbM deutlich gemacht werden. Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext das Ergebnis des Tests (erster Arbeitsmarkt) vom Arbeitsamt, dessen Ergebnis Nils als „gut“ bezeichnete, obwohl er nun dennoch anfangen wird, in einer Werkstatt zu arbeiten.

Nils überlässt die Entscheidungen und die nächsten Schritte in einigen Situationen den Lehrer*innen, seiner Mutter oder seinem gesetzlichen Betreuer. Dadurch liegen ihm nicht alle Informationen vor und er befindet sich in einer abwartenden Haltung, die er offenbar nicht ändern kann. Er äußerte auch nicht, diese ändern zu wollen. Handlungsalternativen erwähnte Nils an keiner Stelle. Er verharrt in der Situation und wartet offenbar auf neue Entscheidungen der Akteure.

ABBILDUNG 16: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – NILS



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

6.4.8 Michael

Beim Schüler Michael wurde die Partizipation im Rahmen der folgenden Kategorien analysiert: „Zukunftssorgen (t1)“, „Berufswunsch (t1)“, „Praktika (t1)“ und „Nicht-Berufswunsch (t1)“. Beim zweiten Interview wurden unter dem Aspekt der Partizipation die folgenden Kategorien genauer beleuchtet: „Derzeitige Situation (t2)“, „Berufswunsch (t2)“ und „Agentur für Arbeit (t2)“.

Zukunftssorgen (t1)

Michael berichtete, dass die „Arbeitssuche“ für ihn „schwer“ werden würde:

„Ah, mit der Arbeitssuche vielleicht, des, ja, ja, des wird schwer“ (00:00:35-7). Auch das Ende der Schule und was danach „passiert“, bereitet ihm Sorgen:

I: „Gibt es .. Sachen, die dir Sorgen machen?“ 00:00:42-5

M: „Ja, was so nach dem Leben passiert mit mir, was so nach der Schule mit mir passiert, in der Schule hat man seinen geregelten Tagesablauf“ (00:00:51-0).

Am Ende des Interviews erwähnte Michael Sorgen in Bezug auf „Mobbing“ und dass er keine Freunde finden wird:

„Dass ich halt Freunde da finde, wo ich arbeite (hmm) und nicht gemobbt werde (hmm), ja, (hmm) weil das hört man auch manchmal von Plätzen, dass die behinderte Leute mobben, rausmobben auf dem ersten Arbeitsmarkt (ok) oder auch aus Behindertenwerkstätten (hmm)

andere Behinderte mobben den schwächeren Behinderten raus aus der Werkstatt (hmm) und bis ich Freunde da finde, wo ich arbeite, ist es eine harte Zeit dann davor noch, aber wenn ich dann da Freunde habe, dann geht es (hmm), ja, und wenn ich mich da, wenn ich da mit drin bin“ (00:15:11-2).

Michael befürchtet, dass die Suche nach einer passenden Arbeitsstelle schwer für ihn wird. Konkrete Gründe dafür nannte er jedoch nicht. Den geregelten Ablauf der Schule kennt er, wie sich sein Arbeitsalltag gestaltet wird, weiß er jedoch nicht. Es kommt ein neuer Ablauf auf ihn zu, was ihn verunsichert. Michael verwendete hierbei eine sehr passive Sprache zur Beschreibung: „was so nach der Schule mit mir passiert“. Er sagte nicht „was ich nach der Schule machen werden“, sondern es „passiert etwas mit ihm“, was darauf hindeuten könnte, dass andere Personen für ihn entscheiden und bestimmen werden, was er nach der Schule machen wird.

Besonders den Bereich des Mobbings erwähnte Michael explizit. Dabei bezog er sich sowohl auf den ersten Arbeitsmarkt als auch auf die WfbM. Seine Lösung zu dieser Thematik ist, dass er Freunde da findet, weil er dann „da mit drin“ ist. Freunde schützen Michael somit vor Mobbing, und es ist für ihn ein wichtiges Ziel, dass er Freunde an seiner Arbeitsstelle findet. Andere Handlungsmöglichkeiten wurden hier nicht von ihm thematisiert. Er beschrieb die Zeit, bis er Freunde findet, als „harte Zeit“.

Berufswunsch (t1)

Michael möchte nach der Schule „auf einem Bauernhof arbeiten“ (00:01:14-4). Als Grund führte er an:

„Weil da ist es sehr interessant, was man da so macht, wie zum Beispiel Traktor fahren, Kühe melken“ (00:01:26-0).

Die Idee, auf dem Bauernhof zu arbeiten, kommt von den jährlichen Besuchen eines Freundes, der einen Bauernhof besitzt:

„Wir fahren jedes Jahr auf einen Bauernhof zu einem Freund, daher glaube ich“ (00:18:48-2).

Michael möchte auf einem Bauernhof arbeiten, der zu einer WfbM gehört:

„Äh, von dem Bauern von der Werkstatt eher und dann gucken mal“ (00:05:26-4).

Als Grund dafür nannte Michael, dass er sich dort „sicherer“ fühle:

„Weil da, äh, hat man einen geregelten, mehr ein . äh, da fühle ich mich sicherer erstmal (ok), bevor ich ja sicherer und dann ein Außenarbeitsplatz vielleicht, ja“ (00:05:45-4).

Er schilderte den Sachverhalt in den folgenden Ausführungen noch einmal genauer:

„Ja, erstmal oder wenn ich einen guten, ein Bauern auf dem ersten Arbeitsmarkt finde, der mich aufnimmt (hmm), der behinderte Menschen, der einen behinderten auch da arbeiten lässt (hmm), wenn der mich auch aufnimmt, dann würde ich auch da arbeiten, aber müsste dann ein sehr, ein guter sein, der mich auch Sachen machen lässt (hmm) und ja nicht nur Angst hat“. (00:06:22-7).

Michael hat noch weitere Ideen, was er machen möchte: „vielleicht in einem Hotel“, „oder Gartenlandschaftsbau oder so oder vielleicht Bonbon-Manufaktur“ (00:08:23-7). Der Wunsch, auf einem Bauernhof zu arbeiten, ist aber „sicherer als die anderen“ (00:11:38-2).

Seine Eltern, seine Lehrer*innen und seine Freunde sagen laut Michael, dass er zu viele Berufswünsche habe (00:10:22-5). Sie raten ihm, dass er sich „auf eins konzentrieren [solle], nicht auf so viele“ (00:10:50-5).

Michael erwähnte auch, dass er *„manchmal traurig [ist], dass ich ‘ne Behinderung habe und dass man zu wenig in ‘ner Werkstatt verdient, in ‘ner Behindertenwerkstatt (00:20:41-1).*

Er würde sich wünschen, *„dass man mehr, etwas mehr verdient oder so (hmm), deswegen gehen auch manche raus aus den Werkstätten (hmm), ja, das wollte ich nur noch mal sagen (hmm), ja“ (00:21:08-4).*

Michael nannte den Wunsch, nach der Schule auf einem Bauernhof zu arbeiten, einen konkreten Plan scheint es jedoch noch nicht zu geben. Sein Wunsch ist durch die jährlichen Urlaube bei Freunden auf deren Bauernhof entstanden. Praktika auf Bauernhöfen hat Michael auf dem ersten Arbeitsmarkt gemacht sowie auf Bauernhöfen, die zu einer WfbM gehören. Eine Anstellung bei einem Bauernhof einer WfbM würde er vorziehen, weil er sich dort sicherer fühlt. Hierbei erwähnte Michael erneut, dass ihm, wie beim Schulalltag, ein „geregelter“ Arbeitsablauf wichtig sei, wobei er das Wort „Arbeitsablauf“ oder „Tagesstruktur“ nicht explizit nannte. Dennoch kann festgehalten werden, dass Michael ein vorgegebener, geregelter Ablauf wichtig ist.

Michael geht davon aus, dass der erste Arbeitsmarkt freier gestaltet und nicht so strukturiert ist wie der Ablauf in einer WfbM. Welche weiteren Möglichkeiten existieren, weiß Michael; er nannte die Möglichkeit eines Außenarbeitsplatzes (00:05:45-4). Er scheint die verschiedenen Arbeitsplatzmöglichkeiten in einer WfbM bereits gut zu kennen.

Den Aspekt des ersten Arbeitsmarktes führte Michael anschließend noch einmal genauer aus. Er würde auch auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten, wenn er einen „guten Bauern“ findet, der ihn aufnimmt. Für ihn steht im Fokus, dass der Bauer „behinderte Menschen“ auf seinem Hof arbeiten lässt, dass er ihm etwas „zutraut“ und „nicht nur Angst“ hat. Er geht somit davon aus, dass Bauern auf dem ersten Arbeitsmarkt Menschen mit Behinderung nicht offen gegenüber sind und ihnen auch nicht viel zutraut, da er „Angst“ hat. Wie Michael in diesem Bereich handeln, also aktiv einen Bauern suchen, bei ihm vorstellig werden und ihm eventuell die „Angst“ nehmen könnte, thematisierte Michael nicht. Michaels Handlungsalternative zu einem Bauern auf dem ersten Arbeitsmarkt ist, einen Hof der WfbM zu finden und dort zu arbeiten. Dass er mit dieser Alternative nicht ganz „zufrieden“ wäre, zeigt sich im weiteren Verlauf daran, dass er die Bezahlung anspricht, die er als zu gering einstuft.

Neben dem unkonkreten Plan in Bezug auf den weiteren Berufsweg nannte Michael zahlreiche weitere Möglichkeiten, die ihn nach der Schule interessieren. Hier ist der Suchprozess von Michael zu erkennen. Er erwähnte dabei ganz unterschiedliche Bereiche: trotz eines „schwierigen“ Praktikums das Hotel und den Gartenlandschaftsbau sowie die Bonbon-Manufaktur.

Praktika (t1)

Auf drei Bauernhöfen hat Michael bereits ein Praktikum gemacht. Einen Bauernhof hat er sich in seiner Heimatstadt angeschaut und zwei weitere in Süddeutschland.

Ein Praktikum hat er in einer Werkstatt gemacht, „die machen Joghurt“ (00:02:39-2).

Die Praktika haben auf dem ersten Arbeitsmarkt und in einer Werkstatt stattgefunden. Michael beschreibt Unterschiede bei den Tätigkeiten. In der Werkstatt durfte er, anders als auf dem Bauernhof auf dem ersten Arbeitsmarkt, nicht so viele Tätigkeiten übernehmen; er durfte zum Beispiel „mit dem Traktor mitfahren, das war cool“ (00:04:09-6).

Ein Praktikum in einem Hotel ist für Michael nicht so gut gelaufen:

„Ich habe in einem Hotel ein Praktikum gemacht, in einem 5-Sterne-Hotel (hmm), ja, und da war das so, dass, äh, die Leute mich nicht auf die, die meinten, die könnten mich integrieren in den Arbeitsschritt, wenn die zu viel zu tun haben (hmm), und ja, da war ich ein bisschen traurig darüber“. (00:07:17-4)

Michael hat noch weitere Ideen für ein Praktikum. Eventuell macht er noch eines in einer Bonbon-Manufaktur, auf einem Bauernhof, in einer Holzwerkstatt und in einem Logistikversand. Diese Praktika sind alle in einer Werkstatt geplant (00:09:11-6).

Michael berichtet von zahlreichen Praktika, die er bereits gemacht hat, sowie von weiteren Ideen, die er noch hat. Die Tätigkeiten, die er auf dem Bauernhof des ersten Arbeitsmarktes machen durfte, waren umfassender als die auf dem Bauernhof der Werkstatt. Das nicht so gut verlaufene Praktikum im Hotel scheint für Michael für den gesamten ersten Arbeitsmarkt zu stehen, da er dort die Erfahrung gemacht hat, dass er nicht „integriert“ werden konnte. Diese negativen Erfahrungen könnten ihn dahingehend beeinflusst haben, dass er lieber in einer WfbM arbeiten möchte und nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt. Durch die für ihn besseren Integrationsmöglichkeiten der WfbM scheint er sich dort sicherer zu fühlen und diese zu präferieren, obwohl er dort weniger Tätigkeiten übernehmen kann.

Michael handelt bei den Praktika sehr aktiv und sucht sich offenbar selbstständig die verschiedenen Bereiche innerhalb von Werkstätten aus. Seine Wahlmöglichkeiten scheinen sich auf die WfbM zu beschränken. Es könnte sein, dass er diese Einschränkung aufgrund seiner schlechten Erfahrung im Rahmen des Hotelpraktikums vornimmt. Eine andere Möglichkeit

könnte sein, dass ihm nur Möglichkeiten der WfbM zugänglich gemacht werden und ihm weitere, außerhalb der WfbM, nicht bekannt sind. Wo und wie sich Michael über Berufsmöglichkeiten informiert, erwähnte er nicht.

Nicht-Berufswunsch/WfbM (t1)

Nicht arbeiten möchte Michael als „Putz-Mann“ (00:15:38-7) und er möchte nicht „so Nadeln zusammenstecken in die Werkstatt“ (00:16:14-6) und auch nicht „Papier falten, das wäre so was für mich“ (00:16:29-3). Die Werkstatt hat er sich mit der Klasse zusammen angeschaut:

„Äh, mit der Schule (hmm), mit der Klasse (hmm), da waren wir, weil zu unserer Schule gehört ‘ne Werkstatt dazu und da haben wir uns das angeguckt (ah ja), und das wär mir, da würde ich irgendwann ausrasten (warum?) und die Nadeln rumschmeißen, weil das wäre mir zu, ach, einseitig“ (00:16:52-9).

Michael erwähnte drei Felder, in denen er nicht arbeiten möchte: Neben der Tätigkeit des Putzens erwähnte er sehr filigrane Arbeiten mit Nadeln und Papier. Die Tätigkeit steht für Michael im Fokus und nicht der Ort, an dem er arbeiten möchte. Das heißt, dass er sich filigrane Tätigkeiten wie Nadeln und Papierarbeiten in einer WfbM nicht vorstellen kann; eine Tätigkeit auf einem Bauernhof in einer WfbM entspricht jedoch seinem Berufswunsch.

Auch an dieser Schule scheint es eine Kooperation zwischen der Schule und der WfbM zu geben, da die gesamte Klasse eine WfbM besucht hat. Michael beschreibt sogar an seiner Schule die Zugehörigkeit der WfbM zur Schule; vermutlich ist es ein und derselbe Träger. Beim Besuch scheint die Klasse sich den Bereich angeschaut zu haben, in dem eher filigrane Tätigkeiten wie „Nadelarbeit“ absolviert werden. Die Einseitigkeit dieser Arbeit würde Michael zum „Ausrasten“ bringen. Warum er nicht als Putzmann arbeiten möchte, spezifizierte er nicht weiter. Michael hat in Bezug auf den Besuch der WfbM nicht selbst gehandelt, der Besuch fand mit der gesamten Klasse statt. Ob er diesen Bereich wirklich ausschließen kann, wird das zweite Interview zeigen.

Zwischenfazit

Michael hat bereits zahlreiche Praktika absolviert und verschiedene weitere Ideen für kommende Praktika. Als Beruf möchte Michael auf einem Bauernhof einer WfbM arbeiten; dort fühle er sich „sicherer“ als auf einem Bauernhof des ersten Arbeitsmarkts. Sicherheit scheint für Michael ein geregelter Ablauf zu bedeuten. Des Weiteren äußerte er die Sorge, dass Bauern des ersten Arbeitsmarkts ihm keine Aufgaben übertragen und dass diese „Angst“ haben könnten. Eine misslungene „Integration“ beschrieb Michael während seines Praktikums in einem Hotel. Michael möchte keiner filigranen Tätigkeit („Nadeln, Papier“) nachgehen, diese Tätigkeiten scheint er bei einer Werkstattbesichtigung beobachtet zu haben. Michael handelt in Bezug auf Praktika. Er sucht sich Bereiche, die eine Handlungsalternative zu seinem Wunsch, auf einem Bauernhof zu arbeiten, darstellen könnten. Diese Handlungsalternativen

befinden sich alle innerhalb einer Werkstatt. Konkrete Pläne für die Zeit nach der Schule scheint er keine zu haben; er scheint sich in einer Suchphase zu befinden, die eher unsystematisch abläuft.

Derzeitige Situation (t2)

Michael beschrieb seine Situation zum Zeitpunkt des zweiten Interviews wie folgt:

„Hier zu Hause warten und dann, äh, anfangen, nachdem nach, nach Silvester. Ja." (#00:01:01.5#).
Die Situation findet er „langweilig" (#00:03:06.4#).

Michael arbeitet noch nicht auf einem Bauernhof, weil „das ging noch irgendwie noch nicht" (#00:03:38.3#). Er führte weiter aus, dass „äh .. äh, äh … irgendwie mit dem Anwalt war das glaube ich. Ja" (#00:03:51.3#).

Die Tage geht er „joggen" und trifft sich mit Freunden (#00:03:24.5#) oder er geht „spazieren" mit seinem Hund „und so" (#00:03:24.5#).

Obwohl Michael die Situation, zu Hause zu sein, „langweilig" findet und er darauf „wartet" anfangen zu können, weiß er nicht, warum er nicht schon arbeitet. Den Grund dafür – „das ging noch irgendwie noch nicht" –, scheint Michael nicht zu kennen. Er erwähnte einen „Anwalt"; wer dies genau ist und welche Aufgaben er übernimmt, bleibt unklar.

Über die Gründe und welche Aspekte noch geklärt werden müssen, damit Michael auf dem Bauernhof arbeiten kann, scheint Michael nicht informiert worden zu sein. Er kann, auch aufgrund der fehlenden Gründe, nicht handeln und findet sich in einer fremdbestimmten, abwartenden Situation wieder, ohne Handlungsmöglichkeiten und ohne Alternativen.

Anhand der von Michael beschriebenen Tätigkeiten – „Joggen, spazieren und Freunde treffen und so" – sieht man, dass Michael einen eher unstrukturierten Tagesablauf hat; ein Aspekt, den er im ersten Interview als wichtige Komponente beschrieben hatte.

Berufswunsch (t2)

Michael „weiß noch nicht" (#00:01:06.8#), wo er anfangen wird zu arbeiten. Es steht ein Bauernhof (B1) in Süddeutschland zur Auswahl, wo er bereits Probe gewohnt, aber noch nicht gearbeitet hat, und ein anderer, auch in Süddeutschland (B2), den er besucht und wo er bereits Probe gearbeitet hat. Beide Bauernhöfe sind Teil einer WfbM (#00:07:15.1#).

Lieber würde Michael auf dem Bauernhof B1 arbeiten, da sie dort „Bullen haben" und „ich finde den Chef da nett" (#00:02:04.2#).

Die Arbeit auf dem Bauernhof soll Michael „Spaß machen" und „ja, und auch manchmal hart" (#00:04:08.9#). Er beschrieb mehrere Ideen (Bootswerkstatt und Behindertenbeauftragter der Bundesregierung) und dass er weiterhin offen für alles sei (#00:05:27.1#).

Michael hat sich als Behindertenbeauftragter der Bundesregierung beworben, das wäre sein „erster“ Wunsch gewesen, dort zu arbeiten.

Als Grund, warum er dort nicht arbeitet, führte er an: „die nehmen mich noch nicht, irgendwie“ (#00:05:53.6#). Er habe eine E-Mail verschickt und sich erkundigt.

Die beiden zur Auswahl stehenden Bauernhöfe hat Michael auf YouTube gesehen:

„Äh, die war auch schon letztes Jahr, (I: Mhm) aber, weil ich habe mir die bei YouTube gesehen und dann habe ich gedacht, da fange ich an. Und die Bonbon-Manufaktur kann ich auch noch machen, wenn ich älter bin, wenn ich vor der Rente bin und“ (#00:06:53.2#).

Wie im ersten Interview möchte Michael auf Bauernhöfen arbeiten, die zu einer WfbM gehören. Auf die Frage, ob er gerne auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten möchte, antwortete er:

„M: Äh .. manchmal schon, ja. #00:07:54.7#
I: Warum? #00:07:55.8#
M: Einfach mal ausprobieren, wie das so ist, da zu arbeiten. Ja“(#00:07:59.6#).

Obwohl Michael, ähnlich wie beim ersten Interview, sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten beschrieb, nannte er dennoch die Arbeit auf dem Bauernhof zuerst und nur auf Nachfrage weitere Möglichkeiten für seine berufliche Zukunft. Als Kriterien nannte Michael nicht nur die Gegebenheiten bzw. die Ausstattung vor Ort („Bullen“), sondern auch die soziale Ebene („Chef ist nett“) scheint für ihn eine wichtige Rolle zu spielen.

Michaels „erster Wunsch“ ist es, als Behindertenbeauftragter der Bundesregierung zu arbeiten. Auf diese Stelle habe er sich beworben und eine Absage bekommen. Die genauen Gründe dafür scheinen ihm nicht klar zu sein. Wie er seinen Wunsch weiterverfolgen könnte oder was es für Alternativen geben könnte, thematisierte Michael nicht weiter.

Interessant ist bei Michaels Berufswunsch der Weg der Informationsbeschaffung. Michael hat die Bauernhöfe im Internet gesehen und daraufhin die beiden Bauernhöfe als geeignete Orte eingestuft, ohne Genaueres über die Bauernhöfe zu wissen.

Die Arbeit in einer Bonbon-Manufaktur scheint Michael als nicht so „anstrengend“ einzustufen, da er die Arbeit auch noch „vor der Rente“ machen könne und somit körperlich nicht mehr so fit sein muss.

Ähnlich wie beim ersten Interview hat Michael nach wie vor verschiedene Berufswünsche. Er möchte auch weiterhin auf einem Bauernhof arbeiten, der zu einer WfbM gehört. Dennoch erwähnte er, dass er „manchmal schon“ auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten möchte. Michael scheint sich hier in einem Zwiespalt zu befinden. Auf der einen Seite möchte er auf Bauernhöfen einer Werkstatt arbeiten, auf der anderen Seite würde er gerne ausprobieren, auf dem ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten. Beide Wünsche versucht er umzusetzen, da er sich zum ei-

nen über Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt informiert (Behindertenbeauftragter der Bundesregierung) und zum anderen im Werkstattbereich. Auf dem ersten Arbeitsmarkt scheint er bis jetzt keinen Erfolg gehabt zu haben. Festzuhalten ist, dass er sich auf keinem Bauernhof des ersten Arbeitsmarkts bewirbt. Michael handelt in Bezug auf seine berufliche Zukunft, indem er sich über Berufe und Berufsorte informiert und versucht, Wahlmöglichkeiten für sich zu schaffen. Er scheint bei keinem seiner Wünsche Unterstützung von seinem sozialen Umfeld zu erhalten und berichtete auch nicht von Barrieren.

Agentur für Arbeit (t2)

Michael berichtete von einem Test, den er bei einem Termin mit der Agentur für Arbeit machen musste (#00:12:05.7#). Der Test war „ok" für Michael, aber es gab einen Umstand, der den Vater „aufgeregt hat":

„Ah ja, ok, aber ich war da ganz alleine. (I: Mhm) Ja. Und dann musste ich, da habe ich noch mit einer Psychologin geredet. (I: Mhm) Mein Vater hat sich dann bisschen aufgeregt, weil ja […], äh ja, irgendwas hat nicht so geklappt mit dem Arbeitsamt. (I: Mhm) ja, dass die zu langsam arbeitet. Ja. (I: Mhm) und dann, äh, bin ich noch bei einer Psychiaterin gewe/ bei einer Psychologin oder Psychiaterin, weiß ich nicht" (#00:12:59.3#).

Beim zweiten Termin hat Michael mit „einer Psychiaterin oder Psychologin" gesprochen und es kam zu einer Empfehlung für den ersten Arbeitsmarkt:

„Äh, die hat mich auch nochmal gefragt (I: Mhm) irgendwie, da meinte sie nach zehn Minuten, du kannst auf den ersten Arbeitsmarkt gehen. (I: Mhm) Da meinten wir, nee, weil ich weiß nicht, ob ich das schaffen würde (I: Mhm) erstmal" (#00:13:21.5#).

Michael hat Sorge, ob er eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt „schaffen" wird:

„Ja, erstmal nicht, aber vielleicht irgendwann schon (#00:13:29.4#).

Michael beschreibt hier ein zweistufiges Verfahren. Einmal hat er einen Test gemacht und das andere Mal hat er mit einer Psychologin bzw. Psychiaterin geredet.

Der Umstand, dass er den Test ganz alleine machen musste, scheint Michael verunsichert zu haben oder zumindest im Gedächtnis geblieben zu sein. Es scheint, dass sein Vater bzw. seine Eltern ihn bei wichtigen Terminen ansonsten begleiten.

Michael beschreibt, dass die Psychologin bzw. die Psychiaterin ihm nach einem kurzen Gespräch (zehn Minuten) gesagt habe, dass er auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten könne. Nur beim Schüler Michael kommt es zu dieser Empfehlung und der Ablehnung von Michael und seinem Vater. Michael beschreibt, dass er mit einer Person bei der Agentur für Arbeit reden *musste*. Bei der Empfehlung für den ersten Arbeitsmarkt scheint Michael jedoch einen Handlungsspielraum zu sehen, da er dieser Empfehlung „erstmal nicht" folgen wird. Michael und seine Eltern handeln in dieser Situation, da sie der Empfehlung nicht folgen. Als Grund nannte Michael, dass er nicht wisse, ob er eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt „schaffen würde".

Fazit

Michael äußerte bei beiden Interviews den Wunsch, auf einem Bauernhof einer WfbM zu arbeiten. Als Grund dafür gab er an, dass er sich dort sicherer fühle, sowie die Sorge, dass ein AG (Landwirt) auf dem ersten Arbeitsmarkt Michael keine eigenständigen Aufgaben übergeben würde. Praktika hat Michael auf einem Bauernhof des ersten Arbeitsmarkts sowie in einer Werkstatt gemacht. Er berichtete von zahlreichen weiteren Praktikaideen. Michael äußerte noch keinen konkreten Plan, wie er seinen Berufswunsch umsetzen möchte. Er organisiert sehr viele weitere Praktika, die vorigen scheint er auch bereits selbstständig organisiert und durchgeführt zu haben. Er berichtete von keiner Unterstützung.

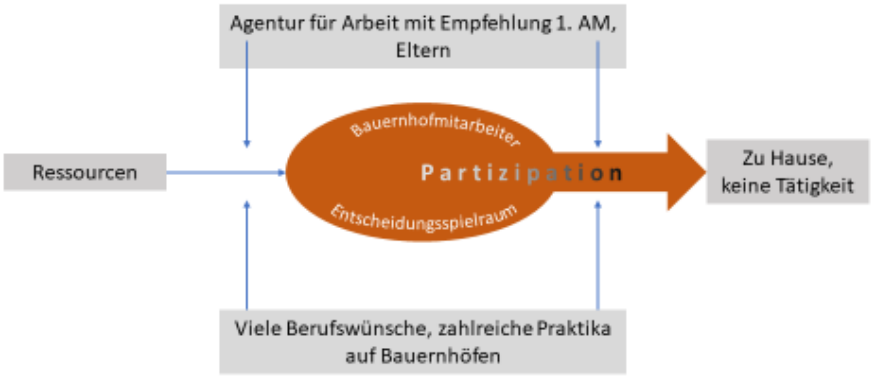
In Bezug auf den Arbeitsort (im Sinne von erster Arbeitsmarkt oder WfbM) scheint sich Michael in einem Zwiespalt zu befinden. Ein Grund, warum er dem ersten Arbeitsmarkt so unsicher gegenübersteht, könnte das nicht so gut gelaufene Praktikum in einem Hotel auf dem ersten Arbeitsmarkt sein. Er erwähnte in beiden Interviews, dass er dem ersten Arbeitsmarkt nicht abgeneigt sei und diesen gerne ausprobieren würde, wenn die Rahmenbedingungen stimmen.

Michael konnte seinen Berufswunsch beim zweiten Interview nicht umsetzen. Er ist derzeit zu Hause und wartet ab. Die genauen Gründe konnte Michael nicht nennen, er scheint über diese nicht aufgeklärt worden zu sein. Hier beschrieb Michael zum ersten Mal eine Abhängigkeit von anderen Personen; vom wem genau, konnte er nicht sagen. Auch in Bezug auf seinen Berufswunsch schien sich Michael nicht mehr ganz sicher zu sein, denn er erwähnte zahlreiche Alternativen. Die Ergebnisse der beiden Interviews werden in der Abbildung 17 zusammengefasst.

Obwohl ihm das Arbeitsamt bescheinigte, dass er auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten kann, lehnt er dies ab. Er schiebt dies in die Zukunft: „vielleicht irgendwann schon“, aber erstmal nicht. Wie er diese Fähigkeit erreichen kann und warum er es in der Zukunft eher schaffen wird, bleibt unklar.

Michael handelt in Bezug auf die Praktika, er scheint von keinen weiteren Parteien Unterstützung zu bekommen. Er berichtet jedoch auch von keinen Barrieren. Durch seine stark ausgeprägte Aktivität schafft sich Michael Handlungsalternativen, sollte der Wunsch, auf einem Bauernhof zu arbeiten, scheitern. Bei der konkreten Umsetzung seines Wunsches scheinen Michael jedoch die Handlungsmöglichkeiten zu fehlen und auch von Handlungsalternativen berichtete er nicht. Er beschrieb sich in einer abwartenden Haltung, und ähnlich wie die anderen Schüler*innen konnte er die zu klärenden Aspekte nicht benennen; er scheint darüber nicht informiert und aufgeklärt worden zu sein.

ABBILDUNG 17: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL – MICHAEL



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

7. Diskussion

Aufbauend auf der Ergebnisdarstellung der Hauptkategorien beider Erhebungszeitpunkte und der Analyse der Partizipation im Rahmen der Einzelfalldarstellung der Schüler*innen werden die Ergebnisse aus diesen Kapiteln nun gebündelt in Bezug auf die Forschungsfrage „*Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Schüler*innen des FS GE im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf?“* dargestellt. Die empirischen Ergebnisse werden an die theoretischen Ausführungen rückgebunden. Das Modell von Teilhabe von Bartelheimer et al. wird im Lichte der Empirie überprüft und weiterentwickelt.

Das nachfolgende Kapitel gliedert sich in die folgenden verschiedenen Themenbereiche (angelehnt an die Hauptkategorien): „Praktika“, „Berufswünsche“, „Agentur für Arbeit“, „Cooling-Out-Effekt“ und „inklusive Schule vs. Förderschule“.

Als Bewertungsrahmen für die Partizipation der Schüler*innen werden die Aspekte der in Teil I entwickelten Partizipationsdefinition verwendet: Es geht zum einen darum, inwiefern die Schüler*innen in ihrem Sinn handeln können, und zum anderen darum, inwieweit der Handlungsspielraum von den Schüler*innen selbst mit subjektiv relevanten Handlungen „gefüllt“ werden konnte oder ob dieser mit Vorschlägen von den beteiligten Akteur*innen „gefüllt“ wurde (die u. U. nicht dem Sinn der Schüler*innen entsprechen). Sind beide Aspekte gegeben, kann von Partizipation gesprochen werden; ist nur ein Aspekt oder keiner gegeben, kann von einer geringen bzw. keiner Partizipation gesprochen werden. Partizipation ist dabei immer als individuelles Bewertungsschema verortet im Teilhabemodells von Bartelheimer et al. zu verstehen (siehe Unterkapitel 3.9).

7.1 Praktika

Die Analyse der Einzelfälle und die Darstellung der Ergebnisse anhand der Kategorien zeigte, dass alle Schüler*innen bereits mehrere Praktika absolviert hatten. Möglichkeiten und Hindernisse der Partizipation konnten bei den Schüler*innen vor allem in Bezug auf die Berufsfelder festgestellt werden, in denen die Praktika stattfanden, sowie in Bezug auf den Zugang zu den Praktika. Die nachfolgende Diskussion folgt dieser Unterteilung. Die zentrale Bedeutung der Praktika im Rahmen der beruflichen Orientierung wurde in Abschnitt 4.2.2 geschildert. Besonders Betriebspraktika stehen dabei im Fokus. Schüler*innen können dadurch nicht nur praktische Erfahrungen sammeln, sondern Praktika spielen auch bei der Berufswahl eine wichtige Rolle und können (im Idealfall) zu einem Ausbildungsplatz in dem Betrieb führen (vgl. Laur 2021, S. 97). Bei einer engen Kooperation der Betriebe mit den Jugendlichen verbessern sich die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von Jugendlichen im Übergangssystem (vgl. Kremer und Gockel 2009).

7.1.1 Vermittlung bzw. Zustandekommen von Praktika

Die konkrete Vermittlung von Praktika fand bei den meisten Schüler*innen primär über die Lehrer*innen statt. Nur bei einem Schüler scheint die Mutter vermittelt zu haben. Dabei erwähnten die Schüler*innen nicht nur den Tätigkeitsbereich, den die Lehrer*innen ihnen vorschlugen, sondern auch konkrete Betriebe. Die Lehrer*innen vermittelten konkrete Betriebe, mit denen (teilweise langfristige) Kooperationen zu bestehen scheinen; es scheinen immer wieder Praktikanten an die gleichen Betriebe vermittelt zu werden (Mensa, Gärtnerei). Da die Schüler*innen teilweise keine Praktikumswünsche nannten, kam es in einigen Fällen zu einem unstrukturierten Ausprobieren in verschiedenen Bereichen. Einige Schüler*innen berichteten von Kontakten der Lehrer*innen zu Betrieben. Diese werden von den Lehrer*innen pragmatisch genutzt anstatt auf eine Herausarbeitung des Berufswunsches der Schüler*innen im Rahmen zum Beispiel einer Berufswegekonferenz (BWK) zu fokussieren, wie sie durchaus in einigen Schulen (teilweise sogar Bundesländern) implementiert ist (vgl. Laur 2021, S. 99f).

Eine weitere Kooperation scheint zwischen den Schulen und den WfbM zu bestehen. Sechs Schüler*innen berichteten von einem Praktikum oder einer Besichtigung einer WfbM. Den Wunsch, ein Praktikum bzw. eine Besichtigung in einer WfbM zu machen, äußerte keiner der acht Schüler*innen. Hier scheint es zu einer standardisierten Besichtigung mit den Klassen zu kommen, ohne dass ein kommuniziertes Interesse seitens der Schüler*innen besteht. Dies zeichnet sich vor allem bei den Förderschulen ab. Alle Schüler*innen der Förderschule besichtigten eine WfbM. Von den Schüler*innen der inklusiven Schule besichtigten nur zwei Schüler*innen eine WfbM. Hier kann vermutet werden, dass die seit vielen Jahren existierenden Strukturen und Automatismen der Förderschulen GE zu einer Werkstatt weiterhin aufrechterhalten werden (teilweise berichteten die Schüler*innen von derselben Trägerschaft der Schule und der kooperierenden Werkstatt). Neue Strukturen durch veränderte Schulformen (Inklusive Schule) könnten die alten Strukturen durchbrechen und den Schüler*innen neue und/oder alternative Wege zur WfbM aufzeigen. Die Besichtigungen der WfbM scheinen in der Regel nicht grundlos zu erfolgen, sondern es könnte den Schüler*innen die Möglichkeit der Tätigkeit nach der Schulzeit bieten und verhindern, dass sie ohne eine Tätigkeit nach der Schule zu Hause verweilen. Diese Möglichkeit scheint eher von Lehrer*innen in Förderschulen als von Lehrer*innen von inklusiven Schulen in Betracht gezogen zu werden, da sie diese Besichtigungen in der Regel organisieren. Dadurch kann die Partizipation der Schüler*innen der Förderschulen eingeschränkt werden, da die Lehrer*innen durch die Kooperation mit den WfbM eine zentrale berufliche Möglichkeit in der WfbM sehen und dadurch Praktika und Hospitationen in diesem Bereich organisieren. Der Handlungsspielraum der Schüler*innen kann durch diese Sichtweise der Lehrer*innen der Förderschulen eingeschränkt werden und sie können nicht so handeln, wie es ihrem Sinn entspricht.

Es konnte bei den Schüler*innen teilweise auch ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Praktika und einer Unsicherheit bezüglich des Berufswunsches gesehen werden. Je konkreter eine Unsicherheit in Bezug auf den Berufswunsch geäußert wurde, desto mehr Praktika scheinen organisiert worden zu sein. Viele Praktika führen aber nicht zwangsläufig zu einem Berufswunsch. An zwei Beispielen kann dies verdeutlicht werden. Martha absolvierte sehr viele Praktika in sehr unterschiedlichen Bereichen und nannte in beiden Interviews trotzdem keinen konkreten Berufswunsch. Auch Benjamin absolvierte einige Praktika und nannte keinen Berufswunsch. Letztendlich kam er nur über einen Kontakt seiner Mutter mehr oder weniger zufällig zu seiner Arbeitsstelle in einem Café (Außenarbeitsplatz WfbM). Es scheint eine eher unsystematische Herangehensweise und die Idee des Ausprobierens möglichst vieler Berufe (mit denen bereits Kooperationen bestehen) zu existieren. Dies scheint, zumindest bei diesen beiden Schüler*innen, jedoch nicht zu dem gewünschten Erfolg (Entstehung eines Berufswunsches) geführt zu haben. Eine systematische Entwicklung eines Berufswunsches über die Interessen der Schüler*innen findet hier nicht statt. Inwiefern eine Reflexion der Praktika stattgefunden hat, kann anhand der Interviews nicht nachgezeichnet werden. Eine systematische Aufarbeitung der Praktika in positive und negative Aspekte gemeinsam mit den Schüler*innen und daraus das Entstehen von neuen Praktika formulierte keine bzw. keiner der Schüler*innen. Besonders wenn bei Schüler*innen nach zahlreichen Praktika weiterhin eine große Unsicherheit in Bezug auf den Berufswunsch besteht, kann dies daraufhin weisen, dass das Praktikum für die Schüler*innen nicht das passende Instrument zu sein scheint und/oder dass die vorgeschlagenen Berufsfelder für Praktika nicht dem Sinn der Schüler*innen entsprechen. Hier wird den Schüler*innen ein Handlungsspielraum vorgeschlagen (primär von den Lehrer*innen und ihren bestehenden Kooperationen); ob diese Handlungen jedoch dem Sinn der Schüler*innen entsprechen, scheint nicht im Mittelpunkt zu stehen; sie können nicht partizipieren. Ein von den Lehrer*innen vorgeschlagener großer Handlungsspielraum durch zahlreiche Praktika scheint nicht zwangsläufig für die Schüler*innen einen größeren Handlungsspielraum zu bedeuten, wenn die vorgeschlagenen Handlungen nicht dem Sinn der Schüler*innen entsprechen.

Aber auch bei Schüler*innen, die einen konkreten Berufswunsch erwähnten (Lukas und Nils), kam es nicht zu (weiteren) Praktika in dem gewünschten Berufsfeld, sondern beide berichteten von Praktika in anderen Bereichen und besuchten schließlich eine weiterführende Schule bzw. verweilten zu Hause. Eine gezielte Vermittlung von Praktikumsstellen in ihrem Berufswunsch findet nicht statt. Auch hier kann nachgezeichnet werden, dass die Schüler*innen ihre Handlungen aufgrund eines begrenzten Handlungsspielraums nicht umsetzen konnten; sie werden in ihrer Partizipation eingeschränkt.

7.1.2 Berufsfelder für Praktika

Bei den Berufsfeldern scheinen zwei Aspekte von zentraler Wichtigkeit für die Partizipation der Schüler*innen zu spielen. Zum einen werden die Partizipationsmöglichkeiten vom Ort der Praktika beeinflusst (erster Arbeitsmarkt oder schulinterner Bereich bzw. WfbM) und zum anderen von den –meist von den Lehrer*innen – angebotenen Berufsfelder, in denen Praktika absolviert werden können.

Alle Schüler*innen berichteten von zahlreichen Praktika, die sie in verschiedenen Berufsfeldern absolviert haben. Wie oben beschrieben, ist der Betrieb für die späteren Vermittlungschancen zentral, jedoch nicht die Praktika in einer WfbM oder in schulinternen Einrichtungen bzw. Projekten (z. B. Garten). Die Daten haben gezeigt, dass die meisten Schüler*innen Praktika in Betrieben des ersten Arbeitsmarkts absolviert haben, dass aber auch Praktika in schulinternen Bereichen bzw. Projekten (Sekretariat, Hausmeister, Garten) stattgefunden haben. Praktika innerhalb der Schule, bei denen kein Kontakt zu einem neuen Betrieb als potenziellem Arbeitgeber aufgenommen wird, bedeuten für die Schüler*innen im besten Fall neue Erfahrungen, aber das Ziel der Kontaktaufnahme zu Betrieben verfehlen sie. Den Schüler*innen werden für ihren Handlungsspielraum Alternativen geboten, um Tätigkeiten kennenzulernen, aber nicht Betriebe. So bedarf es im Anschluss an Praktika, die außerhalb von Betrieben des ersten Arbeitsmarkts stattgefunden haben, erneuter Anstrengungen, um einen passenden Betrieb zu finden, anstatt diesen Weg direkt zu gehen. Ein schulinternes Praktikum scheint sich ohne großen Aufwand umsetzen zu lassen, da die Schüler*innen den Ort und die Personen meist bereits kennen und auf einem unkomplizierten Weg ein Praktikum absolvieren können. Der Handlungsrahmen der Schüler*innen (und somit die Möglichkeiten für sie zu partizipieren) wird somit nur teilweise erweitert, da die Alternativen keine konkreten nächsten Schritte (konkrete Betriebe) beinhalten, sondern nur Ideen für Tätigkeiten.

Es finden sich in den Berichten der Schüler*innen wiederkehrende Arbeitsbereiche wieder, in denen ein Praktikum absolviert wurde: Küche, Hotel, Schulgarten, Hausmeister, Café(teria) und Supermarkt. Weitere Bereiche, die einzeln genannt wurden, sind: Dachdecker, Schreinerei, Pflegeheim, Schäferei, Post, Bauernhof und Pferdehof. Anhand dieser Aufzählung kann gezeigt werden, dass die Praktika in Arbeitsbereichen stattfinden, die die Möglichkeit bieten, dass ungelernte Personen sog. „einfache“ Tätigkeiten ausführen können.

Es kann jedoch auch (besonders bei den Arbeitsbereichen, die mehrfach genannt wurden) eine Ähnlichkeit zu den Arbeitsbereichen einer WfbM beobachtet werden. Eine Tätigkeit in der Küche oder im Garten sowie (als Außenarbeitsplatz) in einem Café bzw. Hotel findet sich in fast jeder WfbM. Eine mögliche Erklärung für diese Praktikawahl könnte sein, dass die Praktika die Schüler*innen auf die spätere Arbeitsaufnahme in einer WfbM vorbereiten sollen. Dadurch

können die Schüler*innen bei einer Aufnahme in einer WfbM aufgrund ihrer Erfahrungen den Bereich auswählen, den sie für sinnvoll erachten, und sie können ihren Wunschbereich partizipativ ergreifen. Negativ gewendet könnte dies jedoch auch bedeuten, dass die absolvierten Praktika nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt durchgeführt werden, damit die Schüler*innen im Anschluss u. U. dort arbeiten könnten, sondern dass der Weg in die Werkstatt bereits festgelegt ist. Bei letzterem hätten die Schüler*innen von Anfang an nur Handlungsalternativen im Bereich der WfbM. Eine Umsetzung der Berufswünsche außerhalb der Werkstätten wäre bei diesem Szenario somit unmöglich und eine Partizipation vermutlich nur schwer umzusetzen.

Des Weiteren kann bei der Auswahl der Praktika eine Tendenz zu dem Geschlecht zugeschriebenen klassischen Rollenmustern bei den Berufsfeldern gesehen werden.

Auch wenn gegenwärtig deutlich mehr Frauen erwerbstätig sind als vor einigen Jahrzehnten, folgen viele Männer und Frauen bei der Berufswahl nach wie vor tradierten Rollenmustern (vgl. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, online). Den niedrigsten Frauenanteil in Prozent an allen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten gab es in den Hoch- und Tiefbauberufen (1,5 %), in (Innen-)Ausbauberufen (3,4 %) und in gebäude- und versorgungstechnischen Berufen (4,4 %). Den höchsten Frauenanteil mit 84 % gab es in den Bereichen Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe und Theologie, gefolgt von den medizinischen Gesundheitsberufen mit 81,9 % (ebd.).

Zwar spiegeln sich diese Statistiken nicht eins zu eins in den Daten dieser Studie wider, es kann jedoch auch hier eine gewisse Zuordnung der Berufsfelder zum zugeschriebenen Geschlecht erkannt werden. So hat zum Beispiel keine der befragten Schülerinnen ein Praktikum im Bereich „Garten“ gemacht, aber vier der befragten Schüler absolvierten dort ihr Praktikum.

Die beiden Frauen Martha und Sara haben beide im Dienstleistungssektor, nämlich im Hotel, in der Cafeteria und im Supermarkt ein Praktikum gemacht.

Es wird vermutet, dass die Weiterführung dieser klassischen Rollenmuster dazu führt, dass sowohl den Schülerinnen als auch den Schülern keine Praktika in Berufsfeldern vorgeschlagen wurden, die dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Sie lernen somit einige Berufsfelder nicht kennen und ihre Handlungsmöglichkeiten werden eingeschränkt. Dies zeigt sich auch in der Studie von Faulstich-Wieland et al. (2017), die festhalten, dass „die Realisierung von geschlechtsuntypischen Berufswünschen […] nach wie vor erschwert [ist] bzw. […] nur mit der Unterstützung durch ein entsprechendes soziales Umfeld [gelingt]“ (Faulstich-Wieland et al. 2017, S. 10).

Zusammenfassung Praktika

Praktika haben, wie die Literatur zeigt, einen großen Einfluss auf die Entstehung von Berufswünschen und das Ausprobieren von unterschiedlichen Berufsfeldern.

Die Betrachtung der Berufsfelder, in denen Praktika stattfinden, konnte zeigen, dass die Berufsfelder, in denen den Schüler*innen Praktika vorgeschlagen wurden, in allen Schulen sehr ähnlich sind und bei weitem nicht alle Berufsfelder abbilden. Es kann teilweise eine Ähnlichkeit der Berufsfelder zu den Arbeitsfeldern der WfbM deutlich gemacht werden.

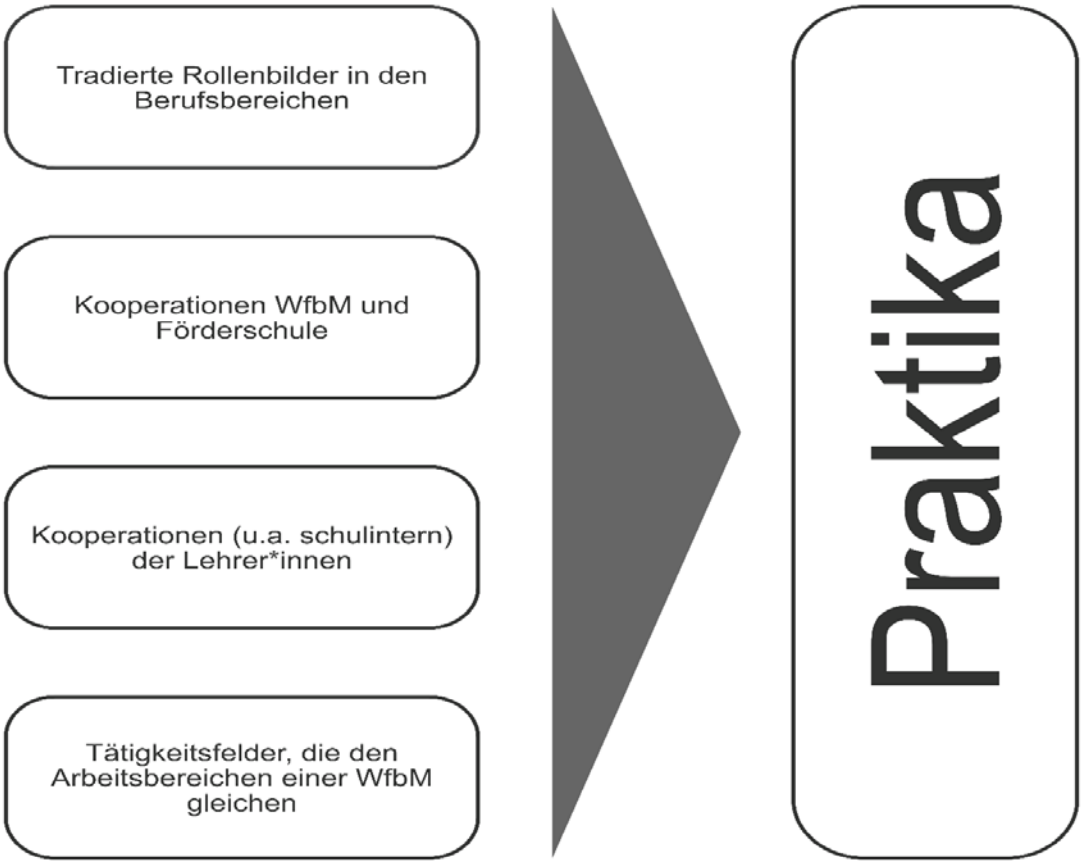
Die Schüler*innen lernen zum einen eine durch die Lehrer*innen limitierte Auswahl von Berufen kennen. Zum anderen scheinen einige Lehrer*innen den Schüler*innen Praktika zu empfehlen, deren Eignung sie mit dem zugeschriebenen Geschlecht verbinden.

Die weitere enge Kooperation der Schulen mit den Werkstätten konnte besonders bei den Förderschulen nachgezeichnet werden. Hier könnte der Weg für manche Förderschüler*innen bereits im Vorfeld vorgezeichnet sein und es könnte sein, dass Alternativen fehlen. Dadurch wird der Handlungsspielraum der Schüler*innen im Vorfeld eingeschränkt und auf den Bereich der Werkstätten reduziert. Die Daten konnten zeigen, dass der Plan für zwei der vier Schüler*innen ist, nach einiger Wartezeit in einer WfbM anzufangen; ein Schüler (Benjamin) arbeitet bereits dort.

Somit ist der durch äußere Faktoren bedingte Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Schüler*innen, der die Basis für die Auswahl für spätere Berufe legt, durch die oben genannten Faktoren eingeschränkt. Eine strukturierte, personenzentrierte Herangehensweise (wie dies zum Beispiel an weiterführenden Schulen im Rahmen von Infotagen, Messebesuchen und Girls- und Boys Days usw. der Fall ist) über eine Übersicht von Berufen scheint es nicht zu geben; zumindest benannten die Schüler*innen dies nicht.

Die Partizipation der Schüler*innen in Bezug auf Praktika scheint aufgrund der oben genannten Punkte in weiten Teilen nicht gegeben zu sein. Der vorgegebene Handlungsspielraum scheint die Schüler*innen in ihren Handlungen einzuschränken und lässt ihnen anscheinend wenige Möglichkeiten zu einem selbstbestimmten Handeln. Die folgende Abbildung 18 fasst die Faktoren, die im Bereich Praktika zentral sind, grafisch zusammen.

ABBILDUNG 18: EINFLUSSFAKTOREN PRAKTIKA



Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Berufswünsche der Schüler*innen

Eine der forschungsleitenden Fragen dieser Studie ist, wie der Berufswunsch von Schüler*innen des FS GE entsteht und wie sie diesen realisieren können. Dabei stand im Zentrum der Untersuchung, in welchem Rahmen die Schüler*innen an dem Prozess partizipieren können oder inwieweit ihnen die weiteren Schritte von den beteiligten Akteur*innen vorgegeben werden. Die Analyse hat gezeigt, dass zum einem Barrieren der Partizipation bei der Entstehung und Umsetzung der Berufswünsche der Schüler*innen existieren, und zum anderen, dass die Schüler*innen über das weitere Vorgehen in Bezug auf die Umsetzung ihres Berufswunsches nicht umfassend informiert sind.

7.2.1 Entstehung und Umsetzung der Berufswünsche der Schüler*innen

Von den acht befragten Schüler*innen hat nur Stefan seinen Berufswunsch nach Verlassen der Schule umgesetzt. Stefan verließ als einziger Schüler die Schule mit einem Hauptschulabschluss. Drei der acht Schüler*innen besuchen eine (weiterführende) Schule, zwei Schüler gehen keiner Tätigkeit nach und verweilen zu Hause, und ein Schüler geht einer Anstellung in einem Café nach. Bei zwei Schüler*innen (Nils und Martha) veränderte sich der Berufswunsch. Martha ist sich mit ihrem Berufswunsch weiterhin unsicher, und Nils orientiert sich anscheinend mit seinem gesetzlichen Betreuer um. Die Gründe dafür werden folgend dargestellt.

Zu der Frage der Entstehung des Wunsches konnten neben elterlichen Vorbildern die gesammelten Erfahrungen der Schüler*innen durch Praktika als zentraler Faktor für die Berufswünsche der Schüler*innen herausgearbeitet werden.

Bei einigen Schüler*innen entstand der Berufswunsch aufgrund eines Praktikums (Sara, Thomas, Stefan), andere scheinen sich ihren Wunsch durch ein Praktikum bestätigen zu lassen (Michael, Nils und Lukas). Wie die Praktika entstanden sind, wurde im vorigen Abschnitt geschildert.

Dennoch führten die erfolgreichen[57] Praktika, mit nur einer Ausnahme, nicht zu einer nahtlosen Anstellung bei den meisten Schüler*innen. Es konnte gezeigt werden, dass nur bei dem Schüler Stefan der gewünschte „Klebeeffekt“ durch das Praktikum zustande gekommen ist und er in seinem Berufswunsch arbeiten kann. Hier scheinen die Vermittlung und der Kontakt der Schule zu dem Pflegeheim sowie das Interesse von Stefan, dort zu arbeiten, von großer Relevanz zu sein. Die Realisierung des Berufswunsches ist nicht aufgrund einer hohen Partizipation von Stefan zustande gekommen, sondern aufgrund der Übereinstimmung des Berufswunsches mit einem betrieblichen Kontakt der Schule. Es kann angenommen werden, dass der Hauptschulabschluss von Stefan dabei eine zentrale Rolle spielte. Bei der Entstehung des Berufswunsches haben die Eltern von Stefan als berufliche Vorbilder fungiert. Auch bei zwei weiteren Schülern (Nils und Lukas) spielen die Berufe der Eltern eine zentrale Rolle in Bezug auf ihren eigenen Berufswunsch. Aufgrund des Berufs der Eltern kennen sie gewisse Tätigkeiten bzw. Abläufe und Arbeitsschritte und haben (teilweise) bei Arbeitstätigkeiten geholfen. Diese drei Schüler*innen formulierten den Wunsch gegenüber der Interviewerin (zumindest im ersten Interview) sehr konkret, doch nur einer der drei Schüler*innen konnte seinen Wunsch umsetzen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus der allgemeinen Berufsfeldforschung. Dietrich und Abraham halten fest, dass „Berufe, die die Eltern (häufig der Vater)

[57] Erfolgreich heißt dabei hier, dass die Schüler*innen das Praktikum positiv beschreiben und dass es, wenn dies gewünscht war, zu einer Übernahme des Schülers bzw. der Schülerin kommt. Nicht erfolgreich heißt, dass das Praktikum abgebrochen wurde oder dass es keine Übernahme der Schülerin bzw. des Schülers gab. Die Einordnung wurde aus Sicht der Autorin auf Grundlage der von den Schüler*innen genannten Kriterien vorgenommen.

ausüben, werden eher als Vorbilder betrachtet, zudem besitzen die Kinder zu diesem Beruf bereits viele Informationen“ (Dietrich und Abraham 2018, S. 84).

Obwohl die Schüler*innen Erfahrungen (durch die Eltern und durch die Praktika) gesammelt haben und einen klaren Berufswunsch äußern, kann bei den beiden Schüler*innen verdeutlicht werden, dass es zu keinen weiteren Handlungen ihrerseits und auch nicht seitens der Eltern und Lehrer*innen kam, um den Berufswunsch umzusetzen. Sie selbst scheinen nicht zu wissen, wie sie handeln können („Wie finde ich geeignete Betriebe in meinem Berufswunsch?“) und die beteiligten Akteur*innen eröffnen ihnen keine Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Realisierung ihres Wunsches. Es wurden ihnen Alternativen vorgeschlagen, die nicht ihrem Berufswunsch entsprechen. Sie scheinen handlungsunfähig, können ihren Berufswunsch nicht umsetzen und folgen aufgrund dessen den Vorschlägen der beteiligten Akteur*innen. Ihre Partizipation ist eingeschränkt.

Da Lukas aufgrund seines fehlenden Abschlusses (und des Ergebnisses des Tests bei der AfA) keine Ausbildung zum Dachdecker machen kann, wird ihm von den Lehrer*innen geraten, seinen Abschluss nachzuholen. Alternativen wie zum Beispiel eine Fachpraktikerausbildung zum Dachdecker werden anscheinend nicht besprochen. Dies ist insofern überraschend, als Lukas Teil der Initiative Inklusion ist und dort als ein Ziel formuliert wird, die Schüler*innen „umfassend über ihre beruflichen Möglichkeiten zu informieren und zu beraten“ (vgl. BMAS: Initiative Inklusion, Stand Februar 2016, S. 3).

Bei Nils wurden nach einem Praktikum ohne Übernahme keine weiteren Bestrebungen unternommen, weitere Betriebe im gewünschten Berufsfeld zu suchen, sondern es kam, mit der Bestellung des gesetzlichen Betreuers, zu einer Umorientierung des Berufsfeldes in Richtung Gartenbau.

Der entscheidende Unterschied bei Nils und Lukas im Vergleich zu Stefan scheint zu sein, dass zum einen die Schule einen Betrieb in dem Berufswunsch von Stefan kennt, dass die Eltern von Stefan den Berufswunsch unterstützen und dass Stefan mit einem Hauptschulabschluss die Schule verlässt. Nils‘ Mutter scheint die weiteren Planungen an den gesetzlichen Betreuer zu übergeben und Lukas‘ Vater scheint Lukas nicht weiterhelfen zu können. Die Planungen scheinen alle über die Lehrer*innen gelaufen zu sein.

Wie in Abschnitt 4.2.2 beschrieben, stellen die Kooperationen der Schulen mit Betrieben des ersten Arbeitsmarktes einen wichtigen Gelingens Faktor für eine mögliche Anstellung der Schüler*innen dar. Wie die Daten zeigen, können dadurch die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen vergrößert werden, sodass sie durch einen Handlungsspielraum, der ihrem Sinn entspricht, ihren Berufswunsch eher umsetzen können.

Bei drei der acht Schüler*innen wurde ein Besuch einer (weiterführenden) Schulzeit initiiert. Ein Schüler benannte dabei als Ziel das Nachholen seines Schulabschlusses (für den Berufswunsch), eine Schülerin wollte ihren Berufswunsch finden und eine weitere Schülerin wollte die Zeit dafür nutzen, um ungeklärte Sachlagen für ihren Berufswunsch zu klären. Es entsteht der Eindruck, dass die reguläre Schulzeit für diese Schüler*innen von den Eltern und/oder den Lehrer*innen als zu kurz eingestuft wird und dass ihnen mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden soll, um ihren Berufswunsch zu festigen und Vorkehrungen für die Umsetzung zu treffen. Den Wunsch, die Schulzeit zu verlängern, äußerte keine bzw. keiner der befragten Schüler*innen; die Verlängerung wurde nicht von ihnen initiiert. Aufgrund von mangelnden Handlungsalternativen scheinen sie sich den Verlängerungen angeschlossen zu haben. Ob die Schulzeitverlängerung dazu führen wird, den Berufswunsch zu realisieren, kann nicht beantwortet werden, da die Schüler*innen nicht erneut befragt wurden. Jedoch kann festgehalten werden, dass die Schulzeitverlängerung im Mittelpunkt stand und nicht die Realisierung des Berufswunsches durch das Aufzeigen anderer Betriebe oder alternativer Berufsfelder.

Beim Schüler Benjamin, der keinen Berufswunsch äußerte, scheint es „zufällig“ zur Kontaktaufnahme mit einem Café gekommen zu sein, welches von einer Freundin der Mutter empfohlen wurde. Benjamin absolvierte in dem Café (der WfbM) ein Praktikum und fing im Anschluss an, dort zu arbeiten.

Bei den meisten Schüler*innen konnte keine strukturierte und auf den Wünschen der Schüler*innen basierende Verfolgung des Berufswunsches nachgezeichnet werden. Konkrete Handlungen, ausgewählt aus verschiedenen Handlungsalternativen für die Schüler*innen, sind bei den meisten Schüler*innen nicht zu erkennen. Konkrete Handlungsalternativen werden von den beteiligten Akteur*innen empfohlen und die Schüler*innen folgen diesen Empfehlungen. Eigene Handlungen in Bezug auf die Realisierung ihres Berufswunsches äußerten die Schüler*innen nur zaghaft und kurzfristig.

Exkurs: Differenzierende Beschreibung des Arbeitsortes

Wie im vorigen Abschnitt geschildert wurde, hat nur ein Schüler den Wunsch, (auf dem Bauernhof) in einer WfbM zu arbeiten. Die Gründe und weitere Ausführungen sind in dem Kapitel zu den Einzelfallanalysen genannt. Hervorzuheben ist die Beschreibung des Arbeitsorts (WfbM und erster Arbeitsmarkt) durch die Schüler*innen. Sie beschrieben die WfbM mit dem Adverb „drinnen“ und den ersten Arbeitsmarkt mit dem Adverb „draußen“.

Die Schüler*innen beschrieben die Werkstatttätigkeiten als sehr monoton und würden teilweise lieber „an der frischen Luft arbeiten“. Sie grenzten sich jedoch auch von den dort arbeitenden Personen ab und beschrieben diese als „schwerbehindert“ oder „behindert“ und sich selbst als „normale“ Personen. Mit der Wortwahl „drinnen“ differenzieren die Schüler*innen

somit nicht nur eine andere Tätigkeit, die in der WfbM im Vergleich zum ersten Arbeitsmarkt ausgeführt wird, sondern sie beschreiben auch einen Personenkreis, der „drinnen“ arbeitet und „draußen“ eher nicht. Sie differenzieren somit zwei Personenkreise, die anhand von bestimmten Merkmalen, auf die sie nicht weiter eingehen, deutlich voneinander zu unterscheiden sind.

Diese Bezeichnung beschreibt auch Schreiner in seiner qualitativen Studie zu Teilhabe und Anerkennung von Werkstattbeschäftigten. Er schlussfolgert, dass

„diese Differenzierungen Kategorien entstehen [lassen], wodurch behinderte Menschen von nicht behinderten Menschen unterscheidbar und abgrenzbar werden. […] In der Konsequenz kann dies dazu führen, dass Werkstattbeschäftigte nicht als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger wahrgenommen werden, sondern als Hilfeempfängerinnen und -empfänger.“ (Schreiner 2017, S. 161).

7.2.2 Unkenntnis über das weitere Vorgehen bezüglich des Berufswunsches

Fast alle Schüler*innen (nur Stefan nicht) berichteten von ihnen unbekannten „Dingen bzw. Umständen“, die in Bezug auf eine mögliche Anstellung in ihrem Berufswunsch geklärt werden müssten. Diese ungeklärten Dinge bzw. Umstände scheinen einen großen Einfluss auf die Umsetzung des Berufswunsches zu haben. Worum es sich dabei genau handelt, können die Schüler*innen nicht weiter erläutern. Es sind in der Regel auch keine Umstände, die sie selbst klären können, sondern sie beschrieben eine Abhängigkeit von anderen Personen, die diese Sachverhalte klären müssen. In diesen Prozess scheinen sie nicht involviert zu sein. Es entsteht der Eindruck, dass kein konkreter (zeitlicher) Plan besteht, wann diese „Dinge“ geklärt werden. Keine bzw. keiner der Schüler*innen konnte einen konkreten und/oder zeitnahen Zeitplan benennen. Hier kann vermutet werden, dass es die befragten Schüler*innen nicht stört, dass dieser Umstand nicht sofort gelöst wird bzw. nicht von ihnen selbst gelöst werden kann und noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird. Die Schüler*innen beschrieben sich selbst in einer passiven bzw. wartenden Situation und schienen auch nicht handeln zu können, da zum einen nicht sie über die nächsten Schritte entscheiden und sie zum anderen die genaue Lage bzw. das Problem nicht darstellen oder erläutern können, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„M: Hier zu Hause warten und dann, äh, anfangen, nachdem, nach, nach Silvester. Ja. […] Das ging noch, irgendwie, noch nicht […] äh .. äh, äh … irgendwie mit dem Anwalt war das glaube ich. Ja“ (#00:03:51.3#) (Michael).

Da sie die Gründe für die jeweilige Situation bzw. das Zustandekommen der Situation nicht nachvollziehen können, wissen die Schüler*innen auch nicht, wie die nächsten Schritte aussehen. Involvierte Akteur*innen sind dabei unterschiedliche Parteien, oftmals der AG des potenziellen Arbeitsplatzes, die Agentur für Arbeit, die Eltern oder die gesetzlichen Betreuer*innen. Es entsteht der Eindruck, dass diese beschriebene Abhängigkeit von anderen Parteien

von den Schüler*innen hingenommen bzw. akzeptiert wird. Keine bzw. keiner der Schüler*innen äußerte Unmut darüber, dass sie bzw. er über ihre/seine weitere berufliche Zukunft nicht detailliert informiert wurde und dass ihm bzw. ihr die Umstände nicht erläutert wurden. Eine eigene Lösung bzw. Handlungsstrategie dafür, wie sie ihr Ziel erreichen könnten, haben die Schüler*innen nicht. Sie geben die Entscheidungsmacht ab und akzeptieren die momentane, unsichere Situation. Besonders hervorzuheben ist, dass die Schüler*innen vermehrt davon sprachen, ob sie bei ihrem Wunschbetrieb arbeiten „dürfen" oder „können". Sie überlassen die Entscheidung, ob sie in dem Betrieb arbeiten können, anderen Parteien; sie erleben sich nicht als aktive Akteure, sondern sind abhängig von den Handlungen und Entscheidungen anderer:

„S: Äh, weil die Chef war nicht so sicher, ob ich darf arbeiten dort, (I: Mhm) weil ich muss mit Frau S. und die Chef beide reden […] heißt die Chef Herr O. (I: Mhm) und die beiden muss reden, ob ich darf dort arbeiten" (#00:13:15.1#) (Sara)

„T: Er wird mir dann viele Dinge erklären nach der Schule, also nicht nach der Schule, jetzt, nächstes Jahr (hmm) habe ich ein Gespräch (hmm) und dann wird er mit mir sprechen und wird mir verschiedene Dinge noch erklären, die wichtig sind (hmm), weil ich möchte ja da arbeiten" (00:11:15-5) (Thomas)

Anhand dieser Beispiele kann verdeutlicht werden, dass der Entscheidungsspielraum maßgeblich von extern beteiligten, dritten Parteien beeinflusst wird. Selbst wenn die Schüler*innen Ideen und Wünsche haben, die sie gerne umsetzen möchten, entscheiden letztendlich weitere, ihnen unbekannte Faktoren über ihre berufliche Zukunft. Diese Abhängigkeit und letztendlich die Entscheidungsmacht anderer Parteien über die berufliche Zukunft wurde von sieben der acht Schüler*innen beschrieben. Somit können sich die Schüler*innen einen Handlungsrahmen in Bezug auf die Umsetzung ihres Berufswunsches erarbeiten, der jedoch letztendlich wertlos erscheint, da andere beteiligte Parteien über das weitere Vorgehen entscheiden. Da sie eine abwartende bzw. passive Haltung annehmen, können sie auch nicht handeln, da sie in der Regel das Problem nicht kennen und somit auch keine Lösung für das Problem haben können. Die hier beschriebene Abhängigkeit schränkt die Schüler*innen in ihrem Handlungsspielraum ein; sie werden zu passiven Objekten, die aufgrund von Unwissenheit nicht weiter handeln können und somit keinen Einfluss auf die Umsetzung ihres Berufswunsches haben; sie können an dem Prozess nicht partizipieren.

Zusammenfassung der Berufswünsche

Die Interviews haben gezeigt, dass die Berufswünsche der Schüler*innen durch elterliche Vorbilder und durch Praktika entstehen. Die Relevanz von elterlichen Vorbildern findet sich auch in der allgemeinen Berufsfeldforschung wieder (vgl. Dietrich und Abraham 2018). Es konnte auch gezeigt werden, dass sich bei zwei Schüler*innen die Berufswünsche verändert haben.

Der Verbleib der Schüler*innen zeigt, dass sich die Berufswünsche nur in einem Fall direkt nach dem Ende der Schulzeit umsetzen ließen. Ein wesentlicher Gelingens Faktor dabei könnte der Hauptschulabschluss sein. Auch wenn die erste Hürde (Entstehung des Berufswunsches) überwunden wird und ein konkreter Berufswunsch besteht, gibt es eine zweite Hürde, die Umsetzung des Berufswunsches. Ein wesentlicher Aspekt bei der Umsetzung sind ungeklärte „Dinge“, von denen die Schüler*innen berichteten, über die sie keine weiteren Kenntnisse haben. In der Regel haben sie auch keine Lösung für die Klärung der „Dinge“. Sie befinden sich in einer starken Abhängigkeit von den beteiligten Personen und es entsteht der Eindruck, dass hier die Entscheidung über das weitere Vorgehen an diese Parteien abgegeben wird. Aufgrund dieser Abhängigkeit können sie nicht handeln und ihre Partizipation wird minimiert.

Praktika und berufliche Vorbilder können den Handlungsspielraum der Schüler*innen erweitern, wenn die Praktika den Wünschen der Schüler*innen entsprechen.

Bei den beiden Schüler*innen, die nach der Schulzeit eine Tätigkeit begannen, kam eine Anstellung nur mit Hilfe von bestehenden Kontakten von Freunden bzw. der Schule zu Betrieben zustande. Die in Abschnitt 4.2.2 dargestellte Notwendigkeit von schulischen Kooperationen, vor allem zu Betrieben des ersten Arbeitsmarkts, scheint für diesen Personenkreis eine besonders wichtige Komponente darzustellen. So beschäftigen 11,9 % aller Unternehmen, die Jugendliche ausbilden, aktuell auch Auszubildende mit Behinderung (Metzler et al. 2018, S. 37). Bei den aktuellen Auszubildenden stellen die Auszubildenden mit einer Lernbehinderung mit 7,6 % die größte Gruppe dar. Auszubildende mit einer sog. geistigen Behinderung befinden sich mit 0,9 % an letzter Stelle (ebd., S. 39).

Es entsteht der Eindruck, dass besonders Angehörige dieses Personenkreises bei der Umsetzung ihres Berufswunsches Unterstützung benötigen, um einen passenden Betrieb zu finden. Das Heraussuchen und das Aufsuchen von Betrieben in ihrem Berufswunsch stellt sie vor große Schwierigkeiten, sodass sie ihr Ziel nur über einen kurzen Zeitraum verfolgen. Stefan erfuhr die benötigte Unterstützung und die Vermittlung eines Betriebs in seinem Wunschberuf durch die Schule. Bei Nils und Lukas scheint es seitens der beteiligten Akteur*innen zu keinen weiteren Handlungen bzw. Handlungsvorschlägen gekommen zu sein, die die Umsetzung des Wunsches unterstützen. Der Berufswunsch wird verändert bzw. verzögert sich durch den Besuch einer weiterführenden Schule (Lukas).

Es kann festgehalten werden, dass alternative Ausbildungsformen offenbar für keine bzw. keinen der Schüler*innen wichtig sind. Eine besondere Relevanz scheinen jedoch erfolgreiche Abschlüsse zu haben (Hauptschulabschluss Stefan). Es entsteht der Eindruck, dass eine Verlängerung der Schulzeit von den Lehrer*innen der inklusiven Schulen als eine Möglichkeit an-

gesehen wird, den Handlungsspielraum der Schüler*innen zu erweitern. Dies soll dadurch erfolgen, dass die Schüler*innen durch den Besuch der Schule Handlungsalternativen entwickeln können, die ihren Wünschen entsprechen, um Interessen zu entwickeln und um Voraussetzungen für ihren Berufswunsch zu erfüllen.

Die Analyse der Daten konnte zeigen, dass besonders die Eltern (gefolgt von den Lehrer*innen) eine maßgebliche Funktion bei den Berufswünschen übernehmen. Fast alle Schüler*innen berichten von einem Austausch mit den Eltern. Bei manchen Schüler*innen scheinen die Eltern den Berufswunsch zu unterstützen und die Schüler*innen in ihrer Partizipation zu unterstützen. Einige Schüler*innen (Benjamin und Martha) berichteten von den konkreten Plänen der Eltern. Bei Benjamin entsteht der Eindruck, dass die Pläne von Benjamins Mutter nicht Benjamins Handlungen entsprechen und seine Partizipationsmöglichkeiten daher gering sind.

7.3 Agentur für Arbeit (AfA)

Die Daten haben gezeigt, dass spätestens nach Verlassen der Schule alle Schüler*innen Kontakt mit der AfA hatten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von zum Beispiel Blanck (2021). Sie hält für den FS Lernen fest, dass alle oder fast alle Jugendlichen eine individuelle Beratung in Anspruch nehmen; dies gaben 95 % der befragten Schulleiter*innen an. Ostendorf merkt an, dass Jugendliche in der Regel an einer Berufsberatung teilnehmen müssen und dass nur sehr wenige Alternativen zur Informationsbeschaffung existieren (Ostendorf 2005, S. 334).

Bei den befragten Schüler*innen können unterschiedliche Intensitäten des Kontakts und der Positionen der AfA festgestellt werden. Bis auf zwei Schüler*innen (Sara und Michael) scheint die Agentur für Arbeit keine (den Zielen der Schüler*innen) entgegenstehende Position einzunehmen. Sie wird als beratende Institution wahrgenommen, die in regelmäßigen Abständen aufgesucht wird.

Eine Entscheidungsmacht wird ihr in zwei Fällen (Sara und Lukas) zugeschrieben. In diesen beiden Fällen beeinflusst sie den Entscheidungsspielraum der Schüler*innen maßgeblich. Diese beiden Schüler*innen können (und, im Fall von Lukas, wollen) sich nur in dem von der Arbeitsagentur vorgegebenen Handlungsrahmen bewegen. Vor allem Sara scheint sich nicht dagegen wehren zu können, ohne dass dies finanzielle Folgen für sie hätte.

Aus Sicht der Schüler*innen nimmt die Agentur für Arbeit somit nicht, wie in Abschnitt 4.2.3 beschrieben, die zentrale Gatekeeper-Funktion in Bezug auf ihre berufliche Zukunft ein. Vielmehr sprechen die Schüler*innen von den Eltern und den Lehrer*innen als beratende und entscheidende Parteien; ihnen räumen die Schüler*innen eine größere Entscheidungsmacht ein als der AfA.

Auch wenn die AfA in dieser Studie von den meisten Schüler*innen als eine beratende (Lukas und Stefan) und teilweise direktive (Michael, Sara und Martha) Institution wahrgenommen wird, spricht keine Schülerin bzw. kein Schüler explizit davon, dass die AfA den Handlungsspielraum erweitert.

Die Partizipation beim Übergang könnte mit Hilfe der Agentur für Arbeit erhöht werden, vor allem durch eine der Zielgruppe angemessene Aufarbeitung der Informationen. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass dies nicht der Fall ist. Vielmehr kam es in einigen Fällen zu einer Einschränkung der Partizipation.

7.4 Cooling-Out-Effekt

Wie im Abschnitt 4.2.4 dargestellt, lassen sich vor allem bei Förderschüler*innen Cooling-Out-Effekte nachzeichnen. Der Cooling-Out-Effekt lässt sich nur am Einzelfall nachzeichnen und findet sich deswegen nicht als Haupt- oder Subkategorie in der Darstellung wieder. Die Ergebnisse des Cooling-Out-Effekts werden an dieser Stelle an den Einzelfällen beschrieben und diskutiert:

Beim Cooling-Out-Effekt stehen die negativen Zuschreibungen im Fokus, die Jugendliche erfahren können, da

„*sie gemessen an den Normalitätserwartungen der Gesellschaft unzureichend […] [sind], und […] [beginnen], die negativen Zuschreibungen in ihre Selbstbeschreibung aufzunehmen“ (Blanck 2021, S. 68).*

Hierbei stehen besonders die (mangelnde) Identifikation mit neuen Rollen und die sog. Abkühlungsagenten im Vordergrund, die hier durch unterschiedliche Personen vertreten werden können.

Der Cooling-Out-Effekt ist bei den Schüler*innen dieser Studie unterschiedlich ausgeprägt. Die negativen Zuschreibungen finden sich zum Beispiel bei Benjamin und bei Michael wieder:

„Ne, die Behinderung halt, ähm, paar Sachen nicht ok sind in meinem Leben und ich Schwierigkeiten habe, ich (hmm), ja, und ich bin auch bisschen traurig, dass ich nie so richtig einsetzbar bin halt, ich nicht irgendwie acht Stunden an irgendwas hinhocken und irgendwas lernen (hmm), geht einfach nicht (hmm), leider“ (00:18:23-5) (Benjamin).

Die mangelnde Identifikation mit einer neuen Rolle lässt sich an dem Schüler Lukas darstellen. Er besucht eine weiterführende Schule, obwohl sein Wunsch war, arbeiten zu gehen. Im folgenden Zitat berichtet Lukas von dem unregelmäßigen Schulbesuch. Es kann vermutet werden, dass Lukas sich nicht mit der ihm zugewiesenen Rolle als Schüler identifiziert:

„Ja, so drei Wochen noch, weil ich bin, am, ich bin, am Dienstag nicht gegangen, weil hatte irgendwie keine Lust (I: Okay), ja, und dann hat meine Lehrerin mich angerufen, also abends

hier bei uns, und hat mich gefragt, wo ich war. Habe ich gesagt, ich hatte keine Lust" (#00:03:32#).

Die Agentur für Arbeit scheint besonders bei Sara als „Auskühlungsagent" aufzutreten, denn Sara beschreibt eine Werkstattempfehlung der AfA, wobei Sara nicht in einer WfbM arbeiten möchte:

„Und die Agentur für Arbeit denkt, dass vielleicht für mich selbst ich kann in Werkstatt arbeiten als Behindertenwerkstatt und da wollte ich nicht. Ich wollte eigentlich normal arbeiten gehen wie andere, (I: Mhm) aber das kommt an, wie das ist" (#00:15:58.8#).

Bei dem Schüler Stefan können die Eltern und Lehrer*innen als „Auskühlungsagenten" genannt werden, da sie ihn aus der Klasse, die sich auf das Abitur vorbereitet, „rausholen". Dies geschieht aufgrund einer Einschätzung der Eltern.

„Ne, ähm, ich war, ich wollte eigentlich immer bei meinen anderen Klassenkameraden bleiben und dann wurde ich rausgeholt" (00:07:27-7).

Bei Nils kann nachgezeichnet werden, dass er weitere Cooling-Outs vermeiden will, da er sich nach einem nicht erfolgreichen Praktikum (siehe vorige Fußnote) nicht erneut in einer Schreinerei bewirbt.

Wird der Cooling-Out-Effekt im Teilhabemodell verortet und der Zusammenhang zur Partizipation hergestellt, wird deutlich, dass der Cooling-Out-Effekt nicht nur Einfluss auf die persönlichen Bedingungen, sondern auch auf die gesellschaftlichen Bedingungen hat und somit aus unterschiedlichen Perspektiven die Partizipation der Schüler*innen beeinflussen kann. Michael und Benjamin nannten negative Selbstbeschreibungen und Lukas identifizierte sich nicht mit der Rolle als Schüler; dies kann zu den individuellen Bedingungen gezählt werden. Die AfA, die Eltern und die Lehrer*innen wurden von Sara und Stefan als die sog. „Abkühlungsagenten" beschrieben und sind den gesellschaftlichen Bedingungen zuzuordnen. Alle genannten Aspekte, egal ob auf der individuellen oder der gesellschaftlichen Ebene, schränken die Handlungen und den Handlungsspielraum und somit die Partizipation der Schüler*innen ein.

Die Cooling-Out-Effekte scheinen bei den Schüler*innen eine große Wirkung zu haben. Sie finden sich in unterschiedlichen Ausprägungen bei (fast) allen Schüler*innen. Der Effekt könnte eine Erklärung für die genannten Berufsfelder sein (nämlich Bereiche, in denen ungelernte Tätigkeiten möglich sind), in denen die Schüler*innen ihre Berufswünsche nannten, aber auch für die Auswahl der Praktika. Somit schränkt der Cooling-Out-Effekt den Handlungsspielraum der Schüler*innen ein und verringert ihre Partizipationsmöglichkeiten.

Dennoch ist bei manchen Schüler*innen ein gewisser Widerstand in Bezug auf Entscheidungen bzw. Meinungen anderer beteiligter Parteien zu erkennen. Die Schüler*innen erfahren

teilweise eine Nicht-Akzeptanz in Bezug auf ihre Pläne, unter Umständen sogar mit Konsequenzen (wie bei Stefan, der aus der Klasse herausgeholt wird). Sie halten an ihren Plänen jedoch teilweise fest:

„Ja schon, ja, ich lass‘ einfach mir nichts einreden, was [Name der Klassenlehrerin] will, ich bin doch, ich bin mein Herr, ja.“ (00:22:35-6) (Benjamin)

„Ähm, ich weiß nicht so recht, einer, einerseits haben die Recht, weil ich auch Dinge nicht so kann wie die anderen, aber das ist mir egal, jeder ist so, wie er ist.“ (00:08:19-7) (Stefan)

Dieses unterschiedliche Verhalten lässt sich nach Blanck auf die Unterschiede zurückführen, die es in der Agency geben kann. Dieser unterschiedliche Umgang ist auf die Unterschiede der Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen zurückzuführen (Blanck 2021, S. 70).
In Bezug auf Partizipation lässt sich vermuten, dass zumindest zwei der Schüler*innen für sich den Plan haben, ihre Ziele zu „verteidigen“. Sie wollen nicht nur ihren Standpunkt standhaft verdeutlichen, sondern auch ihre Berufswünsche durch Handlungen umsetzen, auch wenn sie dabei auf Widerstand stoßen. Die Schüler*innen machen den Eindruck, dass sie handlungsfähig bleiben und sich die Handlungen nicht von anderen Akteur*innen vorgeben lassen wollen. Ob dies gelingt, kann nur in dem Fall Benjamin beurteilt werden, der in dem oben genannten Zitat die Werkstattempfehlung der Lehrer*innen andeutete, in der er nicht arbeiten möchte. Das zweite Interview hat jedoch gezeigt, dass er nach dem Schulende in einem von einer WfbM betriebenen Café arbeitet.
Durch den Cooling-Out-Effekt verringern sich der Handlungsspielraum der Schüler*innen und somit ihre Partizipationsmöglichkeiten. Ihre Anpassungen an die gesellschaftlichen (verringerten) Erwartungen könnte eine Erklärung dafür sein, dass sie nicht auf das gesamte berufliche Spektrum zurückgreifen, sondern sich nur auf sehr wenige Berufsfelder beziehen, in denen sie sich ein Praktikum bzw. eine Tätigkeit vorstellen können. Dazu scheinen die Schüler*innen teilweise sehr konkrete Vorstellungen von den strukturellen Barrieren im Sinne von benötigten Schulabschlüssen zu haben, um bestimmten Ausbildungen bzw. Berufen nachgehen zu können. Die meisten Schüler*innen berichteten nicht von abgesagten Praktikumsanfragen, was darauf hindeutet, dass hauptsächlich Betriebe angefragt wurden, in denen (die Lehrer*innen?) im Vorfeld positive Erfahrungen gesammelt haben. Dies würde auch den Umstand erklären, dass immer wieder die gleichen Berufe bzw. Arbeitsbereiche genannt werden, in denen die Schüler*innen Praktika machen. Hier scheinen die Lehrer*innen als „Abkühlungsagenten“ (vielleicht unbewusst) zu agieren.

7.5 Inklusive Schule vs. Förderschule

Vier der interviewten acht Schüler*innen besuchten eine inklusive Schule, die anderen vier besuchten eine Förderschule. In Bezug auf zwei Aspekte lassen sich Unterschiede bezüglich der Berufsorientierung ausmachen: Zwei Schüler*innen aus unterschiedlichen inklusiven

Schulen berichteten, dass sie aus ihren Klassen „herausgeholt wurden“ und im Rahmen von einer Berufsorientierung auf andere Inhalte fokussiert haben als der verbleibende Rest der Klasse:

„Ne, ähm, ich war, ich wollte eigentlich immer bei meinen anderen Klassenkameraden bleiben und dann wurde ich rausgeholt“ (00:07:27-7) (Stefan)

Der zweite Aspekt richtet sich, wie weiter oben bereits beschrieben, auf die Besichtigungen der Förderschüler*innen einer WfbM und die damit offenbar weiterhin bestehenden, sehr engen Kooperationen zwischen Förderschulen GE und Werkstätten. Alle Schüler*innen der Förderschule berichteten von einer Besichtigung einer WfbM (meist mit der ganzen Klasse) bzw. einem Praktikum in einer WfbM.[58] Von den Schüler*innen einer inklusiven Schule haben nur zwei Schüler*innen eine WfbM besichtigt.

Keine Unterschiede sind hingegen in Bezug auf die schulische Berufsorientierung zu erkennen, sodass eine Schule BWK durchführt oder Berufsmessen besucht.
In Bezug auf die unterschiedlichen Schultypen stellt sich die Frage, ob die gemeinsame Beschulung in den höheren Jahrgängen an ihre Grenzen stößt. In der Pubertät werden die Schüler*innen mit Förderbedarf aus ihren seit vielen Jahren bestehenden Klassenzusammenhängen „rausgeholt“ und in anderen Räumen und Klassen beschult. Das bedeutet, dass sie in einer schwierigen Lebensphase mit vielen Umbrüchen eine Separierung aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit erfahren. Ihr Handlungsspielraum wird durch gesellschaftliche Bedingungen (Schule) minimiert; sie können nicht mehr so handeln, wie es ihrem Sinn entspricht und somit an der Schule nicht mehr so partizipieren, wie sie es sich vorstellen.
Angesichts der anscheinend weiterhin engen Kooperationen zwischen den Förderschulen und den WfbM kann festgehalten werden, dass dies den Handlungsspielraum der Schüler*innen insofern einschränkt, als ihnen weniger Optionen auf dem ersten Arbeitsmarkt eröffnet werden, sondern eher Optionen in den Tätigkeitsfeldern der WfbM.

Zusammenfassung der Diskussion

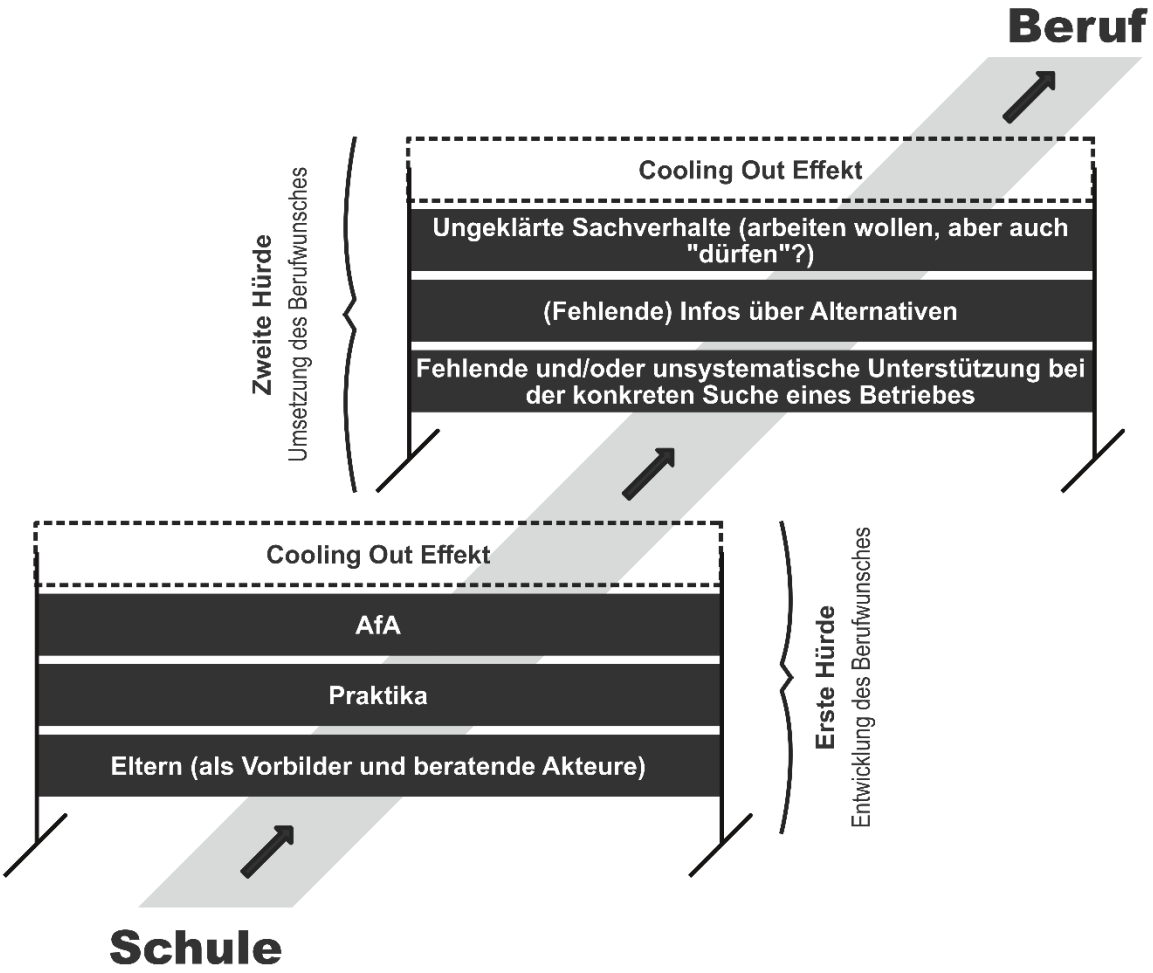
In der folgenden Zusammenfassung werden die Ergebnisse der Diskussion vor allem grafisch zusammengefasst und es folgt eine abschließende Diskussion der Relevanz der Partizipation in dem dargestellten Teilhabemodell. In einer prozesshaften Darstellung (Abbildung 19) zeigen sich für die Schüler*innen zwei Hürden in Bezug auf die Entstehung und die Umsetzung ihres Berufswunsches. Eine erste Schwelle stellt die Entstehung eines Berufswunsches für die Schüler*innen dar, der von den dargestellten Faktoren (AfA, Praktika, Eltern) maßgeblich be-

[58] Diese Aussage muss durch eine breit angelegte Studie mit verschiedenen Förderschulen überprüft werden, da hier nur Förderschulen untersucht wurden, die in anthroposophischer Trägerschaft waren.

einflusst wird. Dieser muss in einigen Fällen standhaft gegenüber den beteiligten Parteien vertreten werden. Die zweite Schwelle stellt die Umsetzung des Berufswunsches dar. Dabei stellt neben den fehlenden Informationen über Alternativen und ungeklärte Sachverhalte auch die fehlende Unterstützung der Schüler*innen bei der Suche nach einem Betrieb die zentrale Hürde dar. Positiv scheint sich ein Schulabschluss auf die Umsetzung des Berufswunsches auszuwirken. Die beiden Schwellen scheinen bei den befragten Schüler*innen vom Cooling-Out-Effekt beeinflusst zu werden, der ihre Wünsche und Vorstellungen verändern kann und diese an die gesellschaftlichen Vorstellungen anpasst.

Im Vergleich zu Erkenntnissen aus der allgemeinen Bildungsforschung kann gezeigt werden, dass hierbei Unterschiede bestehen. Bei Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss wird die Dauer bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung von dem regionalen Ausbildungsplatzangebot sowie von den vorhandenen Angeboten im Übergangsbereich beeinflusst (Enggruber und Ulrich 2014, S. 44). Als weitere Faktoren wurden personale und soziale Kompetenzen wie die Übernahme von Funktionen wie Klassen- oder Schulsprecher*in durch die Schüler*innen identifiziert, die auch „als motivationale Einflussgröße die Schulaffinität der Jugendlichen“ beeinflusst (ebd.).

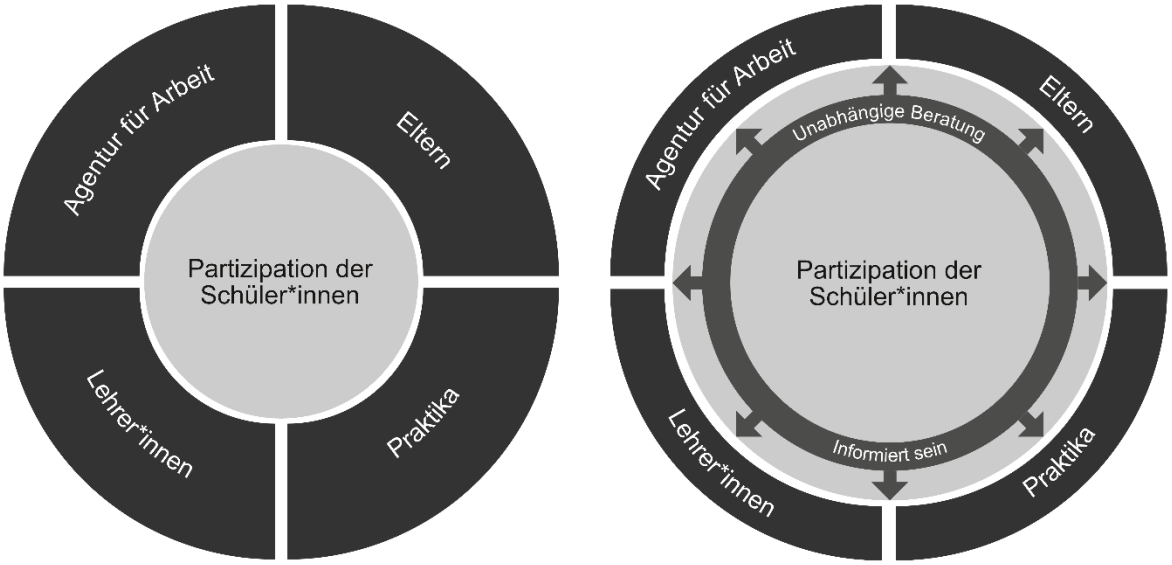
ABBILDUNG 19: ZWEI-HÜRDEN-MODELL: ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG DES BERUFSWUNSCHES



Quelle: Eigene Darstellung

Die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen im Übergang Schule–Beruf werden in der folgenden Abbildung 20 zusammenfassend dargestellt. Es entsteht der Eindruck, dass ein nahtloser Übergang eine große Herausforderung ist und dass eine Schulzeitverlängerung eine zentrale Möglichkeit ist, um in Anschluss an die Verlängerung ein passendes Arbeitsverhältnis zu finden.

ABBILDUNG 20: PARTIZIPATIONSRÄUME DER SCHÜLER*INNEN IM ÜBERGANG SCHULE–BERUF



Quelle: Eigene Darstellung

Der Handlungsspielraum, in dem die Schüler*innen in Bezug auf die Entstehung ihres Berufswunsches handeln, wird von den Faktoren beeinflusst, die in der Abbildung 20 dargestellt werden: Eltern, Agentur für Arbeit, Lehrer*innen und Praktika. Bei den Praktika spielen die Lehrer*innen eine entscheidende Rolle. Besonders die Praktika eröffnen den Schüler*innen grundsätzlich einen größeren Handlungsspielraum. Durch die Diskussion konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass durch den Einfluss der Lehrer*innen und wegen der bestehenden Kooperationen den Schüler*innen nur Praktika in bestimmten Bereichen und in der Regel auf Grundlage langjähriger Kooperationen (u. a. zu Werkstätten) vermittelt werden. Dies scheint eher nicht den Handlungszielen der Schüler*innen zu entsprechen. Vor allem in Bezug auf die Entstehung des Berufswunsches scheinen die Eltern als berufliche Vorbilder zu fungieren, jedoch bleiben weitere konkrete Schritte in Bezug auf die Realisierung des Berufswunsches aus. Den Schüler*innen fehlt Unterstützung und sie können den Berufswunsch nicht umsetzen. Sowohl die Eltern als auch die AfA behindern in den meisten Fällen anscheinend die Realisierung der Berufswünsche nicht, jedoch unterstützen sie diese auch nicht aktiv, sodass sie in Bezug auf die Partizipation nicht förderlich wirken, da sie den Handlungsspielraum der Schüler*innen nicht erweitern. Durch den Cooling-Out-Effekt konnte sogar an einigen Stellen der negative

Einfluss dieser Parteien nachgezeichnet werden, insofern sie als „Auskühlungsagenten“ wirkten.

Doch auch die Umsetzung des Berufswunsches wird von denselben Faktoren maßgeblich mitbestimmt und auch hier konnte gezeigt werden, dass es den Schüler*innen vor allem an Informationen und Unterstützung mangelt, um ihren Berufswunsch umzusetzen. Ihr Handlungsrahmen wird durch das Fehlen von relevanten Informationen verkleinert. Sie scheinen nicht zu wissen, wie sie Betriebe kennenlernen können und sie werden nicht über Alternativen aufgeklärt. All diese Punkte könnten ihre Partizipation vergrößern und zur Realisierung ihres Berufswunsches beitragen.

Je mehr selbstgestalteten Handlungsspielraum die beteiligten Akteur*innen den Schüler*innen einräumen, desto eher können diese handeln und somit partizipieren (Abbildung 20, rechter Kreis). In einem engen Handlungsspielraum mit Möglichkeiten, die nicht den Zielen der Schüler*innen entsprechen, bestimmen die weiteren beteiligten Akteur*innen und die Partizipation der Schüler*innen wird eingeschränkt (Abbildung 20, linker Kreis). Interessant an dieser Situation ist, dass es bei den meisten Schüler*innen zu einer Akzeptanz des vorgegebenen Handlungsrahmens kommt und die Entscheidungsmacht in vielen Phasen und Situationen abgegeben und übertragen wird. Um in einem Handlungsspielraum so zu handeln und diesen so zu nutzen, wie es den Wünschen und Vorstellungen der Schüler*innen entspricht, bedarf es einer standhaften und selbstbewussten Position der Schüler*innen, um den anderen beteiligten Parteien diese Position zu erläutern und sich standhaft zu „verteidigen“ bzw. durchzusetzen.

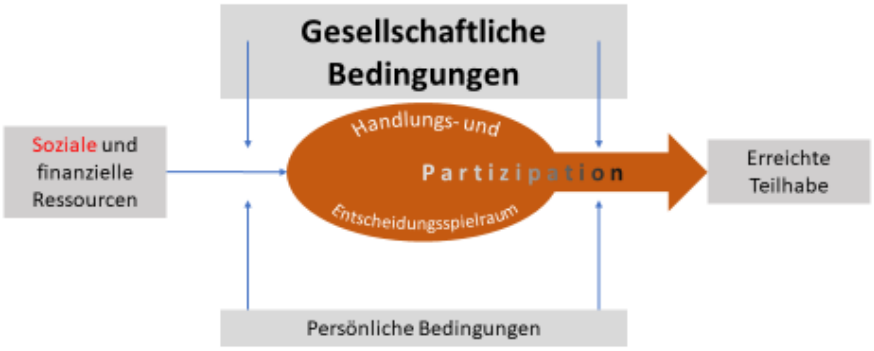
Um handeln zu können und den Handlungsspielraum losgelöst von den externen Parteien selbst zu vergrößern, und zwar nach den eigenen Wünschen, bedarf es einer informierten Position. Ohne über Handlungsalternativen informiert zu sein, kann der Handlungsspielraum nicht erweitert werden. Dies geschieht bei den Schüler*innen in der Regel nicht; im Gegenteil, alle Schüler*innen berichteten von ungeklärten „Dingen“, die sie bei der Umsetzung ihrer Wünsche hindern. Somit bleibt der Handlungsspielraum der Schüler*innen ein von außen vorgegebener – in diesem Fall von den hier beteiligten Parteien –, ohne die Möglichkeit, diesen seitens der Schüler*innen zu verändern. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Schüler*innen beim Übergang Schule–Beruf durch einen engen Handlungsrahmen wenige Handlungsmöglichkeiten haben und in ihrer Partizipation an vielen Stellen behindert werden. Nicht nur bei der Entstehung des Berufswunsches, sondern auch bei der Umsetzung desselben, wurde der Handlungsrahmen vor allem durch die genannten Faktoren eingeengt und teilweise wurden konkrete Handlungen von diesen vorgegeben, sodass die Schüler*innen nicht partizipieren können.

Bezogen auf das Teilhabemodell von Bartelheimer et al., in dem die Dimension der Partizipation von der Autorin explizit ergänzt wurde, kann verdeutlicht werden, dass die

gesellschaftlichen Bedingungen den größten Einfluss auf die Partizipation und somit auf das Teilhabeergebnis haben. Persönliche Bedingungen können für das Individuum nur dann zielführend genutzt werden, wenn es die Möglichkeit enthält, sich zu informieren und somit seinen Handlungsspielraum entsprechend seinen Wünschen zu vergrößern. Eine wichtige persönliche Ressource scheint ein Schulabschluss zu sein, wie bei dem Schüler Stefan gezeigt werden konnte. Die Ressourcen, die in dem Teilhabemodell auf der linken Seite als ausschließlich finanzielle Ressourcen beschrieben werden, scheinen bei dieser Studie keine Rolle zu spielen. Wie bereits in dem Unterkapitel 3.9 angedeutet wurde, wäre eine Erweiterung der Ressourcen um soziale Ressourcen sinnvoll und könnte zu einem veränderten – im Sinne von einem erweiterten – Teilhabeergebnis führen. Ob Bartelheimer et al. die sozialen Ressourcen in den persönlichen Bedingungen verorten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Auch an dieser Stelle könnten sie explizit genannt werden; sie sollten sich jedoch, angelehnt an den Ausführungen von Bourdieu an einer Stelle im Modell wiederfinden, da sie eine der drei zentralen Kapitalsorten darstellt und eine zentrale Rolle bei den Entscheidungen der Individuen einnehmen kann.

Die sozialen Ressourcen, gesehen als Unterstützung der Schüler*innen, könnten den Schüler*innen mehr Partizipation ermöglichen und das Teilhabeergebnis positiv beeinflussen. Dabei stellt sich die Frage, wer oder was diese sozialen Ressourcen sein könnten, die die Schüler*innen ermächtigen, ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Dabei wäre an IFD- und AfA-Mitarbeiter*innen zu denken, an Peers sowie an eine unabhängige Beratung, zum Beispiel durch die EUTBs. Es ist angesichts der Ergebnisse dieser Studie eine veränderte Darstellung nötig, um die unterschiedliche Relevanz der Faktoren bildlich darzustellen (siehe Abbildung 21). Dabei wurden die gesellschaftlichen Bedingungen größer dargestellt als die persönlichen Bedingungen, da sie den größten Einfluss in dieser Studie auf die Partizipation und das Teilhabeergebnis haben. Die Ressourcen wurden explizit um die sozialen Ressourcen erweitert und die Partizipation wurde namentlich als Bedingung in das Modell aufgenommen.

ABBILDUNG 21: PARTIZIPATION IM TEILHABEMODELL



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das Teilhabemodell von Bartelheimer et al. 2020.

Weiteren Klärungsbedarf gibt es bei der Definition der persönlichen Bedingungen. In dieser Studie wurden unter den persönlichen Bedingungen nur der Person innewohnende, „körpergebundene“ (Bourdieu 1983, S.186) Bedingungen (z. B. Erfahrungen, Schulabschluss usw.), aber keine externe (familiäre) Unterstützung (z. B. durch Familie, Lehrer*innen) verstanden. Wenn das Modell sehr nah an der ICF ausgelegt wird, dann könnte zu den persönlichen Bedingungen auch das familiäre Umfeld gezählt werden. Eltern und Lehrer*innen wurden jedoch zu den gesellschaftlichen Bedingungen gezählt, da sie nicht „körpergebunden“ sind, sondern als soziales Kapital verstanden wurden und teilweise andere Wünsche und Pläne hatten. Diese Faktoren sollten losgelöst von den persönlichen Bedingungen dargestellt werden und wurden somit den gesellschaftlichen Bedingungen zugeordnet. Angelehnt an die Kapitaltheorie von Bourdieu sind die persönlichen Bedingungen das kulturelle Kapital einer Person, das getrennt von den gesellschaftlichen Bedingungen gesehen werden kann. Es bedarf jedoch einer tiefergehenden Diskussion über die Differenzierung der Begriffe an anderer Stelle.

Um die verwirklichte Teilhabe der Personen aus einer Subjektperspektive zu bewerten, bedarf es einer Fokussierung auf die Partizipation und die damit verbundenen Handlungsspielräume der jeweiligen Zielgruppe. Eine abschließende Einordnung der verwirklichten Teilhabe bei den Schüler*innen konnte nicht vorgenommen werden, da sich diese in der Mehrheit in einer „Zwischenphase“ befinden und ihr berufliches „(End)ziel“ noch nicht erreicht haben. Dennoch konnte gezeigt werden, dass die Schüler*innen nur in einem sehr engen und von den beteilig-

ten Parteien vorgegebenen Handlungsrahmen handeln, der teilweise nicht ihrem Ziel entspricht. Sie scheinen sich diesem vorgegebenen Handlungsspielraum teilweise (manchmal vielleicht eher unterbewusst) bewusst zu sein; es scheint sie jedoch nicht besonders zu stören.

8. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen des Förderschwerpunktes GE im Übergang Schule–Beruf zu eruieren. Dabei wurden die Faktoren herausgearbeitet, die bei der Entstehung und der Umsetzung des Berufswunsches von den Schüler*innen als hinderlich oder als fördernd empfunden wurden. Zunächst werden in diesem Fazit die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst, bevor auf die Limitationen der Studie und den Handlungsbedarf eingegangen wird.

Zusammenfassung

Die Daten konnten zeigen, dass die Eltern, die Lehrer*innen und teilweise die AfA die zentralen Einflussfaktoren in dem Übergangsprozess sind. Dabei haben diese Einflussfaktoren den Handlungsspielraum der Schüler*innen in der Regel geschmälert und somit die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen nicht erweitert. Es konnte verdeutlicht werden, dass die meisten Schüler*innen die als nächstes anstehenden Schritte nicht selbstständig tätigen konnten, da sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis befinden und andere Akteur*innen (Eltern, Lehrer*innen, potenzielle Arbeitgeber*innen) die nächsten Schritte planen und auch entscheiden. Teilweise geben die Schüler*innen die Planung der nächsten Schritte bewusst ab, teilweise haben sie in den engen, vorgegebenen Handlungsspielräumen keine Handlungsalternativen.

Die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen des FS GE dieser Studie sind beim Übergang Schule–Beruf eingeschränkt, da die Schüler*innen in ihren Handlungen durch die beteiligten Akteur*innen limitiert werden und ihnen aufgrund von fehlenden Informationen keine Handlungsalternativen zur Verfügung stehen. Bezogen auf die in dem Unterkapitel 3.4 dargestellten Ausprägungen von Partizipation (Partizipationsleitern) kann noch nicht einmal von einer Scheinbeteiligung gesprochen werden, da die Schüler*innen nicht ausreichend über Alternativen und weitere Vorgänge informiert werden. Es handelt sich somit um eine Nicht-Partizipation der Schüler*innen.

Die seit vielen Jahren bestehenden alternativen neuen Maßnahmen (Fachpraktikerausbildung, UB, assistierte Ausbildung usw.) abseits Werkstattbeschäftigung und regulärer Ausbildung für (ehemalige) Förderschüler*innen (siehe Abschnitt 4.3.3) werden nicht in hohen Maße in Anspruch genommen und auch bei den interviewten Schüler*innen scheinen sie keine Rolle zu spielen. Keines der existierenden Angebote wurde von den Schüler*innen explizit in den Interviews genannt. Anstatt einer Inanspruchnahme von alternativen Ausbildungsformen in dem gewünschten Berufsfeld kam es in einigen Fällen zu einer Umorientierung, wie bei Lukas zu erkennen ist. Auch die Inanspruchnahme von neuen Alternativen, die im Rahmen des BTHG´s gesetzlich implementiert wurden, wie das Budget für Arbeit und Ausbildung werden

nur von wenigen Personen in Anspruch genommen (Stand 2021: Budget für Arbeit: 1679 (BAGüS 2022, S. 58) und Budget für Ausbildung: 29 (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Auftragsnummer 276651, Datenstand April 2022, Tabelle 7).).

Des Weiteren ist zwischen Förderschulen und inklusiven Schulen ein Unterschied in Bezug auf Werkstattkooperationen zu erkennen. Die von den Schüler*innen angesprochene Thematik des „Herausholens“ aus bestehenden Klassenstrukturen in inklusiven Schulen scheint eine Limitierung des gemeinsamen Unterrichts darzustellen.

Die in dieser Studie relevanten Befunde finden sich teilweise auch bei Schüler*innen ohne Förderbedarf wieder. So spielen die Eltern (siehe Abschnitt 4.2.1) bei allen Jugendlichen eine zentrale Rolle im Übergang Schule-Beruf. Das gleiche trifft auf die Lehrer*innen zu, diese werden z.B. auch von Hauptschüler*innen als wichtige Berater*innen beschrieben (siehe Gaupp et al. 2008, S.14). Die Eltern scheinen bei dem hier befragten Förderschwerpunkt jedoch nicht nur eine beratende Rolle einzunehmen, sondern in einigen Fällen eine entscheidende, wodurch sie den Handlungsspielraum teilweise mehr beeinflussen wie dies bei Schüler*innen ohne Förderschwerpunkt der Fall wäre. Vor allen in Bezug auf die Herausforderungen des Übergangs (siehe dazu Unterkapitel 4.1) und die damit sich entwickelnde Selbstständigkeit scheinen bei FS mehr Entwicklungsbedarf zu geben wie bei Schüler*innen ohne FS. Besonders die von Reißig und Gaupp (2018) beschriebene individuelle Selbstständigkeit scheint eine hohe Barriere für die Förderschüler*innen zu sein, aufgrund des engen Handlungsrahmens der den Schüler*innen von den beteiligten Akteuren eingeräumt wird.

Eine weitere zentrale Überschneidung ist bei dem Aspekt der Praktika zu sehen. Diese spielen bei allen Schüler*innen eine wichtige Rolle um Praxiserfahrungen zu sammeln, sich um- oder neu zu orientieren und um Betriebe kennen zu lernen (siehe Abschnitt 4.2.2). Bei Förderschüler*innen spielen Praktika die zentrale Rolle um einen Ausbildungsplatz zu erhalten, da sie oft die formalen Voraussetzungen für eine Ausbildung nicht erfüllen. Auch die hier befragten Schüler*innen berichten von ersten Erfahrungen auf dem ersten AM, ein Berufswunsch entstand bei den meisten Schüler*innen daraus jedoch nicht. Des Weiteren scheint sich der gewünschte Klebeeffekt auch nur bei 2 Schüler*innen (Nils und Thomas) einzustellen. Es stellt sich die Frage wie und durch wen eine engere Kooperation und eine systematischere Herangehensweise und Auswertung der Praktika mit den Schüler*innen organisiert werden könnte.

Bezogen auf die UN-BRK (Artikel 25, 26 und 27), die den normativen Rahmen dieser Studie darstellt, kann Folgendes festgehalten werden: Das in Artikel 26 geforderte „Höchstmaß an Unabhängigkeit“ sowie die Erreichung von „umfassenden beruflichen Fähigkeiten“ kann nur bei einem Schüler (Stefan) dieser Studie in Ansätzen nachgezeichnet werden. Die meisten Schüler*innen befinden sich gegenüber den beteiligten Akteur*innen in einem Abhängigkeitsverhältnis und befinden sich sowohl während als auch nach dem Übergangsprozess in einer

Abhängigkeit in Bezug auf weitere berufliche Schritte. Es wird der Eindruck erweckt, dass das Erreichen der „umfassenden beruflichen Fähigkeiten“ bei den meisten Schüler*innen in der WfbM umgesetzt werden soll.

In Bezug auf den Artikel 27 kann festgehalten werden, dass anscheinend nur ein Schüler (Stefan) seinen Lebensunterhalt durch Arbeit verdienen kann, auf die drei Schüler*innen, die in einer WfbM anfangen werden zu arbeiten, trifft dies nicht zu. Vor allem konnte nachgezeichnet werden, dass Kooperationen zu Betrieben in der Regel fehlen. Es gelingt nur aufgrund persönlicher Kontakte zu Betrieben die beiden Schüler*innen zu vermitteln. Ein Hauptschulabschluss (Stefan) scheint ein zentraler Gelingens Faktor bei der Umsetzung des Berufswunsches auf dem ersten Arbeitsmarkt zu sein. Die angefragten Betriebe dieser Studie traten eher zögerlich bis hin zu abwertend (siehe Beispiel Michael) gegenüber Förderschüler*innen in Erscheinung. Hier stellt sich die Frage, wie und durch wen die Betriebe aufgeklärt werden können und somit die Bereitschaft ehemalige Förderschüler*innen kennen zu lernen (und einzustellen), verbessert werden kann?

Die vorliegende Studie und die Verortung der Partizipation in das Teilhabemodell konnte verdeutlichen, dass eine Berücksichtigung der subjektiven Sichtweise eine Bereicherung des Teilhabemodells bedeutet, da somit das Teilhabeergebnis aus einer subjektiven Sichtweise vollumfänglich bewertet werden kann. Die Teilhabeergebnisse zeigen, dass die Forderungen der UN-BRK bei drei Schüler*innen nicht umgesetzt werden konnten, da diese nach der Schulzeit in einer WfbM arbeiten werden und somit ihren Lebensunterhalt nicht auf einem inklusiven Arbeitsmarkt verdienen können. Bei drei Schüler*innen ist der berufliche Werdegang unklar, da sie weiterhin eine Schule besuchen. Durch die Implementierung der Partizipation konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse auch nicht den Handlungen der Schüler*innen entsprechen und ihnen von den beteiligten Akteur*innen ein enger Handlungsrahmen vorgegeben wurde, den sie aufgrund von fehlenden Informationen (die daraus resultieren, dass sie in dem Prozess Schule–Beruf nicht ausreichend und umfassend beteiligt werden) nicht beeinflussen können.

Das Teilhabemodell wurde durch die Dimension Partizipation in dieser Studie erweitert, sodass bei weiteren Studien die subjektive Sichtweise der Befragten bei der Darstellung des Teilhabeprozesses und Ergebnisses berücksichtigt werden kann. Des Weiteren wurde in dem Kapitel 3 die bisherige unscharfe Nutzung des Partizipationsbegriffs in den unterschiedlichen Diskursen aufgezeigt und die Notwendigkeit dargestellt, den Begriff zu schärfen. Die vorliegende Arbeit hat maßgeblich zu einer differenzierten Definition des Begriffs beigetragen und damit auch zu einer Operationalisierung für künftige Studien.

Limitierende Faktoren dieser Studie

Diese qualitative explorative Studie hat aufgrund des Designs und der damit verbundenen geringen Anzahl von befragten Schüler*innen keine repräsentative Aussagekraft. Wie in dem Unterkapitel 4.3 beschrieben, bedarf es dringend einer bundesweiten Erhebung der Wege der Förderschüler*innen (an Förderschulen und an inklusiven Schulen) nach der Schulzeit, um die Wege nachzeichnen zu können und um so eine breite Datenlage für die bestehenden Problematiken zu erhalten. Differenziert nach den unterschiedlichen Förderschwerpunkten wird es verschiedenen Handlungsbedarf geben, der im Sinne der Forderungen der UN-BRK systematisch umgesetzt werden muss, sodass die Black Box des Übergangs Schule–Beruf durch flächendeckende Daten ersetzt werden kann.

Eine weitere Limitation dieser Studie ist der kurze Erhebungszeitrahmen von einem Jahr. Eine Begleitung der Schüler*innen über einen längeren Zeitraum (zwei Jahre) und somit häufigere Erhebungszeitpunkte (drei) hätten detailliertere Informationen über den beruflichen Verbleib liefern können und es hätten sich nicht so viele Schüler*innen weiterhin auf einer Schule befunden.

In Bezug auf die in dieser Arbeit modifizierten Arbeitsdefinition von Partizipation bedarf es einer weiteren Thematisierung des Begriffs, vor allem in Abgrenzung zu Begriffen wie Selbstbestimmung/Empowerment/Eigenverantwortung. Eine Thematisierung des hier verwendeten Begriffs von Handlung, der eingebettet in die soziologischen Fachdiskurse definiert wurde, sollte in Bezug auf eine Abgrenzung der Begriffe „Motivation“, „Ziel“ und „Interessen“ im Kontext des Teilhabemodells diskutiert werden.

Das in dieser Studie veränderte Teilhabemodell sollte durch weitere Studien auf die Praktikabilität, sowie einer Klärung der Begriffe der Ressourcen und der persönlichen Bedingungen geprüft werden. Die Ressourcen wurden in dieser Studie nicht gefüllt. Es stellt sich die Frage, in welchen Bereichen die finanziellen Ressourcen eine Rolle spielen und wann dieser Bereich relevant ist.

Handlungsempfehlungen

Die Daten haben gezeigt, dass vor allem eine unabhängige Beratung bei allen Schüler*innen fehlt. Eine enge und unabhängige Beratung scheint bei den Schüler*innen des FS GE noch notwendiger zu sein wie bei Schüler*innen ohne Förderbedarf.

Die Schüler*innen des FS GE scheinen nicht zu wissen, wie man Betriebe findet, aufsucht und für sich gewinnt. Es stellt sich die Frage, warum die für Schüler*innen ohne FS gängigen Wege wie z.B.: Internetrecherche, Besuch von Berufsmessen, für die Schüler*innen des FS GE eine zu große Barriere darstellen und ob diese durch eine Beratung abgebaut werden können.

Diese Beratung könnte die Schüler*innen zum einen über alternative Beschäftigungsformen und zum anderen über bestehende Unterstützungsleistungen informieren. Sie könnte die Schüler*innen u. U. auch über die teilweise unbekannten Sachverhalte bzw. zu klärenden Aspekte aufklären, von denen alle Schüler*innen berichteten, sodass die Schüler*innen wieder in eine handelnde Rolle versetzt werden können. Diese Informationen scheinen den Schüler*innen besonders bei der zweiten Hürde, der Umsetzung des Berufswunsches, zu fehlen. Keine bzw. keiner der Schüler*innen nannte Alternativen abseits von Werkstattbeschäftigung und regulärer Ausbildung wie zum Beispiel UB oder Fachpraktikerausbildung. Enge Kooperationen mit Betrieben in sehr unterschiedlichen Bereichen für Jungen und Mädchen sollten zum Standardrepertoire von Schulen bzw. Lehrer*innen gehören. Die enge, Verknüpfung, von Förderschulen und WfbM sollte kritisch überprüft werden.

Aber nicht nur die Schüler*innen benötigen weitere Informationen, auch die Eltern und die Lehrer*innen sollten über neben der WfbM bestehende Maßnahmen für die Schüler*innen informiert werden, um Alternativen für die Kategorien WfbM „ja oder nein“ aufgezeigt zu bekommen. Diese Informationen könnten den Schüler*innen und den Eltern zum Beispiel über die EUTBs vermittelt werden.

Eine Möglichkeit, um Alternativen zu besprechen und die Wünsche der Beteiligten und vor allem der Schüler*innen zu eruieren, wäre im Rahmen einer Teilhabeplankonferenz (§ 20 SGB IX). Inwiefern dieses Instrument im Übergang Schule–Beruf flächendeckend Anwendung findet, muss erst durch Studien eruiert werden. Es könnte jedoch ein gutes Instrument sein, um die Partizipation der Schüler*innen zu erweitern. Weitere Möglichkeiten wären Kooperationen mit IFDs und eine flächendeckende Einführung von Berufswegekonferenzen.

Die vorliegende Studie konnte anhand der Fokussierung auf die Subjektdimension (der Biografieforschung), aber auch durch die Berücksichtigung der Strukturdimension (der Lebenslaufforschung) (vgl. dazu Fasching 2017, S. 19), in der sich die Schüler*innen befinden, einen wesentlichen Beitrag zu einer mehrdimensionalen Perspektive leisten. Die Themen Partizipation und Beschulung von Schüler*innen des FS GE sowie die sich anschließenden Möglichkeiten bedürfen mehr Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Eine repräsentative Erhebung zu den Wegen von Förderschüler*innen nach der Schule ist notwendig, um die Erkenntnisse aus dieser explorativen Studie anhand einer breiteren Datenbasis zu überprüfen und zu erweitern. Es bleibt zu hoffen, dass die bereits bestehenden und die neu geschaffenen Unterstützungsleistungen in Zukunft mehr Anwendung finden und von Schüler*innen mit Förderbedarf als Alternative genutzt werden.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2009): *Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hg.) (2018): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.) (2013): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin-Profession-Inklusion.* Oberhausen: Athena Verlag.

Alemann, Ulrich von (1975): *Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Alemann, Ulrich von (1975): *Partizipation, Demokratisierung, Mitbestimmung - zur Problematik eines Gegenstandes*. In: Alemann, Ulrich von (Hg.) (1975): *Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung.* S.13-40. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Arnade, Sigrid (2016): *Inklusion braucht Partizipation.* In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Der Bürger im Staat. Inklusion. 2016; 66(1), S.22-27. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

Arnstein, Sherry R. (1969): *A Ladder of Citizen Participation.* In: *Journal of the American Planning Association.* 35(4), S.216-224.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.06.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.06.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.06.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.3278/6001820ew (zuletzt aufgerufen am 06.06.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.06.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.06.2021).

Baer, Susanne (2012): *Politische Mitwirkung.* In: Pollmann, Arnd; Lohmann, Georg (Hg.) (2012): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch.* S.259-261. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Bartelheimer, Peter (2007): *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel.* FACHFORUM ANALYSEN & KOMMENTARE. Arbeitspapier 2007(1). Online verfügbar unter: https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf. (zuletzt aufgerufen am 11.05.2022).

Bartelheimer, Peter; Behrisch, Birgit; Daßler, Henning; Dobslaw, Gudrun; Henke, Jutta; Schäfers, Markus (2020): *Teilhabe - eine Begriffsbestimmung.* Wiesbaden: Springer VS.

Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.) (2012): *Lebenslage und Lebensbewältigung. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer.

Beck, Iris (2013): *Partizipation. Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung.* In: Teilhabe. 52(1), S.4-11.

Beck, Iris (2014): *Partizipation/Teilhabe*. In: Wember, Franz; Stein, Roland; Heimlich, Ulrich (Hg.) (2014): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.* S.267-271. Stuttgart: Kohlhammer.

Beck, Iris; Nieß, Meike; Silter, Katharina (2018): *Partizipation als Bedingung von Lebenschancen*. In: Gudrun Dobslaw (Hg.) (2018): *Partizipation - Teilhabe - Mitgestaltung. Interdisziplinäre Zugänge.* S.17-41. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.

Becker, Rolf (Hg.) (2017): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Auflage. S.359-392. Wiesbaden: Springer VS.

Beicht, Ursula; Eberhard, Verena (2013): *Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011*. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S.10–27.

Bengel, Angelika (2021): *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Benner, Ilka; Galyschew, Alexandra (2013): *Hindernisse und Anforderungen an der ersten Schwelle - Hinweise aus der Studie „Zufriedenheit mit der Berufsorientierung aus Sicht Jugendlicher im Übergangssystem".* In: Friese, Marianne; Benner, Ilka; Galyschew, Alexandra (Hg.) (2013): *bwp@Spezial 6 - Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02. S.1-18.* Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/benner_galyschew_ft02-ht2013.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.07.2021).

Bergs, Lena; Niehaus, Mathilde (2016): *Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung.* In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 2016; Ausgabe 30, S.1-14.* Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bergs_niehaus_bwpat30.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.2022).

Berg-Schlosser, Dirk; Müller-Rommel, Ferdinand (Hg.) (2003): *Vergleichende Politikwissenschaft.* Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Bergzog, Thomas (2008): *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses.* Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn (Hg.) Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bernstorff, Jochen von (2007*): Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen.* In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht. Vorlesungsreihe "Zur Zukunft der Völkerrechtswissenschaft in Deutschland". 2007; 67, S.1041-1063. Online verfügbar unter: https://www.zaoerv.de/67_2007/67_2007_4_a_1041_1064.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.05.2022).

BERUFSORIENTIERUNG BONN/RHEIN-SIEG (o. D.): *Die KAoA-STAR-Standardelemente im Rahmen der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule Beruf NRW". Berufliche Orientierung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen.* Online verfügbar unter: https://www.bo-brs.de/fileadmin/media/Schulen/PDF/KAoA-STAR/2021_Allgemeine_Informationen_zu_KAoA-STAR.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.06.2022).

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

Biewer, Gottfried; Koenig, Oliver (2019): *Personenkreis.* In: Schäfer, Holger (Hg.) (2019): *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.* S.35-44. Weinheim: Beltz Verlag.

Biewer, Gottfried; Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle (2019): *Inklusive Schule und Vielfalt.* Stuttgart: Kohlhammer.

Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hg.) (2008): *Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen.* Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Blanck, Jonna (2020): *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen »Lernen«.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Boetticher, Arne von; Kuhn-Zuber, Gabriele (2019): *Rehabilitationsrecht. Ein Studienbuch für soziale Berufe.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Böhm, Stephan A.; Baumgärtner, Miriam K.; Dwertmann, David J. G. (Hg.) (2013): *Berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Best Practices aus dem ersten Arbeitsmarkt.* Berlin: Springer Gabler.

Böhm, Stefan A.; Baumgärtner, Miriam K.; Dwertmann, David J. G. (2013): *Modernes Personalmanagement als Schlüsselfaktor der beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderung.* In: Böhm, Stefan A.; Baumgärtner, Miriam K.; Dwertmann, David J. G. (Hg.) (2013): *Berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Best Practices aus dem ersten Arbeitsmarkt.* S.3-21. Berlin: Springer Gabler.

Böhle, Fritz; Voß, Günter; Wachtler, Günther (Hg.) (2018): *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Bojanowski, Arnulf; Eckert, Manfred (Hg.) (2012): *Black Box Übergangssystem.* Münster: Waxmann.

Bosch, Gerhard (2011): *Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet.* In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik. 2011. 91(13), S.27-33.

Bosch, Gerhard (2018): *Strukturen und Dynamiken von Arbeitsmärkten.* In: Böhle, Fritz; Voß, Günter; Wachtler, Günther (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer VS. S.325-359.

Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.* In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband Nr. 2 der Sozialen Welt - Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Brock, Ditmar; Hantsche, Brigitte; Kühnlein, Gertrud; Meulemann, Heiner; Schober, Karen (Hg.) (1991): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Brock, Ditmar (1991): *Übergangsforschung.* In: Brock, Ditmar; Hantsche, Brigitte; Kühnlein, Gertrud; Meulemann, Heiner; Schober, Karen (Hg.) (1991): *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* S.9-26. München: Deutsches Jugendinstitut.

Buchner, Tobias; Koenig, Oliver; Schuppener, Saskia (2011): G*emeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenkonvention.* In: *Teilhabe.* 1/2011. 50(1), S.4-10.

Buchner, Tobias (2008): *Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung - Ethische, methodologische und praktische Aspekte.* In: Gottfried Biewer, Mikael Luciak, Mirella Schwinge (Hg.) (2008): *Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.* S.516-528. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Johannsen, Svenja (2017): *Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht.* In: Zeitschrift für Inklusion. 2016(4). Online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358 (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).

Bundesagentur für Arbeit (o. D.): *Fachpraktiker.* Online verfügbar unter: https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/suchergebnisse&such=fachpraktiker (zuletzt aufgerufen am 01.07.2021).

Bundesagentur für Arbeit (o. D.): *Startseite. Über uns. Leitung der Bundesagentur für Arbeit (BA).* Online verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns (zuletzt aufgerufen am 27.10.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2010): *Leitfaden. Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) - Fachliche Hinweise.* Online verfügbar unter: https://silo.tips/download/leitfaden-teilhabe-am-arbeitsleben (zuletzt aufgerufen am 06.06.2021).

Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGüS) (2016): *Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe der überörtlichen Träger der Sozialhilfe. Bericht 2014.* Hamburg: con_sens. Online verfügbar unter: http://kennzahlenvergleich-eingliederungshilfe.de/images/berichte/ueoeTr_Bericht_2014.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.07.2021).

Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) Online (o.J.): https://www.bag-ub.de/seite/428810/beispiele-zu-best-practice-%E2%80%9E%C3%BCbergang-schule-beruf%E2%80%9C.html

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM) (2021): *Menschen in Werkstätten.* Online verfügbar unter: https://www.bagwfbm.de/page/25 (zuletzt aufgerufen am 09.07.2021).

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (o.D.): Ausbildungs- und Studienanfänger. Online verfügbar unter: https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/ausbildung-studium-anfaenger.html (zuletzt aufgerufen am 09.07.2022).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): *Jahresbericht 2009/2010.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6296 (zuletzt aufgerufen am 05.07.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020): *Technologie, Digitalisierung und Qualifikation. Fachkräfteengpässe. Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt.* Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/33214.php (zuletzt aufgerufen am 11.08.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht.* Online verfügbar unter: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Bericht/Archiv/Der-dritte-Bericht/dritter-bericht.html (zuletzt aufgerufen am 18.05.2022).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung.* Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt aufgerufen am 16.09.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016a): *INITIATIVE INKLUSION. Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.* Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a743-flyer-initiative-inklusion.pdf;jsessionid=30552752F885E795EFC730F6EA0B36B4.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt aufgerufen am 17.03.2022).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung.* Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (zuletzt aufgerufen am 20.09.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): *Berufsbildungsbericht 2014.* Berlin. Online verfügbar unter: https://www.ab.tu-berlin.de/fileadmin/ref22/Downloads/Ausbilder_innen/Berufsbildungsbericht_2014_BMBF.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.06.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Berufsbildungsbericht 2017.* Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31295_Berufsbildungsbericht_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (zuletzt aufgerufen am 06.06.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): *Berufsbildungsbericht 2020.* Berlin. Online verfügbar unter: https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2020/berufsbildungsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (zuletzt aufgerufen am 06.05.2022).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): *Berufsbildungsbericht 2022.* Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt aufgerufen am 06.05.2022).

Bundeszentrale für politische Bildung (2013): *Vorbild – Politische Bildung für Förderschulen.* Online: https://www.bpb.de/lernen/projekte/vorbild/151980/einleitung

Buse, Michael J.; Nelles, Wilfried (1975): *Formen und Bedingungen der Partizipation im politisch/administrativen Bereich.* In: Alemann von Ulrich (Hg.) (1975): *Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung.* S.41-111. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Butz, Bert (2008): *Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung.* In: Famulla, Gerd-Ewald (Hg.) (2008): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern.* S.42-62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bylinski, Ursula; Rützel, Josef (Hg.) (2016): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bylinski, Ursula; Vollmer, Kerstin (2015): *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung.* BIBB: Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 162.

Connor, Desmond M. (1988): *A New Ladder of Citizen Participation.* In: *National Civic Review.* 1988; 77(3), S.249-257. Online verfügbar unter: https://geog.sdsu.edu/People/Pages/jankowski/public_html/web780/Connor_1988.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.04.2022).

Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (Hg.) (2013): *Doing Inklusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Dederich, Markus (2006): *Disability Studies und Integration*. In: Platte, Andrea; Seitz, Simone, Terfloth, Karin (Hg.) (2006): *Inklusive Bildungsprozesse.* S.23-35. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich; Antor, Georg (Hg.) (2016): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Deth, Jan W. van (2009): *Politische Partizipation.* In: Kaina, Viktoria; Römmele, Andrea (Hg.) (2009): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch.* S.141–161. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deth, Jan W. van; Tausenpfund, Markus (Hg.) (2013): *Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Individuelle und kontextuelle Determinanten politischer Orientierungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Detmar, Winfried; Gehrmann, Manfred; König, Ferdinand; Momper, Dirk; Pieda, Bernd; Radatz, Joachim (2008): *Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: ISB - Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik. Online verfügbar unter: https://bisev-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/Forschungsbericht-f383.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.05.2022).

Deutscher Bundestag (2019): *Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Entlastung unterhaltsverpflichteter Angehöriger in der Sozialhilfe und in der Eingliederungshilfe (Angehörigen-Entlastungsgesetz).* 23.09.2019, Drucksache 19/13399. Online verfügbar unter: https://dserver.bundestag.de/btd/19/133/1913399.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.03.2022).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): *Vereinte Nationen - CRPD/C/DEU/CO/1. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Dreizehnte Tagung. 25. März - 17. April 2015. Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht. Übersetzung der Monitoring Stelle.* Online Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.07.2021).

DIMDI / Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005): *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.* ICF Version 2005. Online Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/zusatz-02-vor-einfuehrung.htm (zuletzt aufgerufen am 05.07.2022).

Deutscher Bundestag (2020): *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jens Beeck, Michael Theurer, Johannes Vogel, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP– Drucksache 19/16945: Entwicklung der Arbeitsmarksituation von Menschen mit Behinderungen.* Drucksache 19/17433. Online verfügbar unter: https://dserver.bundestag.de/btd/19/174/1917433.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.07.2022).

DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik (2013): *arbeitsmarktaktuell DGB. Ausbildung behinderter Jugendlicher – zu selten im Betrieb.* 2013(5). Online verfügbar unter: http://www.dgb.de/themen/++co++bf44dd8c-51e7-11e3-89a2-00188b4dc422 (zuletzt aufgerufen am 05.07.2022).

Diekmann, Andreas (2007): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dietrich, Hans; Abraham, Martin (2018)*: Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt.* In: Martin Abraham, Thomas Hinz (Hg.) (2018): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* 3. Auflage. S.77-116. Wiesbaden: Springer VS.

Dobslaw, Gudrun (Hg.) (2018): *Partizipation - Teilhabe - Mitgestaltung. Interdisziplinäre Zugänge.* Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

DUDEN (o. D.): *Duden. Wörterbuch: Interesse.* Online verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Interesse (zuletzt aufgerufen am 09.05.2022).

Düber, Miriam; Rohrmann, Albrecht; Windisch, Marcus (Hg.) (2015): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hg.) (2014): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena Verlag.

Eck, Ramona; Stein, Roland; Ebert, Harald (2016). *Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für Menschen mit Behinderungen*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (7), 304-317.

Eikötter, Mirko; Riecken, Andrea; Jöns-Schnieder, Katrin (Hg.) (2017): *Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis.* Weinheim: Beltz Juventa.

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Enggruber, Ruth; Ulrich, Joachim Gerd (2014): *Schwacher Schulabschluss - und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege.* Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 154, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Online verfügbar unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/236119/1/bibb-wdp154.pdf. (zuletzt aufgerufen am 08.06.2022).

Euler, Dieter; Severing, Eckardt (2014): *Inklusion in der Berufsbildung. Daten, Fakten, offene Fragen.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Famulla, Gerd-Ewald (Hg.) (2008): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Famulla, Gerd-Ewald (2013): *Erfahrungen aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“.* In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (Hg.) (2013): *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulfor-*

men. S.11–42. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8579/pdf/Famulla_2013_Erfahrungen_aus_dem_Programm.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.05.2022).

Fasching, Helga; Geppert, Corinna; Makarova, Elena (Hg.) (2017): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fasching, Helga (2017): *Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen*. In: Fasching, Helga; Geppert, Corinna; Makarova, Elena (Hg.) (2017): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung.* S.17-29. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara (2017): *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen.* STUDY Nr. 365, Hans-Böckler-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.06.2022).

Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (Hg.) (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felden, Heide von (2010): *Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze.* In: Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (Hg.) (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung.* S.21-41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feuser, Georg (2000): *„Geistige Behinderung" im Widerspruch*. In: Greving, Heinrich; Gröschke, Dieter (Hg.) (2000): *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff.* S.141-165. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fischer, Erhard; Heger, Manuela (2019): *Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt »Übergang Förderschule Beruf«.* Oberhausen: ATHENA-Verlag. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17466/pdf/Fischer_Heger_Berufliche_Teilhabe_2011.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.05.2022)

Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2003): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gabriel, Oscar (2013): *Bürgerbeteiligung und soziale Gleichheit: Zwei Prinzipien im Spannungsfeld von Utopie und Wirklichkeit am Beispiel Deutschland.* In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2013): Zeitschrift für Gemeinschaftskunde, Geschichte, Deutsch, Geographie, Kunst und Wirtschaft. 2013; 65, S.20-25.

Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit; Braun, Frank (2008): *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.05.2022).

Gericke, Naomi; Flemming, Simone (2013): *Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik. Grenzen und Möglichkeiten.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.07.2021).

Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB) (Hg.) (2000): *SprungBRETT ins Arbeitsleben - Modellprojekt zur Überleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in das Erwerbsleben. Abschlussbericht zur Projektlaufzeit vom 1. Januar 1999 bis 31. Dezember 2000.* Online verfügbar unter: https://bisev-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/SprungBRETT-Bericht-2000.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.05.2022).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hg.) (2013): *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8579/pdf/Famulla_2013_Erfahrungen_aus_dem_Programm.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.05.2022).

Ginnold, Antje (2009): *Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben.* Online verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173 (zuletzt aufgerufen am 05.07.2021).

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1971): *Status Passage.* London: Routledge & Kegan Paul.

Gogolin, Ingrid; Stecher, Ludwig (2014): *Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Längsschnittstudien: Befunde und methodische Herausforderungen.* In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2014, S. 265-268.

Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd (2014): *Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen?* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 2014; 17(2), S.205-232.

Greving, Heinrich; Gröschke, Dieter (Hg.) (2000): *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Greving, Heinrich; Scheibner, Ulrich (Hg.) (2021): *Werkstätten für behinderte Menschen: Sonderwelt und Subkultur behindern Inklusion.* Stuttgart: Kohlhammer.

Gruber, Stefan; Reims, Nancy (2014): *Junge Rehabilitanden in der Ausbildung am Übergang in den Arbeitsmarkt.* In: Die Rehabilitation. 2014; 53(6), S.376-383. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.

Gusy, Christoph; Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.) (2005): *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel.* Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Häder, Michael (2010): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Hagen, Jutta (2007): *Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen.* In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 2007; 76(1), S.22-34. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Hagen Jutta (2001): *Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten*. Marburg: Lebenshilfe.

Hammer, Karsten; Ripper, Jürgen; Schenk, Thomas (2019): *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen.* 9. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hart, Roger (1992): *Children´s Participation. From Tokenism to Citizenship.* Italy: UNICEF International Child Development Centre. Online verfügbar unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (zuletzt aufgerufen am: 15.04.2022).

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2009): *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. Dezember 2009 (geändert am 15. Dezember 2010).* Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6180 (zuletzt aufgerufen am 05.10.2021).

Hauser, Mandy (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18876/pdf/Hauser_2020_Qualitaet_und_Guete_im_gemeinsamen_Forschen.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.01.2022).

Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hirschberg, Marianne (2008): *Gesellschaftliche Partizipation behinderter Menschen: ihr Stellenwert in der WHO-Klassifikation.* In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2008): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006.* S.5756-5772. Frankfurt am Main: Campus Verlag. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18439/ssoar-2008-hirschberg-gesellschaftliche_partizipation_behinderter_menschen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2008-hirschberg-gesellschaftliche_partizipation_behinderter_menschen.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.06.2022).

Hirschberg, Marianne (2011): *Partizipation - ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Forum D: Entwicklungen und Reformvorschläge, Diskussionsbeitrag Nr. 9/2011.* Online verfügbar unter: https://www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/d/2011/D9-2011_Partizipation_Querschnittsanliegen_UN-BRK.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.03.2022).

Hirschberg, Marianne (2015): *Menschenrechtsabkommen und die Förderung der Partizipation bestimmter Personengruppen. Die UN-Behindertenrechtskonvention.* In: Düber, Miriam; Rohrmann, Albrecht; Windisch, Marcus (Hg.) (2015): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung.* S.60-75. Weinheim: Beltz Juventa.

Hirschberg, Marianne (2018): *Konzeptualisierung von Behinderung in der ICF und der UN-BRK und deren Beitrag zur Verwirklichung des Rechts auf Arbeit.* In: Gudrun Wansing, Felix Welti, Markus Schäfers (Hg.) (2018): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven.* S.109-130. Baden-Baden: Nomos.

Holtmann, Everhard; Brinkmann, Heinz Ulrich; Pehle, Heinrich (Hg.) (1994): *Politik-Lexikon.* München, Wien: Oldenbourg Verlag.

Hopf, Andreas; Bäumer, Thomas; Stecher, Ludwig (2014): *Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung.* In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2014, S. 371-376.

Imms, Christine; Adair, Brooke; Keen, Deb; Ullenhag, Anna; Rosenbaum, Peter; Granlund, Mats (2015): *„Participation": a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities.* In: Developmental Medicine & Child Neurology. 2015; 58(1), S.29-38. London: Mac Keith Press.

infas (2022): *Abschlussbericht. Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Erstellt im Auftrag des BMAS.* Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativumfrage-teilhabe.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (zuletzt aufgerufen am 06.07.2022).

Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd) (2021): *Typische Männer- und Frauenberufe.* Online verfügbar unter: https://www.iwd.de/artikel/berufswahl-typisch-mann-typisch-frau-380726/ (zuletzt aufgerufen am 06.03.2022).

Jacob, Marita (2017): M*ehrfachausbildung und Diskontinuitäten zwischen Schule und Beruf.* In: Rolf Becker (Hg.) (2017): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Auflage. S.359-392. Wiesbaden: Springer VS.

Jahoda, Marie (1983): *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert.* Weinheim: Basel: Beltz.

Jüttemann, Gerd (Hg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.

Kaase, Max (1994)*: Partizipation*. In: Everhard Holtmann, Heinz Ulrich Brinkmann, Heinrich Pehle (Hg.) (1994): *Politik-Lexikon.* S.442-445. München, Wien: Oldenbourg Verlag.

Kaina, Viktoria; Römmele Andrea (Hg.) (2009): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kardorff, Ernst von (2014): *Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs - Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit.* In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 2014; 45(2), S.4-15.

Karsten, Andreas (2012): *Participation Models. Citizens, Youth, Online. A chase through the maze.* 2. Auflage. Online verfügbar unter: http://youthumans.net/wp-content/uploads/2017/09/Participation-models-Andreas-Karsten-1c07.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.06.2022).

Keeley, Caren (2015): *Qualitative Forschung von Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung.* In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 2015; 66(3), S.108-119.

Keil, Silke (2013): *Soziale Partizipation*. In: Jan W. van Deth, Markus Tausenpfund (Hg.) (2013): *Politik im Kontext: Ist alle Politik lokale Politik? Individuelle und kontextuelle Determinanten politischer Orientierungen.* S.157-189. Wiesbaden: Springer VS.

Klinger, Sabine; Fuchs, Johann (2020): *Wie sich der demografische Wandel auf den deutschen Arbeitsmarkt auswirkt.* In: IAB-Forum. Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter: https://www.iab-forum.de/wie-sich-der-demografische-wandel-auf-den-deutschen-arbeitsmarkt-auswirkt/ (zuletzt aufgerufen am 01.06.2022).

Kluge, Friedrich (2012): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* 25. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.

Knigge, Michel (2015): *Arten von Forschungsdesigns und Untersuchungsplänen. In: Koch, Katja; Ellinger, Stephan (2015): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. S.57-67. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG*

Koch, Katja; Jungmann, Tanja (2017): *Kinder mit geistiger Behinderung unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule.* München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Koch, Katja; Ellinger, Stephan *(2015): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.*

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

Kohlrausch, Bettina; Solga, Heike (2012): *Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife?* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 2012; 15(4), S.753-773. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0332-6 (zuletzt aufgerufen am 21.05.2022).

Konietzka, Dirk; Hensel, Tom (2017): *Berufliche Erstausbildung im Lebenslauf. Grundlagen und empirische Befunde.* In: Becker, Rolf (Hg.) (2017): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* 3. Auflage. S.281-308. Wiesbaden: Springer VS.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.05.2022).

Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband Nr. 2 der Sozialen Welt - Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Kremer, Hans-Hugo; Gockel, Christof (2009): *Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem - Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen*. In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 2009; Ausgabe 17, S.1-29.* Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.01.2022).

Kronauer, Martin (2010) (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.05.2022).

Kronauer, Martin (2018)*: Erwerbsarbeit zwischen Inklusion und Exklusion.* In: Wansing, Gudrun; Welti, Felix; Schäfers, Markus (Hg.) (2018): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven.* S.131-144. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Kuckartz, Udo (2012/2016/2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2016): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016. Berlin.* Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021).

Kultusministerkonferenz (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 231 - Januar 2022. Berlin.* Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.10.2021).

Kultusministerkonferenz (2021): *Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021.* Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.01.2022).

Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung. Band 2 - Methoden und Techniken.* 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lange, Andreas; Reiter, Herwig; Schutter, Sabrina; Steiner, Christine (Hg.) (2018): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie.* Wiesbaden: Springer VS.

Lange, Jens (2003): *Partizipation: Überlegungen zum Verhältnis der politischen und der (sozial)pädagogischen Dimension eines Begriffs in einer (rhetorisch) modernisierten Sozialen Arbeit.* Online verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/5515/1/lange.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.01.2022).

Langenscheidt Wörterbuch (o. D.): *Latein-Deutsch Übersetzung - "inclusio".* Online verfügbar unter: https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/inclusio (zuletzt aufgerufen am 18.04.2022).

Laur, Lisa (2021): *Inklusive Berufliche Orientierung. Ein barrierefreies Konzept zur Beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Lelgemann, Reinhard (2000): *Zur Bedeutung von Arbeit für Menschen mit sehr schweren Körperbehinderungen.* In: impulse. 15/2000.

Lindmeier, Bettina; Schrör, Nantke (2015): *Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung.* In: Teilhabe. 2017; 54(4), S.150-156.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2018): *Arbeitslosigkeit.* In: Martin Abraham, Thomas Hinz (Hg.) (2018): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* 3. Auflage. S.155-192. Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (2018): *Schriften zur Organisation 2. Theorien organisierter Sozialsysteme. Herausgegeben von Lukas, Ernst und Tacke, Veronika. Wiesbaden: Springer VS.*

LVR Online (o.J.): *KAOA-STAR: Schule trifft Arbeitswelt.* Online unter: https://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/inklusionsamt/uebergang_schule_beruf_1/star/star.jsp (zuletzt aufgerufen am 13.07.2022).

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (o. D.): *Kampf gegen den Begriff "geistig behindert". Dafür kämpfen wir: Wir wollen "Menschen mit Lernschwierigkeiten" genannt werden!* Online verfügbar unter: http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php (zuletzt aufgerufen am 04.07.2021).

Menze, Laura; Sandner, Malte; Anger, Silke; Pollak, Reinhard; Solga, Heike (2021): *Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen". Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt.* In: Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (2021): IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 22/2021. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.2022).

Metzler, Christoph; Seyda, Susanne; Wallossek, Luisa; Werner, Dirk (2018): *Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Online verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/329530/IW-Analyse_114_2017_Behinderung_Ausbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.04.2022).

Miebach, Bernhard (2014): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung.* 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Muche, Claudia (2013): *Übergänge und Behinderung.* In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (2013): *Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung.* S.158-175. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Muche, Claudia; Oehme, Andreas; Truschkat, Inga (2016): *Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen.* Weinheim: Beltz Juventa.

Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (2013): *Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin?*

Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.) (2013): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin-Profession-Inklusion.* S.145-170. Oberhausen: Athena Verlag.

Nahnsen, Ingeborg (1975): *Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes.* In: Osterland, Martin (Hg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential: Festschrift für Max E. Graf zu Solms-Roedelheim. Frankfurt a. M.; Köln: Europäische Verlagsanstalt, S. 145–166.

NETZWERK ARTIKEL 3 (o. D.): *Vereinte Nationen. UN-Konvention - Dokumente und Berichte. Schattenübersetzung. UN-Behindertenrechtskonvention - Schattenübersetzung.* Online verfügbar unter: https://www.nw3.de/index.php/vereinte-nationen (zuletzt aufgerufen am 24.11.2021).

Neuenschwander, Markus; Gerber, Michelle; Frank, Nicole; Rottermann, Benno (2012): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag.

Neumann, Michael; Werner, Dirk (2012): *Berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Erwerbsintegration und Teilhabe der Absolventen von Berufsbildungswerken. Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Online verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Analysen/PDF/Bd._81_Berufliche_REHA.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.01.2022).

Niediek, Imke (2014): *Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung.* In: Teilhabe. 2014; 53(3), S.100-105.

Niehaus, Mathilde; Kaul, Thomas; Friedrich-Gärtner, Lene; Klinkhammer, Dennis; Menzel, Frank (2012): *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_14.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.08.2021).

Niehaus, Mathilde; Kaul, Thomas; Klinkhammer, Dennis; Hodek, Lene; Menzel, Florian (2014): *Die UN-Behindertenkonvention und der Übergang Schule-Ausbildung-Beruf in Deutschland. Öffentliche Datenquellen auf dem Prüfstand.* In: Die Rehabilitation. 2014; 53 (01), S.56-58. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Nieß, Meike (2016): *Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.* Wiesbaden: Springer VS.

Ostendorf, Helga (2005): *Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung.* Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Osterland, Martin (Hg.) (1975): *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential: Festschrift für Max E. Graf zu Solms-Roedelheim.* Frankfurt a. M.; Köln: Europäische Verlagsanstalt

Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hg.) (2018): *Handbuch Soziale Arbeit.* 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Peter, Tobias; Waldschmidt, Anne (2017): *Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart*. In: Sport und Gesellschaft, vol. 14, no. 1, 2017, pp. 29-52. Online verfügbar unter: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/sug-2017-0003/html (zuletzt aufgerufen am 11.07.2022)

Piezunka, Anne (2020): *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hg.) (2006): *Inklusive Bildungsprozesse.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pollmann, Arnd; Lohmann, Georg (Hg.) (2012): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Pool Maag, Silvia (2016): *Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz.* In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 2016; 38(3), S.591-609.

Quetzal Tritter, Jonathan; McCallum, Alison (2006): *The snakes and ladders of user involvement: Moving beyond Arnstein.* In: Health Policy. 2006; 76, S.156-168. Online verfügbar unter: http://niko.aides63.free.fr/Documents/Doro/Dissert/The%20Snakes%20and%20Ladders%20of%20User%20Involvement.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.04.2022).

Ramm, Diana; Bendig, Susan; Welti, Felix (2011): *Das Wunsch- und Wahlrecht (§ 9 SGB IX) in der medizinischen Rehabilitation - Ergebnisse von Experteninterviews. Forum A: Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe; Diskussionsbeitrag Nr. 7/2011.* Online verfügbar unter: https://www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/a/2011/A7-2011_Wunsch-_und_Wahlrecht.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.07.2021).

Rauch, Angela (2017): *Berufliche Rehabilitation bei der Bundesagentur für Arbeit.* In: Eikötter, Mirko; Riecken, Andrea; Jöns-Schnieder, Katrin (Hg.) (2017): *Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis.* S.180-202. Weinheim: Beltz Juventa.

Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2008): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Reims, Nancy; Tophoven, Silke; Tisch, Anita; Jentzsch, Robert; Nivorozhkin, Anton; Köhler, Markus; Rauch, Angela; Thomsen, Ulrich (2018): *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit - Modul 1 des Projekts "Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben".* Nürnberg: BMAS; IAB. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/56160/ssoar-2018-

reims_et_al-Aufbau_und_Analyse_des_LTA-Rehaprozessdatenpanels.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2018-reims_et_al-Aufbau_und_Analyse_des_LTA-Rehaprozessdatenpanels.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.03.2022).

Reißig, Birgit; Gaupp, Nora (2018): *Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive.* In: Lange, Andreas; Reiter, Herwig; Schutter, Sabrina; Steiner, Christine (Hg.) (2018): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie.* S.191-202. Wiesbaden: Springer VS.

Rolfs, Christian; Giesen, Richard; Meßling, Miriam; Udsching, Peter: *Beck'scher Online-Kommentar Sozialrecht*. 44. Edition, Stand: 1.6.2022 Online verfügbar unter: https://beck-online.beck.de/?vpath=bibdata/komm/BeckOK_40_Band-SozR/SGB_III/cont/BeckOK.SGB_III.p115.htm (zuletzt aufgerufen am 6.7.2022).

Roßteutscher, Sigrid (2009): *Soziale Partizipation und Soziales Kapital*. In: Kaina, Viktoria; Römmele, Andrea (Hg.) (2009): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch.* S.163-180. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schachler, Viviane: (2022): *Partizipation durch Werkstatträte*. Wiesbaden: Springer VS.

Schäfer, Holger (Hg.) (2019): *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.* Weinheim: Beltz Verlag.

Schäfers, Markus (2008): *Lebensqualität für Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfers, Markus (2009): *Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung.* In: Heilpädagogische Forschung. 2009; 35(4), S. 213-227.

Schäfers, Markus (2009a): *Behinderungsbegriffe im Spiegel der ICF. Anmerkungen zum Beitrag „Geistige Behinderung und Lernbehinderung“.* In: Teilhabe. 2009; 48 (1), S.25-27.

Schallenkammer, Nadine (2016): *Autonome Lebenspraxis im Kontext Betreutes Wohnen und Geistige Behinderung. Ein Beitrag zum Professionalisierungs- und Selbstbestimmungsdiskurs.* Weinheim: Beltz Juventa.

Schellenberg, Claudia; Häfeli, Kurt (2009): *Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen.* In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. 2009; 15(11-12), S.31-37. Online verfügbar unter: https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_FE/B.12_Schellenberg_Haefeli_2009_szh11_12_2009_Artikel.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.05.2022).

Schellenberg, Claudia Patricia; Hofmann, Claudia (2013): *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.* Bern: Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik.

Schels, Brigitte (2018): *NEET und sozial benachteiligte junge Menschen im Übergang in das Erwerbsleben: Konzepte, Befunde, Diskussionen*. In: Lange, Andreas; Reiter, Herwig; Schutter, Sabrina; Steiner, Christine (Hg.) (2018): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie.* S.241-252. Wiesbaden: Springer VS.

Scheu, Bringfriede; Autrata, Otger (2013): *Partizipation und Soziale Arbeit.* Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, Christian (2017): *Inklusion in berufliche Bildung im Anschluss an die Förderschule.* In: Welti, Felix; Herfert, Andrea (Hg.) (2017): *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung.* S.88-108. Kassel: kassel university press.

Schmidt, Matthias; Dworschak, Wolfgang (2011): *Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik?* In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 7/2011, S.269-280.

Schnurr, Stefan (2018): *Partizipation.* In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hg.) (2018): *Handbuch Soziale Arbeit.* 6. Auflage. S.1126-1137. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schnell, Rainer; Hill, Paul; Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung.* München: Oldenbourg Verlag.

Schreiner, Mario (2013): *Teilhabe und Anerkennung – Maßstäbe der Werkstattbeschäftigung.* In: Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (Hg.) (2013): *Doing Inklusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft.* S. 85-95. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Schreiner, Mario (2017): *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten.* Wiesbaden: Springer VS.

Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (2013): *Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung.* Wein heim, Basel: Beltz Juventa.

Statista (2019): *Das muss der neue Job bieten.* Online verfügbar unter: https://de.statista.com/infografik/16853/wichtigste-faktoren-bei-der-jobauswahl/ (zuletzt aufgerufen am 20.07.2022)

Stegmann, Michael; Schwab, Jürgen (Hg.) (2012): Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch. Freiburg: Lambertus Verlag.

Schultheis, Katrin; Sell, Stefan; Becher, Lena (2020): *Die drei Sektoren der eruflichen Bildung – Einleitung.* Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/325324/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-einleitung/ (zuletzt aufgerufen am 21.07.2022)

Schulz, Jörg; Bungart, Jörg (2021): *Ergebnisse der 9. bundesweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung" nach § 55 SGB IX für das Jahr*

2020. Online verfügbar unter: https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/2dfbfa463a4d7f71be425968cfed6a22203482/bag_ub_ergebnisse_bundesweite_umfrage_ub_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.06.2022).

Schuppener, Saskia; Heusner, Julia; Müller, Nils (2020): *Forschungsethische Fragen im Kontext sogenannter geistiger und/oder mehrfacher Behinderung. Ein Reflexionspapier der DIFGB.* Leipzig: Vorstand der DIFGB e.V. Online verfügbar unter: https://www.difgb.de/medien/forschungsethische_fragen_reflexionspapier_difgb_stand_02.12.2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.03.2022).

Schwab, Susanne (2016): *Partizipation.* In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* S.127-131. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schwalb, Helmut; Theunissen, Georg (Hg.) (2018): *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiel: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit.* 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Seitz, Simone (2016): *Inklusion pädagogisch: Handlungsanforderung in Erziehung und Bildung.* In: Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich; Antor, Georg (Hg.) (2016): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* 3. Auflage. S.137-138. Stuttgart: Kohlhammer.

Seeber, Susan (2013): *Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen.* In: *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 2013; Spezial 7/November 2013. Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA.* Online verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial7_eara/seeber (zuletzt aufgerufen am 13.07.2021).

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2018): *Instrument zur Bedarfsermittlung nach § 118 SGB IX im Land Berlin. Teilhabeinstrument Berlin. Teilhabeorientierte Individuelle Bedarfsermittlung. Manual Version 1, Stand: 01.11.2018. Berlin.* Online verfügbar unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Bundesteilhabegesetz/doc/2018_11_01_TIB_Manual_Stand_01_11_18.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.06.2022).

Sigot, Marion (2017): *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Solga, Heike (2017)*: Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft.* In: Becker, Rolf (Hg.) (2017): *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* 3 Auflage. S.443-486. Wiesbaden: Springer VS.

Statista (2020): *Verteilung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland nach Altersgruppen und Geschlecht am 30.06.2019.* Online verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1132942/umfrage/beschaeftigtenanteile-nach-alter-und-geschlecht/ (zuletzt aufgerufen am 29.05.2022).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019): *Berichte: Analyse Arbeitsmarkt. Arbeits- und Ausbildungsmarkt für unter 25-Jährige (Monatszahlen). Deutschland. August 2019. Bundesagentur für Arbeit. Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung.* Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201908/analyse/analyse-d-arbeits-ausbildungsstellenmarkt-juengere/analyse-d-arbeits-ausbildungsstellenmarkt-juengere-d-0-201908-pdf.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 01.12.2021).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019a): *Berichte: Analyse Arbeitsmarkt. Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung (Jahreszahlen). Deutschland. 2019. Bundesagentur für Arbeit. Statistik.* Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201912/analyse/analyse-arbeitsmarkt-schwerbehinderte/analyse-arbeitsmarkt-schwerbehinderte-d-0-201912-xlsx.xlsx (zuletzt aufgerufen am 11.02.2022).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2020): *Berufliche Rehabilitation - Deutschland, Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit (*Monatszahlen). 2020. Bundesagentur für Arbeit. Statistik. Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?nn=1262946&topic_f=berufliche-rehabilitation-reha (zuletzt aufgerufen am 12.02.2022).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022): *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2021. Bundesagentur für Arbeit. Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung.* Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Menschen-mit-Behinderungen/generische-Publikation/Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 12.02.2022).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022a): *Tabellen. Berufliche Rehabilitation (Monatszahlen). Deutschland (Gebietsstand Februar 2022). November 2021. Bundesagentur für Arbeit. Statistik.* Online verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202111/iiia5/berufliche-rehabilitation-reha/reha-d-0-202111-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt aufgerufen am 13.02.2022).

Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte (2021): *Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt.* Nürnberg, Oktober 2021, S.4. online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?__blob=publicationFile).

Stein, Roland; Kranert, Hans-Walter (Hg.) (2020): *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs.* Berlin: Frank & Timme Verlag.

Theunissen, Georg (2008): *Geistige Behinderung und Lernbehinderung*. In: Geistige Behinderung 2/08, 47. Jg. S.127-136.

Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed Sarina (Hg.) (2014): *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit.* 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Vester, Heinz-Günter (2009): *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe.* Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vollmer, Kerstin (2020): *Inklusion kontrovers - Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung.* In: Stein, Roland; Kranert, Hans-Walter (Hg.) (2020): *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs.* S.25-45. Berlin: Frank & Timme Verlag.

Vollmer, Kerstin (2015): *Integration – Teilhabe – Inklusion: Berufliche Bildung behinderter Menschen im Spannungsfeld zwischen politischer Losung und Berufsbildungspraxis*. In: Bylinski, Ursula; Vollmer, Kerstin (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. BIBB: Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 162.

Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2013): *Übergänge im Lebenslauf.* In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.) (2013): *Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung.* S.23-43. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Walther, Andreas (2020): *Wohlfahrtsstaaten – Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit.* In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna (Hg.) (2020): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen.* S.143-164. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna (Hg.) (2020): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen.* S.143-164. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Wansing, Gudrun (2012): *Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert.* In: Behindertenpädagogik. 2012; 51(4), S.381-396.

Wansing, Gudrun (2014): *Konstruktion - Anerkennung - Problematisierung. Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität.* In: Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle. 2014; 25(2), S.209-230. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/44798/ssoar-soziprobleme-2014-2-wansing-Konstruktion_-_Anerkennung_-_Problematisierung.pdf?sequence=1 (zuletzt aufgerufen am 02.06.2022).

Wansing, Gudrun (2014a): *Inklusion.* In: Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina (Hg.) (2014): *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit.* 2. Auflage. S.139-140. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wansing, Gudrun (2016): *Was bedeutet Inklusion?* In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Der Bürger im Staat. Inklusion. 66(1), S.4-9. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft. Online verfügbar unter: https://www.buergerundstaat.de/1_16/inklusion.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.06.2022).

Wansing, Gudrun (2016a): *Inklusion soziologisch: Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. In: Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich; Antor, Georg (Hg.) (2016): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* 3. Auflage. S.133-137. Stuttgart: Kohlhammer.

Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela; Jochmaring, Jan; Schreiner, Mario (2016): *Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-) Bildung.* In: Bylinski, Ursula; Rützel, Josef (Hg.) (2016): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG.* S.71-85. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Wansing, Gudrun; Welti, Felix; Schäfers, Markus (Hg.) (2018): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven.* Baden-Baden. Nomos Verlag.

Wansing, Gudrun (2019): *Inklusion und Exklusion durch Erwerbsarbeit. Bedeutung (nicht nur) für Menschen mit Behinderungen.* In: Politikum. Mittendrin - Aussen vor. 2019; 5(1), S.26-32. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft - Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weisser, Jan (2012): *Politische und soziale Partizipation.* In: Beck, Iris; Greving, Heinrich (Hg.) (2012): *Lebenslage und Lebensbewältigung. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* S.170-178. Stuttgart: Kohlhammer.

Welti, Felix (2008): *Rechtliche Aspekte einer „Patientenorientierung" in der Rehabilitation*. In: Die Rehabilitation. 2008; 47(2), S.109-111. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Welti, Felix (2015): *Wunsch- und Wahlrecht bei Leistungen zur Teilhabe – neue und alte Rechtsfragen (Teil 1). Forum D: Entwicklungen und Reformvorschläge, Diskussionsbeitrag Nr. 19/2015.* Online verfügbar unter: https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_D/2015/D19-2015_Welti_Wunsch-_und_Wahlrecht_bei_Leistungen_zur_Teilhabe_-_neue_und_alte_Rechtsfragen_Teil_1.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.05.2022).

Welti, Felix; Herfert, Andrea (Hg.) (2017): *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung.* Kassel: kassel university press.

Welzer, Harald (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.* Tübingen: Edition Diskord.

Wember, Franz; Stein, Roland; Heimlich, Ulrich (Hg.) (2014): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.* Stuttgart: Kohlhammer

Wilke, Julia (2016): *Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie.* Wiesbaden: Springer VS.

Witzel, Andreas (1985): *Das problemzentrierte Interview.* In: Gerd Jüttemann (Hg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder.* S.227-255. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630 (zuletzt aufgerufen am 21.02.2022).

Witzel, Andreas (2000): *The Problem-centered Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research.* 2000; 1(1), Art.22. Online verfügbar unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2522 (zuletzt aufgerufen am 29.04.2022).

Wright, Michael (Hg.) (2010): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention.* Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe Verlag.

Zika, Gerd; Maier, Tobias; Helmrich, Robert; Markus, Hummel; Kalinowski, Michael; Hänisch, Carsten; Wolter, Marc Ingo; Mönnig, Anke (2015): *IAB-Kurzbericht 09/2015: Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt.* In: Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (2015): IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 9/2015. Online verfügbar unter https://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0915.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.05.2022).

Zusammenfassung der Dissertation

Die Wege von ehemaligen Förderschüler*innen nach der Schule in Ausbildung, Arbeit oder Übergangsmaßnahmen können mit Hilfe der bestehenden Statistiken nur sehr vage nachvollzogen werden. Die subjektive Sichtweise der Förderschüler*innen wird dabei nur sehr selten erfasst. Besonders bei dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) sind strukturelle Benachteiligungen deutlich zu sehen. So werden die Schüler*innen dieses Förderschwerpunktes mit 86% fast ausschließlich an der Förderschule beschult, was nicht den Forderungen des Artikels 24 UN-BRK entspricht.

In der Dissertation wurde als theoretisch-konzeptionelle Grundlage der Begriff der Partizipation gewählt. Der inflationär verwendete und dennoch unscharf definierte Partizipationsbegriff wird sowohl politisch in unterschiedlichen Diskursen, als auch im Bereich der Behindertenhilfe rege diskutiert. Besonders eine Abgrenzung zu dem Begriff der Teilhabe findet sich jedoch eher selten. In der Dissertation wurde eine dringend notwendige Differenzierung (auch zu dem Teilhabebegriff) und eine definitorische Schärfung des Begriffs Partizipation vorgenommen.

In einer explorativen Längsschnittstudie stand die Forschungsfrage im Fokus, wie der Berufswunsch bei den Förderschüler*innen (N=8) des Förderschwerpunktes GE entsteht und wie sie diesen umsetzen können. Innerhalb dieses Lebensabschnittes wurden die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen eruiert.

Die Studie konnte zeigen, dass die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen in dem Förderschwerpunkt GE in dem Übergang Schule-Beruf nur in einem geringen Umfang und in einem begrenzten, in der Regel vorgegebenen, Handlungsrahmen möglich sind. Dabei ist bei den Förderschüler*innen zu erkennen, dass das Lehrpersonal, die Reha-Berater*innen der Agentur für Arbeit, sowie die Eltern einen großen Einfluss auf die Berufswahl der Förderschüler*innen und die Umsetzung dessen haben. Nur ein Förderschüler konnte seinen Berufswunsch ein Jahr nach dem Ende der Schulzeit umsetzen. Bestehende Unterstützungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Unterstützte Beschäftigung, Fachpraktikerausbildung usw. wurden von den Schüler*innen nicht thematisiert. Des Weiteren konnten die teilweise engen Kooperationen der Schulen zu den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) aufgezeigt werden, sowie eine fehlende langfristige Begleitung von unabhängigen Berufsberater*innen.

Abstract

The paths of former special needs students after school into training, work or vocational education can only be very vaguely traced with the help of the existing statistics. The subjective point of view of the special needs students is only rarely recorded. Structural disadvantages are particularly evident at students with special needs related to intellectual development. For example, 86% of the students with special needs related to intellectual development are almost exclusively taught at special schools, which does not meet the requirements of Article 24 of the UN CRPD.

In the dissertation, the concept of participation was chosen as the theoretical and conceptual basis. The concept of participation, which is used excessively and is still vaguely defined, is the subject of lively debate both politically in various discourses and in the work with people with disabilities. However, a distinction from the concept of participation is rare. In the dissertation, an urgently needed differentiation (also with regard to the concept of participation) and a sharpening of the definition of the concept of participation took place.

In an exploratory longitudinal study, the research question was how the career aspirations of the special needs students (N=8) related to intellectual development and how they can implement them. Within this phase of life, the participation possibilities of the students were determined.

The study was able to show that the participation opportunities for students in the transition from school to work are only possible to a small extent and within a limited, usually predetermined, framework for action. In the case of the special needs students, it can be seen that the teaching staff, the rehabilitation consultants from the employment agency and the parents have a major influence on the career choice of the special needs students and the implementation of this. Only one special needs student was able to pursue his career aspirations a year after leaving school. Existing support options, such as supported employment, etc. were not discussed by the students. Furthermore, the sometimes close cooperation between the schools and the sheltered workshop for people with disabilities could be shown, as well as a lack of long-term support from independent careers advisers.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken o. Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken o.Ä. anderer Autorinnen und Autoren die Quelle angegeben habe.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend geahndet werden.

Potsdam, 22.07.2022 Unterschrift Doktorandin