

# Wie gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt für Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Robin Heichinger  
Sophie Mutenthaler  
Beate Rinner

## Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades  
Master of Arts in Sozialpädagogik  
an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2024

**Erstbegutachterinnen:** FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Susanne Binder,  
FH-Prof. Patricia Renner BA MA  
**Zweitbegutachter:** Pascal Laun BA MA

# Abstract

Wie gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt für Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

In Österreich werden Jugendliche, welche trotz geförderter Lehrstellen keine Ausbildungsstätten für duale Ausbildungsmöglichkeiten finden, in sogenannten „Auffangnetzen mit Ausbildungsgarantie“ begleitet. Besondere Bedeutung wird daher der arbeitsmarktintegrativen Chancengleichheit beigemessen, da vor allem für Jugendliche nach Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusive Weiterbildungsmöglichkeiten bereitgestellt werden müssen, damit diese am Arbeitsmarkt Fuß fassen können (vgl. Weber 2018:7). Diese sind durch diverse Behinderungen von Benachteiligung, Stigmatisierung und Ausgrenzung betroffen. Sie sehen sich dadurch mit erheblichen Hürden in Ausbildungs- und Berufssystemen konfrontiert (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:13)

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird der Ist-Zustand vorhandener Anschlussmöglichkeiten, das Zusammenwirken der Helfer\*innensysteme sowie die Bedarfslagen der Adressat\*innen erhoben. Besonderer Fokus wird dabei auf Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 – 24 Jahren im Übergang von der Schule in den Beruf gelegt. Die von dem Forschungsteam definierten Zielsetzungen belaufen sich auf die Darstellung der Verbesserungsoptionen in Bezug auf inklusive Anschlussmöglichkeiten, auf die kooperative Zusammenarbeit intra- und multiprofessioneller Teams und die Erhebung der Bedarfslagen der Jugendlichen.

Mit der Auswertungsmethode Grounded Theory Methodologie werden die Erkenntnisse fünf leitfadengestützter Interviews sowie die Ergebnisse der vorab durchgeführten Photo-Voice Forschung, im Rahmen des Masterlehrgangs Sozialpädagogik an der FH St. Pölten, ausgewertet.

Anhand der Beantwortung der drei Subforschungsfragen wird deutlich, dass die Zielgruppe eine ganzheitliche, bedarfsorientierte Unterstützung ohne starrer Zeitlimitierung benötigt und, dass dafür erforderliche Rahmenbedingungen mit Ausweitungen der Angebotslandschaft geschaffen werden sollten.

**Schlüsselwörter:** Sonderpädagogischer Förderbedarf, Professionalisierung des multiprofessionellen Helfer\*innensystem, Bildungssystem, Transition<sup>1</sup>, Arbeitsmarkt, Berufsausbildung, inklusive Anschlussmöglichkeiten, Inklusion, „Persönliche Zukunftsplanung“, Bedarfsorientierung,

---

<sup>1</sup> Transition: Der Begriff bezeichnet Übergänge von Lebensphasen. In diesem Fall Schüler\*innen im Übergang Schule zu Beruf (vgl. Griebel / Niesel 2021:37–38). Die Begriffe Transition und Übergang werden in dieser These als gleichwertig betrachtet und angewendet.

# Abstract

How does the transition from school to the labour market work for young people aged between 15 and 24 after leaving special school or a school leaving certificate with special educational needs?

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

In Austria, young people who are unable to find training places for dual training opportunities despite being offered subsidized apprenticeships are supported in so-called "safety nets with a training guarantee". Particular importance is therefore attached to equal opportunities in terms of labor market integration, as inclusive further training opportunities must be provided, especially for young people who have completed special school or a school leaving certificate with special educational needs, so that they can gain a foothold in the labor market (cf. Weber 2018:7). They are affected by disadvantage, stigmatization and exclusion due to various disabilities. As a result, they face considerable hurdles in training and vocational systems (cf. Fasching / Tanzer 2022:13)

In this academic paper, the current status of existing connection options, the interaction of the support systems and the needs of the addressees are assessed. A particular focus is placed on adolescents and young adults aged 15-24 in the transition from school to work. The goals defined by the research team are to present options for improvement with regard to inclusive connection options, cooperative collaboration between intra- and multi-professional teams and to survey the needs of young people.

Using grounded theory methodology, the findings of five guided interviews and the results of the photo-voice research conducted in advance as part of the Master's course in Social Pedagogy at the FH St. Pölten are evaluated.

Based on the answers to the three sub-research questions, it becomes clear that the target group requires holistic, needs-oriented support without rigid time limits and that the necessary framework conditions should be created by expanding the range of services.

**Keywords:** special educational needs, professionalization of the multi-professional helper system, education system, transition, labour market, vocational training, inclusive follow-up opportunities, inclusion, "personal future planning", needs orientation

# Inhalt

|          |                                                                                                                                                             |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung.....</b>                                                                                                                                      | <b>7</b>  |
| <b>2</b> | <b>Begriffsklärung.....</b>                                                                                                                                 | <b>9</b>  |
| 2.1      | Adressat*innen .....                                                                                                                                        | 9         |
| 2.2      | Integration.....                                                                                                                                            | 9         |
| 2.3      | Inklusion.....                                                                                                                                              | 10        |
| 2.4      | Behinderung .....                                                                                                                                           | 11        |
| 2.5      | Arbeitsmarkt.....                                                                                                                                           | 12        |
| 2.6      | Bildung.....                                                                                                                                                | 12        |
| 2.6.1    | Sonderschule.....                                                                                                                                           | 13        |
| 2.6.2    | sonderpädagogischer Förderbedarf .....                                                                                                                      | 13        |
| <b>3</b> | <b>Anschlussmöglichkeiten .....</b>                                                                                                                         | <b>14</b> |
| 3.1      | Schulsystem in Österreich.....                                                                                                                              | 14        |
| 3.1.1    | Wirkungsziel 1: Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der<br>Schüler*innen und Schüler sowie von Zielgruppen in der<br>Erwachsenenbildung (ebd.)..... | 15        |
| 3.1.2    | Wirkungsziel 2: Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen<br>(ebd.) .....                                                                     | 15        |
| 3.1.3    | Wirkungsziel 3: Steigerung der Effektivität und Effizienz in der<br>Schulorganisation und Bildungsverwaltung (ebd.) .....                                   | 15        |
| 3.2      | Aufbau des Schulsystems in Österreich.....                                                                                                                  | 16        |
| 3.3      | Schule als Unterstützung im Übergang .....                                                                                                                  | 17        |
| 3.3.1    | Duale Berufsausbildung .....                                                                                                                                | 17        |
| 3.3.2    | Polytechnische Schule (PTS) .....                                                                                                                           | 18        |
| 3.3.3    | Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) .....                                                                                                                         | 19        |
| 3.3.4    | Jugendcoaching .....                                                                                                                                        | 19        |
| 3.3.5    | Zusammenfassende Worte .....                                                                                                                                | 21        |
| 3.4      | Übergangsmaßnahmen und Unterstützungsleistungen zur Berufsorientierung und -<br>vorbereitung sowie zur Qualifizierung für Ausbildung .....                  | 21        |
| 3.4.1    | Jugendcoaching .....                                                                                                                                        | 23        |
| 3.4.2    | AusbildungsFit .....                                                                                                                                        | 23        |
| 3.4.3    | Berufsausbildungsassistenz (BAS) .....                                                                                                                      | 26        |
| 3.4.4    | Arbeitsassistenz .....                                                                                                                                      | 27        |
| 3.4.5    | Jobcoaching.....                                                                                                                                            | 29        |
| 3.4.6    | Betriebsservice .....                                                                                                                                       | 31        |
| 3.4.7    | Zusammenfassung .....                                                                                                                                       | 32        |
| 3.5      | Arten der integrativen Berufsausbildung Österreichs.....                                                                                                    | 32        |
| 3.5.1    | Berufliche Erstausbildung & individuelle bzw. integrative Berufsausbildung                                                                                  | 32        |
| 3.5.2    | Verlängerte Lehre .....                                                                                                                                     | 33        |
| 3.5.3    | Teilqualifizierung.....                                                                                                                                     | 33        |
| 3.5.4    | Überbetriebliche Lehre .....                                                                                                                                | 34        |
| 3.6      | Arbeitsmarktpolitik .....                                                                                                                                   | 35        |
| 3.6.1    | Passive Arbeitsmarktpolitik.....                                                                                                                            | 35        |
| 3.6.2    | Aktive Arbeitsmarktpolitik .....                                                                                                                            | 37        |

|       |                                        |    |
|-------|----------------------------------------|----|
| 3.6.3 | Aktivierende Arbeitsmarktpolitik ..... | 37 |
| 3.6.4 | Beschäftigungspolitik.....             | 39 |

#### **4 Die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt oder einem AusbildungsFit .....40**

|       |                                                                                         |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1   | Welche Helfer*innen begleiten Adressat*innen im Übergang von Schule in den Beruf? ..... | 40 |
| 4.2   | Aufgabe der unterschiedlichen Berufsgruppen im Helfer*innensystem.....                  | 41 |
| 4.2.1 | Jugendcoaching: .....                                                                   | 41 |
| 4.2.2 | AusbildungsFit: .....                                                                   | 43 |
| 4.2.3 | Berufsbildungsassistenz:.....                                                           | 44 |
| 4.3   | Historische Entwicklung der Berufshilfe .....                                           | 44 |
| 4.4   | Aufgaben der Hilfesysteme im Übergang Schule zu Beruf.....                              | 47 |
| 4.5   | Die Notwendigkeit der Vernetzung der Hilfesysteme.....                                  | 47 |
| 4.6   | Die Notwendigkeit von Beratungsangeboten in Transitionsverläufen .....                  | 49 |
| 4.7   | Formen professioneller Kooperation in Helfer*innensystemen.....                         | 50 |
| 4.7.1 | Kooperation mit dem Familiensystem .....                                                | 55 |
| 4.8   | Professionalität des Helfer*innensystems.....                                           | 56 |
| 4.9   | Die Professionalisierung qualifizierter Professionist*innen im Helfer*innensystem..     | 59 |
| 4.9.1 | Modelle, die Kooperation ermöglichen .....                                              | 60 |
| 4.9.2 | Case Management .....                                                                   | 63 |
| 4.10  | Erkenntnisse und Ausblick .....                                                         | 66 |

#### **5 Bedarflagen der Jugendlichen .....68**

|       |                                                                 |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------|----|
| 5.1   | Beschreibung der Zielgruppe .....                               | 68 |
| 5.2   | Bedarfe von Jugendlichen im Übergangssystem in Österreich ..... | 72 |
| 5.3   | Bedarfe von Jugendlichen im Übergang in Deutschland .....       | 75 |
| 5.4   | Lösungsorientierte Beratung .....                               | 78 |
| 5.4.1 | Ethik der lösungsorientierten Beratung .....                    | 79 |
| 5.4.2 | Zuhören .....                                                   | 80 |
| 5.5   | Systemische Beratung .....                                      | 81 |
| 5.6   | Ressourcen- und Stärkenorientierte Zielarbeit.....              | 82 |
| 5.6.1 | stärkenorientierte Zielarbeit.....                              | 83 |
| 5.6.2 | Ressourcenarbeit .....                                          | 84 |
| 5.7   | Empowerment .....                                               | 85 |
| 5.8   | Persönliche Zukunftsplanung .....                               | 88 |
| 5.8.1 | Handlungsorientierung der Persönlichen Zukunftsplanung .....    | 89 |
| 5.9   | Familie als Ressource .....                                     | 92 |

#### **6 Empirische Erhebung .....94**

|       |                                                                              |     |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1   | Forschungsprojekt Photovoice und Mentoring .....                             | 94  |
| 6.1.1 | Forschungsinteresse und Forschungsziel.....                                  | 95  |
| 6.1.2 | Literaturrecherche .....                                                     | 96  |
| 6.1.3 | Forschungsfragen .....                                                       | 96  |
| 6.2   | Forschungsdesign .....                                                       | 97  |
| 6.2.1 | Erhebungsmethode .....                                                       | 97  |
| 6.2.2 | Auswertung .....                                                             | 99  |
| 6.3   | Reflexion des Forschungsprozesses und Stolpersteine im Forschungsprozess.... | 102 |

|          |                                                                                                                                                                        |            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.4      | Empirische Ergebnisse zu den Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss..... | 103        |
| 6.4.1    | Die letzten Schuljahre im österreichischen Schul- beziehungsweise Bildungssystem .....                                                                                 | 103        |
| 6.4.2    | Übergang von der Schule in erste berufliche Erfahrungen .....                                                                                                          | 106        |
| 6.4.3    | Inklusive Anschlussmöglichkeiten .....                                                                                                                                 | 109        |
| 6.4.4    | Bedeutende Entwicklungsfaktoren .....                                                                                                                                  | 113        |
| 6.4.5    | Fazit .....                                                                                                                                                            | 115        |
| 6.5      | Empirische Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit der Helfer*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt oder einem AusbildungsFit .....    | 117        |
| 6.5.1    | Darstellung der Untersuchungsergebnisse .....                                                                                                                          | 118        |
| 6.5.2    | Gelingende Zusammenarbeit: .....                                                                                                                                       | 119        |
| 6.5.3    | Hinderliche Faktoren von Kooperation .....                                                                                                                             | 122        |
| 6.5.4    | Wunsch nach mehr Zeitressourcen und individueller Begleitung .....                                                                                                     | 127        |
| 6.5.5    | Erkenntnisse aus der empirischen Analyse .....                                                                                                                         | 129        |
| 6.6      | Empirische Auseinandersetzung mit den Bedarfen von Jugendlichen im Übergang von Schule in den Arbeitsmarkt/Beruf .....                                                 | 132        |
| 6.6.1    | Institutionelle Ressourcen .....                                                                                                                                       | 133        |
| 6.6.2    | Persönliche Ressourcen.....                                                                                                                                            | 134        |
| 6.6.3    | Bedarfsorientierte Unterstützung.....                                                                                                                                  | 136        |
| 6.6.4    | Behinderung der Entwicklung / Bedarf an adäquater Unterstützung in der Entwicklung.....                                                                                | 138        |
| 6.6.5    | Bedarf an Ausbildung/Möglichkeiten zur Ausbildung .....                                                                                                                | 140        |
| 6.6.6    | Bedarf an transparenten Rahmenbedingungen .....                                                                                                                        | 141        |
| 6.6.7    | Bedarf nach Veränderung politischer und damit einhergehend gesetzlicher Rahmenbedingungen .....                                                                        | 142        |
| 6.6.8    | Fazit .....                                                                                                                                                            | 143        |
| <b>7</b> | <b>Resümee .....</b>                                                                                                                                                   | <b>144</b> |
|          | <b>Literatur .....</b>                                                                                                                                                 | <b>146</b> |
|          | <b>Interviewverzeichnis .....</b>                                                                                                                                      | <b>153</b> |
|          | <b>Abbildungen .....</b>                                                                                                                                               | <b>153</b> |
|          | <b>Anhang.....</b>                                                                                                                                                     | <b>154</b> |
|          | <b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>                                                                                                                                 | <b>166</b> |
|          | <b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>                                                                                                                                 | <b>166</b> |
|          | <b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>                                                                                                                                 | <b>166</b> |

# 1 Einleitung

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

„Jeder Mensch existiert doch eigentlich für sich; Ausbildung des Individuums für das Individuum und nach den dem Individuum eigenen Kräften und Fähigkeiten muss also der einzige Zweck alles Menschenbilden sein“  
(Wilhelm Freiherr von Humboldt)

Das Zitat von Freiherr von Humboldt beschreibt am besten unser Forschungsinteresse für diese Masterarbeit. Im Grunde ist jeder Mensch ein wunderbares Individuum für sich selbst, leider wird dies oft von der Gesellschaft nicht so gelebt. Somit fällt es unsere Zielgruppe, Jugendliche im Alter von 15 – 24 Jahren mit Sonderschulabschluss oder Schulabschluss mit sonderpädagogischen Förderbedarf erheblich schwerer einen gelingenden Übergang von Schule in Beruf zu erreichen. Während sich einerseits die Beschäftigungsmöglichkeiten verringern, steigen andererseits die Prozesse der Diskreditierung und Stigmatisierung. Dies führt dazu, dass sie aufgrund fehlender Möglichkeiten in die Arbeitslosigkeit und letztendlich fast zwangsläufig an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden (vgl. Fasching 2019:854).

Damit Jugendliche der Zielgruppe Möglichkeiten zur Nachreifung verschiedener Kompetenzen erhalten, wurde ein bundesweites System zur Nachqualifizierung in Österreich geschaffen. Das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) stellt für die Jugendlichen eine Angebotslandschaft bereit, in welcher diese den Übergang von Schule zu Beruf und die damit verbundenen Aufgaben der persönlichen Berufsfindung meistern können. Diese biographischen Übergänge sind von Risiken und Unklarheiten geprägt und erfordern, aufgrund der zahlreichen Ausbildungsmöglichkeiten, Begleitmaßnahmen. Wie sich diese Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt für die Zielgruppe gestaltet, soll in der vorliegenden Masterthese beantwortet werden. Robin Heichinger wird in der Beantwortung seiner Subforschungsfrage auf die Angebotslandschaft der Zielgruppe in Wien und Niederösterreich eingehen. Beate Rinner befasst sich unterdessen mit der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams in Qualifizierungsprojekten und Sophie Mutenthaler beleuchtet die Bedarfslagen für einen gelingenden Übergang der betroffenen Zielgruppe.

Im Zuge des Masterlehrgangs Sozialpädagogik an der Fachhochschule Sankt Pölten, wurde in einem partizipativen Forschungsprojekt gemeinsam mit 16 Jugendlichen aus zwei AusbildungsFits und einem weiteren Qualifizierungsprojekt geforscht. Die Jugendlichen nahmen im Forschungsprozess die Rolle von Co-Forscher\*innen ein. In diesem Forschungsprojekt wird der Fragestellung: „Future? Mentoring!“ Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder einer Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AusbildungsFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-) Ausbildung und Berufsfindung?“ nachgegangen. Mit der Methode Photo-Voice wurde für die Jugendlichen ein innovativer Zugang zur Forschung ermöglicht. Die Jugendlichen

erstellten Fotografien zur Beantwortung von fünf partizipativ erstellten Fragestellungen, welche in aufgezeichneten Gruppendiskussionen besprochen wurden. Die Ergebnisse der Diskussionsrunden wurden durch die forschenden Studierenden anhand der Grounded Theory vorausgewertet. Danach fanden Auswertungswshops statt, in welchen die Ergebnisse mit den Jugendlichen besprochen und weiter bearbeitet wurden und Handlungsempfehlungen wie Maßnahmen zur Verbreitung der Erkenntnisse ausgearbeitet wurden. Aus diesem zirkulären Forschungsprozess entwickelte sich der Feldzugang für diese Masterthesis. Das sich im Zuge des Projektes geformte Interesse bezog sich dabei auf die Übergänge von der Schule in den Beruf oder die Ausbildung. Aus diesem Grund wurde das beforschte Feld unter anderem auf die Projekte des NEBA-Systems eingegrenzt. Hierbei rückten die Erfahrungen von Jugendlichen aus NEBA-Projekten, mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Professionist\*innen von AusbildungsFits und Betriebe, welche mit dem NEBA-System zusammenarbeiten, in den Fokus. Auf Basis der Ergebnisse der Photo-Voice Forschung, konnten weitere Vorgehensweisen zur Datenerhebung geplant werden. Dazu wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Professionist\*innen aus dem Helfer\*innensystem sowie mit betroffenen Jugendlichen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte hier wiederum mit der Grounded Theory. Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in drei literarische und drei empirische Abschnitte. Die literarischen Kapitel 2-5 befassen sich mit einer Einführung der Grundthematiken, wobei für das Verständnis der Arbeit erforderliche Begriffe zu Beginn erklärt werden. Kapitel 3 widmet sich den Anschlussmöglichkeiten der Adressat\*innen. Der Abschnitt 4 handelt von multiprofessioneller Teamarbeit und beleuchtet literarische Erkenntnisse für gelingende Kooperationen. Kapitel 5 beleuchtet die Bedarfslagen der Jugendlichen für einen gelingenden Übergang von Schule in Beruf/Ausbildung. Danach werden im Methodenteil das Forschungsinteresse sowie das Forschungsdesign und angewandte wissenschaftliche Methoden erklärt. In den empirischen Abschnitten ab Kapitel 6.6. werden die erhobenen Forschungsergebnisse präsentiert.

## 2 Begriffsklärung

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

Im folgenden Kapitel stellen die Autor\*innen, für diese Masterthesis, wichtige Begrifflichkeiten vor. Diese dienen dem Verständnis der weiterführenden Ausführungen und sollen den Begrifflichen Überbau der schriftlichen Arbeit dienen.

### 2.1 Adressat\*innen

In den weiterführenden Ausführungen werden Jugendliche der Zielgruppe, mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, als Adressat\*innen bezeichnet. Der Begriff entwickelte sich einerseits als Abgrenzung gegenüber der bevormundenden Bezeichnung Klient\*innen und andererseits gegen den sächlichen Begriff Kund\*innen (vgl. Wagner, L. 2018:342). Dieser Terminus stellt das gemeinsame Zusammenwirken von Professionist\*innen und Adressat\*innen bei der Lösung sozialer Problemlagen in vertrauensvoller und leicht zugänglicher Weise in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Des Weiteren setzt diese Begrifflichkeit Zustimmung zu Hilfeleistungen voraus, wobei auch eine Entscheidung gegen Unterstützungsmaßnahmen außerhalb des Zwangskontextes möglich ist. Durch die Gesetzesnovelle „Ausbildung bis 18“ in Österreich wurde eine Nötigung zur Ausbildungsverpflichtung geschaffen, wobei auch in diesem die Beteiligung der Adressat\*innen die Umsetzung befördert. Für die Begriffsanwendung Adressat\*in sind die Konzepte der Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, subjektorientierte Hilfeangebote, Ressourcenorientiertheit prägend (vgl. ebd.:343).

### 2.2 Integration

Das Wort Integration leitet sich aus dem lateinischen „integratio“ ab und bedeutet Wiederherstellung eines Ganzen (vgl. Heimlich 2016:118). Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird Integration im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen verstanden. Hierbei wird das Zusammenleben verschiedenster Individuen und Gruppen und deren inneren Zusammenhalt, beziehungsweise wie sie diesen ermöglichen, betrachtet (vgl. ebd.). Im Heil- und Sonderpädagogischem Rahmen wird die Kooperation und das voneinander lernen in den Mittelpunkt gerückt.

Bezogen auf die Integration im Übergang von Schule zu Beruf für Nutzer\*innen mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss, kann von einer direkten und indirekten Integration gesprochen werden. Hierbei wird in Integrationsklassen, in welchen Kinder und Jugendliche mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, in der direkten

Integration verortet. Nutzer\*innen welche in einer Sonderschulklasse beschult werden, erleben hingegen eine indirekte Integration, welche den Grundgedanken der Separation in sich trägt (vgl. ebd.:121). Helga Fasching und Lena Tanzer beschreiben die Entwicklung des Integrationsgedanken, welcher im Sinne des Normalisierungsprinzips benachteiligte Menschen in gesellschaftliche Strukturen integrieren möchte, hin zu dem Gedanken gesellschaftliche Strukturen, im Sinne von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit, zu befördern (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:71). Dies bedeutet ein Umdenken: weg vom „medizinischen Modell“ in welchem nicht mehr die Behinderung einer Einzelperson im Fokus steht, sondern die gesellschaftlichen Hindernisse die Menschen behindern (vgl. Bylinski / Rützel 2016:9). Diese veränderte Blickweise ermöglicht Inklusion, welche in dieser Masterthese verwendet wird. Wir nehmen an, dass die Maßnahmenangebote zu gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit führen sollen, sodass die Begleitung individueller Bedarfslagen der Adressat\*innen im Zentrum der Angebote stehen.

## 2.3 Inklusion

Inklusion ist ein sehr umfangreich verwendeter Begriff, welcher aktuell als europäischer Leitgedanke für pädagogische Prozesse angesehen wird (vgl. Braunsteriner / Holzinger 2023:128). In der Pädagogik wird die Bezeichnung des transkategorialen beziehungsweise intersektionalen Inklusionsbegriffes verwendet, da dieser alle Lernenden beinhaltet, wobei besonders auf vulnerable Personengruppen Bezug genommen wird, welche sich im Spannungsfeld diverser Differenzlinien befinden. Diese multiplen Problemlagen können ohne passgenaue Unterstützungsmaßnahmen für die Betroffenen zu Entgrenzung und Segregation führen (vgl. Lindmeier 2019:10). Inklusive Übergänge in den Beruf sind von Exklusionsmechanismen bedroht. Diese sollen erkannt werden und durch die Erhöhung von Bildungsmöglichkeiten und beruflichen Befähigungen der Adressat\*innen der Zielgruppe Chancengleichheit ermöglichen und so Inklusion in Ausbildungen ermöglichen (vgl. Weber 2019:5). Inklusion im Kontext des Übergangs von Schule zu Beruf basiert vor allem auf den Artikeln 24. und 27. der UN-Behindertenrechtskonventionen (vgl. Fasching / Tanzer 2022:72). Zu der Einhaltung der Artikel verpflichtete sich das Land Österreich mit einer Ratifizierung im Jahr 2008. Der Artikel 24 stützt sich auf das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu Bildung, wobei diese einerseits die schulische Bildung mit individueller Unterstützung vorsieht. Andererseits sollen die Adressat\*innen lebenspraktisches Wissen erlernen und dadurch bestmöglich gefördert werden. Dies soll Empowerment und Selbstbestimmung ermöglichen und die Teilhabe an der Gesellschaft sicherstellen (vgl. ebd.:73).

Der Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention beschreibt das Recht behinderter Menschen auf eine selbstgewählte Arbeit, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Hierbei werden die zugehörigen Staaten in die Pflicht genommen, den Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu gestalten und die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen für diesen inklusiven Arbeitsmarkt herzustellen (vgl. ebd.).

## 2.4 Behinderung

Der Behindertenbegriff beziehungsweise die Bezeichnung von Menschen mit Behinderungen stellt ein äußerst kontroverses Themengebiet dar, welches sich einer Vielzahl unterschiedlicher Ansichten und Herangehensweisen bedient. In diesem Kapitel soll näher auf die Unterschiede in den Bezeichnungen für die anzusprechende Zielgruppe eingegangen werden. Dahingehend wird sich diese Ausarbeitung an einem Handbuch zu Disability Studies orientieren (vgl. Waldschmidt 2022).

Im Rahmen der Bezeichnung dieser Zielgruppe ergibt sich ein breites Spektrum an möglichem Vokabular. Waldschmidt (vgl. ebd.:10) spricht in diesem Handbuch vermehrt von „behinderten Menschen“ oder „Menschen mit Behinderungen“. Mit der Bezeichnung „behinderte Menschen“ soll eine Kohärenz zu den britischen Disability Studies und den darin vorkommenden Bezeichnungen „disabled persons“ beziehungsweise „disabled people“ hergestellt werden. Der Terminus „behinderte Menschen“ komplementiert eine Auffassung des sozialen Behinderungsmodells (vgl. ebd.). Das Adjektiv „behindert“ vor den „Mensch“ zu stellen mag auf den ersten Blick wohl als stigmatisierend oder diskriminierend wirken, allerdings wird durch diese Schreibweise ersichtlich, dass nicht der Mensch als Individuum nicht behindert ist, sondern, dass die Person durch Einflüsse aus der Kultur, der Gesellschaft oder der Umwelt behindert wird. Außerdem wird mit der integrierten Betonung des Menschen bei dieser Schreibweise die Zugehörigkeit des Individuums zur Familie des Menschen betont.

Die Bezeichnung „Menschen mit Behinderungen“ hat ihren Ursprung in der amerikanischen „People First – Argumentation“ und anhand dieser Bezeichnungsform, sollen die Behinderungen als nachrangig dargestellt werden, um den Menschen vor die etwaigen Behinderungen und somit in den Fokus zu stellen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Etablierung der UN – Behindertenrechtskonvention in deutscher Sprache wurde das Wort „persons“ durch „Menschen“ ersetzt. Seit der Verabschiedung der Konvention etabliert sich die Bezeichnungsform der „Menschen mit Behinderungen“ im deutschsprachigen Raum (vgl. ebd.:11). Waldschmidt (vgl. ebd.) fügt außerdem hinzu, dass, wie es bereits in der UN – Behindertenrechtskonvention umgesetzt wurde, die Bezeichnung der Zielgruppe im Plural stehen soll, nämlich „Menschen mit Behinderungen“, um auf die große Anzahl von Barrieren hinzuweisen, welche Menschen mit Behinderungen täglich das Leben erschweren.

Eine weitere Form der Bezeichnung der Zielgruppe stellt der Begriff „Menschen mit Beeinträchtigungen“ dar. Bei diesem Ausdruck werden allerdings unweigerlich (physische) Defizite mit der Zielgruppe assoziiert, daher ist von dieser Bezeichnung abzuraten (vgl. ebd.).

Außerdem sollte von möglichen Positivformulierungen wie „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ Abstand gehalten werden, da diese Arten der Bezeichnung nicht zutreffend sind. Die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen sind nicht „besonderer“ als die von Menschen ohne Behinderungen, denn jeder Mensch hat vielfältige und einzigartige Bedürfnisse. Daher ist ebenfalls von dieser Formulierung abzuraten (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass, ohne die Berechtigung jeglicher Begriffe anzuzweifeln, trotzdem die Verwendung von Bezeichnungen wie „Menschen mit Beeinträchtigungen“ oder „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ kritisch hinterfragt werden sollte. „Menschen mit Behinderungen“, oder alternativ, „behinderte Menschen“ stellen schließlich zwei Möglichkeiten dar um einer Gruppe von Menschen anzusprechen, ohne ihnen Wertschätzung zu verwehren.

## 2.5 Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt in Österreich teilt sich in drei Segmente auf. Der sogenannte erste Arbeitsmarkt wird auch als regulärer oder allgemeiner Arbeitsmarkt bezeichnet. Darunter zu verstehen ist Erwerbstätigkeit in welcher Angestellte in einem Arbeitsverhältnis stehen, in welchem tarifvertragliche Vereinbarungen bestehen und die staatlichen Pflichtabgaben (beispielsweise Sozialversicherungsabgaben) durch die Anstellung gewährleistet sind (vgl. ebd.:19).

Der zweite Arbeitsmarkt in Österreich soll die Rehabilitation und die Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen, indem Adressat\*innen in Beschäftigungsprojekten tätig sind. Die Betroffenen befinden sich in einem geschützten Arbeitsverhältnis welches nicht sozialversicherungspflichtig ist (vgl. ebd.:20).

Der dritte und sogenannte „erweiterte“ Arbeitsmarkt umfasst Werkstätten für behinderte Menschen, Beschäftigungstherapien oder Tagesstruktureinrichtungen. Diese Form der Anstellung umfasst einen dauerhaft geförderten Arbeitsplatz für Betroffene, welche am ersten Arbeitsmarkt keine Anstellung erhalten (vgl. ebd.).

Das Gesetz „Ausbildungspflicht bis 18“, welches seit 2016 in Österreich Anwendung findet, verpflichtet alle Minderjährigen bis zur Volljährigkeit zu einer Ausbildung (vgl. ebd.). Diese kann in einer höherbildenden Schule in Anspruch genommen werden, oder über eine Duale Ausbildungsmöglichkeit umfassen (vgl. ebd.:19). Die Lehrstellen können entweder zu einem teilqualifizierten Abschluss oder einem regulären Abschluss in Form einer verlängerten Ausbildungszeit, für Minderjährige mit einem Sonderschulabschluss oder Schulabschluss mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, führen (vgl. ebd.:20).

## 2.6 Bildung

Bildung umfasst die Entfaltung und Formung des gesamten Menschen als unteilbare Einheit von Körper, Seele und Geist. Jede Person erwirbt durch diesen Entwicklungsprozess ihre einzigartige Individualität. Es ist die Wahrnehmung des Menschen, dass diese Individualität das Ergebnis seiner eigenen Bildung ist.

Bundschuh beschreibt die Bildung als einen komplexen und lebenslangen Prozess der persönlichen Entwicklung einer Person. Dieser Prozess beginnt während der

Sozialisation in der Kindheit und Jugend und erstreckt sich bis ins Erwachsenenalter. Die erfolgreiche Realisierung dieses Prozesses, die Möglichkeit zur Selbstwerdung, erfolgt oft nicht ohne die unterstützende Hilfe der Pädagogik (vgl. Bundschuh et al. 2007:42).

### 2.6.1 Sonderschule

Der Begriff "Sonderschule" wird in verschiedenen Ländern und Regionen unterschiedlich verstanden und verwendet. Historisch gesehen bezieht sich der Begriff häufig auf Sonderschulen, die für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung eingerichtet wurden, unabhängig davon, ob es sich um körperliche, geistige, emotionale oder soziale Beeinträchtigungen handelt. Eine allgemeine Definition könnte wie folgt lauten. Eine Sonderschule ist eine Schule, die eingerichtet wurde, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen besondere pädagogische Unterstützung zu bieten. Dies kann eine Vielzahl von Beeinträchtigungen umfassen, von Lernschwierigkeiten über körperliche Behinderungen bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Slee 2011:73).

In der Vergangenheit wurden Sonderschulen oft als separate Einrichtungen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eingerichtet. Dies spiegelt eine historische Praxis wider, bei der besondere Bedürfnisse oft segregiert wurden. Mit dem Paradigmenwechsel zur inklusiven Bildung streben viele Länder an, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen verstärkt in den regulären Schulunterricht zu integrieren. Infolgedessen kann der Begriff "Sonderschule" in einigen Kontexten weniger gebräuchlich geworden sein, da Schulen vermehrt darauf abzielen, Vielfalt und Inklusion zu fördern (vgl. ebd.:71–72).

### 2.6.2 sonderpädagogischer Förderbedarf

Der sonderpädagogische Förderbedarf bezieht sich auf die Notwendigkeit individueller pädagogischer Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die aufgrund von körperlichen, kognitiven, emotionalen oder sozialen Beeinträchtigungen nicht ohne spezielle Förderung am regulären Schulunterricht teilnehmen können. Diese Förderbedarfe können vielfältig sein und erfordern differenzierte pädagogische Ansätze, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. BMBWF 2024).

## 3 Anschlussmöglichkeiten

*Heichinger Robin*

Zuerst die Schule, danach die Ausbildung und anschließend der Einstieg in den Beruf. Das ist der vorgezeichnete Weg für die meisten jungen Menschen in Österreich. Allerdings sind einige Personen nicht in der Lage ihren Weg in einer derartig stringenten Weise, ohne Unterstützung, zu begehen. Im Rahmen meiner professionellen Tätigkeit als Sozialpädagoge in einer Sonderschule ergab sich für mich ein eindeutiges Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Optionen, welche Menschen mit Behinderungen, nach Vollendung der Schulpflicht mit Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Wien und Niederösterreich zur Verfügung stehen.

Den Beginn dieser Arbeit bildet eine Beschreibung des österreichischen Schulsystems als erste Etappe der schulischen beziehungsweise der in weiterer Folge beruflichen Laufbahn. Diese soll in eine Darlegung der Wirkungsziele des Schulsystems münden. Im Sinne des Schulpflichtgesetzes sind alle Kinder, welche sich dauerhaft in Österreich aufhalten, schulpflichtig (vgl. §1 Abs. 1 SchPflG 2024). Die Dauer der allgemeinen Schulpflicht beläuft sich auf neun Pflichtschuljahre (vgl. §3 ebd.). Sollte bei einem Kind die Teilnahme am Regelunterricht der Volks-, Mittel- beziehungsweise der polytechnischen Schule aufgrund einer Behinderung nicht möglich sein, so hat die zuständige Bildungsdirektion den Auftrag, sonderpädagogischen Förderbedarf für dieses Kind feststellen zu lassen. Im Rahmen dieser Feststellung ist die bestmögliche Förderung des Kindes erstrebenswert und durch das schulische Personal zu gewährleisten (vgl. §8 Abs. 1 ebd.). Die folgende Beschreibung des Schulsystems soll aufzeigen, dass es erhebliche Unterschiede in der Gestaltung der weiteren Lebenswege von Jugendlichen nach Vollendung der Schulpflicht gibt. Diese Unterschiede sind unter anderem auf eine Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückzuführen. Dahingehend soll in der folgenden Ausarbeitung der Fokus gelegt werden.

### 3.1 Schulsystem in Österreich

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024) beschreibt, dass selbstbestimmte junge Menschen am Ende ihres individuellen schulischen Werdegangs, persönliche Begabungen und Stärken kennen und ihre Perspektiven in einer sich wandelnden Gesellschaft erkennen sollten. Sie sollen über die kognitiven, emotionalen und psychischen Kapazitäten verfügen, um die sich ihnen bietenden Chancen zu ergreifen, um sowohl ihr berufliches als auch ihr privates Leben meistern zu können. Außerdem wird von jungen Menschen nach der Vollendung ihrer Schulpflicht erwartet, die Bedeutung demokratischer Mitgestaltung und Mitbestimmung zu kennen.

Das Schulsystem Österreichs setzt sich das Ziel, dass jede\*r Schüler\*in am Ende ihrer oder seiner Schullaufbahn, den nach subjektiven Möglichkeiten geeigneten (Aus-) Bildungsweg beschreiten kann (vgl. ebd.).

Die soeben genannte Zielsetzung basiert auf drei Wirkungszielen des österreichischen Schulsystems, welche in den folgenden Absätzen erläutert werden.

### 3.1.1 Wirkungsziel 1: Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schüler\*innen und Schüler sowie von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung (ebd.)

Die Dynamiken in Gesellschaft und Wirtschaft, die Fortschritte in der Digitalisierung, internationales Wettbewerbsverhalten und ständig ansteigende Leistungsansprüche an die Bürger\*innen setzen eine andauernde Progression pädagogischer Konzepte voraus (vgl. ebd.). Die ständige (prozesshafte) Weiterentwicklung dieser Konzepte ist dahingehend notwendig, um sowohl optimale Möglichkeiten in Bildung, Entwicklung und Qualifizierung für jede\*n Einzelne\*n bereitstellen zu können als auch die Wirtschaft, die soziale Stabilität und das Wohlfahrtssystem zu gewährleisten (vgl. ebd.). Bildung ist ein ausschlaggebender Faktor um Bürger\*innen dahingehend zu befähigen, mithilfe von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen, aktiv am wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (vgl. ebd.). Daher müssen die Sicherung und Steigerung des Bildungsniveaus ein Ziel des Bildungssystems in Österreich sein.

### 3.1.2 Wirkungsziel 2: Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen (ebd.)

Die österreichische Bevölkerung kann nur dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn das Schulsystem den individuellen Anforderungen der Schüler\*innen mit ihren Interessen, Talenten, Begabungen und ihren möglichen Förder- oder Aufholbedarfen gerecht wird (vgl. ebd.). Fragen bezüglich dieses Wirkungsziels betreffen sowohl Individuen als auch gesamte Gruppen der Bevölkerung, daher ist die Förderung subjektiver Stärken und Leistungsmöglichkeiten von hoher Bedeutung (vgl. ebd.). Allerdings stehen ebenso Fördermaßnahmen an Schulen mit niedrigeren Leistungsergebnissen im Fokus (vgl. ebd.).

### 3.1.3 Wirkungsziel 3: Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung (ebd.)

Die Elemente einer effizienten Organisation sind einerseits die laufende Steuerung und Verbesserung des Schulsystems anhand von Optimierungen der inneren Organisationskultur und andererseits die Gewährleistung einer Abstimmung zwischen Bildungsdirektion, Land und Bund (vgl. ebd.). Außerdem gehören ein beständiges Bildungsmonitoring und -controlling als Teile des Qualitätsmanagement – Systems dazu (vgl. ebd.).

Während sich meine persönliche Meinung und jene Inhalte des zweiten und des dritten Wirkungsziels vollkommen übereinstimmen, erachte ich das erste Wirkungsziel als unglücklich formuliert. Die Sicherung des Bildungssystems ist eindeutig ein erstrebenswerter Faktor in Bezug auf die Qualität des Bildungssystems. Allerdings stehe ich der andauernden Steigerung des Bildungsniveaus kritisch gegenüber. Insbesondere in Bezug auf die formulierte Zielgruppe kann ein zu erwartendes ansteigendes Bildungsniveau einerseits als abschreckend und andererseits als nicht erreichbar erachtet werden. Anstatt einer ständig steigenden Leistungserwartung wären für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einer Sonderschullaufbahn niederschwellige, basisbildende Lehrinhalte empfehlenswert. Das könnte sie erfolgreich vor einer Überforderung bewahren. Hier gilt es abzuwägen, ob der Fokus dieses Wirkungszieles nicht zu sehr auf Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf liegt.

In den folgenden Kapiteln soll das österreichische Schulsystem als primäre Bildungsinstanz ebenso wie erste berufsorientierende beziehungsweise berufliche Anschlussmöglichkeiten genauer betrachtet werden.

### 3.2 Aufbau des Schulsystems in Österreich

In Österreich endet die allgemeine Schulpflicht nach der Vollendung des neunten Schuljahres. In der Regel sind Jugendliche in der neunten Schulstufe zwischen 14 und 15 Jahre alt. Die Frage nach dem Übergang in eine andere Institution stellt sich allerdings oft schon früher, da mit dem Ende der achten Schulstufe die Sekundarstufe 1, welche an einer Mittelschule oder der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) absolviert werden kann, endet (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:18).

Die AHS bietet als einzige Schulform in Österreich die Chance, nach der erfolgreichen Absolvierung der Sekundarstufe 1, die Sekundarstufe 2 beziehungsweise die Oberstufe am selben Schulstandort zu besuchen (vgl. ebd.). Die Weiterführung der schulischen Laufbahn ist neben den Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) möglich (vgl. ebd.).

Bei Bestand eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) aufgrund einer Behinderung, kann die Person integrativ beschult werden oder, sollte dies nicht möglich sein, eine Sonderschule besuchen (vgl. ebd.). Laut §32 Abs. 1 und 2 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) besteht für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit einer Erweiterung der Schullaufbahn im Rahmen einer Sonderschule oder einer allgemeinen Schule auf bis zu 12 Schuljahre (vgl. SchUG 2024). Auf diese Annahme soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch präziser Bezug genommen werden.

Der inklusive Schulbesuch von Schüler\*innen mit Behinderungen der Sekundarstufe 2 ist in Österreich ausschließlich im Rahmen von Privatschulen oder Schulversuchen möglich. Daher ist eine Beschulung in höheren Bildungseinrichtungen mit einem

Sonderschullehrplan oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht möglich (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:18).

Sollte für Absolvent\*innen der Pflichtschule eine berufliche anstelle einer weiterführenden schulischen Bildung attraktiver sein, so können sie, sollten sie über die dafür notwendigen kognitiven Ressourcen verfügen, eine duale Berufsausbildung, eine Lehre beginnen. Anstelle von den höheren Schulformen (AHS, BHS, BMS) können zwei einjährige Schultypen zur Vollendung der Schulpflicht besucht werden. Einerseits die Polytechnische Schule (PTS) und andererseits das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) (vgl. ebd.:19). Ebenfalls besteht für Jugendliche im neunten Schuljahr der Anspruch auf Jugendcoaching, um mit einer\*em Professionist\*in an möglichen beruflichen Perspektiven zu arbeiten. Diese Anschlussmöglichkeiten an die Sekundarstufe 1 beziehungsweise ab dem letzten Schuljahr der Sekundarstufe 1 sollen in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

### 3.3 Schule als Unterstützung im Übergang

Für Absolvent\*innen beziehungsweise Schüler\*innen im letzten Schuljahr der Sekundarstufe 1 stellen die duale Berufsausbildung, die polytechnische Schule und das Berufsvorbereitungsjahr die primären Anschlussmöglichkeiten dar, um einen Platz am ersten Arbeitsmarkt erhalten zu können. Es soll in den folgenden Kapiteln eine genauere Beschreibung dieser Anschlussmöglichkeiten vorgenommen werden.

#### 3.3.1 Duale Berufsausbildung

Das duale System der Berufsausbildung bezieht sich auf die gleichzeitig stattfindende Lehrausbildung in einem Lehrbetrieb und der dahingehend relevanten Beschulung in einer Berufsschule (vgl. OeAD-GmbH 2024a). Die Voraussetzung, um eine duale Berufsausbildung absolvieren zu können, ist der Abschluss der Pflichtschulzeit, wobei der positive Abschluss dieser nicht zwingend von Nöten ist. Allerdings erhöht er die Chance auf eine Lehrstelle (vgl. ebd.). Eine duale Berufsausbildung dauert in der Regel drei Jahre und endet im Normalfall mit der Lehrabschlussprüfung. In manchen Fällen variiert die Lehrzeit zwischen zwei und vier Jahren. Insbesondere ist die duale Berufsausbildung für jene Personen interessant, welche eine praxisorientierte beziehungsweise praktische Ausbildung in einem Lehrbetrieb absolvieren möchten. Rund ein Viertel der gesamten Lehrzeit verbringen die Lehrlinge in der Berufsschule. Die Berufsschule, beziehungsweise auch als berufsbildende Pflichtschule bezeichnet, hat das Ziel, den Lehrlingen fachlich einschlägige theoretische Kenntnisse zu vermitteln, welche in einem berufsbegleitenden Setting behandelt werden. Die Berufsschule soll sowohl die fachliche als auch die Allgemeinbildung der Lehrlinge fördern. Die Wahl des Standorts der beruflichen Pflichtschule trifft der Lehrbetrieb, nicht die Lehrlinge selbst. Die Unterrichtsform der Berufsschule kann einige unterschiedliche Organisationsformen annehmen. Sie kann ganztätig beziehungsweise an einem vollen oder zwei halben

Schultagen pro Woche geführt werden. Eine weitere Art der Berufsschule ist die lehrgangsmäßige Organisation, in welcher die Lehrlinge sich mindestens acht Wochen lang am Stück dem Unterricht unterziehen müssen. Die dritte Form bildet eine saisonmäßige Beschulung der Lehrlinge, in welcher der Unterricht an einer Jahreszeit orientiert wird. Um den Erfolg eines dualen Systems zu gewährleisten, ist eine lernortübergreifende und kooperative Arbeitshaltung aller an der Berufsausbildung beteiligten Personen unabdingbar.

Derzeit stehen in Österreich beinahe 200 unterschiedliche anerkannte Lehrberufe in 16 verschiedenen Lehrberufsgruppen zur Verfügung (vgl. ebd.).

Im Rahmen der dualen Berufsausbildung besteht ebenfalls die Möglichkeit eine individuelle beziehungsweise integrative Berufsausbildung zu absolvieren. Diese Art der Lehre beläuft sich auf die verlängerte (Kapitel 3.5.2) beziehungsweise auf die Teilqualifizierungslehre (Kapitel 3.5.3) (vgl. §8b Abs. 1 & 2 BAG 2024; vgl. OeAD-GmbH 2024a).

Bevor allerdings eine duale Berufsausbildung begonnen werden kann, muss zuerst das neunte und letzte Pflichtschuljahr beendet werden. Das neunte Schuljahr kann entweder im Rahmen einer polytechnischen Schule oder eines Berufsvorbereitungsjahres in einer Sonderschule oder einer inklusiven polytechnischen Schule abgehalten werden. Diese beiden Formen werden in den folgenden Kapiteln genauer behandelt. Die weiteren beruflichen Anschlussmöglichkeiten werden in Kapitel 3.5 erläutert.

### 3.3.2 Polytechnische Schule (PTS)

Die Polytechnische Schule umfasst eine Schulstufe und schließt an die achte Schulstufe an. Schüler\*innen welche die PTS besuchen werden anhand von Vertiefung der Allgemeinbildung, Berufsgrundbildung und Berufsorientierung auf eine duale Berufsausbildung und ihr weiteres Berufsleben vorbereitet (vgl. OeAD-GmbH 2024b). Am Anfang des Schuljahres findet eine Orientierungsphase statt und die Berufsorientierung stellt das Prinzip des Unterrichts dar (vgl. ebd.). In Lehrwerkstätten werden Berufs- und Betriebserkundungen durchgeführt, welche in Verbindung mit berufspraktischen Tagen in den Betrieben die Berufswahl komplementieren sollen (vgl. ebd.). Der Unterricht mit einem Stundenausmaß von 32 Wochenstunden setzt es sich zum Ziel, den Schüler\*innen basisbildende berufliche Kompetenzen zu vermitteln, um sie für einen Übergang in den Arbeitsmarkt oder eine weiterführende Schule zu qualifizieren (vgl. ebd.). Nach einer positiven Beendigung der Polytechnischen Schule sind die Absolvent\*innen dazu berechtigt, die zweite Schulstufe einer Berufsbildenden Mittleren Schule der gleichen Fachrichtung, oder ohne jegliches Aufnahmeverfahren die erste Klasse einer Berufsbildenden Höheren Schule zu besuchen (vgl. ebd.). Anstatt dieser weiteren Bildungsmöglichkeiten kann nach dem Abschluss der PTS eine Lehre beziehungsweise eine duale Ausbildung, in welcher sich die Person einer Lehre in einem Betrieb unterzieht und parallel dazu die Berufsschule besucht, begonnen und somit der Weg in den Arbeitsmarkt beschritten werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:19).

Seit 2012 besteht für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, ihre Schulpflicht in Integrationsklassen an einer einjährigen Haushaltungsschule oder einer Polytechnischen Schule zu beenden (vgl. OeAD-GmbH 2024b). Die Jugendlichen sollen dahingehend bestärkt werden, individuelle Berufs- und Lebensperspektiven zu bilden sowie Arbeit in Betrieben aus der Perspektive der Arbeitnehmer\*innen kennen und verstehen zu lernen. Dahingehend werden Jugendliche in integrativen Klassen der PTS entweder ganzheitlich oder teilweise mit dem Lehrplan des Berufsvorbereitungsjahres unterrichtet (vgl. ebd.).

### 3.3.3 Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Das Berufsvorbereitungsjahr kann in der neunten Schulstufe als einjähriger Lehrgang entweder an einer inklusiven PTS oder im Rahmen einer Sonderschule abgehalten werden (vgl. OeAD-GmbH 2024c). Das Ziel des BVJ im Pflichtschulrahmen ist es, die Partizipation von Jugendlichen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt zu steigern (vgl. ebd.). Außerdem besteht im Berufsvorbereitungsjahr das Ziel, die bereits erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen auf der persönlichen, praktischen und theoretischen Ebene zu festigen und weiter auszubauen (vgl. ebd.). Dies soll den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern, die Aussicht einen passenden Arbeitsplatz zu erhalten, verbessern und die Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen gewährleisten (vgl. ebd.). Der Lehrplan des Berufsvorbereitungsjahres wird zudem ebenfalls bei in Integrationsklassen unterrichteten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angewendet (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:19). Das BVJ richtet sich im Allgemeinen an Schüler\*innen mit Behinderungen und den Anschluss bildet in weiterer Folge eine integrative Berufsausbildung, welche, laut Fasching und Tanzer (2022a), für Jugendliche mit Behinderungen aus einer beruflichen Erstausbildung besteht (vgl. ebd.:19). Stellvertretend für den Begriff der beruflichen Erstausbildung verwendet die Agentur für Bildung und Internationalisierung (2024c) den Terminus der individuellen Berufsausbildung (vgl. ebd.).

### 3.3.4 Jugendcoaching

Das Jugendcoaching stellt eine individualisierte, außerschulische Beratungsdienstleistung dar (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:156). Eines der Ziele des Jugendcoachings ist es, vorzeitige Abbrüche von Ausbildungen zu verhindern und somit den Bildungsstand und die Chancen von Jugendlichen am Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. NEBA 2024a). Dahingehend wendet sich das Jugendcoaching primär an ausgrenzungsbeziehungsweise schulabbruchsgefährdete Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren sowie an Jugendliche mit Behinderungen beziehungsweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis zum vollendeten 24. Lebensjahr (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:156). Diese umfassenden professionellen Beratungsleistungen richten sich sowohl an die Jugendlichen selbst als auch an die Erziehungsberechtigten, welche ebenfalls kostenfreie und freiwillige Hilfestellungen in dieser schwierigen Lebensphase erhalten (vgl. NEBA 2024a). Die institutionellen Erwartungen beziehungsweise Zielsetzungen beziehen sich darauf, anhand der persönlichen Ressourcen der Jugendlichen die

folgenden beruflichen Schritte zu überlegen und anhand von individuell angepassten Unterstützungspaketen einen gelingenden Übergang in den Arbeitsmarkt zu vollziehen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:156; vgl. NEBA 2024a). Im Rahmen des Jugendcoachings ist die professionelle Hilfestellung bei der persönlichen Zukunftsplanung, der Berufsorientierung, der Lehrstellensuche und der Entscheidungsfindung besonders relevant (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:156). Außerdem trägt die Arbeit der Jugendcoaches einen erheblichen Teil zur Entwicklung persönlicher und sozialer Stabilität der Jugendlichen bei. Dies tut sie, indem Jugendcoaches gemeinsam mit den Adressat\*innen Foki auf für die Jugendlichen relevante Themen legen und diese im Rahmen des Coachings bearbeiten (vgl. NEBA 2024a). Insbesondere Problemlagen wie Sucht, Schulden, Schwierigkeiten in der Familie oder mit der Wohnungssituation können den Zugang zu höherer Bildung beeinträchtigen (vgl. ebd.).

Das Jugendcoaching verläuft in drei Stufen (vgl. Fasching 2019:868). Auf der ersten Stufe werden Beratungsgespräche abgehalten, in welchen ebenfalls relevante Informationen zum Jugendcoaching vermittelt werden (vgl. ebd.). In dieser Stufe können die Jugendlichen Beratung im Ausmaß von bis zu zwei Monaten in Anspruch nehmen (vgl. NEBA 2024b). Besteht nach dieser Erstberatungszeit weiterer Unterstützungsbedarf, so können die Jugendlichen in die zweite beziehungsweise in weiterer Folge in die dritte Stufe des Jugendcoachings übertreten (vgl. ebd.). Die zweite Stufe des Jugendcoachings richtet sich an Jugendliche, welche in der Planung weiterführender, beruflicher Maßnahmen von Überforderung betroffen sind und fortschreitende Beratung benötigen (vgl. Fasching 2019:868). Den Abschluss der zweiten Stufe bildet die nach maximal sechs Monaten stattfindende Übergabe eines Perspektivenplans (vgl. NEBA 2024b). Der Abschluss der Stufe 2 ist gleichzeitig die Bedingung für die Teilnahme an einer verlängerten Lehre, einer Produktionsschule beziehungsweise einem AusbildungsFit - Projekt oder einer Teilqualifikation (vgl. ebd.). Die dritte und letzte Stufe des Jugendcoachings konzentriert sich auf eine intensive Begleitung, in welcher die Jugendlichen im Sinne eines Case – Managements Kapitel 4.9.2 unterstützt und begleitet werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:157). Diese Stufe kann bis zu einem Jahr dauern und umfasst die gemeinsame Entwicklung eines Fähigkeiten- und Neigungsprofils, ebenso wie die Ausführung einer Analyse bezüglich der individuellen Stärken und Schwächen der Jugendlichen (vgl. ebd.). Außerdem wird ein eventuell vorhandener Nachreifungsbedarf erhoben, berufliche Perspektiven werden erarbeitet und am Ende der dritten Stufe soll ein Entwicklungs- und Karriereplan erstellt worden sein (vgl. ebd.). Dieser Plan sollte spezifische Fördermaßnahmen, weitere Qualifizierungsschritte und sowohl mittel- als auch langfristige Ziele enthalten (vgl. NEBA 2024b).

Die Phase des Übergangs in eine weiterführende Anschlussmöglichkeit stellt einen der bedeutendsten Erfolgsfaktoren des Jugendcoachings dar. Aus diesem Grund kommt einem persönlichen Übergabegespräch eine erhebliche Bedeutung zu (vgl. Steiner et al. 2021:48f). Diese Übergaben müssen allerdings vor dem Teilnahmeende am Jugendcoaching vollzogen werden, um einen sicheren Übergang für die Jugendlichen zu gewährleisten (vgl. SMS 2022a:31). Die begleitenden Jugendcoaches können die darauffolgende Anschlussmöglichkeit meist nachvollziehen, allerdings besteht in weiterer Folge nur noch bedingter Einblick für sie (vgl. Steiner et al. 2021:49).

Jugendcoaches haben die Pflicht auf einen sicheren Übergang der Adressat\*innen in die Anschlussmöglichkeit zu sorgen. Wird ein\*e Adressat\*in des Jugendcoachings an eine Anschlussmöglichkeit verwiesen, in welcher eine Bezugsperson die Verantwortung über sie trägt, so sollte eine Vereinbarung zwischen Coach und neuer Bezugsperson getroffen werden, dass bei einem drohenden Abbruch oder im Falle eines Nicht – Erscheinens bei der Anschlussmöglichkeit, das Jugendcoaching kontaktiert wird (vgl. SMS 2022a:31). Beginnt der/die Adressat\*in des Jugendcoachings eine reguläre Lehre, so ist das Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching zu informieren und bei einer bevorstehenden verlängerten Lehre oder einer Teilqualifizierung die Berufsausbildungsassistenz. Um ein professionelles Übergangsmanagement im Sinne aller Beteiligten gewährleisten zu können ist es notwendig, dass eine Parallelbegleitung zwischen den Angeboten des Sozialministeriumsservice stattfindet (vgl. ebd.).

### 3.3.5 Zusammenfassende Worte

Im Rahmen der Ausarbeitung dieser primären Anschlussmöglichkeiten an beziehungsweise noch am Ende der Sekundarstufe 1 wird deutlich, dass sich der Fokus in einem Berufsvorbereitungsjahr (Kapitel 3.3.3) spezifisch und ausschließlich auf die Erlangung eines Arbeitsplatzes richtet. Im Gegensatz dazu, wurde in der Bearbeitung des polytechnischen Schuljahres ersichtlich, dass ebenfalls anstelle eines Übergangs in den Arbeitsmarkt, der Weg in weitere Anschlussmöglichkeiten, wie weiterführende schulische Bildungseinrichtungen, angestrebt werden kann. Hier ergibt sich eine eindeutige Trennung der offenstehenden Anschlussmöglichkeiten, da für Absolvent\*innen des Berufsvorbereitungsjahres an einer Sonderschule laut den literarischen Quellen keine schulischen Anschlussmöglichkeiten offenstehen. Dieser Faktor muss kritisch hinterfragt werden, da hier die zu erreichenden Anschlussmöglichkeiten für die Adressat\*innen beider pflichtschulischer Maßnahmen erheblich divergieren.

Im Anschluss an dieses Kapitel sollen nun Übergangsmaßnahmen angeführt und beschrieben werden, welche die Berufsorientierung und Ausbildungsqualifizierung der Adressat\*innen komplementieren sollen. Die in den kommenden Kapiteln beleuchteten Anschlussmöglichkeiten stellen inklusive Optionen für die Zielgruppe dar, um sie auf den noch nicht selbstständig erreichbaren Einstieg in den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

## 3.4 Übergangsmaßnahmen und Unterstützungsleistungen zur Berufsorientierung und -vorbereitung sowie zur Qualifizierung für Ausbildung

Im österreichischen Ausbildungspflichtgesetz ist festgeschrieben, dass Jugendlichen im Rahmen einer Bildung beziehungsweise einer Ausbildung, eine Qualifikation ermöglicht werden sollte, mit welcher ihre individuellen Chancen auf umfassende Partizipation sowohl am gesellschaftlichen als auch am wirtschaftlichen Leben gefördert wird. In weiterer Folge sollen die Jugendlichen mit dieser erlangten Qualifikation, den stetig

ansteigenden wirtschaftlichen Qualifizierungsanforderungen gerecht werden. Diese Ziele sollen im Zuge verstärkter präventiver Maßnahmen erreicht werden. Jene vorbeugenden Maßnahmen fokussieren sich auf die Verringerung von Schul- sowie Ausbildungsabbrüchen in den Teilbereichen der Jugendpolitik, Bildungspolitik, Arbeitsmarktpolitik und der Wirtschaftspolitik sowie die anhaltende Expansion eines Ausbildungsangebotes ohne Lücken (vgl. §2 Abs. 1 ApfLG 2024). Speziell das Ausbildungsangebot ohne Lücken stellt einen wichtigen Faktor für die gelingende Inklusion von Jugendlichen mit Sonderschulabschluss oder sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Stehen die Adressat\*innen vor einem nachhaltig organisierten Übergangsmanagement von Anschlussmöglichkeiten, so können sie sich eher auf ihre tatsächliche (Aus-) Bildung fokussieren, ohne ständig präsente Angst vor neuen Übergängen und diesbezüglicher Unsicherheit beziehungsweise Unklarheit haben zu müssen.

Österreich verfügt über eine stark ausgeprägte Angebotslandschaft in Bezug auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Diese Übergangs- und Unterstützungsmaßnahmen werden sowohl schulintern als auch -extern im Rahmen eines verlängerten Schulbesuchs, verbindlicher schulischer Berufs- und Bildungsorientierung, schulpsychologischer Beratungsleistungen, Berufsvorbereitungslehrgängen, verlängerter Berufsausbildungen oder überbetrieblicher Lehren angeboten (vgl. Fasching 2019:867). Sie werden von einem Helfer\*innensystem geplant, koordiniert und ausgeführt. Dieses setzt sich aus zahlreichen Professionist\*innen, wie beispielsweise dem Sozialministeriumsservice, dem Arbeitsmarktservice, Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene, diversen Trägerinstitutionen und dem Dachverband berufliche Integration, zusammen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:155). Ergänzend zu diesen genannten Instanzen führen Professionist\*innen der Sozialen Arbeit beziehungsweise des Coachings und der Assistenz diese Leistungen, auf zwischenmenschlicher Ebene, mit den Adressat\*innen, aus. Das primäre Ziel dieser Maßnahmen ist die nachhaltige Unterstützung junger Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in die Berufswelt durch Berufsorientierung, Qualifizierung und Nachreifung (vgl. ebd.). Diese Zielgruppe stößt bereits im österreichischen Bildungssystem häufig auf Herausforderungen und exkludierende Hürden. Im Schulsektor besteht das fortlaufende Problem personeller und sachlicher Ressourcenknappheit, welches es um ein Vielfaches verkompliziert, passende Lernumfelder für Schüler\*innen mit verschiedenen Bedürfnissen bereitzustellen (vgl. Fasching 2019:864). Aufgrund dieser Problemlagen werden immer öfter Schüler\*innen ohne jegliche Behinderungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf versehen, da sich die Schulen gezwungen sehen, auf diese Weise die benötigten zusätzlichen Ressourcen zu beantragen (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt stehen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor erheblichen Barrieren sowohl am Arbeitsmarkt als auch im Bildungssystem. Eine diesbezügliche Schlüsselfunktion übernimmt das „Netzwerk Beruflicher Assistenz“ (NEBA). NEBA ist eine Initiative des Sozialministeriumsservice (SMS) und bearbeitet in dessen Auftrag die wichtigsten Aufgaben in der Begleitung, Betreuung und Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche aufgrund diverser Behinderungen von Arbeitsmarktexklusion betroffen sind beziehungsweise sein könnten (vgl. ebd.:867). Diese „NEBA –

Leistungen“ werden in enger Kooperation mit wichtigen Partner\*innen wie zum Beispiel dem Arbeitsmarktservice, den regionalen Koordinierungsstellen AusBildung bis 18, anderen regionalen Trägerstellen oder der Institution Schule beziehungsweise mit unterschiedlichen Unternehmen umgesetzt (vgl. ebd.). Das Sozialministeriumsservice kann sowohl auf Bundesebene als auch in jedem Bundesland eine Koordinierungsstelle einrichten und ist dahingehend verpflichtet, den betroffenen Jugendlichen, Erziehungsberechtigten, Schulen, Lehr- und Ausbildungsbetrieben sowie allen anderen mit einbezogenen Institutionen, Kontaktdaten zu vermitteln um eine lückenlose Gewährleistung der Ausbildung bis 18 durchzuführen (vgl. §9 ApfIG 2024).

Das kostenfreie NEBA – Netzwerk umfasst laut Fasching und Tanzer (vgl. 2022a:155) aktuell sechs Unterstützungsmaßnahmen welche allesamt, trotz unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte und Zielgruppen, dasselbe Ziel, nämlich eine nachhaltige Hilfeleistung im Übergang von der Schule in eine Ausbildung beziehungsweise eine Beschäftigung, verfolgen. Diese sechs Maßnahmen sollen in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden.

#### 3.4.1 Jugendcoaching

Siehe Kapitel 3.3.4

#### 3.4.2 AusbildungsFit

Manche Jugendliche in Österreich brauchen nach der Vollendung ihrer Schullaufbahn weiterführende Unterstützung und vor allem mehr Zeit, um bereit für eine gelingende Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu sein (vgl. NEBA 2024c). Aufgrund diverser individueller Faktoren, welche die Jugendlichen betreffen, besteht professioneller Unterstützungsbedarf. Die Zielgruppe von AusbildungsFit – Projekten weist eine große Bandbreite auf. Im Wesentlichen richten sich diese Angebote an Jugendliche und junge Erwachsene nach der Beendigung der Schulpflicht im Alter von 15 bis 21 Jahren. Bei Vorliegen einer Behinderung oder eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a). Außerdem können Personen ein AusbildungsFit – Projekt in Anspruch nehmen, wenn eine Ausgrenzungsgefährdung besteht und für sie zum Zeitpunkt des Eintritts eine Berufsausbildung noch nicht möglich erscheint (vgl. ebd.). Um einem AusbildungsFit – Projekt beitreten zu können, müssen im Rahmen der Schullaufbahn ein Jugendcoaching absolviert werden, sowie eine Meldung beim Arbeitsmarktservice vorliegen. Für Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf besteht die Möglichkeit das Vormodul – AusbildungsFit zu besuchen, in welchem ein niederschwelliger Eintritt in diese Form der Beschäftigung, mit weniger als 16 Wochenstunden, gewährleistet wird (vgl. BMF 2023; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a). Ziel der AusbildungsFit – Projekte ist es, jungen Menschen Möglichkeitsräume zu bieten, um weniger ausgeprägte Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, soziale Fähigkeiten und Basiskompetenzen zu

erwerben, zu trainieren und zu festigen, um ihnen zu einer besseren Orientierung am Arbeitsmarkt zu verhelfen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:157; vgl. NEBA 2024c). AusbildungsFit unterstützt die Jugendlichen dabei, die für gewünschte berufliche Erstausbildungen notwendigen und gleichzeitig individuell möglichen Kompetenzen zu erlernen, um jeder einzelnen Person die beste Chance für persönliche Entwicklung zu bieten. Hauptfokus der Professionist\*innen in den AusbildungsFit – Projekten ist es, die Jugendlichen dabei zu unterstützen ausbildungsfähig zu werden und sie auf die nächsten Ausbildungsschritte wie eine verlängerte Lehre, eine Teilqualifikation oder, wenn möglich eine reguläre Lehre vorzubereiten (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a). Das Netzwerk Berufliche Assistenz formuliert Zielsetzungen von AusbildungsFit – Projekten anders als die soeben genannte Koordinationsstelle. Für NEBA besteht das Ziel von AusbildungsFit darin, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Möglichkeitsräume zu bieten, in welchen sie Basisqualifikationen und soziale Kenntnisse, welche sie womöglich bis dato nicht ausreichend erlernt haben, kennenlernen können. Außerdem sollen die Adressat\*innen von AusbildungsFit – Projekten einen Überblick über Ausbildungsmöglichkeiten erhalten, um sich besser am Arbeitsmarkt orientieren zu können (vgl. NEBA 2024c).

AusbildungsFit besteht konzeptuell aus vier Teilbereichen und bietet Training für Jugendliche im Verhalten bei der Arbeit, mit anderen Menschen und in der Berufswahlreife an (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a). Die vier Säulen der AusbildungsFit – Projekte gliedern sich wie folgt.

Den ersten Teilbereich stellen die Trainingsmodule dar, welche unterschiedliche Berufsbereiche widerspiegeln und den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, praktische Tätigkeiten in der Kleingruppe zu trainieren (vgl. ebd.). Besondere Wichtigkeit wird hier der Aktivierung, der Übung und der Spezialisierung beigemessen (vgl. NEBA 2024d). Die Trainingsmodule differenzieren sich anhand ihrer Arbeitsmarktnähe und teilweise in ihrem Stundenausmaß (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a).

Das Coaching bildet den zweiten Teilbereich und in diesem Rahmen werden die Jugendlichen während der gesamten Dauer ihrer Teilnahme individuell begleitet. Gemeinsam mit ihren Coaches besprechen die Jugendlichen ihre persönliche Weiterentwicklung und ihre Fortschritte in ihren individuellen Entwicklungsplänen (vgl. ebd.; vgl. NEBA 2024d). Das Coaching ist insgesamt für mehrere Aufgabenbereiche zuständig, so beispielsweise das fallführende Case – Management, die soziale, psychologische und sozialpädagogische Einzelfallhilfe sowie das Gruppencoaching und Vernetzungsaufgaben mit der Wirtschaft (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a).

Eine weitere Säule der AusbildungsFit – Projekte bildet die Wissenswerkstatt. In diesem Rahmen liegt der Fokus auf der Aneignung von Kompetenzen und Fähigkeiten in den Bereichen der neuen Medien und der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:158; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a; vgl. NEBA 2024d). Durch flexible ziel- und bedürfnisorientierte Methoden und eine Vielfalt an Angeboten soll eine anregende Lernumgebung geschaffen werden, in welchen die Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich individuell

Kompetenzen und Fertigkeiten der angedachten Berufsgruppen anzueignen (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a).

Den vierten und letzten Teilbereich bilden sportliche Aktivitäten, welche in unterschiedlichen Intensitäten und Anforderungsniveaus angeboten werden. Die Bewegungseinheiten sollen dem Abbau von Aggressionen und der Stärkung des Selbstbewusstseins dienlich sein, sowie das Durchhaltevermögen und die Disziplin fördern (vgl. ebd.).

AusbildungsFit – Projekte werden durch das Sozialministeriumsservice gefördert und Jugendliche haben die Möglichkeit, regulär bis zu einem Jahr an diesen Projekten teilzunehmen, wobei die Option einer Verlängerung besteht. Durch eine Teilnahme an einem AusbildungsFit – Projekt haben Jugendliche Anspruch auf die Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes durch das Arbeitsmarktservice (vgl. ebd.).

Laut dem Rahmenkonzept von AusbildungsFit, soll das Übergangsmanagement drei Monate vor dem geplanten Ausstieg der Adressat\*innen beginnen. In diesem Rahmen soll die nächste Anschlussmöglichkeit definiert und der Kontakt zu dieser hergestellt werden.

Ähnlich wie beim Übergang von Jugendcoaching zu einer weiterführenden Anschlussmöglichkeit, soll auch am Ende der Teilnahme an AusbildungsFit – Projekten ein Übergabegespräch zwischen allen beteiligten Parteien stattfinden. Dies betrifft die Adressat\*innen, die begleitenden AusbildungsFit – Coaches, die Begleitpersonen der bevorstehenden Anschlussmöglichkeit und eventuell auch die Erziehungsberechtigten der Adressat\*innen (vgl. Pessl et al. 2015:50). Am Ende einer Teilnahme an einem AusbildungsFit – Projekt steht eine Empfehlung von geeigneten Anschlussmöglichkeiten für die Jugendlichen. Diese Empfehlungen orientieren sich individuell an dem/der Adressat\*in, der regionalen Angebotsstruktur und den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. SMS 2023a:34).

Laut den Umsetzungsregelungen des Sozialministeriumsservice (vgl. ebd.) stehen Jugendlichen nach der Teilnahme an einem AusbildungsFit – Projekt folgende Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung. Sie können eine Lehrausbildung in einem Wirtschaftsbetrieb oder, sollten sie keine betriebliche Lehrstelle finden, eine überbetriebliche Lehre beginnen. Es steht den Jugendlichen frei, eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung zu absolvieren, welche sowohl überbetrieblich als auch betrieblich abgehalten werden können. Sollten die Adressat\*innen dies in Erwägung ziehen, haben sie ebenfalls die Möglichkeit in das Schulsystem zurückzukehren, um ihren Pflichtschulabschluss nachzuholen oder eine AHS, BHS oder eine BMS zu absolvieren. Die Erwachsenenbildung steht ihnen ebenfalls offen. In diesem Rahmen kann beispielsweise eine Berufsreifepfung abgehalten werden. In individuellen Fällen ist auch die Arbeitsmarktintegration durch eine unqualifizierte Beschäftigung möglich.

Ein besonderer Fokus in AusbildungsFit – Projekten soll auf der Übergangsbegleitung von Jugendlichen liegen. Dieser Fokus bezieht sich auf den Einstieg in AusbildungsFit durch ein Vormodul und das Jugendcoaching, sowie auf die Beendigung einer Teilnahme (vgl. ebd.:35). Das Übergangsmanagement der abschließenden Phase setzt im letzten Quartal der Teilnahme an und kann bis zu einen Monat dauern. Im Rahmen

dieses Übergangsmanagements soll mit den Adressat\*innen der nächste Ausbildungsschritt durchgeführt werden. Erreichen die Jugendlichen das Ziel ihrer individuellen Ausbildungsfähigkeit, wie eine verlängerte Lehre, Teilqualifizierung, Lehre oder Schulausbildung, ohne bereits einen sicheren Ausbildungsplatz zu haben, ist die Arbeitsassistentin und das Arbeitsmarktservice mit einzubeziehen (vgl. ebd.). Bei Jugendlichen, wessen Teilnahme an AusbildungsFit – Projekten beendet wird, ist an das jeweilige weiterführende Angebot zu übergeben. Weiterführende Angebote können beispielsweise das Jobcoaching, die Berufsausbildungsassistentin, Qualifizierungsprojekte, Lehrlingscoaching, schulische Angebote oder das Arbeitsmarktservice darstellen (vgl. ebd.:35f). Bei einer bevorstehenden Vermittlung der Jugendlichen an eine überbetriebliche Lehre beziehungsweise in Ausbildungsbetriebe ist das Arbeitsmarktservice drei Monate vor dem Teilnahmeende am AusbildungsFit – Projekt zu kontaktieren. Oft ist es der Fall, dass Jugendliche trotz ihrer Teilnahme an AusbildungsFit – Projekten nicht die erwarteten Kompetenzen erwerben, um am Berufsleben teilhaben zu können. Trotz dieser Umstände sollen durch die zuständigen Coaches weitere Schritte unternommen werden, da die Betreuung der Jugendlichen und die Schnittstellenarbeit im Übergangsmanagement in ihrem Tätigkeitsbereich liegt (vgl. ebd.:36). Es liegt im Ermessen des Übergangsmanagements der Coaches, die Jugendlichen nachhaltig in ihre jeweiligen Anschlussmöglichkeiten zu übergeben. Besteht für die Adressat\*innen der Bedarf, so ist es möglich, nach der AusbildungsFit – Teilnahme eine Phase der Nachbetreuung einzuleiten, in welcher die Coaches des AusbildungsFit - Projekts weiterhin für die Jugendlichen erreichbar bleiben (vgl. ebd.).

### 3.4.3 Berufsausbildungsassistentin (BAS)

Die Berufsausbildungsassistentin begleitet Jugendliche im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung und betreut sie über den gesamten Zeitraum einer verlängerten Lehre oder einer Teilqualifizierung (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:158; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a). Allerdings bestehen bestimmte Voraussetzungen, um eine Berufsausbildungsassistentin in Anspruch nehmen zu können. Eine professionelle Person der Berufsausbildungsassistentin begleitet Jugendliche, welche zumindest am Ende ihrer Schullaufbahn einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen hatten und entweder teilweise oder zur Gänze nach einem Sonderschullehrplan unterrichtet wurden. Sie richtet sich außerdem an Personen mit negativem oder fehlendem Pflichtschulabschluss und an Personen, die laut des Behindertengleichstellungsgesetzes oder laut des jeweiligen Landesbehindertengesetzes als behindert angesehen werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:158; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a). Weiters besteht die Möglichkeit der Inanspruchnahme einer Berufsausbildungsassistentin für Jugendliche mit persönlichen Schwierigkeiten in der Vermittlung (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a). Konkret bedeutet dies, dass Personen aufgrund der evaluierten Ergebnisse, einer durch das Sozialministeriumsservice oder das Arbeitsmarktservice veranlassten Orientierungs-, Beratungs- oder Betreuungsmaßnahme, aus rein intrapersonellen Ursachen nicht befähigt sind, einen

Lehrvertrag nach § 1 des Berufsausbildungsgesetzes abzuschließen (vgl. NEBA 2024e). Ziele der Berufsausbildungsassistenz sind es, die Jugendlichen über die gesamte Dauer der Ausbildung beziehungsweise der Berufsschule zu begleiten, um am Ende die Lehrabschlussprüfung oder eine Teilqualifizierungsprüfung absolvieren zu können (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:158; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a). Zu den Aufgaben der Berufsausbildungsassistent\*innen zählen, zusätzlich zu der bereits genannten kontinuierlichen Begleitung, die Förder- und Firmenberatung, der regelmäßige Kontakt zu der Berufsschule und dem Betrieb, die Bereitstellung von Lernunterstützungen und die Vermittlung eines bedarfsorientierten Jobcoachings (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:158; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a). Im Falle einer Zuspätschiebung einer Berufsausbildungsassistenz besteht für die Jugendlichen Anspruch auf eine finanzielle Lehrlingsentschädigung. Sie werden somit nach dem berufsspezifischen Kollektivvertrag vergütet (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023a).

Haben Jugendliche ihre gesamte Ausbildung absolviert, ergeben sich am Ende der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz folgende Unterschiede zwischen einer verlängerten Lehre und einer Teilqualifikation.

Im Rahmen einer verlängerten Lehre beziehen sich die Tätigkeitsbereiche der Berufsausbildungsassistenz sowohl auf die Unterstützung der Jugendlichen in der Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung als auch auf die Bereitstellung von Nachhilmöglichkeiten, inklusive der Unterstützung bei einer vorzeitig angetretenen Lehrabschlussprüfung. Wird die Prüfung nicht vorzeitig abgehalten, so verläuft sie wie eine reguläre Lehrabschlussprüfung (vgl. SMS 2022b:17).

Bei einer Abschlussprüfung der Teilqualifizierung ist die Berufsausbildungsassistenz sowohl bei der Festlegung des Prüfungstermins als auch bei der Vermittlung der Prüfungsinhalte involviert und im ständigen Austausch mit den Berufsexpert\*innen. Außerdem ist die Berufsausbildungsassistenz am Tag der Abschlussprüfung persönlich vor Ort im Lehrbetrieb (vgl. ebd.:17f). Die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz kann entweder mit dem Ende der Lehrzeit, der Lehrabschlussprüfung oder mit dem individuellen Bedarf der Adressat\*innen, am Ende der Behaltefrist, aufgehoben werden (vgl. ebd.:18).

#### 3.4.4 Arbeitsassistenz

In der österreichischen beruflichen Integration stellt die Arbeitsassistenz das dominanteste Instrument dar. Sie verfolgt im Wesentlichen drei konzeptuelle Ziele. Einerseits erfüllt die Arbeitsassistenz eine präventive Funktion, indem sie, mit den Adressat\*innen, an der Sicherung beziehungsweise dem Erhalt eines Arbeitsplatzes arbeitet. Andererseits wirkt sie in einer integrativen Funktion, da sie Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche und -erlangung bietet. Weiters wirkt die Arbeitsassistenz in einer kommunikativen Funktion. Diese erfüllt sie, da sie als zentrales Anspruchsmedium für Arbeitssuchende mit Behinderungen, Arbeitnehmer\*innen, Arbeitgeber\*innen sowie Kolleg\*innen fungiert (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:159; vgl. NEBA 2024f). Hervorzuhebende Merkmale der Arbeitsassistenz sind primär der stetige Einbezug der Adressat\*innen, ihres Umfeldes und des Betriebs. Weiters erhalten Menschen mit Behinderungen sowie deren Arbeitgeber\*innen eine anhaltende Begleitung und

Unterstützung im beruflichen Alltag mit zusätzlichen Kriseninterventionsleistungen. Die Arbeitsassistent\*innen leisten außerdem koordinierende Funktionen im Rahmen des Privatlebens ihrer Adressat\*innen, wie beispielsweise Unterstützung bei Behördengängen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützungsleistungen bei Problemlagen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:159; vgl. NEBA 2024f). Die Dienstleistungen der Arbeitsassistent\*innen richten sich an mehrere Zielgruppen. So können beispielsweise erwerbstätige oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehende Personen mit Behinderungen oder Erkrankungen, Arbeitsassistent\*innenleistungen in Anspruch nehmen, insofern sie gemäß des Behindertengleichstellungsgesetzes oder den länderspezifischen Behindertengesetzen, mit mindestens 50% Behinderungsgrad, zum Kreis der begünstigt Behinderten zählen. Eine weitere Zielgruppe der Arbeitsassistent\*innen sind Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einer Lernbehinderung oder sozialer beziehungsweise emotionaler Behinderung bis zum vollendeten 24. Lebensjahr (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:159; vgl. NEBA 2024g). Die dritte und letzte Zielgruppe der Arbeitsassistent\*innen stellen Unternehmen und Betriebe dar, welche Menschen mit Behinderungen beschäftigen, beziehungsweise Bereitschaft zeigen, diese Personengruppe zu beschäftigen (vgl. NEBA 2024g). Weitere Angebote für inklusionsbereite Betriebe belaufen sich beispielsweise auf Informationsleistungen zu finanziellen und rechtlichen Bedingungen im Rahmen der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen. Weiters leitet die Arbeitsassistent\*innen betriebsinterne Sensibilisierung aller an diesem Prozess beteiligten Personen, für die Thematik Behinderung sowie Beratung, um eine gelingende Kooperation am Arbeitsplatz zu ermöglichen. Außerdem leisten Arbeitsassistent\*innen Beratungen in der individuellen Gestaltung des Arbeitsumfeldes sowie Unterstützung bei Suche nach und der Einstellung von geeigneten Personen aus der Zielgruppe (vgl. NEBA 2024h).

Zusätzlich zu diesen fokussierten Zielgruppen können Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 30% Arbeitsassistent\*innenleistungen in Anspruch nehmen, sollten sie ohne diese unterstützenden Dienstleistungen nicht in der Lage sein einen Arbeitsplatz zu erlangen oder beibehalten zu können (vgl. NEBA 2024g). Die Arbeitsassistent\*innen arbeiten nach dem Prinzip des „Supported Employment“ beziehungsweise der unterstützten Beschäftigung und insbesondere nach dessen systematischen Grundgedanken „Placement before Qualification“, zu Deutsch, Platzierung vor Qualifikation. Diese Verfahrensweise erzeugt neue Möglichkeiten bezüglich des Ablaufs und der Gestaltung beruflicher Qualifizierung und Ausbildung Jugendlicher mit Behinderungen in regulären Unternehmen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:159). Um eine erfolgreiche Inklusion in den Arbeitsmarkt bewerkstelligen zu können, ist die Kooperation mit Betrieben der Wirtschaft unabdingbar. Menschen mit Behinderungen können auf unterschiedliche Weisen beziehungsweise von unterschiedlichen Institutionen von der Arbeitsassistent\*innen erfahren. So werden diesbezügliche Informationen beispielsweise durch das Arbeitsmarktservice, das Sozialministeriumsservice, die Länder, Schulen, durch die Wirtschaftskammer, die Arbeiterkammer oder auch durch ehemalige Adressat\*innen der Arbeitsassistent\*innen vermittelt (vgl. NEBA 2024i). Im Regelfall läuft eine Dienstleistung der Arbeitsassistent\*innen wie folgt ab. Am Beginn dieses Prozesses muss eine Zuweisung durch Institutionen wie das Land, das Sozialministeriumsservice oder das Arbeitsmarktservice stattfinden. In weiterer Folge findet ein gemeinsames Erstgespräch mit einer Fachperson der

Arbeitsassistenz statt, welche bei Bedarf an weitere unterstützende Maßnahmen verweisen kann. Im Zuge des Erstgesprächs wird eine Abklärungsphase eingeleitet, in welcher eine berufliche und soziale Anamnese durchgeführt, ein Eignungsprofil erstellt und Zielsetzungen vereinbart werden. Am Ende der Abklärungsphase gehen die Adressat\*innen gemeinsam mit den Professionist\*innen der Arbeitsassistenz in die Phase der Unterstützung und Begleitung über. In dieser Phase soll zuerst die Arbeit im Rahmen unterschiedlicher Praktika erprobt werden. Anschließend soll die Suche nach einem Arbeitsplatz stattfinden und die gemeinsame Erarbeitung von Bewerbungsunterlagen sowie das Training von Vorstellungsgesprächen im Fokus stehen. In weiterer Folge wirkt die Arbeitsassistenz im Rahmen der Arbeitsplatzsicherung. Diese findet in Form von Gesprächen mit den Arbeitgeber\*innen der Betriebe und in Kooperation mit anderen Institutionen statt (vgl. NEBA 2024j).

Im Sinne eines nachhaltigen Übergangsmanagement für die Adressat\*innen der Arbeitsassistenz ist sicherzustellen, dass sie einen reibungslosen Übergang in eine Folgebetreuungsmaßnahme erleben. In der Regel wird die Übergabe im Recruiting – Prozess des jeweiligen Unternehmens unternommen (vgl. SMS 2024:27).

Die unternehmensorientierte Suche nach Bewerber\*innen nimmt der/die Betriebskontakter\*in vor. In diesem Rahmen nimmt er/sie Kontakt mit allen regionalen Arbeitsassistenzen und weiteren vermittlungsorientierten NEBA – Angeboten auf, um einen Abgleich von Bewerber\*innen und dem offenen Stellenprofil vorzunehmen. Im Zuge dieser Tätigkeit soll der/die Betriebskontakter\*in, in enger Kooperation mit den Arbeitsassistenzen und anderen vermittlungsorientierten NEBA – Angeboten, Bewerber\*innen welche dem Eignungsprofil entsprechen finden und eventuell bereits eine Vorauswahl für das Unternehmen treffen (vgl. ebd.).

Die Adressat\*innen werden von der Arbeitsassistenz auf den Bewerbungsprozess vorbereitet und nach individuellem Bedarf ebenfalls bis zum Bewerbungsgespräch begleitet. Der erste Kontakt zwischen Adressat\*in und Unternehmen kann auch in der Begleitung des Onboarding – Prozesses der Adressat\*innen stattfinden (vgl. ebd.).

Das Onboarding im jeweiligen Unternehmen kann im Bedarfsfall auch durch Begleitung des Jobcoachings komplementiert werden. Ist dies der Fall, so ist es notwendig, eine gute Abstimmung der Vorgehensweise durch die Arbeitsassistenz, das Jobcoaching und das Betriebsservice vorzunehmen (vgl. ebd.).

Die Übergabe der Adressat\*innen zwischen Arbeitsassistenz und Betriebskontakter\*in ist spätestens bei Beginn des Dienstverhältnisses der Adressat\*innen abzuhalten. Diese Übergabe sollte sich an den Bedürfnissen des einstellenden Betriebs und denen der Adressat\*innen orientieren. Unternehmensvertretungen müssen zeitgerecht von Betriebskontakter\*innen über die Übergabe der Adressat\*innen an die Arbeitsassistenz informiert werden. Außerdem sollten Betriebskontakter\*innen dem Unternehmen bei nicht adressat\*innenzentrierten Fragen zur Verfügung stehen. Im Gegenzug dazu sollte die Arbeitsassistenz beim ersten Kontakt, dem Unternehmen mitteilen, dass sie nun für alle Fragen bezüglich der Adressat\*innen Ansprechpartner\*in ist (vgl. ebd.).

#### 3.4.5 Jobcoaching

Die Dienstleistung des Jobcoachings befasst sich mit der persönlichen, direkten Assistenz beziehungsweise Begleitung der Adressat\*innen am Arbeitsplatz. Die

übergeordnete Zielsetzung dieser Maßnahme ist die nachhaltige Integration von Menschen mit Behinderungen in Arbeit und Beruf (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:159; vgl. NEBA 2024k). Das Jobcoaching ist eine intensive Maßnahme mit präventivem Charakter, in welcher die Mitarbeiter\*innen in ihren sozialen, fachlichen und kommunikativen Fähigkeiten nachhaltig gefördert werden sollen, um die ihnen bevorstehenden beruflichen Aufgaben in Zukunft, ohne das Zutun externer Hilfeleistungen, bearbeiten zu können (vgl. dabei austria 2023; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:160; vgl. NEBA 2024k). Zusätzlich zu der individuellen Entwicklung der Personen, welche das Jobcoaching in Anspruch nehmen, wird auch deren Arbeitsumfeld im Sinne des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen sensibilisiert (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:160; vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023b; vgl. NEBA 2024k). Auch das Jobcoaching richtet sich an mehrere Zielgruppen. Einerseits versuchen die Maßnahmen des Jobcoachings ähnliche Personengruppen wie die Arbeitsassistenten (siehe Kapitel 3.4.4) anzusprechen, allerdings konzentrieren sich diese Angebote unter anderem ebenfalls auf ausgrenzungsgefährdete junge Menschen mit einem erhöhten Assistenzbedarf (vgl. NEBA 2024l). Weiters begleiten Jobcoaches Jugendliche, welche im Anschluss an ein NEBA – Projekt anfängliche Unterstützung in einem Dienstverhältnis benötigen (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2023b). Außerdem erfahren Menschen mit Behinderungen Unterstützung, sollte für sie im Rahmen eines Lehrgangs zur Erprobung eines Berufs oder eines Arbeitstrainings Bedarf bestehen (vgl. ebd.). Die Angebote und Unterstützungsleistungen des Jobcoachings beziehen sich sowohl auf die persönliche Ebene der Menschen mit erhöhtem Förderbedarf, als auch auf die Ebene der Unternehmen und Betriebe.

Personen, welche Maßnahmen des Jobcoachings in Anspruch nehmen, können ab ihrem ersten Tag in einem Dienstverhältnis maximal sechs Monate Unterstützung erhalten. Weiters werden sie in Prozessen des Versuchs neuer Tätigkeiten und beim Erlernen neuer Fähigkeiten begleitet. Eine besondere Unterstützungsleistung bildet die Hilfestellung in der räumlichen beziehungsweise der örtlichen Orientierung, welche für die Bewältigung des Weges zu Ausbildungsstätten von Nöten ist. Außerdem bestehen für Adressat\*innen des Jobcoachings Unterstützungsleistungen bei organisatorischen Problemen und in individuellen Krisensituationen (vgl. NEBA 2024m).

Angebote für Unternehmen umfassen folgende Punkte. Betriebe können durch Jobcoaches Informationen über möglicherweise benötigte Hilfsmittel bekommen oder die Sensibilisierung für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen im Unternehmen erhöhen. Weiters können sie Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen, um die nachhaltige Integration und berufliche Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen intern zu gewährleisten. Ergänzend zu den bereits genannten Angeboten können Unternehmen Informationen zu Förderungen und rechtlichen Bedingungen sowie Hilfestellungen bei der Implementierung von Lehrgängen zur Berufs- beziehungsweise Arbeitserprobung und Arbeitstrainings erhalten (vgl. ebd.).

Das Jobcoaching läuft im Regelfall in drei Phasen ab. Die erste Phase bezieht sich auf die Absprache aller beteiligten Personen über arbeitsplatzspezifische Anforderungen und gemeinsame Ziele des Jobcoachings. In der zweiten Phase nähert man sich dem individuellen Berufsumfeld und es wird eine Arbeitsplatzanalyse erstellt, um etwaige Probleme zu entdecken und gegebenenfalls diesbezügliche Lösungen zu entwickeln.

Um die Effektivität der vereinbarten Lösungen zu überprüfen, werden regelmäßige Reflexionsgespräche abgehalten. In der dritten und letzten Phase des Jobcoachings wird mit allen beteiligten Personen eine gemeinsame Evaluation der gesetzten Ziele durchgeführt (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:160).

In der abschließenden Phase des Jobcoachings wird eine Evaluation der gesetzten Maßnahmen durchgeführt. Es wird überprüft, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Diese können im Bedarfsfall noch angepasst werden. Diese Anpassungen können sich auf weiterführende Vereinbarungen oder auf die Vermittlung in andere mögliche Angebote belaufen und in der Abmeldung der bis dato zu begleitenden Person resultieren (vgl. SMS 2022c:16).

#### 3.4.6 Betriebsservice

Im Jahr 2020 wurden die bisherigen NEBA – Angebote durch das Betriebsservice ergänzt. Diesbezüglich wurden und werden Betriebe, welche sich am ersten Arbeitsmarkt befinden und für die Einstellung von Menschen mit Behinderungen interessieren, dahingehend unterstützt, Vorurteile abzubauen, Missverständnisse aufzuklären und spezielle Fragen zu beantworten (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:160). In der Beratung des Betriebsservices kann eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen vollzogen werden. Einerseits können umfassende Informationsangebote und Beratungsleistungen zu Förderungen und Fördermanagement in Anspruch genommen werden, andererseits besteht die Möglichkeit der Beratung und Aufklärung über rechtliche Rahmenbedingungen, welche mit der Einstellung von Menschen mit Behinderungen einhergehen. Weiters können Betriebe Hilfestellungen im Prozess des Recruitings, insbesondere bei der Gestaltung von Stelleninseraten beziehungsweise des Bewerbungsprozesses in Anspruch nehmen, um möglichen diskriminierenden Formulierungen auszuweichen und eine vorläufige Auswahl von den für den Betrieb passenden Bewerber\*innen zu treffen. Außerdem kann durch das Betriebsservice Unterstützung sowohl in der Planung als auch in der Umsetzung organisatorischer Tätigkeiten der Betriebe zur Ausgestaltung möglichst allumfassender Barrierefreiheit im Unternehmen, genutzt werden. Zusätzlich bietet das Betriebsservice „Outplacement – Beratungen“ an, sollte eine ausweglose Trennung von Arbeitgeber\*in und Arbeitnehmer\*in nach Inanspruchnahme der Arbeitsassistenten oder des Jobcoachings bevorstehen. Allerdings bietet das Betriebsservice auch im Rahmen ihrer Beratungsleistungen, Sensibilisierungen in Bezug auf die positiven Mehrwerte, welche mit der Anstellung von Menschen mit Behinderungen in Betrieben einhergehen, an (vgl. ebd.:160f; vgl. NEBA 2024n).

Die Angebote des Betriebsservice richten sich sowohl an Klein- und Mittelbetriebe als auch an große Unternehmen und Großkonzerne jeglicher Branchen, sowie an Arbeitgeber\*innen des öffentlichen und gemeinnützigen Dienstes (vgl. NEBA 2024o). Das NEBA – Betriebsservice wurde in Kooperation mit Vertreter\*innen der Wirtschaft entwickelt, um ein passgenaues Service- und Beratungsangebot für Betriebe zu bieten, welches sie in Anspruch nehmen können um Unterstützung im Themenbereich „Arbeit und Behinderung“ zu erhalten (vgl. ebd.). Der hauptsächliche Fokus liegt hierbei allerdings nicht nur auf Unternehmen, welche tatsächlich Menschen mit Behinderungen beschäftigen oder beschäftigen möchten, sondern auch auf der Arbeit mit Betrieben,

welche Unterstützungsbedarfe im Hinblick auf das Thema „Arbeit und Behinderung“ haben (vgl. ebd.). Für Großkonzerne und Betriebe, welche regionsübergreifend arbeiten, bieten NEBA Key Account Manager\*innen speziell an die Bedarfe der Betriebe angepasste Beratungsleistungen und die projektmäßige Organisation von passgenauen Lösungen im Recruiting – Sektor (vgl. ebd.).

### 3.4.7 Zusammenfassung

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Anschlussmöglichkeiten des Netzwerks Berufliche Assistenz für Jugendliche und junge Erwachsene nach der Vollendung der Schulpflicht mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Abschluss der Sonderschule wurde deutlich, dass eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen existiert, welche den Adressat\*innen im Prozess des Übergangs von der Schule in den Beruf beziehungsweise in die berufliche Qualifizierung dienlich sein sollen. Meiner Ansicht nach steht ein Mehr an Unterstützungsleistungen in direkter Verbindung mit mehr Übergängen, welche von den Adressat\*innen verlangt werden. An dieser Stelle anzumerken ist die grundsätzliche Frage, ob es sich bei den verschiedenen Angeboten um ein zu differenziertes, kleinteiliges Angebot handelt, das in einer Zusammenführung, beispielsweise des Jobcoachings, der Berufsausbildungsassistenz und der Arbeitsassistenz, nicht sogar effizienter sein könnte. Die Inhalte der Angebote könnten miteinander verglichen und abgestimmt werden, um die Anzahl der Übergänge, welche den Adressat\*innen auferlegt werden, reduziert werden könnten.

Das Netzwerk Berufliche Assistenz lässt sich teilweise mit aktiven arbeitsmarktpolitischen Grundsätzen wie beispielsweise der Berufsqualifizierung oder der Teilnahme an AusbildungsFit – Projekten am zweiten Arbeitsmarkt verorten. Allerdings besteht für einen Teil der Zielgruppe die Möglichkeit, mit Unterstützung, einen Platz am ersten Arbeitsmarkt sowohl bekommen als auch behalten zu können. Dahingehend sollen in den folgenden Kapiteln inklusive Anschlussmöglichkeiten, welche am ersten Arbeitsmarkt zu verorten sind, beschrieben werden.

## 3.5 Arten der integrativen Berufsausbildung Österreichs

### 3.5.1 Berufliche Erstausbildung & individuelle bzw. integrative Berufsausbildung

Die individuelle beziehungsweise integrative Berufsausbildung wurde für Jugendliche mit Behinderungen entwickelt, welche bis dato Schwierigkeiten hatten, am ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (vgl. OeAD-GmbH 2024c). Für diese Form der beruflichen Erstausbildung spricht der bedürfnisorientierte Charakter, welcher sich sowohl der Bedürfnisse Jugendlicher mit Behinderungen nach einer für sie individuell geeigneten Ausbildung als auch den Bedürfnissen der Betriebe nach qualitativ ausgebildetem Personal annimmt (vgl. ebd.). Gemäß §8 des Berufsausbildungsgesetzes soll die integrative Berufsausbildung eine Ausbildung für Jugendliche mit Behinderungen gewährleisten, welche an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst ist (vgl. ebd.). Aus

diesem Grund sind die Begriffe der integrativen und der individuellen Berufsausbildung synonym zu verstehen. Eine integrative Berufsausbildung kann als verlängerte Lehre oder als Teilqualifizierung, somit als duale Berufsausbildung, geführt werden (vgl. §8b Abs. 1 & 2 BAG 2024; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:19). Diese Formen der Ausbildung beinhalten allerdings in den meisten Fällen eine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt und sind somit nicht für alle Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichbar (vgl. ebd.:19). Dahingehend sollen die verlängerte Lehre und die Teilqualifizierung Alternativen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bieten, um, trotz des erhöhten Förderbedarfs, die Möglichkeit zu haben, eine Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt absolvieren zu können (vgl. ebd.:152). Sie stellen keine eigenständigen Lehren dar, denn sie sind inhaltliche beziehungsweise zeitliche Modifizierungen von Regelberufsausbildungen und werden einvernehmlich im Ausbildungsvertrag ausgewiesen (vgl. ebd.:152f). Eine Bescheinigung durch das Arbeitsmarktservice ist die unumgängliche Voraussetzung, um eine integrative Berufsausbildung in Österreich beginnen zu dürfen (vgl. ebd.:153). Die Zielgruppe integrativer Berufsausbildungen sind einerseits Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss beziehungsweise mit Abschluss, mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Behinderungen laut des Behindertengleichstellungsgesetzes. Andererseits konzentrieren sich integrative Berufsausbildungen auf Jugendliche, welche aufgrund anderer Faktoren nicht durch das Arbeitsmarktservice an einen Regelausbildungsplatz vermittelt werden konnten (vgl. ebd.:152).

### 3.5.2 Verlängerte Lehre

Diese Form der integrativen Berufsausbildung beinhaltet eine Verlängerung der regulären Lehrzeit um ein Jahr, wobei in Ausnahmefällen auch um ein zusätzliches Jahr verlängert werden kann (vgl. ebd.:153). Da es sich hier um eine duale Berufsausbildung handelt, ist ein Berufsschulbesuch verpflichtend. Die Verlängerung kann einerseits am Beginn der Lehre vereinbart werden, andererseits auch im Laufe einer Regelausbildung, wenn dadurch die Annahme plausibel erscheint, den Lehrabschluss positiv zu absolvieren. Die reguläre und die verlängerte duale Lehrausbildung unterscheiden sich bloß in der Länge der Lehrzeit. Die Lehrabschlussprüfung verläuft in beiden Formen ident (vgl. ebd.). Um diese Berufsausbildung absolvieren zu können, muss die Person vom Arbeitsmarktservice für eine verlängerte Lehre vorgesehen werden (vgl. §8b Abs. 1 BAG 2024; vgl. WKÖ 2020).

### 3.5.3 Teilqualifizierung

Wie die verlängerte Lehre ist die Teilqualifizierung für Personen vorgesehen, welche durch das Arbeitsmarktservice für diese Berufsausbildung in Frage kommen (vgl. ebd.). Außerdem steht diese Form der Ausbildung für Menschen zur Verfügung, welche aufgrund diverser Behinderungen voraussichtlich keine volle Lehrausbildung absolvieren können (vgl. §8b Abs. 2 BAG 2024; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:153; vgl. WKÖ 2020). Bei der Teilqualifizierung handelt es sich um eine Berufsausbildung, welche

in ihren Inhalten gekürzt wurde (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:153). In Absprache mit dem Betrieb und der Berufsausbildungsassistenz werden ausgewählte Teilaspekte der jeweiligen Berufsausbildung vermittelt, obwohl diese Ausbildung bei Bedarf um Teile anderer Berufsbilder ergänzt werden kann (vgl. ebd.). Ähnlich wie bei der verlängerten Lehre kann eine Teilqualifizierung sowohl am Anfang des Beschäftigungsverhältnisses als auch im Laufe der Lehrzeit vereinbart werden. Ein Berufsschulbesuch ist bei einer Teilqualifizierung nicht verpflichtend (vgl. ebd.).

#### 3.5.4 Überbetriebliche Lehre

Die überbetriebliche Lehre stellt eine weitere Art der integrativen Berufsausbildung dar und steht Personen zur Verfügung, welche auch nach ausführlicher Suche keinen dualen Ausbildungsplatz gefunden haben (vgl. ebd.:154). Außerdem müssen Jugendliche, um eine überbetriebliche Lehre absolvieren zu können, beim Arbeitsmarktservice gemeldet sein und die Schulpflicht abgeschlossen haben (vgl. BMAW 2023). Können Jugendliche durch das AMS nicht an eine betriebliche Lehrstelle vermittelt werden, so können sie eine überbetriebliche Lehrausbildung in Anspruch nehmen (vgl. §8c Abs. 1 BAG 2024). Diese Form der beruflichen Erstausbildung wird in keinem Lehrverhältnis mit Arbeitgeber\*innen durchgeführt, sondern durch bestimmte Träger\*innen an ausgewählten Schulungseinrichtungen, welche die überbetriebliche Lehre als Form der Ausbildung anbieten (vgl. BMAW 2023; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:154). Die reguläre Lehrausbildung sowie die verlängerte Lehre und Teilqualifizierung können ebenfalls in diesem überbetrieblichen Rahmen durchgeführt werden (vgl. ebd.:154). Im Regelfall findet diese Ausbildung in Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\*innen statt und die Durchführung von Praktika in unterschiedlichen Lehrbetrieben wird konzeptuell vorausgesetzt (vgl. BMAW 2023; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:154). Während eines überbetrieblichen Ausbildungsverhältnisses besteht für die Träger\*innen ein Vermittlungsauftrag und ein gemeinsames Ziel soll es sein, den Jugendlichen im Laufe der Ausbildung bei der weiterführenden Suche nach einer betrieblichen Ausbildungsstätte zu unterstützen und im besten Fall auch an eine solche zu vermitteln (vgl. BMAW 2023; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:154). Der Abschluss der überbetrieblichen Lehre erfolgt entweder durch die Vermittlung in eine betriebliche Lehre oder im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung, durch eine reguläre Lehrabschlussprüfung (vgl. BMAW 2023; vgl. Fasching / Tanzer 2022a:154). Die Jugendlichen sammeln entweder Berufserfahrung durch Praktika in Kooperationsbetrieben oder beim Träger der überbetrieblichen Lehrausbildung selbst (vgl. ebd.:154). Lehrlinge, welche eine überbetriebliche Lehre absolvieren sind in jeglichen rechtlichen Belangen regulären Lehrlingen gleichgestellt, erhalten aber anstelle eines Lehrlingsgehalts eine Ausbildungsbeihilfe, welche durch das Arbeitsmarktservice ausgezahlt wird (vgl. BMAW 2023).

Da sich Ausbildung und Beruf in einem vermehrt politisch orientierten Sektor verorten lassen, soll in den folgenden Kapiteln auf die Arbeitsmarktpolitik eingegangen werden. Insbesondere soll der Vergleich der passiven, der aktiven und der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik vorgenommen werden. Zusätzlich zu diesen Arten der Arbeitsmarktpolitik, welche sich im Regelfall am Menschen beziehungsweise an den

Arbeitnehmer\*innen und Arbeitgeber\*innen orientieren, soll die Beschäftigungspolitik als wirtschaftsorientiertes Pendant beleuchtet werden.

### 3.6 Arbeitsmarktpolitik

Die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik beinhaltet präventive wie auch reaktive Maßnahmen, um eine Minderung von Fehlleistungen des Arbeitsmarktes zu gewährleisten. Allerdings fokussiert sich die Arbeitsmarktpolitik nicht rein auf die finanzielle Unterstützung von arbeitslosen Personen. Vielmehr konzentriert sie sich auf Vorgehensweisen gegen die Arbeitslosigkeit anhand von politischer Steuerung (vgl. Beckmann / Spohr 2022:85). Marktmechanismen funktionieren am Arbeitsmarkt oft nur in eingeschränkter Form, daher entstehen des Öfteren Phänomene wie das zeitgleiche Auftreten von offenen Arbeitsplätzen und Arbeitslosigkeit. Diese wiederkehrenden Marktungleichgewichte sollen durch die Arbeitsmarktpolitik, speziell durch die aktive und die aktivierende Arbeitsmarktpolitik, welche in den folgenden Kapiteln differenzierter betrachtet werden, Ausgleich erfahren (vgl. ebd.). Sie schafft allerdings keine weiteren Arbeitsplätze. Dieser Zuständigkeitsbereich unterliegt der Beschäftigungspolitik, welche auf wirtschaftlicher Ebene das Angebot und die Nachfrage von Arbeitskräften reguliert (vgl. ebd.).

#### 3.6.1 Passive Arbeitsmarktpolitik

Unter der passiven Arbeitsmarktpolitik ist die Sicherung der Existenzgrundlage von arbeitslosen Menschen zu verstehen (vgl. ebd.:86). Diese Sicherungen beziehen sich auf die Dauer, die Höhe und die Bezugsbedingungen jener Sach- oder Geldleistungen für Personen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind. In Deutschland beziehen sich diese Leistungen auf das Arbeitslosengeld 1 und 2, das Sozialgeld sowie auf das Insolvenz- und das Kurzarbeitergeld (vgl. ebd.). Österreichische Äquivalente zu diesen genannten finanziellen Instrumenten stellen die unter §6 Abs. 1 des Arbeitslosenversicherungsgesetzes aufgelisteten Geldleistungen, wie beispielsweise das Arbeitslosengeld und die Notstandshilfe, dar (vgl. AIVG 2024).

Lohnersatzleistungen werden in der deutschen Arbeitsmarktpolitik anhand von Steuern, oder von Sozialversicherungsbeiträgen finanziert (vgl. Beckmann / Spohr 2022:86). Hier zeichnen sich zwei unterschiedliche Finanzierungsmodelle ab. Eine Finanzierung, welche auf Sozialversicherungsbeiträgen basiert, wird als Bismarck – Modell bezeichnet. Eine steuerbasierte Finanzierungsform hingegen, trägt den Namen Beveridge – Modell (vgl. ebd.). Anhand des Bismarck – Modells ergeben sich einkommensabhängige Beiträge, welche zu gleichen Teilen sowohl von Arbeitnehmer\*innen als auch von Arbeitgeber\*innen zu einer allgemein finanzierten Sozialversicherung beisteuern. Diese Versicherungsform stellt Absicherung gegen Risiken auf sozialer Ebene wie Krankheit, Altersarmut oder Arbeitsunfähigkeit dar (vgl. ebd.). In der Bearbeitung dieser Thematik wird deutlich, dass Österreich ebenfalls als Bismarck – Modell zu verstehen ist, da alle arbeitenden Personen gesetzlich geregelte Sozialversicherungsabgaben entrichten

müssen (vgl. §1 ASVG 2024). Das Beveridge – Modell beschreibt hingegen eine von Steuermitteln finanzierte, einheitliche Versicherungsform, welche sich auf die staatliche Ebene bezieht. Die Unterscheidung dieser beiden Modelle ist im Wesentlichen dahingehend relevant, wie die Bezugsbedingungen finanzieller Leistungen für betroffene Personen ausfallen (vgl. Beckmann / Spohr 2022:86). Die Frage über die Form der Finanzierung bestimmt primär die Bedingungen des Leistungsbezugs. In Bismarck – Modellen besteht eine Berechtigung, um im Falle von Arbeitslosigkeit Leistungen zu beziehen dann, wenn im Rahmen des vorhergehenden Arbeitsverhältnisses zwölf Monate lang Sozialversicherungsbeiträge geleistet wurden. Bei Beveridge – Modellen besteht Leistungsanspruch nicht erst bei Abgabe von Sozialversicherungsbeiträgen, sondern bereits bei einem aufrechten Bürger\*innenstatus, daher werden in diesen Modellen, in der Regel, die gesamte Bevölkerung in die finanzielle Absicherung mit aufgenommen (vgl. ebd.). Um hier den Bezug zu Österreich herzustellen, soll auf Hofbauer (vgl. 2007:23) verwiesen werden, welche, unter einer Vielzahl an Finanzierungsflüssen im Gesundheitssystem, die Sozialversicherungsabgaben als wichtigsten Bestandteil deklarierte. Anhand der vorhergehenden Beschreibung der unterschiedlichen Finanzierungsmodelle und dieser Tatsache wird deutlich, dass der Staat Österreich als ein Bismarck – Modell zu verstehen ist.

Sekundär besteht die Frage, ob die Anspruchsberechtigung in direktem Verhältnis zu einer Bedürftigkeit steht. Die Arbeitslosigkeit ist zwar eine erforderliche, jedoch nicht zwingend eine ausreichende Bedingung für einen finanziellen Leistungsanspruch. In Bismarck – Modellen, welche sich durch Beiträge finanzieren, reicht im Regelfall der reine Eintritt in die Arbeitslosigkeit aus, um die Ansprüche auf Arbeitslosengeld zu erhalten, insofern im Rahmen der letzten Erwerbsarbeit Sozialversicherungsbeiträge geleistet wurden (vgl. Beckmann / Spohr 2022:87). In durch Steuern finanzierten Beveridge – Modellen werden Leistungen nur ausbezahlt, wenn durch eine Bedürftigkeitsprüfung der betroffenen arbeitslosen Person, ein Bedarf an Unterstützung zur Absicherung des Existenzminimums ersichtlich wird (vgl. ebd.).

Tritt der durch Sozialleistungen abzudeckende Bedarf bei österreichischen Bürger\*innen ein, besteht sofortiger Deckungsschutz für die betroffene Person. Der Anspruch besteht, sollte die Person ihre Bedarfe mit Eigenmitteln abdecken können, trotzdem (vgl. Rebhahn 2017). Anspruch auf bedürftigkeitsabhängige finanzielle Leistungen besteht allerdings nur, sollte die betroffene Person ihre Bedarfe nicht mit vorhandenen Eigenmitteln decken können. Bedürftigkeitsabhängige Leistungen können unter dem Begriff der „Leistungen zur Grundsicherung“ zusammengefasst werden und setzen sich unter anderem aus der Notstandshilfe, der Bedarfsorientierten Mindestsicherung (BMS) und der Ausgleichszulage zusammen (vgl. ebd.).

Tertiär bestimmt die Art der Finanzierung die tatsächliche Ausgestaltung der finanziellen Leistungen bei Arbeitslosigkeit. In Bismarck – Modellen besteht ein sogenanntes Äquivalenzprinzip, welches besagt, dass das Arbeitslosengeld 1 an den lohnabhängigen Abgaben zur Arbeitslosenversicherung auszurichten ist (vgl. Beckmann / Spohr 2022:87). Daher soll das ALG<sup>1</sup> das Einkommen der letzten Erwerbsarbeit widerspiegeln und somit gewohnte Lebensstandards zumindest über einen bestimmten Zeitraum zu gewährleisten (vgl. ebd.). Sowohl in Deutschland als auch in Österreich orientiert sich

---

<sup>2</sup> Arbeitslosengeld 1

das Ausmaß des Arbeitslosengeldes an der letzten Erwerbsarbeit, der Lohnsteuerklasse und an einer eventuellen Elternschaft (vgl. ebd.).

### 3.6.2 Aktive Arbeitsmarktpolitik

Die aktive Arbeitsmarktpolitik fokussiert sich im Wesentlichen auf die Vermeidung, den Abbau, beziehungsweise auf die Aufhebung von Hilfebedürftigkeit. Aus diesem Grund beinhaltet die aktive Arbeitsmarktpolitik sowohl Hilfsmittel im Sinne der Integration von arbeitslosen Personen in den Arbeitsmarkt als auch präventive Leistungen um die Beschäftigungsfähigkeit von Personen, welche von Arbeitslosigkeit bedroht sind, zu erhalten und zu fördern (vgl. ebd.:90). Die aktive Arbeitsmarktpolitik verfolgt, ähnlich wie die passive Arbeitsmarktpolitik mehrere Ziele. Erstens sollen durch die aktive Arbeitsmarktpolitik die Chancen arbeitsloser Menschen auf Beschäftigung durch Qualifizierung, Förderung der Mobilität und Vermittlungsvorschläge verbessert werden. Die Arbeitsvermittlung unterstützt arbeitslose Menschen dahingehend, die Phase der Arbeitslosigkeit so kurz wie möglich zu halten und eine Erwerbsarbeit zu finden, welche ihren individuellen Fähigkeiten entspricht (vgl. ebd.).

Zweitens konzentriert sich die aktive Arbeitsmarktpolitik auf Instrumente der Beschäftigungsförderung, um am ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. Diese Maßnahmen zielen im Wesentlichen auf Personen ab, welche sich aufgrund von Vermittlungshemmnissen auf Arbeitssuche befinden (vgl. ebd.). Vermittlungshemmnisse können sich auf unterschiedliche Teilbereiche beziehen. Dazu zählen unter anderem schwerwiegende Einschränkungen der Gesundheit wie körperliche Behinderungen, Suchtproblematiken, chronische Erkrankungen oder psychische Problemlagen. Außerdem werden sowohl ein hohes Lebensalter als auch fehlende formale Qualifikationen und Kompetenzen wie nicht vorhandene Ausbildungs- beziehungsweise Schulabschlüsse als Vermittlungshemmnisse deklariert (vgl. ebd.:45).

Während sich die ersten beiden genannten Aspekte der aktiven Arbeitsmarktpolitik auf eine Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt fokussieren, komplementieren Beschäftigungsverhältnisse am zweiten Arbeitsmarkt die aktive Arbeitsmarktpolitik (vgl. ebd.:91). Diese Beschäftigungsformen des zweiten Arbeitsmarktes sollen Menschen mit unterschiedlichen Vermittlungshemmnissen an eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt heranführen (vgl. ebd.). Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen waren in Deutschland gemeinnützige Tätigkeiten von niedriger Qualifikation in Verbänden, welche Zuschüsse von der Arbeitsagentur erhielten und befristet waren. Die Förderung dieser Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen endete allerdings im Jahr 2012. Aktuell sind im zweiten deutschen Sozialgesetzbuch „Beschäftigung schaffende Maßnahmen“ angeführt. Bei diesen Maßnahmen handelt es sich um niederschwellige, arbeitsmarktintegrative Tätigkeiten, wie beispielsweise die „1-Euro-Jobs“ (vgl. ebd.).

### 3.6.3 Aktivierende Arbeitsmarktpolitik

Die aktivierende Arbeitsmarktpolitik setzt, im Vergleich zur aktiven Arbeitsmarktpolitik, noch stärkere Impulse. Sowohl zur Suche als auch zur Annahme von Erwerbsarbeit.

Beckmann und Spohr (vgl. ebd.:92) beschreiben die aktivierende Arbeitsmarktpolitik als ein Verhältnis zwischen „Fördern und Fordern“.

Die fordernde Komponente betiteln sie als Workfare, welche sich auf Problemlagen des mangelnden Ansporns einer Erwerbsarbeit nachzugehen, bezieht. Dahingehend verringern finanzielle Leistungen, welche trotz einer Arbeitslosigkeit ausbezahlt werden, den Reiz von Erwerbsarbeit. Um mehr Menschen aus dem Trott der Arbeitslosigkeit hinauszuführen, fokussiert sich das Workfare – Konzept auf den Zuwachs von am Arbeitsmarkt teilhabenden Personen. Instrumente um dies zu erreichen sind beispielsweise Kürzungen von Leistungen oder Sanktionen, welche Änderungen der individuellen Verhältnisse von Kosten und Nutzen arbeitsloser Personen herbeiführen (vgl. ebd.). Der Erhalt finanzieller, staatlicher Leistungen ist somit an die Bereitschaft, eine Beschäftigung aufzunehmen, gebunden.

Beckmann und Spohr (vgl. ebd.) nennen mehrere Faktoren, welche zur Förderung der Eigeninitiative arbeitsloser Menschen beitragen können.

Primär nennen sie die Minderung des Erhalts passiver Leistungen, um eine finanzielle Unattraktivität von Arbeitslosigkeit herzustellen.

Sekundär müssen Menschen, welche sich in der Arbeitslosigkeit befinden, Gegenleistungen für erhaltene finanzielle Leistungen erbringen. Diese Gegenleistungen beziehen sich auf die Teilnahme an Projekten der beruflichen (Wieder-) Eingliederung beziehungsweise der Aktivierung und dem regelmäßigen Verfassen von Bewerbungsschreiben. Somit wird eine stärkere Verbindung zwischen dem finanziellen Leistungsbezug und der Teilnahme an Fortbildungsprojekten geschaffen (vgl. ebd.).

Der dritte Faktor der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik beläuft sich auf die Ausweitung der als zumutbar betrachteten Tätigkeiten. In Deutschland müssen arbeitslose Menschen nahezu alle angebotenen Stellen akzeptieren, selbst wenn diese nicht ihrem Qualifikationsprofil oder ihrem vorherigen Einkommen entsprechen (vgl. ebd.:93). Hier wird erneut ein Vergleich zur österreichischen Arbeitsmarktpolitik deutlich. Wie bereits in Kapitel 3.6.1 erwähnt wurde, ist das deutsche ALG1 mit dem österreichischen Arbeitslosengeld zu vergleichen. Das ALG2 beziehungsweise das sogenannte Hartz IV stellt das deutsche Äquivalent zur österreichischen Notstandshilfe dar. Ähnlich wie in Deutschland muss in Österreich bei Erhalt der Notstandshilfe beziehungsweise des ALG2 jede Arbeit aufgenommen werden, welche der arbeitslosen Person zugemutet werden kann (vgl. ebd.; vgl. Rebhahn 2017).

Unter einer fördernden Betrachtungsweise der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik sollen arbeitslose Menschen, durch die Steigerung ihrer Beschäftigungsfähigkeit (Employability), Integration am ersten Arbeitsmarkt erfahren. Um dies zu gewährleisten, wird ebenfalls zur Anwendung der Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik tendiert. Finanzielle Investitionen in sogenanntes Humankapital, welches sich auf die Bildung und Ausbildung bezieht, sollen lebenslanges Lernen unterstützen und die Wettbewerbsfähigkeit von Menschen am Arbeitsmarkt fördern (vgl. Beckmann / Spohr 2022:93). Außerdem sind die Mobilitätsförderung, Beratung und die Vermittlung von hoher Wichtigkeit. Zur Förderung der Employability von arbeitslosen Personen werden ebenfalls Sanktionen ausgeübt, sollten sie sich nicht mit der Teilnahme an Programmen einverstanden zeigen. Allerdings wird, im Rahmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, Zwangsmaßnahmen eine niedrigere Bedeutung beigemessen als vergleichsweise im Workfare – Konzept der aktiven Arbeitsmarktpolitik (vgl. ebd.). Aktivierende

Arbeitsmarktpolitik beziehungsweise Maßnahmen der Employability fokussieren sich auf psycho – soziale Komponenten, da Menschen, welche sich über einen längeren Zeitraum hinweg in der Arbeitslosigkeit befinden, jeglicher Glauben fehlt, erneut eine Erwerbsarbeit aufnehmen zu können (vgl. ebd.)

#### 3.6.4 Beschäftigungspolitik

Aktive Arbeitsmarktpolitik versucht, die Arbeitsnachfrage auf wirtschaftlicher Ebene mit einem Arbeitskräfteangebot aus individueller Sicht der arbeitslosen Menschen zu kompensieren. Beschäftigungspolitik hingegen nähert sich diesem Phänomen mit einer makroökonomischen Betrachtungsweise. Das Ausmaß von Arbeitslosigkeit in einem Staat ist maßgeblich abhängig vom Arbeitsangebot und der Nachfrage nach Arbeit. Daher haben Staatsoberhäupter mehrere Möglichkeiten, durch Marktregulierungen beziehungsweise durch Strukturen von Steuer- und Sozialsystemen Arbeitsentwicklung auf Länderebene zu beeinflussen (vgl. ebd.:93f). Beckmann und Spohr (vgl. ebd.:94) differenzieren dahingehend unterschiedliche Maßnahmen.

Als erste Möglichkeit, die Beschäftigungsentwicklung zu beeinflussen, nennen sie eine Minderung des Arbeitskräfteangebotes. De facto bedeutet dies, eine bestimmte Gruppe durch Anreize aus dem Arbeitsmarkt zu drängen, um einer, aus gesellschaftlicher Sicht, legitimen Alternative zur Erwerbsarbeit nachzugehen. Als erste Gruppe nennen sie in diesem Zusammenhang (Haus-) Frauen. Einen Anreiz für Frauen, auf Erwerbsarbeit zu verzichten, könnte das Betreuungsgeld darstellen, allerdings werden durch diese Art der Arbeitsmarktregulierung veraltete Geschlechterrollenbilder weiterhin aufrechterhalten und verstärkt (vgl. ebd.). Somit ist diese Art der Steuerung der Beschäftigungsentwicklung äußerst kritisch zu hinterfragen.

Die zweite Möglichkeit um das Angebot an Arbeitskräften zu verringern, ist das Herabsetzen der Lebensarbeitszeit (vgl. ebd.). Sowohl der Beginn als auch das Ende des Arbeitslebens unterliegt politischer Steuerung. Sowohl längere Schul- und Studienzeiten als auch Grundwehr- oder Zivildienst, in Deutschland Wehr- und Ersatzdienst tragen zu einem Aufschub des Eintritts in das Erwerbsleben bei. Am Ende der beruflichen Karriere steht das Renten- beziehungsweise das Pensionseintrittsalter sowie dauerhafte Arbeitsunfähigkeit als auch Frühverrentung, in Österreich Frühpension, zur Debatte (vgl. ebd.:94f).

Ein dritter Weg, um Arbeitslosigkeit auf politischer Ebene zu reduzieren, ist die Ausweitung staatlicher Beschäftigungsformen. Diese können sich auf staatliche Unternehmen oder auf den Ausbau sozialer Dienstleistungen beziehen (vgl. ebd.:95). Weiters kann die Nachfrage nach Arbeitskräften erhöht werden, indem ein durch staatliche Mittel geförderter zweiter Arbeitsmarkt etabliert wird. Jene Personen, welche sich in einer Beschäftigungsform am zweiten Arbeitsmarkt befinden, gelten nicht als arbeitslos und tragen somit nicht zur Statistik bei (vgl. ebd.:96).

Um hier einen bundesübergreifenden Konnex zu Österreich herstellen zu können, ist es unabdingbar zu erwähnen, dass beispielsweise das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) im Sinne der aktiven Arbeitsmarktpolitik agiert und ihren Adressat\*innen die Möglichkeit bietet, am zweiten Arbeitsmarkt beruflich aktiv zu werden und bei entsprechender Eignung ebenfalls am ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Die in diesem Teil beschriebenen Anschlussmöglichkeiten werden durch ein professionelles Helfer\*innensystem ermöglicht und ausgeführt. Die Kooperation dieses Systems wird Beate Rinner im folgenden Abschnitt beleuchten.

## 4 Die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt oder einem AusbildungsFit

*Rinner Beate*

Nachdem die Anschlussmöglichkeiten des schulischen und nachschulischen Kontextes sowie arbeitsmarktpolitische Bedingungen und der gesellschaftliche Veränderungsprozess im Kapitel 3 (Heichinger Robin) ausgeführt wurden soll sich dieser Teil der Masterthese mit den Helfer\*innensystemen auseinandersetzen, welche während der Teilnahme von Jugendlichen in einem Qualifizierungsprojekt oder einer AusbildungsFit Einrichtung zusammenarbeiten.

Einen besonderen Fokus nimmt dabei die Notwendigkeit der Begleitung im Übergang der Adressat\*innen und die Zusammenarbeit multiprofessioneller Helfer\*innensysteme ein. Hierbei wird vor allem auf bereits implementierte Methoden der Sozialen Arbeit und mögliche neue Instrumente zur Qualitätssicherung von Kooperation eingegangen.

Es werden Qualifizierungsangebote hinsichtlich methodischer Herangehensweisen, Ausbildungen und Rahmenbedingungen in Österreich betrachtet und beschrieben. Literatur aus den deutschsprachigen Ländern Deutschland und Schweiz werden als wissenschaftliche Bezugsquellen herangezogen, da für Österreich kaum empirische Befunde vorliegen. Diese Quellen werden herangezogen, da Kooperation professioneller Begleitung in diesen Ländern in gleicher Weise praktiziert wird. Im Folgenden sollen die verschiedenen Beteiligten des Transitionsprozesses<sup>3</sup> in Österreich benannt werden. Welche Formen der Zusammenarbeit werden im Transitionsprozess angeboten?

### 4.1 Welche Helfer\*innen begleiten Adressat\*innen im Übergang von Schule in den Beruf?

In dem Prozess Übergang von Schule zu Beruf, werden die Adressat\*innen von verschiedenen Professionist\*innen begleitet und gefördert. Diese Helfer\*innensysteme

---

<sup>3</sup> Transitionsprozess: Bezeichnet den Prozess von Übergängen von Lebensabschnitten. In diesem Fall ist dies der Übergang Schule zu Beruf. Die Identitätsentwicklung durch das Erlangen von Erfahrungswissen sind gewichtige Kenntnisse für die Lebenslaufbahn (vgl. Griebel / Niesel 2021:37–38). Die Begriffe Transition und Übergang werden in dieser These als gleichwertig betrachtet und angewendet.

setzen sich laut Egloff aus Lehrer\*innen, Berufs- und Laufbahnberatung, Eltern, Wirtschaft, Gesellschaft und den Adressat\*innen selbst zusammen (vgl. Schellenberg et al. 2016:486).

Helga Fasching und Lena Tanzer unterscheiden multiprofessionelle Kooperation von Professionist\*innen unter anderem in folgende Berufsgruppen: Lehrpersonen, Schulpsychologie, schulinterne Bildungs- und Berufsberatung, Professionist\*innen externer Institutionen, wie beispielsweise Schul-Sozialarbeit oder andere Angehörige anderer Berufsgruppen wie Therapeut\*innen, persönliche Schullassistenten, und weitere (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:173). Für die weitere Beschreibung von Kooperation der Helfer\*innensysteme wird eine Verschränkung der beiden Definitionen von Egloff, Fasching und Tanzer herangezogen. In dieser Arbeit wird das Helfer\*innensystem durch die Zusammenarbeit fachlicher Professionist\*innen und nicht fachlicher Professionist\*innen definiert. Zu dem Personenkreis der nicht fachlichen Professionist\*innen zählen beispielsweise Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Mitglieder des sozialen Umfelds, welche für den Transitionsprozess aus Sicht der Adressat\*innen wichtig sind.

Hierbei haben die Professionist\*innen des Helfer\*innensystems differenzierte Aufgabengebiete und Beratungsangebote. Diese werden anhand des NEBA-Netzwerkes, näher erläutert, wie im Kapitel 3.4 beschrieben. Die verschiedenen Leistungen sollen differenzierte Begleitungsangebote ermöglichen. Daher wird im Folgenden auf strukturelle Bedingungen und Zielsetzungen eingegangen und explizit die Aufgaben der fachlich ausgebildeten Helfer\*innen beschrieben.

## 4.2 Aufgabe der unterschiedlichen Berufsgruppen im Helfer\*innensystem

Das NEBA- Netzwerk schafft Unterstützungsangebote für die Zeitspanne der gesamten Erwerbsfähigkeit für Menschen mit Behinderungen. Es umfasst sechs Angebote: Jugendcoaching, AusbildungsFit, Jobcoaching, Berufsbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und das Betriebsservice, welche durch Zuweisungen durch das Arbeitsmarktservice oder Sozialministeriumsservice in Anspruch genommen werden können. Werden Bedarfslagen sichtbar, beziehungsweise werden Hilfestellungen zur Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt aufgrund einer Behinderung erforderlich, können diese Angebote genutzt werden.

Im Folgenden sollen die Angebote Jugendcoaching, AusbildungsFit, und Berufsbildungsassistenz hinsichtlich der Kooperation zwischen Adressat\*innen der Zielgruppe und den beratenden Professionist\*innen des Helfer\*innensystems betrachtet und deren Aufgaben und Ziele näher erklärt werden.

### 4.2.1 Jugendcoaching:

Das Jugendcoaching richtet sich vor allem an die Zielgruppe von 14 bis 19 jährige Heranwachsende, welche von Entgrenzung und Ausbildungsabbruch bedroht sind (vgl. ebd.:156). Dieses Beratungsangebot wendet sich an Adressat\*innen mit einem

Assistenzbedarf aufgrund individueller Bedarfslagen wie Behinderungen und weiterer Differenzmerkmale (vgl. NEBA 2024a). Professionist\*innen des Jugendcoachings beraten und begleiten Jugendliche bei der Bewältigung des Schul- und Lebensalltags. Mithilfe von Gesprächen sollen individuelle Perspektiven erarbeitet werden, in deren Ressourcen und Stärken sichtbar gemacht werden; mit dem Ziel eine individuelle und passgenaue Lebensplanung wie Berufswahl zu ermöglichen. Diese Beratungssettings können in Einzel- wie Gruppengesprächen, sowie in Form von Familienkontakten stattfinden (AMS 2024). Ebenso vermitteln Jugendcoaches Strategien zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen (ebd.). Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Dokumentation dieses Prozesses (ebd.). Wie bereits im Kapitel 3 ausgeführt, verläuft der Prozess in drei Schritten. Wobei Professionist\*innen in der Funktion eines\*einer Case Manager\*in eine besondere Koordinierungs- und Entlastungsrolle zugeschrieben wird, welche im Abschnitt 2.9.2 „Case Management“ nochmals genauer erörtert wird. Darüber hinaus wird in diesem Teil der Masterthese auch der Stellenwert von Case Management im Übergang von Schule zu Beruf beleuchtet.

Jugendcoaches können weitere Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten wie beispielsweise die Teilnahme in einem AusbildungsFit zuweisen. Durch die Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice (AMS) und dem Sozialministeriumsservice kann die Maßnahme finanziert werden (vgl. NEBA 2024p:8). Im Weiteren kann beispielsweise das AusbildungsFit für drei bis zwölf Monate in Anspruch genommen werden und bei Begründung weitere zweimal um sechs Monate verlängert werden. Bei erfolgreicher Weitervermittlung der Adressat\*innen in eine Lehrausbildung oder ein weiteres Angebot des NEBA-Systems findet eine Parallelbegleitung statt (vgl. SMS 2022d:44). Diese Parallelbegleitungen sind zwischen den einzelnen Angeboten geregelt, ermöglichen allerdings auch subjektbezogene Flexibilität, um die Adressat\*innen bestmöglich im Übergang zu begleiten. Im Sinne des Konzepts ist eine hohe Vernetzungsdichte zwischen den unterschiedlichen Angeboten angedacht. Wird eine Lehrausbildung sowohl ohne als auch mit Teilqualifizierung oder in verlängerter Form, siehe Kapitel und 3.5.3 im Prozess des Jugendcoachings möglich, kann das NEBA-System Berufsassistenten als unterstützende Maßnahme hinzuziehen. Hierbei ist ebenso ein Vernetzungsgespräch zwischen den Professionist\*innen des Jugendcoaching und der Berufsbildungsassistenten sowie den Adressat\*innen und den Eltern oder gesetzlichen Vertreter\*innen strukturell verankert (vgl. SMS 2023b:48). Im Übergang zum AusbildungsFit können beispielsweise die bisherigen Jugendcoaches zwischen drei und zwölf Monaten begleiten, mit dem Ziel Vertrauen aufzubauen, sodass der Beziehungsaufbau im institutionellen Hilfesystem AusbildungsFit von den Adressat\*innen angenommen werden kann (vgl. ebd.:45). In diesem Übergangsprozess des Schnittstellenmanagements zwischen Jugendcoaching und AusbildungsFit ist zumindest ein Gespräch zwischen den Professionist\*innen der beiden Projekte und der Adressat\*innen verankert. Bei einem längeren Übergangsprozess sollen mehrere Gespräche entsprechend der Bedarfslage der Adressat\*innen, geführt werden (vgl. ebd.:47).

Im Schnittstellenmanagement des NEBA- Netzwerks ist zu betonen, dass mit den Kooperationspartner\*innen der Schulen, der Wirtschaft, weiterer zielgruppenspezifischer Einrichtungen, mit der Kinder- und Jugendhilfe, mit Justizanstalten und dem Verein Neustart, des Arbeitsmarktservice, der

Koordinierungsstelle des NEBA- Netzwerks sowie weiteren Institutionen Zusammenarbeit gelebt werden soll. Die Strukturen zur gegenseitigen Kommunikation und Vernetzung beziehungsweise zur Erweiterung oder Neuschaffung von Zusammenarbeit sollen erweitert oder neu etabliert werden (vgl. ebd.:48–55).

#### 4.2.2 AusbildungsFit:

Das AusbildungsFit stellt ein sogenanntes Brückenangebot für Heranwachsende bis zum 21. Lebensjahr und für Adressat\*innen mit Behinderungen bis zum 24. Lebensjahr dar. Dabei sollen noch zu wenig ausgebildete oder noch nicht vorhandene Basiskompetenzen durch Unterstützung erlernt werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:157). In dem Qualifizierungsangebot arbeiten sowohl Jugendcoaches, Arbeitsanleiter\*innen und Trainer\*innen mit den Adressat\*innen gemeinsam, um eine Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt in Österreich zu ermöglichen (vgl. NEBA 2024p:6). Das AusbildungsFit stützt sich auf die vier Säulen Wissenswerkstatt, Trainingsmodule, sportliche Aktivitäten und Coaching, welche für die Erreichung von Basiskompetenzen in den Kategorien Kulturtechniken und sozialen Fähigkeiten erlernt und gefestigt werden (vgl. ebd.:7). Dazu arbeiten die Trainer\*innen mit den Adressat\*innen täglich von acht bis 15 oder 16 Uhr in betriebsähnlichen Strukturen, um eine realistische Vorstellung von Arbeitswelten zu erhalten (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:158). In diesem Arbeitsetting geben vor allem die Trainer\*innen neue Aufgaben vor, an welchen die Adressat\*innen wachsen und Kompetenzen erlernen können. Diese umfangreichen Aufgabengebiete werden von unterschiedlichen Professionist\*innen wie Coaches, Arbeitsanleiter\*innen oder Trainer\*innen übernommen. Dabei sind Coaches vorwiegend für beratende Aufgaben und Arbeitsanleiter\*innen oder Trainer\*innen für beispielsweise handwerkliche, praktische Tätigkeiten oder die Wissenswerkstatt zuständig. Die Umsetzung erfolgt meist in jeder Einrichtung individuell. Dazu sind Absprachen im Team untereinander notwendig. Eine Absprache ist notwendig, um auf die Zielformulierungen der Jugendlichen eingehen zu können und die weiteren Schritte zur Realisierung dieser darauf ausrichten zu können. Das Coaching der Adressat\*innen ist durchgängig während der Teilnahme an dem Projekt. Die Organisation und Koordination von Angeboten wie zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen, Praktikumsplätze und weitere Mittel zur Erreichung der Ziele werden durch Coaches ausgeführt. Ebenso werden Fortschritte kontinuierlich mit den Adressat\*innen besprochen. Am Ende des Prozesses wird ein Perspektivenplan durch den\*die Coach verfasst, sowie Kontakt zu einer weiterbegleitenden Hilfeleistung ermöglicht. Im Übergang von AusbildungsFit zu einer weiterführenden Bildungsmaßnahme übernimmt die Arbeitsassistent\*in eine Outplacement-Funktion, indem Professionist\*innen der Arbeitsassistent\*in ein Gespräch im Übergangsprozess mit den mitwirkenden Coaches von AusbildungsFit, Jobassistent\*in, Adressat\*in und den zuständigen Personen des Arbeitsmarktservice ermöglichen (vgl. SMS 2022d:52). Des Weiteren werden Übergabeprozesse in Form von Übergangsgesprächen mit allen Beteiligten als äußerst wichtig angesehen werden (vgl. ebd.:53). Dazu zählt die Kooperation mit der Wirtschaft, Lehrlingscoaching, Unterstützungssysteme des NEBA- Netzwerks, Schulen, die Zusammenarbeit mit Ämtern, Einrichtungen mit therapeutischem Schwerpunkt, dem erweiterten Arbeitsmarkt, der offenen Jugendarbeit, Integrationsbetriebe und Sozialpartner\*innen (vgl. ebd.).

Kontakt zu anderen Hilfeleistungen wie der Berufsbildungsassistenz oder dem Jobcoaching kann ebenso für die nächste geplante Ausbildungsstelle aufgebaut werden, wenn eine duale Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt in Form einer verlängerten oder teilqualifizierten Lehrausbildung nach §8b des Berufsbildungsgesetzes startet (vgl. NEBA 2024p:10).

#### 4.2.3 Berufsbildungsassistenz:

Die Begleitung der Berufsbildungsassistenz stellt eine verpflichtende Maßnahme während einer verlängerten Lehre oder Teilqualifizierten Lehre nach §8b des Berufsbildungsgesetzes dar. Dadurch soll am ersten Arbeitsmarkt Inklusion ermöglicht und forciert werden (vgl. NEBA 2024q:6). Die Berufsausbildungsassistenz beginnt spätestens bei der Unterzeichnung des Ausbildungsvertrages und begleitet ab diesem Zeitpunkt die Adressat\*innen und den Betrieb bis zur Vollendung der Ausbildung (vgl. ebd.:8). Bereits der Abschluss des Lehrvertrages mit den finanziellen Zuschüssen durch das AMS werden durch die Berufsbildungsassistenz vereinbart (vgl. ebd.:9). Der Regelmäßige Kontakt zum Betrieb wie auch zu der auszubildenden Person soll vor allem dazu dienen, frühzeitig mögliche Problemlagen zu erkennen und partizipativ Lösungen für diese zu finden (vgl. SMS 2023b:50). In der Regel finden diese Kontakte persönlich, telefonisch oder schriftlich (SMS oder Messenger-Dienste) statt. Ebenso stellt die Berufsbildungsassistenz Kontakte zu Nachhilfen her, um die Bewältigung der Lerninhalte zu gewährleisten und kann zusätzliche Jobcoaches, zur Verfügung stellen. Vor der Lehrabschlussprüfung können diese Bemühungen intensiviert werden, in Form einer zusätzlichen Begleitung. Die Koordination der Abschlussprüfung einer Teilqualifizierung kann durch die Berufsbildungsassistenz organisiert und begleitet werden (vgl. NEBA 2024q:9).

#### 4.3 Historische Entwicklung der Berufshilfe

Bereits im deutschen Kaiserreich (1871 bis 1918) und der darauffolgenden Weimarer Republik wurden Unterstützungsangebote für Heranwachsende angeboten, welche von Entgrenzung als Folge von Krieg und den daraus resultierenden sozialen Notständen bedroht waren (vgl. Galuske 2005:885).

Michael Galuske betont, dass die Arbeitsmarktkrise der 1970er Jahre einen verstärkten Einsatz der Jugendhilfe forderte, da bereits damals steigende Arbeitslosigkeit Heranwachsende betraf (vgl. ebd.:886). Helga Fasching und Lena Tanzer beschreiben den gesellschaftlichen Wandel und die damit verbundenen Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene so, dass durch Bildungs- und Berufsentscheidungen das eigene Humankapital erhöht werden und die Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen gegeben sein muss, um dem Steigen der Niveaus von Bildungsabschlüssen gerecht zu werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:13). Die damit einhergehenden Arbeitsplatzverluste des Niedriglohnssektors, erschweren vor allem Heranwachsenden mit unterschiedlichen Differenzmerkmalen den beruflichen Einstieg am ersten

Arbeitsmarkt. Die Folgen des Übergangs dieser Exklusion befördern langanhaltende soziale Selektionswirkungen (vgl. ebd.)

Der Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaftler Michael Galuske beschreibt die Jugendberufshilfe Deutschlands im Jahr 2005 als einen Teilbereich der Jugendsozialarbeit, zu welchem in Deutschland die Jugendberufshilfe zählt, die sich mit der Übergangsproblematik von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt befasst (vgl. Galuske 2005:886). Diese wird als „Kernstück“ beziehungsweise „Gelenkstück“ der Jugendsozialarbeit bezeichnet, da sie sich mit der Entwicklungsaufgabe von Schulpflicht in die Erwerbstätigkeit auseinandersetzt.

Im Jahr 2005 kann hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der Herausforderungen für Deutschland festgehalten werden, dass die Jugendberufshilfe, im Vergleich zu anderen Einrichtungen der Jugendhilfe, budgetär vergleichsweise mager ausgestattet war, gerade wenn man um die gesellschaftliche Bedeutung dieser Unterstützungssysteme weiß (vgl. ebd.:887). Österreich, wie auch andere westliche Staaten waren von der Ölkrise (1973) betroffen. Das schlug sich in einer hohen Zahl Arbeitsloser nieder, welche Jugendliche gleichermaßen traf (Raithel 2012:1). Österreich, Deutschland und die Schweiz haben im Gegensatz zu anderen europäischen Staaten ein duales Ausbildungssystem von schulischer und betrieblicher Bildung aufgebaut, um den arbeitsmarktpolitischen Aufgaben der Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken (vgl. ebd.:126). Aus diesem Grund können diese drei Länder, entsprechend der Jugendberufshilfe, aufeinander bezogen werden (vgl. ebd.). Daraus folgend ist anzumerken, dass die Zielsetzung der Jugendberufshilfe eher dem Arbeitsmarkt- wie auch dem Bildungssystem zugeschrieben werden konnte, als der Jugendsozialarbeit (vgl. Galuske 2005:888). In Österreich konnte vor allem das 2016 verabschiedete Ausbildungspflichtgesetz, „Ausbildung bis 18“, sicherstellen, dass alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen einer Form der Ausbildung nachkommen können und ihrer Bedarfslage entsprechend Unterstützung erfahren.

Für die Zielgruppe dieser Masterthese, Heranwachsende und junge Erwachsene mit einem Sonderschulabschluss oder Hauptschulabschluss mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, werden spezielle Angebote zur Erfüllung der Ausbildungspflicht bereitgestellt (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:20). In Österreich wurde das Netzwerk beruflicher Assistenz (NEBA) zur Weiterentwicklung des Gleichstellungsrechtes durch das Sozialministerium finanziert (vgl. NEBA 2024r).

Durch die neuen institutionelle soziale Unterstützungsmaßnahme NEBA, bildete sich eine externe private Träger\*innenschaft heraus. Durch das fremdfinanzierte Abhängigkeitsgefüge der Träger\*innenschaften, konnten die arbeitsmarktpolitischen Motive über die pädagogischen Zielsetzungen gestellt werden (vgl. Galuske 2005:888). Diese Tatsache barg besondere Herausforderungen für die Adressat\*innen wie auch des begleitenden Hilfesystem, welches sich einerseits den Aufgaben Sozialer Arbeit widmen musste, um die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestmöglich der Bedarfslage entsprechend zu begleiten. Andererseits müssten diese ebenso ihre Vorgehensweisen und Zielsetzungen an den Vorgaben wirtschaftlicher Betriebe orientieren.

Die Jugendberufshilfe befasst sich mit vier Schwerpunkten der Beratung von arbeitslosen beziehungsweise von Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen und jungen

Erwachsene, der Berufsberatung, der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Beschäftigung.

Da sich diese nicht mit den gesellschaftlichen Missständen auseinandersetzt, sondern die individuellen Makel in den Fokus stellt, welche die Integration erschweren, wird von einer defizitorientierten Jugendberufshilfe gesprochen (vgl. ebd.:887). Sie orientiert sich an der gesellschaftlichen Integration in Form von sozial- und bildungsbenachteiligten Minderjährigen, welche ohne Maßnahmen nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Ebenso sollen die Adressat\*innen für die Arbeitswelt fitgemacht werden. Jugendberufshilfe sieht ihre Projekte als Lernraum, die sich am dem ersten Arbeitsmarkt orientieren.

Die Herausforderungen zeigen sich daran, dass zwischen den Projekten ein Wettbewerbsklima herrscht, sich die Jugendlichen in einer Art Warteschleife befinden, die sie nicht befriedet, die finanzielle Entlohnung wie auch die Ausstattungen der Projekte nicht jener des ersten Arbeitsmarktes entsprechen, wodurch die Ausbildungsmöglichkeit eingeschränkt ist und die Erfolgsquote stark von der regionalen Arbeitsmarktlage abhängig ist (vgl. ebd.:890). Dazu erhöhen die wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarktes an Beschäftigte das Risiko von Exklusion am Arbeitsmarkt für geringqualifizierte Arbeitnehmer\*innen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:20). Vor allem, da die Zielgruppe intellektuell behinderter Jugendlicher frühzeitig das Bildungssystem verlassen und gehäuft in den dritten Arbeitsmarkt eintreten (vgl. ebd.:15). Diese Entwicklung von Bildungsarmut hat neben wirtschaftlichen Sorgen weitere negative Folgen auf andere Lebensbereiche:

- Zukunftsoptimismus
- Selbstwirksamkeitsgefühl
- Lebenszufriedenheit
- Gesundheitsverhalten
- Gesundheitsstatus (vgl. ebd.:20)

Die jungen Menschen der Zielgruppe erleben trotz des gleichbleibenden Unterstützungsbedarfs im Übergang von Schule zu Beruf neue Zuschreibungen und nehmen ihren Bildungsweg als einen vorbestimmten „Sonderweg“ wahr, wobei die persönliche Teilhabe der Adressat\*innen als eingeschränkt registriert wird (vgl. Bylinski / Rützel 2016:14). Derzeit ist in Österreich, wie in Kapitel 3.2 näher ausgeführt wird, ein regulärer schulischer Bildungsweg für Adressat\*innen der Zielgruppe ausschließlich bis zur zehnten Schulstufe möglich, da dies gesetzlich geregelt ist (vgl. Bundesministerium 2024). Um dies zu ändern bedarf es einen gelingenden Transitionsprozess. Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Abschluss der Allgemeinen Sonderschule, ist das Zusammenwirken der Hilfesysteme und der Betroffenen ausschlaggebend, um die Adressat\*innen bei Schul- und Ausbildungsabschlüssen zu unterstützen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:20).

Im Weiteren wird auf die differenzierten Aufgaben des Helfer\*innensystems im Übergang von Schule zu Beruf eingegangen.

#### 4.4 Aufgaben der Hilfesysteme im Übergang Schule zu Beruf

Die Aufgaben des Helfer\*innensystems in AusbildungsFits und Qualifizierungslehrgängen sind, Teilhabe zu ermöglichen und Chancengleichheit für die Zielgruppe zuzulassen. Dabei sollen schulbezogene Angebote, außerschulische Begleitmaßnahmen wie auch berufsbegleitende Hilfestellungen bei inklusiven Übergängen unterstützen, indem die Unterschiedlichkeiten der jungen Menschen berücksichtigt werden.

Im Konkreten sollen beispielsweise die Professionist\*innen in einem AusbildungsFit durch die Zusammenarbeit der Coaches und Trainer\*innen gemeinsam Ressourcen der Adressat\*innen erfassen, um mit diesen Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Dies kann auch in Kapitel 5.6.2 nachgelesen werden.

Wansing und Windisch bezeichnen eine selbstbestimmte Lebensführung, welche durch gleichberechtigte Handlungs- und Entscheidungsspielräume ermöglicht werden kann, als wirksame Unterstützung (vgl. Wansing 2017:25). Für das Gelingen dieser „strukturellen Ermöglichung“, braucht es den Abbau von Barrieren, Diskriminierung und Benachteiligung. Damit Menschen mit Behinderung diese wirksame Unterstützung zuteilwerden kann, benötigen die Adressat\*innen Hilfsmittel wie Bildung, Beratung, pädagogische Begleitung und Assistenz (vgl. ebd.). Durch das Helfer\*innensystem des NEBA- Netzwerkes können diese differenzierten Bedarfslagen erkannt werden, wie in Kapitel 5.3 näher beschrieben. Somit besteht die Möglichkeit einer Integration in den Arbeitsmarkt durch die Zusammenarbeit des Helfer\*innensystems.

Durch einen partizipativen Unterstützungsprozess in der Begleitung, soll die Gewinnung von Handlungsfähigkeiten ermöglicht werden, um für benachteiligte junge Menschen eine Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt sicherzustellen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:16). Die Beschäftigung am zweiten oder dritten Arbeitsmarkt soll erst in Betracht gezogen werden können, wenn eine Möglichkeit zur Erwerbsarbeit am ersten Arbeitsmarkt ausgeschlossen ist (vgl. ebd.).

#### 4.5 Die Notwendigkeit der Vernetzung der Hilfesysteme

In den Unterschiedlichen Angeboten des NEBA- Systems werden heterogene Gruppen von Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf beispielsweise in einem AusbildungsFit in Form von inklusiven Settings begleitet. Diese beinhalten die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionist\*innen mit differenzierten Aufgabengebieten, welche in dem Helfer\*innensystem mit den gleichen Adressat\*innen arbeiten.

Birgit Lütje- Klose insistiert, dass Lernsettings für heterogene vulnerable Adressat\*innen eine besonders herausfordernde Situation für das Helfer\*innensystem darstellen. In diesen bedarf es einer hohen Kooperationsbereitschaft aller Fachpersonen, um eine qualitativ hochwertige Förderung der Adressat\*innen zu ermöglichen (Lütje-Klose 2016:365).

Des Weiteren wird der Begriff Inklusion eng mit dem der Kooperation verbunden, da Kooperation durch den Bezug auf den anderen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Diese ist

intentional, kommunikativ und basiert auf Vertrauen, um Aufgaben und Ziele erreichen zu können (vgl. ebd.). Am Beispiel des AusbildungsFit bedeutet dies, dass Trainer\*innen und Coaches sich austauschen und gemeinsam mit den Adressat\*innen an Themenbereichen arbeiten, wobei sich die Arbeitsschritte ergänzen und eine gemeinsame Zielerreichung befördern.

Der Begriff Inklusion gilt als sehr komplex und wird prozesshaft von Dynamiken der Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit den Beteiligten ausgehandelt und festgelegt (vgl. ebd.). Diese Aushandlungsprozesse finden sowohl zwischen den Heranwachsenden, den Professionist\*innen und Heranwachsenden, dem intraprofessionellen Helfer\*innensystem und den Eltern statt (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:166; vgl. Lütje-Klose 2016:365). Hierbei wird wechselseitig auf die Teammitglieder Bezug genommen, wobei größtmögliche Autonomie bei der Aufgabenerledigung bestehen bleiben soll, womit ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gewahrt bleibt (vgl. ebd.:365). Am Beispiel des AusbildungsFit besteht dieses Team aus Coaches, Trainer\*innen, Arbeitsanleiter\*innen und den Adressat\*innen. Beispielsweise wird im Einzelsetting des Coachings gemeinsam mit dem\*der Jugendlichen das Ziel vereinbart. Als nächster Schritt folgt die Ermöglichung eines Praktikums im Einzelhandel, welches in weiterer Folge sowohl von dem oder der Jugendlichen, den Trainer\*innen, Arbeitsanleiter\*innen und dem Coach verfolgt wird. Im Training wird beispielsweise als praktische Übung Regale einschichten fixiert, mit dem Ziel, Lebensmittel nach Haltbarkeitsdatum zu sortieren. Die Aufgabe der Coaches liegt darin, Hilfestellung für die Bewerbung zu gewährleisten und partizipativ nach einer Praktikumsstelle zu suchen, hierbei Tipps und Anleitung anzubieten und somit größtmögliche Verantwortungsübernahme durch Heranwachsende zu befördern.

Für die Professionalisierung des Helfer\*innensystems in der Begleitung eines inklusiven Übergangsprozesses bedarf es pädagogischem Fach- und Spezialwissens für die Weiterentwicklung des Fachbereiches. Dieses Spezialwissen muss auf Zielgruppen und Projekte zentriert sein. Oftmals existiert das Fachwissen mehrerer Disziplinen wie der inklusiven Pädagogik und der Berufspädagogik nebeneinander, ohne dass die Fachkräfte in einen bewussten Austausch darüber treten (vgl. Arndt 2018:42).

In meiner Berufspraxis konnte ich dieses Phänomen eines mangelnden Austausches zwischen Professionist\*innen verschiedener Bezugswissenschaften wiederkehrend beobachten. Die Ursachen werden einerseits in strukturellen Bedingungen, wie beispielsweise zeitlich zu geringen Austauschmöglichkeiten vermutet und andererseits dem Fehlen bewusster Reflexion von unterschiedlichem Wissen und Vorgehensweisen in gemeinsamen Super- und Interventionen.

In den Angeboten des NEBA-Systems arbeiten verschiedenste Konstellationen von Teams zusammen. In den AusbildungsFits kooperieren gleichbleibende Teammitglieder miteinander, Jobassistent\*innen hingegen arbeiten vermehrt mit unterschiedlichen Kooperationspartner\*innen wie Nachhilfelehrer\*innen, Lehrer\*innen von Berufsschulen und unterschiedlichen Ansprechpersonen von Firmen zusammen. Diese unterschiedlichen Kooperationsformen werden in der Literatur unterschieden.

Die Zusammenarbeit einer Berufsgruppe wird als intraprofessionelle Kooperation bezeichnet. Intrastrukturelle Teamarbeit stellt beispielsweise eine Sonderform von Kooperation von fünf bis sieben Professionist\*innen dar, die längerfristig zusammenarbeiten, gemeinsam Werte und Ziele verfolgen und einen selbst entwickelten Gruppenstandard entwickelt haben (vgl. Lütje-Klose 2016:366). Diese Form der Zusammenarbeit wird beispielsweise in einem AusbildungsFit vorwiegend gelebt, wobei vor allem die Berufsgruppe der Coaches Kooperationen mit außenstehenden Partner\*innen des Helfer\*innensystems eingehen.

Sobald mehrere Professionist\*innen unterschiedlicher Institutionen gemeinsam am Übergangsprozess einer Person mitwirken, wird dies interdisziplinäre, inter- oder multiprofessionelle Kooperation genannt (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:166–167). In dieser Masterthese wird in weiterer Folge, in der Anlehnung an Fasching/Tanzer die Bezeichnung multiprofessionelle Teamarbeit verwendet. Nach diesem Prinzip der Kooperation arbeiten beispielsweise Jugendcoaches und Jobcoaches in der Jugendberufshilfe.

#### 4.6 Die Notwendigkeit von Beratungsangeboten in Transitionsverläufen

Die Aufgabe von Jugendlichen im Übergangsprozess von Schule zur Berufsfindung besteht darin, ihre Möglichkeiten abzuwägen und eine passende Zukunftsperspektive zu entwickeln. Diese biographisch bedeutungsvolle Aufgabe ermöglicht einerseits berufliche Potenziale durch Globalisierungs- und Flexibilisierungsprozesse. Andererseits sehen sich die jungen Menschen mit einem Labyrinth von (Aus-) Bildungswegen konfrontiert, welche zu Überforderung führen können (vgl. ebd.:12). Des Weiteren besteht ein tatsächlicher struktureller Mangel an weiterführender Schulausbildung für Jugendliche mit SPF, weil Schulbildung für jene Jugendliche gesetzlich nur bis zum zehnten Schuljahr geregelt ist. Das bedingt im Umkehrschluss auch einen Mangel in der Bereitstellung entsprechender schulischer Angebote.

Der gewählte Beruf ist keinesfalls mehr für die Zeitspanne bis zur Pensionierung gedacht. Die Forderungen eines lebenslangen Lernprozesses und dem weiter steigenden Bildungsabschlussniveaus, kann Druck und Unsicherheit bei der Zielgruppe erzeugen. Daher bedarf es in der Begleitung der Heranwachsenden die aktive Beteiligung der Adressat\*innen an dem Bildungs- und/oder Förderplan und die Achtung persönlicher Entscheidungen der Adressat\*innen, sowie die notwendige Verbindung zwischen Schule und Arbeitsmarkt (vgl. Arndt 2018:42). Um dies zu ermöglichen bedarf es einer individuellen und persönlichen Begleitung.

Klient\*innenzentrierte und systemische Beratungsansätze ermöglichen ein personenzentriertes und empowerndes Unterstützungsangebot. Diese Ansätze erfordern multiple Fähigkeiten der Professionist\*innen hinsichtlich Kooperationsbereitschaft, umfangreiches Fachwissen der inklusiven Pädagogik und eine positive Haltung gegenüber Diversität (vgl. Schlienger 2016:353). Beratung stellt einen Problemlösungsansatz dar, der die Ratsuchenden bei der Bewältigung von

Lösungen eigener Problemlagen unterstützt (vgl. ebd.:354). Die beratende Person ist sich eigener Werte und Haltungen bewusst und kann sich auf die Bedürfnisse und Wertesysteme des Gegenübers einstellen, wodurch ein Raum des Verhandelns, Klärens, Ausprobierens und für Lösungsfindungsprozesse geschaffen wird. Ohne den Druck hierarchischer Systeme kann Beratung als entlastendes Element Orientierung in wichtigen Entscheidungs- und Übergangsprozessen befördern (vgl. ebd.).

Inklusive Betreuungsformen benötigen Kooperation der unterschiedlichen Helfer\*innen, wobei sich Beratung auf die Ebenen des Lernens, der Entwicklung, der Beziehungsgestaltung und der kollegialen Unterstützung bezieht (vgl. ebd.:353). Ines Schlienger beschreibt Freiwilligkeit, Eigenverantwortung, Ressourcenorientierung, Neutralität und Allparteilichkeit als Grundprinzipien in Beratungssettings sowie eine strukturierte Moderation als Herangehensweise (vgl. ebd.).

In einem dyadischen Beratungssetting begleiten Professionist\*innen die Adressat\*innen im Übergangsprozess, wobei Soziale Netzwerke und Kooperationsbeziehungen des gelingenden Transitionsprozesses nach der Schulpflicht an Bedeutung zunehmen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:164).

Vor allem für junge Erwachsene mit Behinderung zeichnen sich vier zentrale Themenbereiche ab:

- die kompetenzorientierte Unterstützung,
- die Stärkung der Teilhabemöglichkeiten durch inklusive Didaktik und Methodik
- die multiprofessionelle Teamarbeit
- die Professionalisierung des Personals (vgl. Weber 2018:43)

Jugendliche der Zielgruppe können den Transitionsverlauf als prekär erleben und brauchen aufgrund des erhöhten Unterstützungsbedarfs, aktive Förderung und Unterstützung, darauf wird im Kapitel 5.2 Bezug genommen.

Birgit Lütje- Klose betont, dass das Gelingen inklusiver Prozesse maßgeblich von der Qualität der multiprofessionellen Kooperation abhängig ist, wobei dieses Feld noch näher beforscht werden sollte (vgl. Lütje-Klose 2016:368).

#### 4.7 Formen professioneller Kooperation in Helfer\*innensystemen

Wie bereits beschrieben wird zwischen intra- und interprofessioneller Kooperation unterschieden. Im Rahmen der Zusammenarbeit selber Berufsgruppen, wie zum Beispiel der Schule, wird im Kontext intrapersoneller Zusammenarbeit von Lehrpersonen gesprochen, die eine Gatekeeper-Funktion dieses Übergangs innehaben können (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:172). Marie- Jule Lorenzen beschreibt Gatekeeper\*innen als Menschen, welche für Adressat\*innen, als Mentor\*innen, während der Herausforderungen des Übergangs von Schule in den Beruf zur Seite stehen können (vgl. 2017:95). Dies zeigt sich beispielsweise in dem Berufsvorbereitungsjahr des Schulsystems, welches Robin Heichinger in Kapitel 3.3.3 beschrieben hat. Das Angebot der Jugendcoaches, dem\*der Gatekeeper\*in, an Adressat\*innen wird unter anderem durch Bildungseinrichtungen ermöglicht. Hierbei soll eine enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen, der Jugendcoaches, der Adressat \*innen und deren sozialem Umfeld

geleistet werden, sodass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Zielgruppe durch das Helfer\*innensystem eine Zukunftsperspektive entwickeln können.

Beispielsweise bedarf es nach dem Austritt aus dem Schulsystem multiprofessioneller Kooperation, wenn keine eindeutige Zuständigkeit der Begleitung im Übergang festgelegt ist (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:172). Der multiprofessionelle Austausch ermöglicht durch die Sichtweisen unterschiedlicher Professionen und deren Zuständigkeiten einen interdisziplinären Blick auf oftmals heterogene Lern- und Entwicklungsstände (vgl. ebd.:173). Dies ist vor allem für Adressat\*innen mit mehreren Differenzmerkmalen, wie beispielsweise einer körperlichen Behinderung und einer Lernbehinderung, von hoher Bedeutung, um eine passgenaue Perspektive entwickeln zu können. Dies kann durch die professionellen Akteur\*innen eines multiprofessionellen Teams, wie dem des NEBA- Netzwerks, befördert werden, da diese zumeist verschiedenen Disziplinen angehören und folglich kontrastierendes Fachwissen in die Zukunftsplanung einbringen können (vgl. ebd.). Hierbei muss betont werden, dass die Professionist\*innen zusätzlich mannigfaltige Auftragslagen zum Ziel haben und diese, für die Beförderung eines gelingenden Übergangs aufeinander abgestimmt werden müssen (vgl. ebd.). Es stellt sich die Frage, wann die Helfer\*innensysteme diese Abstimmung der Begleitung aufeinander vornehmen, da beispielsweise in einem Ausbildungsfit Trainer\*innen und Coaches sich in Gesprächen koordinieren. Wie können nichtprofessionelle Hilfesysteme wie Eltern oder andere Mitglieder des sozialen Umfelds in diese Prozesse eingebunden werden und die aus deren Sicht wichtigen Bedarfslagen hierfür Lösungsansätze miteinzubringen? Prinzipiell spiegelt sich diese Form der multiprofessionellen Teamarbeit in dem System von AusbildungsFits wider, wobei externe Professionist\*innen für unterschiedliche Bedarfslagen einzelner Adressat\*innen hinzugezogen werden und somit das Helfer\*innensystem weitere Blickweisen von außenstehenden Fachpersonen erbittet und diese in die Arbeitsweisen miteinfließen lässt. Die Sichtweisen der Nicht-Profis im Helfer\*innensystem werden hingegen weniger in die Zielperspektive aufgenommen. Auf dieses Phänomen wird im empirischen Kapitel 8.3.3, von Beate Rinner, noch Bezug genommen.

Laut Ines Schlienger erfordert diese Arbeitsweise Unterscheidungen in der Kooperation und verortet drei Ebenen der multiprofessionellen Zusammenarbeit:

- Austausch, zur wechselseitigen Information und Arbeitsteilung,
- Effizienzsteigerung; zur Professionalisierung,
- Ko- Konstruktionen zur Erhöhung der Arbeitsqualität (vgl. Schlienger 2016:354).

In diesem Fall wird Beratung in der Zusammenarbeit als Ko- Konstruktion angesehen, in welcher Tätigkeiten und Ziele abgesprochen werden und sich das multiprofessionelle Helfer\*innen-System an einem gemeinsamen Wertehintergrund orientiert (vgl. ebd.). Dies wird ebenso in der Zusammenarbeit von Coaches, Arbeitsanleiter\*innen und Trainer\*innen eines AusbildungsFit sichtbar.

Wichtig für das Verständnis multiprofessioneller Kooperation in Helfer\*innensystemen ist die Tatsache, dass diese nicht durch eine gewisse Summe von Hilfeangeboten, also die Addition verschiedener Hilfeleistungen, hergestellt werden können sondern Kooperation der einzelnen Professionist\*innen benötigt (vgl. Widmer-Wolf 2018:302). Um die Vielschichtigkeit von Problemstellungen im Helfer\*innensystem zu erfassen,

braucht es Kooperation „auf Augenhöhe“ mit der Anerkennung interdisziplinärer Blickweisen, um Hilfeleistungen für einen gelingenden Übergang zu finden (vgl. ebd.)

Diese pädagogische Grundhaltung wird von Rolff und Bonsen noch erweitert, indem diese das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft begründeten. In dieser wird davon ausgegangen, dass die Fachpersonen sich selbst als lernende Personen begreifen. Dazu muss eine unvoreingenommene Position gegenüber anderen oder gegensätzlichen Sichtweisen, pädagogischen Verfahrensweisen und Lösungsvorschlägen eingenommen werden und gemeinsam Verantwortung für ausgehandelte Vorgehensweisen von allen Professionist\*innen übernommen werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:173). Der Verlauf von kooperativen Verläufen beruht auf Aushandlungsprozessen der einzelnen Beteiligten, wobei diese durch berufliche Sozialisation, beruflichen Habitus und die eigenen Werthaltungen der Fachkräfte gefärbt sind (vgl. ebd.).

Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit aller beteiligten Fachpersonen bedarf reflexiver Prozesse und dem Bewusstmachen und damit verbundenem Aufdröseln diverser Machtpositionen innerhalb der kooperierenden Gruppe (vgl. ebd.; vgl. Widmer-Wolf, Patrik 2019:42). Der Prozess der Gleichberechtigung, in multiprofessionellen Teams muss reflexiv geschaffen werden, indem die Machtverhältnisse wiederholt betrachtet und zwischen den Parteien ausverhandelt werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:174; vgl. Widmer-Wolf, Patrik 2019:42).

Maßnahmen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit können durch schriftliche Vereinbarungen, kollegiale Fallberatungen, Supervision und individueller Konzeptionen (die den Leitbildern der jeweiligen Institutionen entsprechen) eine gelingende Kooperation befördern (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:174).

Supervision wird beispielsweise wie folgt von Kornelia Rappe-Giesecker definiert:

„Supervision ist personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns (2003:3).“

In der Broschüre der österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching wird Supervision als zielgerichtete Reflexion bezeichnet, um Herausforderungen des beruflichen Alltags gelingend zu bewältigen. Die Supervision kann in einer Gruppe oder einem Einzelsetting stattfinden (vgl. OEVS 2024:3).

Die kollegiale Fallberatung hingegen verzichtet auf eine\*einen Supervisor\*in und ein Wechsel der Gesprächsleitung wird methodisch nominiert (vgl. Hendriksen 2011:29). Eine weitere Unterscheidung zeigt sich darin, dass auch die Gesprächsleitung eine Falldarstellung in die beratende Runde, in welcher alle Teilnehmer\*innen gleichgestellt sind, einbringen kann. Die kollegiale Fallberatung kann durch Professionist\*innen einer Organisation oder organisationsübergreifend stattfinden. Ziel ist es, Lösungen für gezielte Fragestellungen zu erarbeiten (vgl. Werling 2018:641).

Die Kooperation hat als Ziel eine heranwachsende Person im Transitionsprozess bestmöglich zu unterstützen, daher bedarf es einer gesonderten Aufmerksamkeit, dass sich die beschlossenen Maßnahmen positiv auf das Erleben der jungen Menschen

auswirken (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:174). Die Aufgabe des Fachpersonals ist es antizipativ möglichen weiteren Benachteiligungen entgegenzuwirken wie auch im Kapitel 5.7 festgehalten wird (vgl. ebd.).

Lütje- Klose und Willenbring präsentieren ein Niveaustufen Modell, welches die Einordnung der Qualität von fachlicher Zusammenarbeit ermöglicht (vgl. ebd.:175). Dieses orientiert sich

an dem Modell von Marvin, welcher dieses Konstrukt des Niveaustufen-Modells entwickelte. Sie erweitern die Beziehungsgestaltung der kooperierenden Professionist\*innen um die systemische Implementierung in Organisationen. In diesem Modell werden Wertschätzung und Vertrauen als Grundvariablen herangezogen und durch den Aufwand von Partizipation weniger oder mehr Kosten für die Mitwirkenden ermittelt (vgl. ebd.)

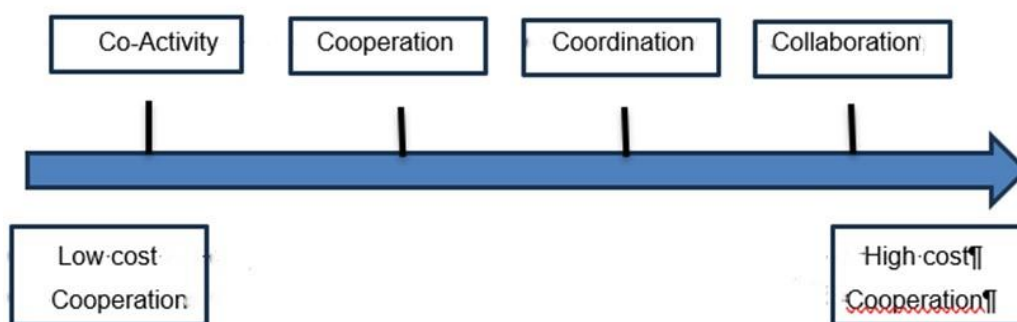


Abbildung 1 Niveaustufen- Modell der Kooperation nach Lütje- Klose und Willenbring (vgl. ebd.)

Die sparsamste Ebene, Co-Activity, bezieht sich auf einen reinen Informationsaustausch von Perspektiven, wobei beide Beteiligte unabhängig voneinander agieren (vgl. ebd.). Diese Form findet sich vor allem dann, wenn die Helfer\*innensysteme vor allem unter fachlichen und nicht fachlichen Helfer\*innen unterscheiden und somit kein Zusammenwirken aufgrund fehlender Aushandlungsprozesse und defizitärem Informationsaustausch erfolgen kann. Dies zeigt sich in der beruflichen Praxis deutlich im Zusammenwirken von Jugendcoaching und Wohngemeinschaft, wobei Fasching und Tanzer dieses Phänomen vermehrt bei schwierigen Transitionsprozessen und starken Milieu-Unterschieden des Herkunftssystems feststellen und hierbei die Sensibilisierung des nahen sozialen Umfelds für den Übergangsprozess als essenziell angesehen wird (vgl. ebd.:171). Wenn in diesen Multiproblemlagen die Kooperationsform der Co- Activity eingesetzt wird, ist laut den Autor\*innen Lena Tanzer und Helga Fasching eine Abwendung des familiären Helfer\*innensystems zu erwarten (vgl. ebd.).

In der nächst höheren Stufe, Cooperation, agieren nach wie vor beide Parteien getrennt voneinander, wobei Vereinbarungen getroffen werden, sich jedoch die Arbeitsfelder nicht aufeinander beziehen (vgl. ebd.:175). Diese Form des Zusammenwirkens kann, wie ein Interview in Kapitel 6.5.3.1 bestätigt, bei einer nicht gelungenen Kommunikation zwischen Lehrstelle und Berufsarbeitsassistentz ersichtlich werden. Hierbei fällt auf, dass der Austausch zwischen Professionist\*innen und Adressat\*innen gut abgestimmt

werden muss, da sonst Missverständnisse die Folge sein können, welche in Unsicherheiten der Adressat\*innen und des Helfer\*innensystems resultieren. Daher wären Aushandlungsprozesse zwischen den Professionist\*innen über unterschiedliche Zuständigkeiten wie auch Kommunikationsabläufe von hoher Wichtigkeit (vgl. Widmer-Wolf, Patrik 2019:43).

Coordination bedeutet gemeinsames Engagement, Arbeitsteilung und Beschlüsse aushandeln bei getrennter Rollenzuschreibung (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:171). Für diese Form der Zusammenarbeit kann beispielsweise die Kooperation zwischen Polytechnischen Lehrgängen und Jugendcoaching beobachtet werden. Hierbei wird in den Umsetzungsrichtlinien eine interministeriell verordnete Zusammenarbeit zwischen schulischen Professionist\*innen und Jugendcoaches beschrieben, welche das Gelingen des Beratungsangebotes durch Informationsweitergaben der Professionist\*innen ermöglichen sollen (vgl. SMS 2022d:50). Hierfür soll pro Schule eine Person die Gatekeeper-Funktion in Form des Jugendcoachings pro Bildungsstandort übernehmen, um die interdisziplinäre multiprofessionelle Kooperation der Handelnden zu ermöglichen und zu erleichtern (vgl. SMS 2023b:51). Die Erfahrung der beruflichen Praxis der Autorin zeigt, dass die Vernetzung von Pflichtschulen, Jugendcoaching und familiären Systemen zumeist eine befördernde Wirkung auf den Übergangsprozess haben.

Unter Collaboration wird die Kooperation mit gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme für gemeinsame Aufgabenbereiche in einem Arbeitsklima der Gleichberechtigung verstanden

(vgl. Fasching / Tanzer 2022b:175). Diese Form kommt im AusbildungsFit zum Einsatz, da im Austausch zwischen Coaches und Trainer\*innen gesetzte Ziele der Adressat\*innen durch das Zusammenwirken erreicht werden sollen. Diese Form der Zusammenarbeit von Coaches, Arbeitsanleiter\*innen und Trainer\*innen wird in dem Kapitel 6.5.2.2 in den Umsetzungsregelungen des AusbildungsFit festgehalten (vgl. SMS 2022d:45–46). Ebenso werden in der gesamten Vernetzung der Coaches in AusbildungsFits Kooperationen mit weiteren Angeboten des NEBA-Netzwerkes beschrieben wie beispielsweise dem Jugendcoaching, der Berufsassistenz und der Arbeitsassistenz (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:176). Adressat\*innen können in diesen Übergängen einerseits durch die Möglichkeit von zeitlich begrenzter paralleler Begleitung gefördert werden, andererseits stellt hier eine enge Kooperation der Unterstützungssysteme Stabilität für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar. Diese Gespräche werden durch festgeschriebene Quartalsgespräche wie auch Berichterstattungen an das AMS abgerundet, wobei auffällt, dass in den Quartalsgesprächen keine Personen aus dem nahen sozialen Umfeld vorgesehen werden (vgl. SMS 2022d:30). Diese Form der Zusammenarbeit konnte in der empirischen Beleuchtung eines AusbildungsFit, im Kapitel 6.5.2.2, in der wissenschaftlichen Betrachtung entdeckt werden.

In der Ausführung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen NEBA-Angebote wird ersichtlich, wie engmaschig die Kooperation intra- und multiprofessioneller Teamarbeit möglich sein kann und welche Auswirkungen diese für die Adressat\*innen haben. Ein weiterer Aspekt der Kooperation ist in der Zusammenarbeit mit potentiellen Arbeitgeber\*innen der Jugendlichen zu nennen. Hierbei muss die Selbstbestimmung

und die Selbsttätigkeit der jungen Menschen eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:176). Daher bedarf es einer Abwägung, welche Rolle hierbei Fachkräfte, unter der Prämisse Hilfe zur Selbsthilfe, einnehmen (vgl. ebd.)

Neben den bisher erwähnten Partner\*innen im Zusammenwirken während des Transitionsprozesses Schule zu Beruf, nehmen die nahen sozialen Kontakte eine sehr wichtige Rolle für die Adressat\*innen ein. Für die jungen Menschen der Zielgruppe können vor allem die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten zentrale Meinungsbildung befördern, daher soll die Zusammenarbeit mit dem Familiensystem in den Fokus rücken.

#### 4.7.1 Kooperation mit dem Familiensystem

Die Herkunftsfamilie prägt die Adressat\*innen durch die kulturelle Herkunft, spezifische Lebenslagen, Ressourcen, Problemlagen und Wunschvorstellungen. Familien nehmen für Heranwachsende, vor allem in unsicheren Zeiten, eine informelle Beratungsfunktion ein (vgl. ebd.:170). Daher kann davon ausgegangen werden, dass vor allem schulische und berufliche Fragestellungen und Entscheidungen durch familiäre Beratungsprozesse angeregt werden (vgl. ebd.). Aufgrund verlängerter Übergangsprozesse, gehen Fasching und Tanzer davon aus, dass junge Menschen länger im familiären System wohnhaft sind, wodurch Eltern und andere Familienangehörige den Transitionsprozess beeinflussen (vgl. ebd.). Daher ist es von Nöten die maßgeblichen familiären Netzwerke in den Prozess miteinzubinden und diese für die Wichtigkeit von Übergangsprozesse zu sensibilisieren, um einen gelingenden Übergang zu ermöglichen (vgl. ebd.:171). Adressat\*innen der Zielgruppe sind aufgrund der geringen Vergütung ihrer Arbeit von ihren Eltern abhängig. Entweder beziehen diese therapeutisches Taschengeld<sup>4</sup>, welches an die Adressat\*innen als Barauszahlung, pro Tag und geleisteter Stunden, bar ausbezahlt wird. Eine andere Form der Entlohnung wird durch die sogenannte „Deckung des Lebensunterhaltes“ geleistet, welche monatlich in Form eines Gehaltes an das jeweilige Bankkonto überwiesen wird und deutlich geringer ausfällt als eine Lehrlingsentschädigung. Daher wird der Loslöseprozess der Zielgruppe von den Erziehungsberechtigten erschwert und ein wirtschaftlich eigenständiges Leben verunmöglicht. Vor allem bei schwierigen Übergangsverläufen und starken Milieu-Unterschieden soll eine gelingende Kooperation mit dem Familiensystem professionell hergestellt werden (vgl. ebd.). Wenn zwischen den Erlebenswelten des familiären Kontexts und dem des Projekts große Unterschiede von Haltung, Werten und Normen bestehen, erscheint es umso wichtiger eine gute Kooperation mit den Eltern durch das professionelle Helfer\*innensystem zu ermöglichen (vgl. ebd.). Sollten in Übergangsprozesse eingebundene Eltern (oder andere Familienmitglieder) sich mit ihren Sorgen nicht wahrgenommen fühlen oder den Eindruck gewinnen, dass Gatekeeper ihre Lebensrealitäten nicht anerkennen, wenden sich diese informellen Unterstützungsangeboten zu (vgl. ebd.). Folgen davon können eine Abwendung vom Beratungskontext beziehungsweise das Ausscheiden aus dem Unterstützungssystem bedeuten, was zu weiteren wirtschaftlichen wie sozialen Problemlagen führen kann. Aus

---

<sup>4</sup> Therapeutisches Taschengeld: Derzeit beträgt das Therapeutische Taschengeld in AusbildungsFits 2€/Stunde für maximal 15 Stunden pro Woche (vgl. NEBA 2021:6).

diesen Gründen ist die Anerkennung des familiären Umfelds und die Einbeziehung, mit dem Einverständnis der Jugendlichen, in Bildungs- und Entscheidungsprozesse für den Transitionsprozess notwendig. Diese Kooperation gemeinsam mit der Familie unterliegt laut Felbermayr et al. vier Grundbedingungen (vgl. ebd.; vgl. Felbermayr et al. 2018:174):

- Gemeinsame Ziele und Aufgaben
- Haltung der einzelnen Personen
- Beziehung zueinander
- Setting und Rahmenbedingungen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:171)“

Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer und Helga Fasching betonen, dass Kooperation gelingen kann, wenn eine gemeinsame Zielvereinbarung zum individuellen Fortschritt partizipativ erarbeitet wird (vgl. Felbermayr et al. 2018:174). Daher ist es in den Angeboten des NEBA-Netzwerkes erforderlich, die Bedürfnisse, Ansichten, Haltungen und Wünsche von allen am Prozess beteiligten Personen, des Helfer\*innensystems in die Aushandlungsprozesse miteinfließen zu lassen und diese im Sinne einer gelebten Kooperation für die Weiterentwicklung zu nutzen (vgl. ebd.:175). Am Beispiel des AusbildungsFit werden quartalsweise Besprechungen mit den Coaches, Trainer\*innen und Adressat\*innen geführt, um die Sichtweisen, Wünsche, bisherige Erfolge und die Aushandlung neuer Ziele zu reflektieren sowie die dafür notwendigen Arbeitsschritte zu planen. Hierbei werden allerdings die Erziehungsberechtigten nur marginal miteinbezogen, welche, wie eben beschrieben, für die Meinungsbildung junger Menschen von enormer Wichtigkeit sind. Darauf wird in der empirischen Analyse unter Kapitel 6.5.3.3, fehlende Elternarbeit, Bezug genommen.

Für diese Form der Beratungsleistung sowie einer gelingenden Kooperation bedarf es eines professionellen Helfer\*innensystems mit Respekt und Wertschätzung für die Meinung, Ängste und Normen des Gegenübers, sowie vertrauensbildende Maßnahmen um Kooperation zu ermöglichen (vgl. ebd.). Damit Helfer\*innensysteme diese Form von Kooperation ermöglichen können, ist eine fachkundige Versiertheit nötig sowie eine wertschätzenden Haltung und eine reflexive Betrachtung eigener Arbeitsweisen.

#### 4.8 Professionalität des Helfer\*innensystems

Globalisierungs- und Flexibilisierungsprozesse ermöglichen auf der einen Seite neue berufliche Perspektiven und befördern auf der anderen Seite Unübersichtlichkeit von Bildungswegen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:11–12). Daher bedarf es eines professionellen Helfer\*innensystems im Transitionsprozess und ein ausdifferenziertes, für mannigfaltige Bedarfslagen ausgestattetes Hilfesystem mit Professionist\*innen, welche den Herausforderungen dieser Übergänge mit Fachwissen entgegentreten können.

Die Grundhaltung inklusiver Berufsbildung ist geprägt von individueller Wertschätzung und begreift die Diversität als Chance für die Gesellschaft (vgl. Bylinski / Rützel 2016:13). Bylinski betont, dass emotionale, soziale und personale Kompetenzen und die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Adressat\*innen ausschlaggebend für inklusive Bildungsprozesse sind (vgl. ebd.). Müller-Teusler bekräftigt, dass die Herstellung einer gelingenden Beziehung zu den Adressat\*innen der Grundstein für die

Annahme von Unterstützungsangeboten darstellt (vgl. Müller 2017:124). Daher ist neben der reflexiven Betrachtung der eigenen Arbeitsweise, vor allem auf ein Verständnis und die damit verbundene Haltung für die Adressat\*innen zu achten, um Professionalisierung zu ermöglichen (vgl. Bylinski / Rützel 2016:13). Neben den fachlichen Kompetenzen wie Fachwissen, Methodik und Handlungswissen ist die Ausbildung der Selbstkompetenz des Fachpersonals ein Qualitätsmerkmal (vgl. Müller 2017:125). Die unsichtbare Qualifikation der Selbstkompetenz umfasst das Wissen von Fähigkeiten der eigenen Person, wie diese in Situationen auf andere wirken, in welcher Dosierung persönlichen Eigenschaften eingesetzt werden. Sie beeinflussen dadurch das berufliche Handeln maßgeblich (vgl. ebd.). Durch die selbstreflexive Betrachtung und eine positive Haltung soll vor allem Vernetzung und Austausch zwischen den involvierten Fachkräften sowie das Einbeziehen externer Professionist\*innen befördert werden (vgl. Bylinski / Rützel 2016:13).

Im internationalen Überblick werden Übergangsprozesse vergleichbar, da diese gesellschaftlich normiert und geregelt werden und somit vorstrukturiert sind. In den Ländern Österreich, Schweiz und Deutschland ergibt sich daraus ein ausdifferenziertes, standardisiertes und in einem hohen Grad selektierendes System (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:24). Wie bereits im Kapitel 4.3 ersichtlich wurde, haben diese drei Länder bereits eine langjährige Tradition dieses dualen Ausbildungsangebotes, welches vor allem dem politischen Aufbau früher Selektion durch Differenzmerkmale betreibt. Bereits in der Kleinkindförderung beginnt Selektion, welche sich in der Schule und anderen Ausbildungssystemen fortsetzt und somit Inklusion verhindert. Dieses System befördert Zuschreibungen struktureller Benachteiligung, da beispielsweise jungen arbeitslosen Adressat\*innen Teilhabemöglichkeiten fehlen und diese aufgrund individueller Differenzmerkmale als Erklärung für Ausgrenzung herangezogen werden (vgl. ebd.). Das vorhandene NEBA-Netzwerk unterliegt Gesetzen, strukturellen Gegebenheiten und Institutionellen Gatekeeping-Prozessen (vgl. ebd.:22). Die Rolle des Gatekeepers übernehmen in Nachqualifizierungsprojekten, wie dem AusbildungsFit und anderen Qualifizierungslehrgängen, die Coaches und Trainer\*innen, da diese die Adressat\*innen der Zielgruppe in die Welt der Erwerbstätigkeit begleiten. Da der Übergang in die Arbeitswelt zunehmenden Herausforderungen wie Flexibilisierung, Deregulierung und Entgrenzungsprozessen unterliegt, wird Beratung als wichtig erachtet (vgl. Lorenzen 2017:88).

Die mitteleuropäischen Länder Österreich, Deutschland und Schweiz können dem erwerbszentrierten Modell zugeordnet werden. Diese Erwerbszentriertheit zeigt sich in Österreich durch spezifizierende Schulsysteme aus welchen frühzeitig Schüler\*innen in unterschiedliche Bereiche wie Klassen und Schulformen eingeteilt werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:24) und/oder mangelnder Förderung inklusiver Bildung wie sie beispielsweise aus dem zweiten Staatenbericht zur Überprüfung der Umsetzung der United Nations Behinderten Rechts Konvention hervorgehen (vgl. Monitoringausschuss 2023). Das ausdifferenzierte Arbeitssystem, erster- zweiter- und dritter Arbeitsmarkt, wird mit wenigen Risikofaktoren für die Heranwachsenden eingestuft, da staatliche Sozialleistungen für individuelle Bedarfslagen (abhängig vom Herkunftssystem) geleistet werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:24).

Der Pädagoge und Soziologe Michael Brater befasste sich eingehend mit der Qualifikation der Ausbilder\*innen des zweiten Arbeitsmarktes in Deutschland und insistiert auf eine subjektorientierte Ausbildungs- und Entwicklungsperspektive weg von der Verwertungsperspektive (vgl. Brater 2016:245–246).

Bisher werden die individuellen Entwicklungsziele der Adressat\*innen den Qualitätsmerkmalen der Wirtschaft angepasst. Somit werden die Inhalte der Ausbildung der Adressat\*innen konstruiert und nicht an individuelle, subjektorientierte, Lerninhalte angepasst (vgl. ebd.:246). Dieses Vorgehen verwertungsorientierter Denkmuster prägt die Ausbildungslandschaft weiterhin und soll einer kostengünstigen Ausbildung zum Nutzen wirtschaftlicher Betriebe dienen (vgl. ebd.).

Dies steht im Gegensatz zum derzeitigen Wissenstand von Kompetenzenentwicklung. Die Ausbildung von Fähigkeiten gestaltet sich nicht nach einem Ziel oder einem Plan, sondern durch intrinsische Motivation und individuelle Leistungsfähigkeit und ist ergebnisoffen (vgl. ebd.:246–247). Der Arbeits- und Bildungsforscher Mertens prägte bereits im Jahr 1974 den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“. Dieser Begriff wurde durch die eintretende „kompetenzorientierte Wende“ in den 1990er Jahren untermauert und zeigt auf, dass berufliche Ausbildung und persönliche Entfaltung mehr miteinander verschränkt sind, als bisher gedacht (vgl. ebd.:247). Zudem ist aufgrund der beschleunigten Veränderung des Arbeitsmarktes ein Vorhersehen von beruflichen Qualifikationen nicht mehr möglich (vgl. ebd.:248). In einer sich schnell verändernden Zeit braucht es Arbeitskräfte, die Kompetenzen der Selbstorganisation, Kreativität und Ideenreichtum mitbringen, um die komplexen Aufgabestellungen der unvorhersehbaren Zukunft im Bereich der Arbeit meistern zu können (vgl. ebd.). Qualifikationen hingegen sind erlernte Abläufe, wie auf Herausforderungen und Aufgabenstellungen reagiert werden soll. Diese Lösungskompetenz wird für den vermuteten kommenden Arbeitsmarkt nicht ausreichen (vgl. ebd.). Der gelebte Ansatz des Verwertungsbezuges sollte sich daher zu einer Ausbildung vielfältiger Begabungen und Kompetenzen verändern (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit den Projekten des NEBA-Netzwerkes sollte der Fokus auf die Ausbildung von Kompetenzerwerb im Rahmen der bereits vorhandenen Ressourcen ausgerichtet werden. Derzeit richten sich die Angebote vermutlich an die Anliegen des Arbeitsmarktes, da Österreich sich, wie bereits erwähnt, der Erwerbszentriertheit zuordnen lässt und daher wirtschaftliche Aufgaben und Anforderungen in das Zentrum der Berufsorientierung rücken. Dies bedeutet für die Helfer\*innensysteme der Berufsbildung weitere Herausforderungen in der Ausbildung, da diese nach Leitlinien zur Gewinnung von Qualifikationen agieren um zur selben Zeit den Anspruch an Kompetenzerwerb zur selbstorganisierten und lösungsorientierten Arbeitsweise zu forcieren. Die Veränderung des Arbeitsmarktes stellt somit eine weitere zentrale Aufgabe für die Adressat\*innen der Zielgruppe dar und kann eine zusätzliche Barriere für junge Menschen mit Sonderschulabschluss oder einem Abschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen. Durch die Anforderungen des Arbeitsmarktes können Adressat\*innen neuerliche Zuschreibungen erleben und dadurch Zugehörigkeit zu <sup>5</sup>marginalisierten Gruppierungen passieren. Im Weiteren können

---

<sup>5</sup> Marginalisierte Gruppen bestehen aus Menschen die der Minderheit angehören und von Menschen die sich zu größeren Gruppen zählen, welchen der Mehrheit angehören, dominiert werden. Dieser Begriff (re)produziert soziale Zuschreibungen.

Arbeitslosigkeit und weitere Zuschreibung von Differenzmerkmalen eine Abhängigkeit von Hilfsangeboten der Sozialen Arbeit erzeugen. Aus diesem Grund ist eine Berücksichtigung des Kompetenzerwerbes in Ausbildungen des NEBA-Netzwerkes unbedingt erforderlich und benötigt ein hierfür sensibilisiertes und pädagogisch geschultes Personal, um weiteren Entgrenzungsmechanismen entgegenzuwirken.

Damit gelingende Qualifizierungsprozesse in dafür vorgesehenen Institutionen hergestellt werden können, benötigen Professionist\*innen eine von Inklusion geprägte Denkweise, welche in Arbeitsabläufe implementiert und die ermöglicht sich auf die Vielfalt ihrer Adressat\*innen vorbehaltlos einlassen zu können. Somit muss die Aufgabe der Pädagog\*innen des Helfer\*innensystems den Paradigmenwechsel verwertungsorientierter Perspektiven hin zu einem subjektorientierten Betrachtungsweise zu verstehen und an diesem Veränderungsprozess mitzuwirken (vgl. ebd.:249). Damit die Professionist\*innen diese Aufgaben bewältigen können, braucht es Professionalisierungsprozesse im Helfer\*innensystem. Hierbei sind mehrere Faktoren bedeutend, welche die Profession einer Fachkraft im Helfer\*innensystem ausmachen.

#### 4.9 Die Professionalisierung qualifizierter Professionist\*innen im Helfer\*innensystem

Der deutsche Pädagoge und Soziologe Michael Brater bestätigt die Annahme, dass Professionist\*innen individuelle, persönliche Kompetenzen mitbringen, an welche subjektorientierte Berufsausbildung anknüpfen kann (vgl. ebd.:253). Der Autor bestätigt, dass bereits bei vielen Professionist\*innen eine Haltung von Inklusion vorherrscht, welche eine Ausbildung individueller Entfaltung der Adressat\*innen ermöglichen könnte, da sich an den Bedarfslagen der Adressat\*innen orientiert wird (vgl. ebd.). Nach wie vor werden wirtschaftliche Kriterien für Qualifizierungsmerkmale der Angebote und somit der fachlichen Eignung herangezogen, da die Professionist\*innen einen politisch hergestellten Rahmen vorgegeben bekommen, an welchem sie Ausbildungsinhalte festmachen und dadurch Sicherheit genießen (vgl. ebd.). Jedoch wird der subjektorientierte Zugang in Österreich durch teilweise einseitige Angebotslagen wie in AusbildungsFits verhindert. Beispielsweise betreibt ein AusbildungsFit ein Kaffeehaus, wo die Qualifikationen für das Gastgewerbe erprobt und gelernt werden, unabhängig welche Neigungen und Kompetenzen Adressat\*innen für andere Berufsbranchen mitbringen, wie im Interview einer Adressat\*in wie folgt beschrieben:

I1: Ich wollte eigentlich immer Friseurin werden, nur, das AusbildungFit, Ja, hat mir a bissl dreingeredet dadurch und hat halt gesagt, dass es auch eine gute Erfahrung für mich wäre (I1:179-180).

Des Weiteren stellt Braters Modell, des subjektorientierten Ansatzes hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität für das Helfer\*innensystem einen Balanceakt dar. Durch die Orientierung an individuellen Bedarfslagen wird eine Kategorisierung der Adressat\*innen vollzogen, wobei dieser Zugang in der beruflichen Bildung als Grundhaltung tief verwurzelt ist (nicht zuletzt aufgrund der lange gelebten Verwertungsperspektive) (vgl. ebd.).

Heterogenität, Diversität und Individualität werden als Herausforderung der pädagogischen Aufgabe gesehen (vgl. ebd.:170).

Der politische und wirtschaftliche Wille könnte einen Paradigmenwechsel zur Subjektorientiertheit ermöglichen. Dies würde Professionist\*innen des Helfer\*inensystems ermöglichen, ein eigenes Berufsfeld mit fachbezogenem Wissen zur individuellen Problemlösung zu gestalten. Diese, wie auch die derzeitige Arbeitslage von Professionist\*innen der NEBA-Netzwerke, benötigen ein hohes Maß an Kooperationen, um die Bedarfslagen der individuellen Adressat\*innen befördern zu können. Damit diese Transitionsprozesse gelingen können, sollen im Folgenden Methoden für die Zusammenarbeit im Helfer\*innensystem beleuchtet werden.

#### 4.9.1 Modelle, die Kooperation ermöglichen

Um Exklusionsmechanismen für die Zielgruppe zu verhindern und somit Chancengleichheit für diese zu ermöglichen, bedarf es einer Professionalisierung des Fachpersonals hinsichtlich partizipativer Kooperation während des Übergangs Schule zu Beruf (vgl. ebd.). Nicht nur zwischen unterschiedlichen Fachkräften findet Zusammenarbeit statt, sondern auch auf unterschiedlichen Ebenen, auf welchen indirekt oder direkt Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse geschehen. Felbermayer et al. definieren die drei Ebenen Institution, Individuum und soziales Umfeld, in welchen die Findungszyklen der Berufswahl stattfinden (vgl. ebd.:167). Am Beispiel des AusbildungsFit wird ersichtlich, dass Coaches und Trainer\*innen der institutionellen Ebene zuzuordnen sind, die Adressat\*innen sind auf der Ebene des Individuums anzusiedeln und die Erziehungsberechtigten, Familie und Freund\*innen werden dem sozialen Umfeld zugeordnet. Die Aushandlungsprozesse sollten immer unter Einbeziehung aller Personen der eben genannten Ebenen stattfinden. Damit Prozesse des Übergangs gelingen können und Zusammenarbeit professionell begleitet werden kann, bedarf es fachliche Methoden, welche den Professionist\*innen als handlungsweisende Strategie bekannt sind.

Im Übergangsprozess wird partizipative Kooperation als Maßstab pädagogischer Handlungsweisen angesehen, welche drei Leitprinzipien umfassen (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:169):

- Berücksichtigung der Gleichbehandlung von Herausforderungen („Wechselseitige Anerkennung der Wichtigkeit von Problemen“)
- Commitment über die Lösung von Herausforderungen („Wechselseitige Verpflichtung zur Problemlösung“)
- Anerkennung der menschlichen Würde, unabhängig von allen Differenzmerkmalen und Heterogenitätsdimensionen (vgl. ebd.)

Der deutsche Pädagoge Helmut Reiser stellt ein weiteres Modell zum prozesshaften Verlauf inklusiver Prozesse zur Verfügung. Mit diesem Modell ermöglicht Reiser die Unterscheidung von Ebenen, mit welchen Einigung in konflikthaften Aushandlungsprozessen durch Annäherung und Abgrenzung ermöglicht wird. Die Qualität von Kooperation wird durch Prozesse in den beschriebenen, sich gegenseitig bedingenden Ebenen beeinflusst (vgl. Serke 2022:74). In diesem Modell rückt der Autor, neben der individuellen- und der institutionellen Ebene wie Felbermayr et al., zusätzlich

die interaktionelle-, die Sach- sowie die kulturell- gesellschaftliche Ebene in den Mittelpunkt (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:167).

Die individuelle Ebene beschreibt vorhandene persönliche Haltungen, Ressourcen und Wertesysteme, die in Beziehungen der Kooperation eingebracht werden.

Die interaktionelle Ebene beschreibt Prozesse des Austauschs und der Beziehungsgestaltung. Die Gründe beziehungsweise Problemlagen weswegen Handlungsbedarf besteht, werden in der Sachebene sichtbar. Auf institutioneller Ebene werden strukturelle Gegebenheiten sowie beteiligte Organisationen, welche Inklusion ermöglichen oder verhindern, aufgezeigt. In der letzten Ebene werden Wirkmechanismen von gesellschaftlichen Werten, Normen sowie politischen Entscheidungen sichtbar (vgl. ebd.).

Dieses Modell erscheint für die reflexive Betrachtung von Prozessen in der Kooperation der Helfer\*innensysteme der NEBA-Netzwerke sinnvoll. Beispielsweise können die AusbildungsFits hierbei auf der individuellen Ebene die Kooperation zwischen Coaches und Trainer\*innen beleuchten, indem beispielsweise individuelle Fähigkeiten, Haltungen, Überzeugungen, gemeinsame Verantwortungsübernahmen und transparente Rollenaufteilung reflektiert werden und die Einstellung zur Zusammenarbeit für gelingende oder misslingende Verläufe ausschlaggebend sind. Auf der interaktionellen Ebene wird über die Beziehung zu den Adressat\*innen, wie die Kommunikation des Helfer\*innensystems nachgedacht. Auf Seiten der institutionellen Ebene werden strukturelle Gegebenheiten für die Zusammenarbeit, wie beispielsweise Zeiten für den gemeinsamen Austausch und auch die fachlichen Ausbildungen der einzelnen Professionist\*innen beleuchtet. Auf der Sachebene soll der Grund für Problemlagen analysiert werden. Zuletzt werden gesellschaftliche und politische Wirkmechanismen betrachtet, welche ebenso zu einem Konflikt in der Kooperation beitragen können. Durch die Anwendung dieses Modells soll eine multiprofessionelle Kooperation ermöglicht werden, welche zu vertrauensbildenden Maßnahmen, einheitlichen Blickrichtungen und gelingenden Begleit- und Beratungseffekten führen sollen.

Eckert, Sodgé und Kern befassten sich mit der Beziehungsebene zwischen Professionist\*innen und Eltern und erstellten einen „Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit“ (vgl. ebd.:168). Hierfür wurden folgende Kriterien definiert (siehe Abbildung)

| <b>GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT</b> | <b>GESTALTUNG DER ZUSAMMENARBEIT</b> | <b>INHALTE DER ZUSAMMENARBEIT</b> | <b>HALTUNGEN IN DER ZUSAMMENARBEIT</b> |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------|
| Konzeptionelle Verankerung           | Vielfältigkeit und Flexibilität      | Informationsangebote              | Positive Atmosphäre                    |
| Zeitlicher Rahmen                    | Regelmäßigkeit                       | Beratungsangebote                 | Wirksamkeitsüberzeugung                |
| Räumliche Bedingungen                | Vernetzung (intern/extern)           | Familienunterstützung             | Ressourcenorientierung                 |
| Fachliche Kompetenz                  | Planung und Dokumentation            | Ermutigung zur Beteiligung        | Gleichberechtigung                     |
|                                      |                                      | Entscheidungsfindung              |                                        |

Abbildung 2 Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften nach Eckert, Sodgé, Kern (vgl. 2012:84)

In der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit“ werden die strukturellen Voraussetzungen gezählt, die Kooperation befördern oder verhindern. Dazu zählen institutionell festgelegte zeitliche und räumliche Vorgaben, fachliche Ausbildungen hinsichtlich beratender und organisatorischer Fähigkeiten der Professionist\*innen (vgl. Sodge / Eckert 2012:2).

Der Bereich der „Gestaltung der Zusammenarbeit“ umfasst die verschiedenen Kooperationsformen, um Zusammenarbeit zu ermöglichen. Die Institution soll unter Berücksichtigung individueller Bedarfslagen der Kooperationspartner\*innen, diese regelmäßig und unabhängig von Auslösern anbieten können (vgl. ebd.). Diese Vernetzungsmöglichkeiten sollen intra- wie multiprofessioneller Zusammenarbeit aller Beteiligten des Helfer\*innensystems dienen. Dazu soll eine koordinierte Vorgehensweise von Abläufen und Zielsetzungen ausgehandelt werden und in Form schriftlicher Dokumentation festgehalten werden.

Die Kategorie „Inhalt“ soll vor allem die Elternarbeit beschreiben, in welcher die Professionist\*innen Eltern bei Entscheidungsprozessen oder Handlungsstrategien unterstützen, um Kinder und Jugendliche bestmöglich durch das Helfer\*innensystem begleiten zu können.

Die letzte kategorische Einteilung befasst sich mit der „Haltung der Professionist\*innen in der Kooperation“. Die Stimmung zwischen den kooperierenden Menschen entscheidet über Erfolg oder Misserfolg bei der Zusammenarbeit. Mitentscheidend für eine gelingende Kooperation ist die Auseinandersetzung der Professionist\*innen mit der eigenen Haltung gegenüber Eltern als Kooperationspartner\*innen. Hierfür müssen von den Professionist\*innen die Fähigkeiten besagter Eltern anerkannt werden, sowie auch deren individueller Ressourcen. In weiterer Folge etabliert diese Haltung Kooperation „auf Augenhöhe“. Das Anerkennen der individuellen Ressourcen und Fähigkeiten besagter Eltern und deren Expertise über die eigenen Kinder bedürfen einer wertschätzenden Haltung (vgl. ebd.:3).

Kritisch merken Felbermayer et al. an dem Kriterienkatalog an, dass der Fokus auf die Zusammenarbeit der Erwachsenen gesetzt wurde und nicht bei den Jugendlichen, sodass der partizipative Ansatz in den Hintergrund tritt (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:168). In diesem Prozess werden die individuellen Bedarfs- und Lebenslagen sowie familiäre Verhältnisse und Bedarfslagen des Familiensystems berücksichtigt (vgl. ebd.:169).

In diesem Arbeitssetting müssen von Professionist\*innen ebenso strukturelle Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Zuschreibungen der Adressat\*innen berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Dies birgt ein Spannungsfeld für die handelnden Professionist\*innen, da sie sich zwischen bürokratischen und strukturellen Vorgaben und den Wünschen und Bedarfslagen der Adressat\*innen bewegen müssen (vgl. ebd.).

Eine weitere wichtige Betrachtungsweise für Hilfesysteme in Kooperationsprozessen bietet ein systemischer Ansatz, welcher den Einbezug des Individuums während Übergangsprozessen in soziale Systeme als relevant ansieht (vgl. ebd.).

Partizipative und inklusive Prozesse finden in Settings mit der Bemühung um gemeinsame Arbeit laut Lütje-Klose und Urban statt (vgl. ebd.). Der Einbezug aller am

Transitionsprozess beteiligter Personen wird mit Partizipation beschrieben und kann durch die Methode des Case Managements ermöglicht werden (vgl. ebd.).

#### 4.9.2 Case Management

Die Aufgaben der Koordinierung sozialer Hilfesysteme werden von Case Manager\*innen durchgeführt (vgl. ebd.:71). Die sozialen Netzwerke und individuellen Ressourcen der Adressat\*innen bilden die Grundlage für Hilfen (vgl. Zöller 2015:165). Die reflexive Betrachtung biographischer Verläufe und deren Bewältigungsstrategien ermöglichen für weitere Übergangssituationen Lösungswege (durch bereits vorhandene Ressourcen) zu erschließen.

Die Methode des sozialarbeiterischen Case Managements verbindet fallbezogene und systemorientierte Arbeitsfelder (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:117). Durch das Zusammenwirken der Orientierung an der Lebenswelt, am Gemeinwesen sowie an sozialen Netzwerken sollen Menschen zur selbstständigen Problemlösekompetenz befähigt werden (vgl. ebd.).

Der Pädagoge und Sozialarbeiter Manfred Neuffer definiert vier Grundhaltungen des Case- Managements (vgl. Neuffer 2009:19):

- Das Konzept Case Management leistet systematisierte Hilfestellung für und Individuen und deren Familiensysteme.
- Durch eine konstante fallverantwortliche Abstimmung der Leistungen bietet Case Management Bindungsangebot, Vernetzungsarbeit, beratende Tätigkeiten sowie Klärungsangebote und im Bedarfsfall die Zuweisung zu sozialen Unterstützungssystemen.
- Case Management mischt sich so viel wie nötig, und so wenig wie möglich in die Lebenswelt der Adressat\*innen, ein und befähigt zur eigenständigen Nutzung von Unterstützungsleistungen.
- Durch Case Management wird die Steuerung der Fallarbeit und des damit verbundenen Systems übernommen und ermöglicht Kooperation zw. formellen und informellen Unterstützungssystemen.

Wie zuvor im Kapitel 3.4.1 Jugendcoaching erwähnt, können Professionist\*innen die Aufgabe des\*der Case Manager\*in übernehmen und füllen dadurch eine zentrale Gatekeeperrolle im Transitionsprozess, durch die Koordination des Helfer\*innensystems, aus.

Das Jugendcoaching ermöglicht multiprofessionelle Teamarbeit, indem die Professionist\*innen Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, der Schule und den Adressat\*innen aufbauen und diese in den Prozess miteinbinden (vgl. NEBA 2024s:10). Sollte sich in den Beratungsgesprächen eine konkrete Zielvorstellung ergeben, werden im Weiteren nötige Partner\*innen wie beispielsweise das Arbeitsmarktservice, mögliche weitere Professionist\*innen der Helfer\*innensysteme und etwaige Ausbildungsstätten sowie Unternehmen miteingebunden (vgl. ebd.:11).

Das Jugendcoaching basiert auf vier Stufen, welche in Kapitel 3.4.1 näher erläutert werden, die durchlaufen werden können, allerdings nicht zwingend vollständig genutzt werden müssen (vgl. SMS 2023b:17). In der Stufe Null findet Aufklärung über die Pflicht zur Ausbildung bis 18 in Österreich vor allem für Adressat\*innen des außerschulischen Kontextes statt, Schüler\*innen werden über die Ausbildungspflicht durch das

Schulsystem aufgeklärt. Danach wird in Stufe Eins ein Erstgespräch, welches Beziehungsaufbau ermöglicht, vollzogen. Somit startet Stufe Zwei, in welcher Beratungen, hinsichtlich beruflicher oder schulischer Zukunft im Fokus steht. Stufe Drei ermöglicht Begleitung im Sinne des Case-Managements. Nachdem eine Entscheidung hinsichtlich der persönlichen Zukunftsplanung erreicht wurde, kann in Stufe Vier durch Begleitmaßnahmen die Zielsetzung durchgeführt werden. Zur Verdeutlichung eines Case-Management-Prozesses des Jugendcoaching, sehen sie folgende Grafik:

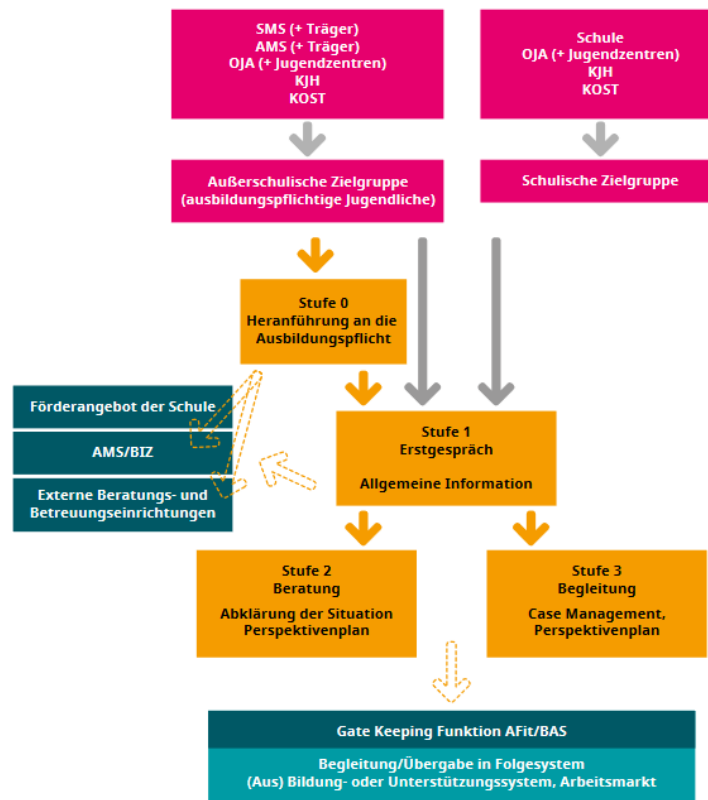


Abbildung 3 Jugendcoaching im Rahmen des NEBA- Netzwerkes (vgl. NEBA 2024e:14)

Jugendcoaching orientiert sich an der Umsetzung des Case Managements an sechs Schritten, um den Transitionsprozess gut zu begleiten (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:119–120; vgl. Neuffer 2009:63) :

- Kontaktaufnahme und Erstgespräch. Dies wird in Stufe Null und Eins des Jugendcoaching beschrieben.
- Situationsanalyse/Assessment finden im Sinne des Jugendcoachings in Stufe Zwei statt. Hierbei erfolgt die Erhebung des Ist-Zustandes und der Bedarfslage sowie die Ressourcenerhebung der Adressat\*innen.
- Planning findet in der Stufe Zwei des Jugendcoachingprozesses statt. Es werden Möglichkeiten „auf Augenhöhe“ strukturiert und partizipativ nach Lösungen für die Aufgaben des Übergangs gesucht. Diese werden gemeinsam, in Form von Zielen definiert, wobei zeitliche Abläufe, die Aufgabenteilung, Rechte und

Pflichten der Adressat\*innen von Jobcoaches schriftlich festgehalten werden. Dabei liegt der Fokus auf die Erhöhung von Selbstbestimmung und Empowerment.

- Intervention findet im Sinne der Begleitung von Jobcoaching in Stufe Drei statt. Case Manager\*innen organisieren die Hilfeleistung, wie in der Stufe Planning vereinbart wurde. Dabei koordinieren, kooperieren und steuern Jobcoaches diese Prozesse, sodass die Vereinbarungen eingehalten werden können.
- Monitoring findet gleichbleibend in Stufe Drei während des Verlaufs statt. Prozesse werden beobachtet, dokumentiert und im Bedarfsfall Abänderungen des ursprünglichen Plans, nach Absprache mit den Adressat\*innen, vorgenommen.
- Evaluation findet nach der Beendigung der Stufe Drei statt und wird anhand der verschriftlichten Zielvereinbarung gemeinsam analysiert und reflektiert. In Form der Nachbetreuung sollen die Adressat\*innen gemeinsam mit den Fachkräften, nach genügend zeitlichem Abstand, die Wirkung der Hilfestellung erneut beleuchten. (Ob die Evaluierung immer stattfinden kann, wird in Frage gestellt. Im NEBA-Netzwerk wird die Evaluierung eventuell auch in der Betreuung von AusbildungsFits, Berufsbildungsassistenz oder Arbeitsassistenz stattfinden.)

Die Methode Case Management wird von den Gatekeepern des NEBA Netzwerkes wie, Jugendcoaches, Coaches der AusbildungsFits, Berufsbildungsassistenz, Jobassistenz und Arbeitsassistenz angewendet, womit die Professionist\*innen zentrale Aufgaben von Case Manager\*innen übernehmen.

Drei zentrale Aufgaben von Case Manager\*innen:

- Anwaltliche Funktion
- Vermittelnde Funktion
- Selektierende Funktion

Die anwaltliche Funktion ist zeitbegrenzt anzusehen und soll Adressat\*innen bestärken, selbstbestimmt und autonom Entscheidungen zu treffen, wobei besonderes Augenmerk auf die Stärkung des Selbsthilfepotentiale der Adressat\*innen gelegt wird (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:119). Vor allem Adressat\*innen der Zielgruppe kann es an Selbstbewusstsein mangeln, da diese vermutlich in ihrem bisherigen Leben Entgrenzungserfahrungen machten. Als sogenannter „Broker“ treten Case Manager\*innen als neutrale Vermittlungsinstanzen gegenüber hilfreichen Einzelpersonen, institutionellen Hilfesystemen und Netzwerken auf. Dabei werden die Leistungserbringungen, die Planung und die Kontrolle dieser von Case Manager\*innen durchgeführt (vgl. Zöller 2015:166). Mit der selektiven Funktion übernehmen Case Manager\*innen die Funktion von Gatekeepern indem den Adressat\*innen Zugangsberechtigungen zu Hilfesystemen und Hilfeleistungen ermöglicht werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:119). Die Gatekeeping-Funktion bedeutet die persönliche Begleitung zu beziehungsweise innerhalb der Hilfenetzwerke (Zöller 2015:167). Dadurch sollen die Adressat\*innen ausreichend Unterstützungsangebote erfahren, welche diesen im Idealfall ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Unabhängigkeit ermöglicht.

Da Case- Manager\*innen die Möglichkeit der Platzierung zur Verfügung steht, ist es unbedingt nötig, dass Fachpersonen einen kritischen reflexiven Blick auf mögliche Instrumentalisierung sozialpolitischer und wirtschaftlicher Einflüsse mitbedenken, um Benachteiligung und Entgrenzung durch Instrumentalisierung zu verhindern (vgl.

Fasching / Tanzer 2022b:119; Zöller 2015:63). Diese antizipative selektierende Aufgabe der Professionist\*innen ist unbedingt erforderlich für die Zielgruppe, da keinesfalls Rückschläge oder andere negative Auswirkungen durch Hilfeleistungen für Adressat\*innen entstehen sollen.

#### 4.10 Erkenntnisse und Ausblick

Die bisherigen Informationen beschreiben in Österreich Unterstützungssysteme für den Übergang von Schule in den Beruf, welche Maßnahmen für die Zielgruppe ermöglichen (NEBA 2024r). Dieses System von Hilfen zeigt methodische Abläufe und Strukturen für Übergänge auf, welche unter anderem auf Kooperationen zwischen den Akteur\*innen fußen (NEBA 2024j, ebd., 2024b:vgl.).

Hinsichtlich der Subforschungsfrage dieses Abschnitts der Masterthese: „Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt und AusbildungsFit“, kann festgehalten werden, dass die Professionist\*innen einzelner Maßnahmen wie beispielsweise Jugendcoaching und AusbildungsFit, ausdifferenzierte Aufgabenstellungen in der Begleitung der Adressat\*innen haben. Ebenso werden Übergangsbegleitungen mit Übergabegesprächen zu Folgeprojekten, in den Abschnitten 4.2.1 Jugendcoaching und 4.2.2 AusbildungsFit, beschrieben, welche in den Umsetzungsrichtlinien der einzelnen Angebote festgehalten sind. Dennoch können laut Ingrid Arndt, Hürden multiprofessioneller Zusammenarbeit durch unterschiedliche Zielsetzungen der im Hilfeprozess tätigen Professionist\*innen wahrgenommen werden (vgl. Arndt 2018:43). Daher wäre es laut Ursula Bylinsky wichtig zur Professionalisierung der unterschiedlichen Personen des Helfer\*innensystems beizutragen, indem professions- wie institutionsübergreifende Reflexions- und Lerngemeinschaften entstehen würden, um gemeinsame Vorgehensweisen zu entwickeln. Dadurch soll ein Raum eröffnet werden, um Handlungsstrategien anderer Professionist\*innen zu verstehen und eigene zu hinterfragen, und somit neue Perspektiven ermöglicht werden (vgl. Bylinski / Rützel 2016:229).

Hürden, intra- und multiprofessioneller Kooperation, werden im Kapitel 4.7 nochmals berücksichtigt, um die Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme auch aufgrund des Wissens der literarischen Betrachtung zu beleuchten.

Das Helfer\*innensystem des NEBA-Netzwerkes hat die Aufgabe junge Menschen im Übergang von Schule zu Beruf zu begleiten und dabei das Bildungsziel partizipativ mit den Adressat\*innen zu erarbeiten. Erst danach können Rahmenbedingungen und die zu vermittelnden und zu erlernenden Kompetenzen und Fähigkeiten näher ausdifferenziert, festgelegt und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Weber 2018:43). Um die geforderte Eingliederung am Arbeitsmarkt zu ermöglichen, bedarf es einer genauen Evaluierung der individuellen Bedarfslagen der einzelnen Adressat\*innen, um gelingende Übergangsprozesse zu ermöglichen. Wie in Kapitel 4.8 Professionalität im Helfer\*innensystem beschrieben, sollen Kompetenzen erworben werden. Dazu benötigt es Professionist\*innen die individuelle Bedarfslagen erkennen, die Möglichkeiten haben auf diese einzugehen und somit notwendige Maßnahmen zur Förderung dieser

Bedarflagen Bereitstellen können. Mit dieser, für den Transitionsprozess, essentiellen Thematik, wird sich Sophie Mutenthaler im folgenden Abschnitt auseinandersetzen.

## 5 Bedarfslagen der Jugendlichen

*Sophie Mutenthaler*

Jugendliche mit Sonderschulabschluss oder nach Abschluss der Schule mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben Schwierigkeiten, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Helga Fasching beschreibt ihre Situation folgendermaßen:

„Während einerseits ihre Zugangschancen sinken, nehmen andererseits Diskreditierungs- und Stigmatisierungsprozesse zu, sodass die Verdrängung in die Arbeitslosigkeit und in weiterer Folge an den Rand der Gesellschaft nahezu unausweichlich wird (Fasching 2019:854).“

In diesem Teil der Arbeit werden die Bedarfe von Jugendlichen für den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt in Deutschland und Österreich dargestellt. Anhand einer Analyse der NEBA-Datensheets der (Bundesweite Koordinierungsstelle 2024) erfolgt eine Bestandsaufnahme der verschiedenen NEBA-angebote und der Ist-Situation in Österreich. Zum Schluss werden beispielhaft Unterstützungsmöglichkeiten und Methoden aufgeführt, die den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen und aus ihrer Sicht bedarfsorientierte Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf bieten. Diese Ansätze wurden anhand der geführten Interviews mit den Jugendlichen erarbeitet, um eine Möglichkeit für bedarfsorientierte Unterstützung aufzuzeigen.

Die Jugendlichen kommen durch verschiedene Unterstützer\*innen sowie Berater\*innen oder auch Coaches zu den jeweiligen Angeboten, die einen Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern sollen. Die Ausführungen zu Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmaßnahmen von Kapitel 3 machen deutlich, dass sie für Jugendliche mit Sonderschulabschluss bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf nicht immer bedarfsgerecht sind. Diese Erkenntnis ergibt sich aus der empirischen Erhebung und die Auseinandersetzung mit Literatur. Am Ende dieses Kapitels werden einige Möglichkeiten zur Unterstützung von Jugendlichen aufgeführt, basierend auf den Ergebnissen der geführten Interviews mit Jugendlichen und des Photo-Voice Projekts. Diese Ausführungen bieten mögliche Zugangsweisen, um Jugendliche im Übergang zu unterstützen. Im empirischen Teil werde ich den Zusammenhang zwischen Theorie und Empirie genauer bei der Bedarfserhebung erläutern. Zunächst möchte ich kurz die Zielgruppe näher beschreiben.

### 5.1 Beschreibung der Zielgruppe

Nach dem Schulabschluss haben junge Erwachsene mit Behinderungen besondere Herausforderungen beim Übergang in die Arbeitswelt zu bewältigen. Leider geht dieser Übergang oft mit einer Verringerung ihrer Zugangschancen einher, während gleichzeitig Prozesse der Diskriminierung und Stigmatisierung zunehmen. Dies führt häufig dazu, dass diese Gruppe in die Arbeitslosigkeit gedrängt wird und letztendlich am Rand der Gesellschaft landet (vgl. Fasching 2019:854). Daraus folgen zahlreiche

Exklusionsmechanismen, die ein chancengerechtes Leben verunmöglichen und mit sozialen Ungleichheiten in wesentlichen Lebensbereichen wie Wohnen, sozialrechtlicher Absicherung, Erwerb des Lebensunterhalts, Familie usw. einher gehen.

Menschen mit Behinderungen sind vermehrt auf Maßnahmen der Sozialpolitik und auf institutionelle Unterstützungsangebote angewiesen. Sie müssen in einer Umgebung verschärfter Exklusionstendenzen und institutioneller Diskriminierung Entscheidungen treffen. Dabei stehen ihnen oft nur begrenzte materielle, soziale und kulturelle Ressourcen zur Verfügung. Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen beenden auf nationaler und internationaler Ebene am häufigsten vorzeitig ihre Schullaufbahn. In Österreich besteht der gesetzliche Anspruch auf inklusive Bildung nur bis zur 10. Schulstufe. Inklusiver Bildung bis zum Ende von Sekundarstufe 2 sind Jugendlichen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen vorbehalten (vgl. OeAD-GmbH 2024d). Nach der Pflichtschulzeit erfolgt bei vielen aus dieser Gruppe ein direkter Übergang in sogenannte Tagesstrukturen oder Beschäftigungstherapien im erweiterten Arbeitsmarkt. Eine Beschäftigung in diesen Angeboten verhindert allerdings eine umfangreiche soziale Absicherung<sup>6</sup>. Der Übergang von diesem Markt zu einem regulären Beschäftigungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt gelingt nur selten, weil die Teilnahme an solchen Angeboten an die Feststellung einer Arbeitsunfähigkeit gekoppelt ist (vgl. Parlament Österreich 2023). Obwohl eine umfassende und inklusive Ausrichtung der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung sowie spezifische pädagogische Unterstützungsleistungen für alle Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von Bedeutung sind, richten sie sich hauptsächlich an diejenigen, die von struktureller Benachteiligung betroffen sind und den Übergang als besonders anspruchsvoll erleben könnten. Der Fokus liegt darauf, den Übergang entsprechend der Vorstellungen, Wünsche und Fähigkeiten gemeinsam zu gestalten. Neben schulischen Angeboten bieten auch außerschulische und berufsbegleitende Maßnahmen Unterstützung an, um inklusive Übergänge in Ausbildung und Beruf bestmöglich zu fördern und zu begleiten. Da in jeder Phase des Übergangs unterschiedliche Kompetenzen und Entscheidungen von den Jugendlichen gefordert sind, werden pädagogische Angebote in verschiedenen Bereichen und professionellen Handlungsfeldern angeboten. Dazu gehören beispielsweise Assistenz und Coaching vor und während des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung sowie Arbeitsassistenz im Beruf (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:13). Die allgemeine Schulpflicht in Österreich endet im Alter von 14-15 Jahren nach dem 9. Schuljahr. Das 8. Schuljahr markiert das Ende der Sekundarstufe 1, die entweder an Mittelschulen oder der Unterstufe einer AHS absolviert werden kann. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund von Behinderung oder Beeinträchtigung haben die Möglichkeit, entweder integrativ beschult zu werden oder, falls dies nicht möglich ist, eine Sonderschule zu besuchen. Die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen in der Sekundarstufe 2 ist derzeit in Österreich nur im Rahmen von Schulversuchen oder in Privatschulen möglich. Zusätzlich gibt es einjährige Schulformen, die sowohl der Erfüllung der Schulpflicht als

---

<sup>6</sup> Hier gibt es kein sozialversicherungspflichtiges Einkommen mit entsprechenden Absicherungen wie ALG, Pensionsversicherung usw. Die Menschen erhalten therapeutisches Taschengeld und sind auf Transferleistungen angewiesen. Diese können in der Höhe immer wieder variieren, wenn bspw. Pflegegeldstufen, IQ-Sätze usw. sich verändern (vgl. Wolfmayr 2023).

auch dem Abschluss des 9. Schuljahres dienen. Dazu gehören die Polytechnische Schule (PTS) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Die PTS ist ein einjähriger Schultyp zur Berufsvorbereitung, der nach Abschluss des 9. Pflichtschuljahres den direkten Einstieg in die Erwerbstätigkeit ermöglicht. Dies geschieht beispielsweise durch eine duale Ausbildung oder Lehre (Berufsschule und Betriebsausbildung). Im Gegensatz dazu ist das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ein einjähriger Bildungslehrgang, der an Sonderschulen stattfindet und das 9. Pflichtschuljahr abdeckt. Der Lehrplan des BVJ wird auch in Integrationsklassen an Regelschulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) verwendet. Das BVJ ist in der Regel für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Benachteiligungen gedacht. Nach dem BVJ folgt oft eine integrative Berufsausbildung, die eine berufliche Erstausbildung für diese Gruppe umfasst. Die integrative Berufsausbildung kann verschiedene Formen annehmen, wie zum Beispiel verlängerte Lehre oder Teilqualifizierung §8b BAG. In der Regel beinhaltet sie eine Lehrstelle (duale Berufsausbildung) am ersten Arbeitsmarkt, wie in Kapitel 3 näher erläutert. Im Jahr 2016 wurde in Österreich das Ausbildungspflichtgesetz, Ausbildung bis 18, eingeführt. Das Gesetz soll sicherstellen, dass jeder\*e Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren eine Form der Ausbildung absolviert, entweder in Form von Schule oder dualer Berufsausbildung, in regulärer, verlängerter oder teilqualifizierender Form. Jugendliche bis 18 Jahre, die nicht in einem dieser Ausbildungsstränge (auch als NEET - Not in Education, Employment or Training bezeichnet) eingebunden sind, werden ermutigt, nicht vorzeitig aus Schule oder Berufsausbildung auszusteigen. Es ist wichtig, dass auch EAL (Early School Leavers) und FABA (Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher\*innen) ermutigt werden, ihren weiteren Bildungsweg zu planen und umzusetzen. Die betreffende Person soll dabei unterstützt werden eine Maßnahme im sogenannten Übergangssystem zu besuchen, um als Brückenangebot und Berufsorientierung zu dienen. Das Übergangssystem ist ein Teil des außerschulischen Berufsbildungssystems und umfasst verschiedene nicht berufsqualifizierende Maßnahmen. Diese dienen als Brückenangebote zur Berufsorientierung, -vorbereitung, Ausbildungsqualifizierung und Nachreifung. Das Ziel dieser Maßnahmen ist es, bestimmte Kompetenzen zu fördern, die für die Ausbildung relevant sind, und Jugendliche so schnell wie möglich wieder in das Berufsbildungssystem zu integrieren um die Ausbildungspflicht nicht zu verletzen (vgl. ebd.:14–21)

In diesem Teil der Arbeit liegt mein Augenmerk auf den betroffenen Jugendlichen im Übergangssystem. Ich untersuche die Bedarfe für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf aus Sicht der Jugendlichen und erhebe den derzeitigen Stand der Forschung zu diesem Thema. Dabei beziehe ich mich unter anderem auf die bereits erhobenen Daten der vorangegangenen Photo-Voice Forschung und erläutere die Ergebnisse der geführten Interviews mit den betroffenen Jugendlichen sowie dem dazugehörigen Helfersystem.

Um die Situation von Jugendlichen im österreichischen Schul- und Bildungssystem zu erforschen, gibt es bereits verschiedene Studien zu den sogenannten NEET-Jugendlichen (Not in Education, Employment or Training) sowie zum Schulabbruch. Zusätzlich existieren zwei umfangreiche Berichte aus Begleitforschungen zur

Ausbildung bis 18 (AB18) von Steiner et al. 2019 und zwei Forschungsartikel von Atzmüller und Knecht 2017. Die erste Begleitforschung von Steiner et al. aus dem Jahr 2019 analysiert die Auswirkungen der Ausbildung bis 18 (AB18) auf makroökonomischer und sozialpolitischer Ebene. Die Studie stützt sich auf verschiedene quantitative und qualitative Datensätze, darunter Schulstatistiken, Informationen des Arbeitsmarktservice (AMS), Webdaten und Experteninterviews. Die Autoren schlussfolgern, dass die AB18 erhebliche Vorteile bietet. Dazu gehören ein positiver makroökonomischer Einfluss welcher sich zum Beispiel auf die Jugendarbeitslosigkeit bezieht, gesteigerte soziale Gerechtigkeit und konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für junge Menschen. Der zweite Evaluationsbericht von Steiner et al. (2021) befasst sich mit dem Thema Jugendcoaching. Dabei handelt es sich um ein gut erreichbares Beratungsprogramm für Jugendliche, das an verschiedenen Orten, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule, angeboten wird. Der Fokus liegt auf Jugendlichen, die Gefahr laufen, die Schule frühzeitig abzubrechen, keinen Schulabschluss zu erreichen oder Hilfe bei der Suche nach einer Lehrstelle und beim Übergang in den Arbeitsmarkt benötigen. Jugendcoaching richtet sich an Jugendliche, die nach einem Bildungsabbruch weder in einer Bildungseinrichtung noch in Beschäftigung oder Betreuung durch das Arbeitsmarktservice sind oder von einem Abbruch aus Beschäftigungs- und Betreuungsmaßnahmen bedroht sind. Im Jahr 2022 erhielten etwa 9.025 Jugendliche aus Niederösterreich Unterstützung und Begleitung durch das Jugendcoaching (vgl. Wöhrer / Gündüz 2023:363).

Die betroffenen Jugendlichen werden zum Beispiel im Anschluss in sogenannte NEBA-Projekte, wie in Kapitel 3.4 beschrieben, aufgenommen. Dort werden Datenerhebungsblätter erstellt, die konkret erfassen, wie die Lage der Betroffenen ist. Die NEBA-Datenblätter bieten eine visuelle Zusammenfassung wichtiger Informationen zu den NEBA-Dienstleistungen Jugendcoaching, Ausbildungs-Fit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching. Die Datenblätter basieren auf Informationen, die im Rahmen des Wirkungs- und Aktivitätsmonitorings der Beruflichen Assistenzen (kurz: WABA) gesammelt werden. Sie geben auch einen guten Überblick über die derzeitige Lage der Jugendlichen.

Die aktuellen Daten aus dem Jahr 2022 für Niederösterreich zeigen, dass sich 974 Jugendliche in einer A-Fit Einrichtung befinden. Davon sind 43% weiblich, 55% männlich und 1% divers. 79% der Jugendlichen sind im Alter von 15-17 Jahren und 21% im Alter von 18-23 Jahren. 85% von ihnen waren direkt im Ausbildungs-Fit und 15% im Vormodul Ausbildungs-Fit. 36% weisen eine Behinderung oder Beeinträchtigung auf, 33% sogar zwei oder mehrere Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen (vgl. Bundesweite Koordinierungsstelle 2024).

Im Folgenden werden einige Projekte die in Österreich durchgeführt wurden dargestellt, sowie erhobene Bedarfe vorgestellt. Anschließend wird ein Einblick in die Bedarfslagen und Forschungen in Deutschland gegeben und zusammenfassend konkrete Bedarfe resümiert.

## 5.2 Bedarfe von Jugendlichen im Übergangssystem in Österreich

Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, die sich mit Jugendlichen beschäftigen, die an verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen bis zum Alter von 18 Jahren in Österreich bzw. Wien, teilgenommen haben. Die Projekte haben unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs erzielt. Damit soll ein erster Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben werden. Einerseits werden Daten aus dem Projekt CoAct verwendet, bei dem partizipativ mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen geforscht wurde, die sich in verschiedenen Programmen der Ausbildung bis 18 befanden. Andererseits stammen sie aus dem Projekt 'Wege in die Zukunft', einer Langzeitstudie mit Jugendlichen während und nach ihrer Zeit an der Neuen Mittelschule in Wien.

Im Zeitraum von 2020 bis 2022 wurde von der Universität Wien im Rahmen des EU-Horizon2020-Projekts Co-Designing Citizen Social Science for Collective Action (CoAct) eine umfangreiche Untersuchung mit insgesamt 180 Jugendlichen durchgeführt. Die Jugendlichen durchliefen verschiedene Programme der Ausbildung bis 18 (AB18). Die intensive Beteiligung von den Jugendlichen an vier Forschungswochen und einem speziellen Event zur Evaluierung von Ausbildungs-Fit-Einrichtungen zeigt das starke Interesse der Zielgruppe an der Gestaltung ihrer Ausbildungssituation. Die partizipative Gestaltung dieser Aktivitäten ermöglichte es den Jugendlichen, ihre Meinung zu äußern und konkrete Themen, Forschungsfragen und Methoden zu bestimmen. Die Ergebnisse liefern wertvolle Erkenntnisse über die Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen hinsichtlich Unterstützung, idealen Ausbildungsangeboten und Indikatoren für den Erfolg des Programms. Die hohe Beteiligung von insgesamt 180 Jugendlichen aus zwölf Ausbildungs-Fit-Gruppen unterstreicht die Relevanz dieser partizipativen Ansätze für die Entwicklung und Verbesserung von Ausbildungsangeboten (vgl. Wöhrer / Gündüz 2023:367–368).

Im zweiten Projekt 'Wege in die Zukunft', stammen die Daten aus der Erweiterung des Panels zur Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Diese Erweiterung umfasste 17 problemzentrierte Interviews nach Witzel mit Jugendlichen, die sich in verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen bis zum Alter von 18 Jahren befanden. Im darauffolgenden Jahr wurden sechs der interviewten Jugendlichen erneut kontaktiert und bereiteten sich auf ein weiteres Interview vor. Insgesamt wurden 23 Interviews transkribiert und analysiert. In der ersten Welle wurden Fragen zum gesamten bisherigen Leben gestellt, während in der zweiten Welle das letzte Jahr abgedeckt wurde. Anschließend wurden Fragen zu verschiedenen Lebensbereichen wie Bildungsweg, Familie, Freundeskreis, Freizeit und Zukunftsvorstellungen gestellt. In der ersten Welle wurden zusätzliche Fragen zur politischen Partizipation gestellt, während in der zweiten Welle das Erleben der Covid-19-Pandemie thematisiert wurde. Für die Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Insbesondere wurde die strukturierende Methode verwendet, um formale und inhaltliche Strukturen herauszufiltern. Die Kategorien wurden basierend auf vorformulierten Fragestellungen definiert und angewendet. Die Analyse ergab ein Set von Kategorien, die den spezifischen Textstellen zugeordnet wurden. In der ersten Welle handelte es sich bei den Befragten um elf junge

Frauen und sechs junge Männer im Alter zwischen 17 und 19 Jahren. Ein Jahr später nahmen drei junge Männer und drei junge Frauen erneut teil, nun zwischen 18 und 19 Jahren. Die Jugendlichen hatten unterschiedliche Hintergründe, darunter Migration nach Österreich, das Nachholen des Pflichtschulabschlusses, die Teilnahme an Ausbildungs-Fit-Einrichtungen oder überbetrieblichen Lehren. In der zweiten Welle waren einige Jugendliche ihren Berufswünschen nähergekommen(vgl. Wege in die Zukunft – Universität Wien, Institut für Soziologie. 2024).

Zusammenfassend aus den beiden Projekten lässt sich sagen, dass Jugendliche in den Ausbildungsprogrammen bis zum 18. Lebensjahr oft von herkunftsspezifischen Ungleichheiten und schwierigen Rahmenbedingungen betroffen sind. Migrationserfahrungen, familiäre Verhältnisse, psychische Gesundheit und Mobbing beeinflussen maßgeblich die Bildungswege und Berufsvorstellungen dieser Jugendlichen. Im Rahmen der Analysen wurde deutlich, dass Jugendliche oft die in Bildungsinstitutionen gesetzten Erwartungen nicht im gewünschten Umfang erfüllen können. Die Maßnahmen der Ausbildung bis 18, wie Jugendcoaching und Ausbildungs-Fit, bieten aus Sicht der Jugendlichen konkrete Unterstützung. Diese Programme vermitteln Wissen über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, helfen bei der Suche nach Ausschreibungen und unterstützen bei Bewerbungen. Es ist entscheidend, dass die Jugendlichen gemäß ihren eigenen Vorstellungen begleitet und unterstützt werden, um verschiedene Bildungslaufbahnen zu ermöglichen. Individuelle, langfristige und kompetenzorientierte Unterstützung wird von den Jugendlichen als besonders hilfreich erlebt. Dies betont die Notwendigkeit einer intensiven und langfristigen Betreuung. Die Herangehensweise der Jugendlichen an die Teilnahme an den Maßnahmen und die Lehrstellensuche variiert. Jugendliche, die Unterstützung bei der Verfolgung ihrer eigenen Wünsche erhalten, empfinden die Maßnahmen als hilfreich. Andere, die bereits länger in den Maßnahmen sind und Schwierigkeiten bei der Suche nach Lehrstellen haben, passen ihre Berufswünsche an die vorhandenen Möglichkeiten an. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass diese Anpassungen nicht zwangsläufig mit einem Übernehmen von defizitorientierten Selbstzuschreibungen einhergehen. Die Jugendlichen setzen sich kritisch mit den Anforderungen und Strukturen des Bildungs- und Übergangssystems auseinander. In den partizipativen Forschungswochen der Co-Act-Studie äußern sie Frustration über als ausgrenzend empfundene Mechanismen und bringen Ideen für Veränderungen ein. Die Interviews und Forschungswochen zeigen, dass viele Jugendliche kritisch gegenüber den Anforderungen und Strukturen des Bildungs- und Übergangssystems sind (Wintersteller et al. 2020). Dies lässt sich auch aus unseren Interviews deutlich erkennen. Wie der Ausschnitt aus dem Interview 2 mit dem Jugendlichen zeigt, auf die Frage, ob er\*sie in der Sonderschule das Gefühl hatte viel zu lernen:

„Es war immer das gleiche, immer immer. Ich wurde immer behandelt wie ein kleines Kind. Es hat geheißen ich kann nicht lesen und nicht rechnen auch von da wurde gesagt ich kann nur bis 10 rechnen. Was aber eine lüge ist, weil ich kann dividieren mal Flächen rechnen ich kann alles, ich brauch halt einfach meine Zeit umd das auszurechnen und zu lesen weil ich halt einfach meine Zeit brauch und das wurde nie richtig verstanden. Das ich dann mit dem 10 Abschlussjahr gesagt hab ich mach nur 10 und dann würd ich einfach weg von der Schule.(196-200)“

Sie äußern Frustration über als ausgrenzend empfundene Mechanismen und bringen Ideen für Veränderungen in der Maßnahmenlandschaft, am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt sowie in der Gesellschaft als Ganzes ein. In diesem Zusammenhang wird betont, dass strukturelle Hindernisse anerkannt werden müssen und nach Lösungen gesucht werden sollte.

In der Co-Act Forschung wurde des Weiteren deutlich, dass psychische Gesundheit aus Sicht der Jugendlichen, wesentlich komplexer ist, als nur als krank oder gesund betrachtet zu werden. Die jungen Menschen betonten, dass Gesundheit von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, wie zum Beispiel von sozialer Unterstützung, Arbeit und finanzieller Situation. Es ist ihnen wichtig, dass Gesundheit nicht nur in Extremen betrachtet wird, sondern auch die Zwischenzustände berücksichtigt werden. In Bezug auf den Umgang mit der psychischen Gesundheit von Minderjährigen in Ausbildungsprogrammen gibt es eine große Vielfalt. Einige Programme bieten spezielle Unterstützung wie Psychologen oder Jugendcoaches an, während andere aufgrund von finanziellen Einschränkungen darauf verzichten müssen. Trotz dieser Unterschiede zeigt die Forschung, dass die Förderung psychischer Gesundheit entscheidend ist, um einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf zu ermöglichen, insbesondere in herausfordernden Zeiten wie der Pandemie. Es ist wichtig, die Bedürfnisse der jungen Menschen in Bezug auf ihre psychische Gesundheit zu erkennen und angemessene Unterstützung in den Ausbildungsangeboten zu gewährleisten, um ihre positive Entwicklung zu fördern. Die Themen Diskriminierung und Rassismus spielten eine zentrale Rolle in den Forschungen der Co-Forscher\*innen im AB18-Kontext. Sie erlebten Diskriminierung nicht nur aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder Hautfarbe, sondern auch aufgrund ihres Aussehens, ihrer Sprachkenntnisse, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Nationalität, ihres sozioökonomischen Hintergrunds sowie wegen Behinderungen oder Beeinträchtigungen. Diese Erfahrungen begleiten die Jugendlichen in ihrem täglichen Leben und beeinflussen ihren Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sowie ihren Zugang zu öffentlichen Diensten wie der Gesundheitsversorgung. Die Jugendlichen verbinden mit Diskriminierung Gefühle wie Traurigkeit, Hilflosigkeit, Verletztheit und Einsamkeit. Viele von ihnen haben schon früh in ihrem Leben aufgrund verschiedener Faktoren wie Religion oder Geschlecht Diskriminierung erfahren. Die Gemeinsamkeit all dieser Faktoren besteht darin, dass Jugendliche und Menschen im Allgemeinen keine Kontrolle darüber haben, wie sie aussehen, wo sie geboren wurden oder welche Hautfarbe sie haben. Trotzdem erfahren sie aufgrund solcher Merkmale in verschiedenen Lebensbereichen Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen. Die Jugendlichen analysierten ebenso Diskriminierung und Rassismus insbesondere im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen und dem Arbeitsmarkt. Im Vergleich dazu wurden die A-Fit-Einrichtungen als Orte genannt, an denen sich die Jugendlichen wohl und akzeptiert fühlen. Allerdings gibt es auch dort Herausforderungen, wie einige Jugendliche und Trainer\*innen berichteten. Diese Herausforderungen benannten auch unsere interviewten Jugendlichen wie aus Interview 2 zum Beispiel „[...] weil mich die anderen immer so am Kicker haben weil ich ja in einer ASO war und ich ja so dumm bin und so.“ (I2:132-134).“ Rassismus wurde als eine konkrete Form von Diskriminierung hervorgehoben. Einige Jugendliche berichteten, dass Rassismus während der Pandemie präsenter und offensichtlicher geworden sei. In Diskussionsrunden äußerten

die Jugendlichen den Wunsch nach mehr Aufklärung über rassistische Diskriminierung. Sie forderten, dass über dieses Thema mehr gesprochen werden müsse, um dagegen anzugehen. Es wurde betont, dass es wichtig ist, eigene Vorurteile zu reflektieren und sich in andere Menschen hineinversetzen zu können, um empathisch statt diskriminierend zu handeln. Weitere vorgeschlagene Lösungen zur Bekämpfung von Diskriminierung sind anonymisierte Bewerbungsverfahren, der Ausbau von gesellschaftlicher und medialer Aufklärung sowie die Schaffung von Beschwerde- und Unterstützungsstellen für AB18-Angebote. Die Jugendlichen forderten mehr Solidarität von der Gesellschaft und mehr Ansprechpersonen in allen Lebensbereichen. Insbesondere in Schule, Ausbildung und Arbeit sollten ihre Diskriminierungserfahrungen ernst genommen und ihnen zugehört werden (vgl. ebd.:41–61).

### 5.3 Bedarfe von Jugendlichen im Übergang in Deutschland

Aus dem deutschen Werk von Tophoven (vgl. 2020) geht hervor, dass sich der Übergang von der Schule zur Berufsausbildung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen oft schwieriger gestaltet im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne derartige Beeinträchtigungen. Diese Gruppe sieht sich bereits allgemein vor Herausforderungen beim Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die durch verschiedene Faktoren zusätzlich erschwert werden. Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen haben im Durchschnitt niedrigere Bildungsabschlüsse und erwerben häufig keinen allgemeinbildenden Schulabschluss. Dieser gilt jedoch als zentraler Bestandteil auf dem Ausbildungsmarkt. Zudem bilden nur wenige Unternehmen Jugendliche mit Behinderungen aus. Sie sind nicht nur mit einem Mangel an Bewerbungen von dieser Gruppe konfrontiert, sondern benötigen auch zusätzliche Unterstützung bei der Ausbildung. Neben strukturellen Hürden spielen auch individuelle Voraussetzungen und Präferenzen eine maßgebliche Rolle bei der Berufswahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Nutzung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA) kann Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen dabei helfen, ihren Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Dieses Angebot kann gleich gesetzt werden mit unseren Angeboten in Österreich. Die Agenturen für Arbeit vergleichbar mit dem österreichischen Angebot des Arbeitsmarktservices (AMS), begleiten diese jungen Menschen und wählen geeignete Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Ausbildung aus. Jugendliche mit Lernbehinderungen, psychischen oder geistigen Beeinträchtigungen machen am häufigsten von LTA Gebrauch. Diese Gruppe zeichnet sich zudem durch ein tendenziell niedriges Bildungsniveau aus. Etwa die Hälfte der Geförderten entscheidet sich im Verlauf der Förderung für eine Berufsausbildung, wobei oft eine Kombination aus Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen gewählt wird. Die Ausbildungsmaßnahmen im Rahmen der Ersteingliederung finden in vielen Fällen außerhalb des Betriebs statt. Nur eine vergleichsweise kleine Gruppe absolviert eine Ausbildung im betrieblichen Kontext.

Nach Abschluss einer Ausbildung im Rahmen von LTA sind etwa 50% der Geförderten sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Leider konnte ich diesbezüglich keine vergleichbaren Daten in Österreich ausforschen. Eine erfolgreiche Integration in den

Arbeitsmarkt ist wahrscheinlicher, wenn die Ausbildung im betrieblichen Kontext erfolgt ist. Trotzdem gibt es im aktuellen Unterstützungssystem in Deutschland, für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen immer noch eine hohe Anzahl von außerbetrieblichen Ausbildungen. Es scheint, dass außerbetriebliche Ausbildungen für viele dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen der einzige Weg sind, um einen beruflichen Abschluss zu erlangen. Durch angemessene Unterstützung und Begleitung können mehr Jugendliche und junge Erwachsene Zugang zu regulären betrieblichen Ausbildungswegen erhalten. Einige Betriebe berichten von einer geringen Nachfrage nach Ausbildungen von Menschen mit Behinderungen. Die fehlende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, erwähnten auch unsere Interview Partner\*innen aus dem Helfer\*innensystem.

Die umfassende Betrachtung der individuellen Verläufe im sogenannten Rehabilitationsprozess<sup>7</sup> bietet Einblicke sowohl in erfolgreiche als auch problematische Verläufe der Arbeitsmarktintegration durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (LTA). Die potenziellen Vorteile, die LTA für die Integration in den Arbeitsmarkt bieten, können jedoch teilweise eingeschränkt sein. Zusätzlich haben einige Jugendliche und junge Erwachsene möglicherweise Schwierigkeiten, Maßnahmen abzuschließen und Übergänge erfolgreich zu bewältigen, bedingt durch ihre individuellen gesundheitlichen Verläufe und auch durch systemische Barrieren. Es ist wichtig, das Angebot an Unterstützungsmaßnahmen kontinuierlich an die Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen anzupassen. In den letzten Jahren ist ein Anstieg von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit psychischen Beeinträchtigungen zu verzeichnen, die komplexe Bedürfnisse haben und eine längere Begleitung benötigen, um Übergänge erfolgreich zu bewältigen. Diese Erkenntnis wurde auch vom Helfer\*innensystem angeführt. Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben bieten Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen. Sie sind ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik, um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben zu gewährleisten und den Einstieg in den Arbeitsmarkt während der Ersteingliederung zu erleichtern. Gleichzeitig ist es wichtig, sicherzustellen, dass die durchgeführten Maßnahmen Wege für den Übergang in reguläre Beschäftigung eröffnen. Fachkräfte sollten eine umfassende Kenntnis des Systems haben, um Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen oder gesundheitlichen Einschränkungen individuell an verschiedenen Stellen zu unterstützen und das vorhandene Angebot voll auszuschöpfen. Es sollte verstärkt daran gearbeitet werden, die Möglichkeiten für diese Zielgruppe auszubauen, reguläre betriebliche Ausbildungswege zu absolvieren (vgl. ebd.:45–61). Diesen Wunsch an Veränderung geht auch aus unseren Interviews hervor, genaueres diesbezüglich finden sie in Kapitel 6.

Eine weitere Forschung aus Deutschland, welche sich mit der Jugendberufshilfe auseinandersetzt, baute sich wie folgt auf. Die Jugendberufshilfe bewegt sich zwischen einer erwerbsarbeitszentrierten Ausrichtung und einer an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung orientierten Sozialen Arbeit. Expert\*innen kritisieren die

---

<sup>7</sup>Der Rehabilitationsbegriff legt ein medizinisches Verständnis von Behinderung zugrunde, bei dem unbedingt „ein Schaden behoben, rehabilitiert“ werden muss, dies hat meiner Meinung nach nichts mit inklusiver Ausbildung im Sinn eines menschenrechtlichen Verständnisses und Recht auf Bildung zu tun.

bestehende Landschaft von Maßnahmen als ein Labyrinth, das wenig erfolgreich darin ist, junge Menschen nachhaltig in Ausbildung oder Erwerbsarbeit zu vermitteln. Fehlau und Rießen befassten sich mit der Perspektive junger Menschen, die ohne Ausbildungsplatz sind und jährlich in Maßnahmen der Jugendberufshilfe einmünden.

Es werden ihre subjektiven Deutungsmuster, Erfahrungen und Bewertungen präsentiert, um ein besseres Verständnis für die Institutionen, Fachkräfte und spezifischen Angebote der Jugendberufshilfe aus der Sicht der jungen Adressat\*innen zu gewinnen. Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, die Jugendberufshilfe aus der Perspektive der Adressat\*innen zu betrachten und ein Qualitätsurteil von „unten“ einzuholen. Dabei sollten den jungen Menschen eine eigenständige Stimme geben und eine partizipatorische Perspektive eingenommen werden. Die Forschungsergebnisse sollten Aufschluss darüber geben, ob und unter welchen Bedingungen die Jugendberufshilfe Angebote bereithält, die den Adressat\*innen ein selbstbestimmteres Leben ermöglichen. Sie beginnen damit, die Bedeutungen von Ausbildung und Erwerbsarbeit in den Lebensentwürfen junger Menschen zu erforschen. Anschließend interessierten Sie sich für ihre individuellen Erwartungen an eine Teilnahme an entsprechenden Programmen oder Maßnahmen.

Aus ihren Ausführungen geht hervor, dass Jugendliche und junge Erwachsene durch die Teilnahme an Maßnahmen der Jugendberufshilfe sowohl positive als auch negative Erfahrungen machen. Die Unterstützung der Sozialpädagog\*innen wird positiv bewertet, wenn sie erfolgreich Bezüge zu den individuellen Lebenswirklichkeiten und Interessen herstellen, die Jugendlichen in Entscheidungsprozesse einbinden und ihre persönlichen Situationen verstehen und anerkennend behandeln. Jedoch bleibt der grundlegende Wunsch nach einer passenden Ausbildungsstelle oft unerfüllt. Es gibt auch Angebote, die nicht den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen und zu Einschränkungen durch Fremdbestimmung führen, wie zum Beispiel ungewollte Berufsausbildungen. Sozialpädagogische Fachkräfte spielen sowohl in fördernder als auch in limitierender Hinsicht eine entscheidende Rolle. Daher ist es wichtig, die Jugendberufshilfe kritisch darauf zu prüfen, inwieweit sie eine partizipative Mitbestimmung in dialogischen Prozessen ermöglicht. Es sollte auch hinterfragt werden, ob und wie durch sozialpädagogisches Handeln die Mitbestimmung der jungen Menschen verhindert wird. Die Perspektive von unten ermöglicht es, die Bedingungen sichtbar zu machen, die die Handlungsspielräume der Teilnehmenden in Bezug auf den Zugang zur Ausbildung und gesellschaftliche Teilhabe begrenzen oder verhindern. Daraus ergeben sich Anforderungen für eine Neuausrichtung der Sozialen Arbeit in Maßnahmen der Jugendberufshilfe, indem sie den Adressat\*innen Handlungsmöglichkeiten bieten und ihre individuelle Lebenssituation selbstbestimmter gestalten können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Erwartungen und Handlungsspielräume der Teilnehmenden durch gesellschaftliche Prägungen und Bedingungen kontextualisiert sind.(vgl. Fehlau / Rießen 2018:22–34).

Auch unsere Interviewpartner\*innen beschrieben die Angebotslandschaft in Österreich als undurchsichtig und begrenzt. So geben sie an, dass es undurchsichtig für Adressat\*innen ist, da sie zu wenig Informationen für den weiteren Ausbildungsweg erhalten würden und die Eltern mit viel Bürokratie und großem Aufwand konfrontiert werden. Die Möglichkeiten, die den Adressat\*innen zur Verfügung stehen, sind begrenzt. Laut den Interviewten gibt es zu wenige unterschiedliche Angebote, aus denen Jugendliche frei wählen können. Bei unserer Photo-Voice Forschung sowie bei den

Interviews haben wir auch den Blick von unten angewandt. Meiner Meinung nach erhält man nur so einen unverfälschten Blick auf die Realität an der Basis, um den nötigen Bedarf zu ermitteln.

Nach der Darstellung des Ist-Zustands in der Forschung werden im Folgenden einige Methoden als bedarfsorientierte Unterstützungsmöglichkeiten für den Übergang von der Schule in den Beruf aufgeführt. Die Auswahl der Methoden wurde anhand der Ergebnisse aus den Interviews durchgeführt, mit dem Ziel Möglichkeiten zur Unterstützung der Adressat\*innen aufzuzeigen, um sie partizipativ einzubinden. In diesem Abschnitt werden deshalb die lösungsorientierte Beratung, die systemische Beratung, die ressourcen- und stärkenorientierte Zielarbeit, das Empowerment, die persönliche Zukunftsplanung und die Familie als Ressource näher erläutert. In der Ergebnisdarstellung der empirischen Erhebung Kapitel 6 wird auf die hier vorgestellten Methoden Bezug genommen.

#### 5.4 Lösungsorientierte Beratung

Lösungsorientierte Beratung ist eine Methode, die darauf abzielt, den\*die Adressat\*in dabei zu unterstützen, eigene Lösungen für seine Probleme zu finden. Der Fokus liegt dabei auf den Ressourcen und Stärken des\*der Adressat\*in und nicht auf seinen Schwächen und Problemen. Ein wichtiger Aspekt der lösungsorientierten Beratung ist die Zusammenarbeit zwischen Berater\*in und Adressat\*in. Der\*Die Berater\*in fungiert dabei als Begleiter\*in und Unterstützer\*in des\*der Adressat\*in, der ihm\*ihr hilft, eigene Lösungen zu finden. Der\*Die Berater\*in stellt dabei gezielte Fragen, die dem\*der Adressat\*in helfen, seine\*ihre eigenen Ressourcen und Stärken zu erkennen und zu nutzen. Ein weiterer Aspekt der lösungsorientierten Beratung ist die Zukunftsorientierung. Der\*Die Adressat\*in wird ermutigt, sich auf seine\*ihre Ziele und Wünsche zu konzentrieren und dabei vorzustellen, wie das Leben aussehen würde, wenn diese Ziele erreicht wären. Durch diese Fokussierung auf die Zukunft wird der\*die Adressat\*in motiviert, eigene Lösungen zu finden und aktiv an der Umsetzung seiner\*ihrer Ziele zu arbeiten. Ein zusätzlicher Aspekt der lösungsorientierten Beratung ist die Betonung positiver Veränderungen. Der\*die Adressat\*in wird ermutigt, eigene Fortschritte und Erfolge zu erkennen und sich darüber zu freuen, anstatt sich auf Probleme und Schwächen zu konzentrieren. Durch diese Betonung der positiven Veränderungen wird der\*die Adressat\*in motiviert, weiter an der Umsetzung der eigenen Ziele zu arbeiten und eigene Lösungen zu finden. (vgl. Bamberger 2022:24–52).

Diese Haltung wird teilweise bereits vom Helfer\*innensystem angenommen, die Ausbilder\*innen gehen in Interview 4 genau darauf ein, dass sie den\*die Jugendlichen nach ihren Stärken fördern und sie\*ihm so zum Beispiel die Tageslosung zur Bank bringen lassen. Sie wissen das er\*sie dies gut bewältigen jedoch beim Ausrechnen von den einzelnen Farbenkomponenten Hilfe benötigt welche sie auch zur Verfügung stellen (vgl. I4:2099-2240)

#### 5.4.1 Ethik der lösungsorientierten Beratung

Ein\*e lösungsorientierte\*r Berater\*in zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus, die sein\*ihr Selbstbild und seine\*ihre Interaktionen mit Adressat\*innen bestimmen. Diese Merkmale lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der\*Die Berater\*in unterstützt Zukunftsvisionen, stärkt den Sinn für Möglichkeiten, aktiviert Ressourcen, fördert Zusammenarbeit, ermutigt zum ersten Schritt einer Veränderung im Bezug auf seinen\*ihren Plan und bewundert Autonomie. Es ist wichtig zu betonen, dass ein\*e lösungsorientierte\*r Berater\*in kein umfangreiches Fachwissen über die Entstehung von Problemen benötigt, da das Problem im Beratungsprozess keine explizite Rolle spielt. Es gibt auch kein medizinisches Erklärungsmodell in diesem Konzept. Obwohl es sich bei den genannten Merkmalen um konkrete Verhaltensweisen des\*der Berater\*in im Umgang mit seinem\*ihrer Adressat\*in handelt, haben sie langfristige Auswirkungen, da sich aus diesen Verhaltensweisen Haltungen und persönliche Werte bei dem\*der Adressat\*in entwickeln. Diese Haltungen sind entscheidend für einen hilfreichen Beratungsprozess, nicht die einzelnen Beratungstechniken. Der\*Die Adressat\*in spürt zuerst was für ein Mensch ihm\*ihr gegenüber sitzt und welches Menschen- bzw. Adressatenbild der\*die Berater\*in hat. Fühlt sich der\*die Adressat\*in gut aufgehoben, wird er\*sie sich auf eine förderliche Begegnung einlassen, in der Selbstaktualisierung stattfinden kann (vgl. ebd.:48–53).

Die Jugendlichen wünschen sich einen wertfreien und nicht stigmatisierenden Umgang. Aufgrund ihrer Vorgeschichte, ihres Sonderschulabschlusses oder ihres Schulabschlusses mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden sie diskriminiert und erhalten nicht die gleichen Chancen wie andere Jugendliche. Diese Stigmatisierung ist kann als eine Form der Diskriminierung angesehen werden und beeinträchtigt das Selbstwertgefühl der betroffenen Jugendlichen erheblich. Ebenso kann es zu psychischer Beeinträchtigung in weiter Folge führen. Interview 2 verdeutlicht diese Stigmatisierung.

„Viel mehr Unterstützung und viel mehr Vertrauen in andere, egal was sie für Schule gemacht haben, egal wie sie waren, wie sie persönlich sind, ihnen nie einen Druck zu geben und zu sagen, du bist dumm, boah du schaffst es nicht. Aber einfach zu sagen du schaffst es probiers und wenns nicht geht dann funktioniert nicht. Das find ich sollen andere hören! Ich kenns nicht anderes ich bin so von den Trainer fertig gemacht worden und ich bin ehrlich, ich hab dank dem A-Fit eine Angststörung bekommen und Depression weil die mich so fertig gemacht haben. Also Gobelsburg war nie am Plan für mich und ich hab mir immer eingeredet ich geh da nicht hin und dann, is Schule abgebrochen und ich bin da her gekommen. Das war halt das schlimmste Jahr meines Lebens(142-150).“

In Fasching und Tanzer wird auch genauer auf dieselbe Problematik eingegangen. Menschen mit Behinderungen sind einem erhöhten Risiko der Ausgrenzung im Lebensverlauf ausgesetzt. Dieses Risiko kann sich durch kontinuierliche Diskriminierung zu einem dauerhaften Muster der Ausgrenzung entwickeln. Interessanterweise steigt das Risiko der Ausgrenzung für Jugendliche mit Behinderungen mit höherem Bildungsniveau anstatt abzunehmen. Der Übergang von der Schule zum Beruf stellt einen entscheidenden Zeitpunkt dar, an dem sich Benachteiligung und Diskriminierung

verstärken können. Trotz arbeitsmarktpolitischer Integrationsmaßnahmen folgen viele Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Schule einem gesonderten Pfad. Sie nehmen oft an außerbetrieblichen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Ausbildung teil und finden letztendlich nur in Werkstätten für Arbeits- und Beschäftigungstherapie oder in integrativen Betrieben eine Anstellung(vgl. Fasching / Tanzer 2022a:55) .

In dem angeführten Ausschnitt des Interviews wird ebenso deutlich, dass der Wunsch nach Gehör groß ist. Im Folgenden werde ich die Wichtigkeit dieses Aspekts, im Rahmen der lösungsorientierten Beratung, näher erläutern.

#### 5.4.2 Zuhören

Beginnend möchte ich mit einem treffenden Zitat auf welches danach genauer eingegangen wird.

„Zuhören– hier: lösungsorientiertes Zuhören“– ist die große Kunst, um ein Beratungsgespräch gut zu beginnen, weil die Beraterin mit ihrer Zurückhaltung es der Klientin erleichtert, ganz unbefangen sich sowohl zu öffnen als auch auf sich selbst einzulassen und dort Ressourcen zu entdecken. Zuhören ist aber nicht nur etwas für den Anfang eines Beratungsgesprächs, sondern steht während des ganzen Beratungsprozesses für die professionelle Kompetenz des Beraters, für seine Beratungsfertigkeit (Bamberger 2022:59).“

Dieses Zitat untermauert die Haltung, die der\*die Berater\*in, Assistent\*in bzw. Coach\*in haben sollte. Dieser Wunsch nach Gehör kam auch in Interview 2 mit der Wichtigkeit darauf hinzuhören was der\*die Jugendliche zu sagen hat hervor. Im Interview 1 wurde klar, dass sich die der\*die Jugendliche von der\*dem Betreuer\*in verstanden fühlte und er\*sie sich immer Zeit nahmen zum Reden. Die genauere Theorie wird nun näher erläutert.

Bamberger (ebd.:60) beschreibt verschiedene Aspekte des Zuhörens und stellt vier Arten des Zuhörens vor:

1. **Bloßes Hören:** Es geht darum, zu registrieren, dass jemand zu einem spricht und Aufmerksamkeit sucht.
2. **Faktisches Hinhören:** Hier konzentriert sich der Zuhörer auf die Wahrnehmung von Fakten und sammelt verschiedene Informationen.
3. **Empathisches Mithören:** Neben den Fakten drückt eine Person auch ihre emotionale Befindlichkeit aus. Der Zuhörende sollte sich empathisch darauf einlassen.
4. **Kreatives Metahören:** Der Berater richtet alle seine Antennen auf den Sprecher aus und errahnt dessen Absichten. Es geht darum, eine mögliche wünschenswerte Zukunft zu erkennen.

Lösungsorientierte Berater\*innen sollten alle vier Arten des Zuhörens praktizieren, um achtsame Zuwendung, aufmerksame Informationssammlung, mitfühlende Nähe und ahnendes Spüren zu ermöglichen.

Er geht auch auf die Bedeutung von Fragen in der Beratung ein. Sechs Ziele und Funktionen von lösungsorientierten Fragen werden genannt:

1. **Klärung:** Fragen dienen dazu, fehlende Informationen zu erhalten, insbesondere über die betreffende Person und ihren Lebenskontext.
2. **Fokussierung:** Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte und ermöglichen neue Perspektiven.
3. **Ausblick:** Fragen regen dazu an, über mögliche zukünftige Szenarien nachzudenken und erweitern die Perspektiven.
4. **Selbstwertstärkung:** Fragen enthalten Vorannahmen und transportieren Meinungen des Fragenden. Sie können zur gemeinsamen Meinungsbildung einladen.
5. **Lösungsorientierung:** Fragen ermöglichen es den Klienten, Antworten zu finden und lösungsorientiert zu denken.
6. **Selbstinstruktion:** Durch Fragen werden Klienten angeregt, sich mit Lösungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen und darüber zu sprechen, was wiederum ihr lösungsorientiertes Verhalten motiviert.

Schließlich wird auch die Bedeutung von Wertschätzung in der Beratung betont. Jeder Mensch ist verletzbar und hat Bedürfnisse nach Selbstachtung und sozialer Zugehörigkeit. Eine liebevolle und wertschätzende Beratungsform kann heilsam sein (vgl. ebd.:61–64).

Diese wertschätzende Beratung ist maßgeblich für die Weiterentwicklung der Jugendlichen wie aus dem Interview zu entnehmen ist „[...] das ich mehr Unterstützung bekommen und das sie mir sagen das ich schaff, egal was die anderen sagen [...] (I2:180)“ Die ethischen Grundsätze der lösungsorientierten Beratung umfassen die Unterstützung von Zukunftsvisionen, das Stärken des Sinns für Möglichkeiten, die Aktivierung von Ressourcen, die Förderung von Zusammenarbeit, die Ermutigung zum ersten Schritt der Veränderung sowie die Anerkennung von Autonomie. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Zuhören, das dem\*der Adressat\*in Raum bietet, sich zu öffnen und Ressourcen zur Weiterentwicklung zu entdecken. Dieser Ansatz ermöglicht meiner Meinung nach eine bedarfsorientierte Unterstützung der Jugendlichen, diese Form von Unterstützung sehen sie als Bedarf, dabei möchte ich auf Kapitel 6.6.8 verweisen. Hier finden sie die konkreten Ergebnisse der Bedarfe.

Im nächsten Abschnitt wird die systemische Beratung genauer beschrieben, wobei drei Perspektiven angesprochen werden: die individuelle, die systemische und die kulturelle Perspektive. Das gesamte Umfeld wird dabei auch berücksichtigt.

## 5.5 Systemische Beratung

Systemische Beratung oder Therapie beinhaltet, dass der\*die Berater\*in den gesamten Kontext betrachtet und im Auge behält. Das bedeutet, dass nicht nur das Problem an sich betrachtet wird, sondern auch seine Bedeutung im Leben der betroffenen Person. Es geht nicht nur um die Person selbst, sondern auch um ihre Beziehungen zum sozialen

Umfeld und die dort stattfindenden kommunikativen Interaktionen. Darüber hinaus wird nicht nur die Lebenswelt betrachtet, sondern es wird auch auf Sinnzusammenhänge eingegangen, die über die aktuelle Situation hinausweisen und das Bewusstsein für eine größere Perspektive schaffen. Es wird eine größere Perspektive geschaffen, unabhängig davon, wie dieses 'Ganze' genannt wird. Infolgedessen beschäftigt sich der\*die systemische Berater\*in oder Therapeut\*in weniger mit der Analyse individueller und persönlichkeitspezifischer Merkmale und den daraus resultierenden Problemen. Der Fokus liegt vielmehr auf dem Beziehungsgeflecht, in dem der\*die Adressat\*in lebt und in dem das Problem eine bestimmte Funktion erfüllt oder ursprünglich erfüllt hat. Insgesamt gibt es also drei Perspektiven, die der\*die Berater\*in während des Gesprächs mit dem\*der Adressat\*in im Auge behält: die individuelle, die systemische und die kulturelle Perspektive. Die\*Der Berater\*in/Therapeut\*in versucht, das komplexe System der Verbindungen und Wechselwirkungen dem\*der Adressat\*in bewusst zu machen. Individuum und Kontext stehen also im Mittelpunkt, insbesondere die Muster der zwischenmenschlichen Kommunikation. All dies erhält seine erweiterte Bedeutung im Zusammenhang mit dem "Lebenssinn", an dem sich der\*die Adressat\*in im eigenen Leben und in der Lebenswelt orientiert und immer wieder neu orientiert - und so ein "verbundenes Leben" realisiert (vgl. ebd.:21–24).

Für die betroffenen Jugendlichen wäre es von hoher Bedeutung, wenn das ganze System bzw. auch das betroffene Umfeld mit betrachtet werden würde. Die getroffenen Entscheidungen der Jugendlichen bilden sich nicht nur von eigenen Wünschen heraus.

Jugendliche orientieren sich während der Berufswahlphase nicht nur an Informationen über verschiedene Berufe, sondern auch an Meinungen von Personen in ihrem sozialen Umfeld, wie Eltern, Lehrern und Freunden. Dabei lassen sie sich von positiven Emotionen und den Ratschlägen vertrauter Personen beeinflussen, während sie ihre Entscheidungen treffen (vgl. Wyl 2018:6).

## 5.6 Ressourcen- und Stärkenorientierte Zielarbeit

Eine ressourcen- und stärkenorientierte Zielarbeit für die Jugendliche ist von großer Bedeutung, da sie dazu beiträgt, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, ihre Motivation zu fördern und ihre Resilienz zu erhöhen. Indem Jugendliche ermutigt werden, sich auf ihre Stärken zu konzentrieren und konkrete Ziele zu setzen, wird ihre positive Selbstwahrnehmung gestärkt. Dies unterstützt sie dabei, Hindernisse zu überwinden und ihr volles Potenzial auszuschöpfen. All diese Benefits tragen dazu bei, die Jugendlichen bedarfsorientiert zu unterstützen. Zunächst werde ich auf die stärkenorientierte Zielarbeit eingehen und danach die Ressourcenarbeit genauer erläutern.

### 5.6.1 stärkenorientierte Zielerarbeit

Ziele sind Beschreibungen erwünschter zukünftiger Zustände, keine Wünsche oder Absichtserklärungen. Ziele ermöglichen reflektiertes praktisches Handeln, sie können Motivation auf Seiten der Klient\*innen erzeugen und enthalten eine Selbstverpflichtung für professionelle Helfer\*innen und Klient\*innen. Ziele sind korrigierbar, da soziale Probleme komplex sind und sich ständig verändern (vgl. Neuffer 2013:82).

Zielerarbeit als Methode ist ein strukturierter Ansatz zur Planung, Umsetzung und Überprüfung von Zielen in verschiedenen Lebensbereichen wie Coaching, Psychotherapie, Projektmanagement oder Persönlichkeitsentwicklung.

Zielerarbeit beginnt mit der klaren Definition von Zielen. Diese Ziele können persönlicher, beruflicher oder organisatorischer Natur sein und sollten spezifisch, messbar, erreichbar, relevant und terminiert sein (SMART-Kriterien).

Die Ziele müssen klar und konkret formuliert sein, um eine eindeutige Ausrichtung und Bewertung des Fortschritts zu ermöglichen. Dies erleichtert die Identifizierung der Maßnahmen, die zur Erreichung der Ziele erforderlich sind.

Durch die Festlegung von Zielen wird eine klare Orientierung geschaffen, die als Motivationsquelle dient. Die klare Definition von Zielen hilft, Energien und Anstrengungen in die gewünschte Richtung zu lenken. Zielerarbeit beinhaltet die Entwicklung eines Plans, der die notwendigen Schritte zur Erreichung der Ziele skizziert. Die Umsetzung dieses Plans führt zur schrittweisen Erreichung der formulierten Ziele.

Ein wichtiger Aspekt der Zielerarbeit ist die kontinuierliche Überprüfung der Fortschritte. Bei Bedarf können Anpassungen vorgenommen werden, um auf Veränderungen oder unvorhergesehene Herausforderungen zu reagieren (vgl. Tracy 2018:17–18).

Die Zielerarbeit ist für die Jugendlichen aus mehreren Perspektiven von großer Bedeutung. Zunächst einmal dient sie als Wegweiser, der es ihnen ermöglicht, ihre Ziele und Wünsche zu erkennen und eine klare Richtung für ihr Leben festzulegen. Durch die Festlegung konkreter Ziele werden sie motiviert, sich anzustrengen und ihr Bestes zu geben, um diese Ziele zu erreichen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, da sie sehen, dass sie Hindernisse überwinden und ihre Träume verwirklichen können. Zielerarbeit fördert außerdem die Entwicklung wichtiger organisatorischer und planerischer Fähigkeiten, da sie eine strukturierte Herangehensweise erfordert und die Jugendlichen dazu ermutigt, realistische Schritte zur Zielerreichung zu planen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für die Verfolgung von Zielen von Bedeutung, sondern auch für den allgemeinen Lebensweg. Sie lehrt den Jugendlichen, fokussiert zu bleiben und auch bei Rückschlägen Ausdauer zu zeigen. Diese Eigenschaften sind nicht nur bei der Erreichung von Zielen, sondern auch im späteren Leben von Nutzen (vgl. Ehlers 2019:134–146).

Insgesamt trägt die Zielerarbeit dazu bei, die Jugendlichen auf ein erfolgreiches und erfülltes Leben vorzubereiten, indem sie ihnen hilft, ihre Träume zu erkennen und diese zu verwirklichen. Den Jugendlichen fehlt es konkret an Unterstützungsmaßnahmen ihre eigenen Wünsche klar zu definieren und so ein Ziel zu verfolgen. Dieser Wunsch an Unterstützung war ein Ergebnis vom Jugendlichen aus Interview 2:

„Also das ich mehr Unterstützung bekommen und das ich schaff, egal ich hab noch immer sehr großen Zweifel an mir das ich nicht schaffen werde. Weil ich einfach vom A-Fit schlechte Erfahrungen hab und ich hab halt einfach Angst, dass ich wenn ich in die Schule kommen genau an diesen Text denke, ich schaffs nicht und ich bin zu dumm dafür und das ich dann kneif und sag aus ich brechs ab (180-184).“

In diesem Zusammenhang darf auch die Arbeit mit den Ressourcen nicht außer Acht gelassen werden. Im nächsten Abschnitt wird dies näher erläutert.

### 5.6.2 Ressourcenarbeit

Ressourcen werden als "Kraftquellen" bezeichnet, die den\*die Adressat\*in und ihrem sozialen Umfeld zur Verfügung stehen oder von ihnen aktiviert werden können (vgl. Möbius / Friedrich 2010:11).

„Persönlichkeitseigenschaften und materielle Bedingungen werden erst zur Ressource, wenn sie genutzt werden. Gelingt es einem Menschen, seine Potenziale zielgerichtet und handlungswirksam einzusetzen, spricht man von Ressourcennutzung (Winkelmann 2020:38).“

Ressourcen können von unterschiedlicher Qualität sein und zu einem Komplex von Kraftquellen kombiniert werden, die dort wirken, wo sie unterstützend wirken sollen und zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags beitragen können. Es werden drei Kategorien von Ressourcen unterschieden: individuelle Ressourcen (persönliche Kompetenzen, Talente etc.), soziale Ressourcen (soziale Netzwerke, professionelle Unterstützungssysteme etc.) und materielle Ressourcen (finanzielle Unterstützung, Lohn, Wohnung etc.).

Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit beschreibt eine professionelle Haltung und Praxis, in der das Erkennen von Ressourcen und deren systematische Nutzung zu einem integralen Bestandteil der Hilfeleistung wird. Dabei geht es nicht darum, Ressourcen beliebig als eine Art Zusatzleistung in die Soziale Arbeit zu integrieren, sondern um eine klare Perspektive und die systematische Anwendung von Methoden und Verfahren. Eine ressourcenorientierte Haltung in der Sozialen Arbeit führt zu tiefgreifenden Veränderungen: Die Perspektive auf die Adressat\*innen verändert sich. Statt die individuellen oder familiären Defizite in den Vordergrund zu stellen, rücken die Kompetenzen und Potenziale der Adressat\*innen und ihres Umfeldes zur Bewältigung der Probleme in den Mittelpunkt der Arbeit.

Das bedeutet für die Jugendliche sie dabei zu unterstützen, Kontrolle über ihr eigenes Leben zu erlangen und sie zu befähigen, positive Veränderungen in ihrem Umfeld und in der Gesellschaft herbeizuführen. Die Jugendlichen sollen sich bewusst werden, welche Ressourcen, Fähigkeiten und Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, damit sie selbstbestimmt handeln, Entscheidungen treffen und ihre Ziele erreichen können. So wird das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen gestärkt, indem sie befähigt werden, ihre eigenen Probleme zu lösen und sich für ihre Rechte und Bedürfnisse einzusetzen. Ohne die Begrenzung auf die vorherrschenden Defizite.

Die Rolle der Adressat\*innen bei der Hilfeplanung verändert sich von passiven Hilfeempfängern zu aktiven Mitgestalter\*innen der Hilfe. Die Adressat\*innen wissen am

besten, was sie brauchen, welche Ziele sie verfolgen und welche Schritte dafür notwendig sind.(vgl. Möbius / Friedrich 2010:11–15)

Dies lässt sich gut anhand der Interviews 1 und 2 feststellen. Beiden Jugendlichen wurde zunächst ein Praktikum in der Gastronomie angeboten. Dieses hielten sie auch ab, sie hatten jedoch das Gefühl zu „schlecht“ darin zu sein und hatten auch Probleme mit dem Arbeitsverständnis. Allerdings gaben beide im Vorfeld an, dass sich ihr Interesse auf ein anderes Fachgebiet entwickelt hat. Der\*die Jugendliche aus Interview 1 entdeckte seine\*ihre Stärken und Interessen im Flechten und Stecken von Frisuren. Deshalb entschied er\*sie sich, selbstständig nach einem Lehrlingsplatz bei einem Friseur zu suchen. Die ihm zugewiesene Jobassistentin hörte ihm\*ihr zu und unterstützte ihn\*sie dabei seinen\*ihren Wunsch in Erfüllung zu bringen. Der\*die Jugendliche wusste genau welches Ziel er\*sie verfolgt und konnte es so auch erreichen.

Ressourcenarbeit bezeichnet eine Planungs- und Unterstützungsleistung in der Sozialen Arbeit, die sich von herkömmlichen Betreuungsarrangements unterscheidet. Der Begriff steht für einen Paradigmenwechsel hin zu einer konsequenten Ressourcen- und Netzwerkorientierung und damit verbundenen inhaltlichen und strukturellen Veränderungen. Dabei werden die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Einzelnen berücksichtigt und es wird auch auf die vorhandenen sozialen Verbindungen und Beziehungen in seinem Umfeld zurückgegriffen, um Hilfe und Unterstützung zu mobilisieren. Die Netzwerkorientierung legt Wert auf die Zusammenarbeit mit Familienmitgliedern, Freunden, Lehrern, Nachbarn, lokalen Gemeinschaften und anderen relevanten Akteuren, um ganzheitliche Lösungen für individuelle Herausforderungen zu entwickeln und die soziale Integration und Teilhabe zu fördern. Ziel der Ressourcenarbeit ist es, die individuellen und sozialen Ressourcen der Adressat\*innen zur Problembewältigung zu aktivieren und dabei die notwendigen Schritte und Prozesse in Absprache mit ihnen zu planen, zu koordinieren und professionell zu begleiten.(vgl. ebd.:16)

Ressourcenarbeit verfolgt Empowerment-Strategien, um Menschen zu befähigen, Unterstützungsleistungen selbstbestimmt in Anspruch zu nehmen und möglichst wenig in ihre Lebenswelt einzugreifen. Darum möchte ich im nächsten Abschnitt genauer auf das Empowerment eingehen.

## 5.7 Empowerment

Es ist von entscheidender Bedeutung, die Jugendliche zu befähigen, Selbstbestimmung, Selbstwert und Selbstbewusstsein zu entwickeln, um bewusster und selbstsicherer durch das Leben gehen zu können. Durch Empowerment können sie ihre Stärken erkennen, ihr Potenzial ausschöpfen und positive Veränderungen in ihrem Leben und ihrer Gemeinschaft herbeiführen. In Bezug darauf spielt Empowerment eine wichtige Rolle bei der Förderung der aktiven Beteiligung von den Jugendlichen an der Gesellschaft und bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele. Das

Helfer\*innensystem hat die Wichtigkeit des Empowerment ebenfalls in den Interviews angegeben. Besonders in Interview 3 kam dies hervor.

Der Begriff Empowerment hat seinen Ursprung in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und stellt die Forderung nach Selbstbestimmung von marginalisierten Bevölkerungsgruppen und Individuen in den Mittelpunkt. In den 1990er Jahren fand der Begriff Eingang in den deutschsprachigen Raum und wurde für die Behindertenarbeit fruchtbar gemacht. Auffällig ist dabei, dass die Forderungen nicht repräsentativ für, sondern von den Betroffenen selbst formuliert wurden. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff Empowerment auch als Selbstbemächtigung, Selbstermächtigung oder Selbstbefähigung beschrieben (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:82–83).

„Empowerment im transitiven Sinne bedeutet, Menschen dabei zu helfen, sich selbst zu bemächtigen („help people to empower themselves“) und beinhaltet das „Anstiften zu individuellen und kollektiven Empowerment-Prozessen (to facilitate or enable power), zu menschlicher und politischer Emanzipation, so zum Beispiel durch die Bereitstellung von Informationen ... (Theunissen 2009:29)“

Mit anderen Worten: Empowerment steht heute für all jene Arbeitsansätze in der psychosozialen Praxis, die Menschen ermutigen wollen, ihre eigenen Stärken zu entdecken und ihnen Hilfen zur Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie an die Hand zu geben. Ziel von Empowerment ist es, die vorhandenen Fähigkeiten der Menschen zu stärken und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie ihre eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können. Auf eine kurze Formel gebracht ist Empowerment die Anregung zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die eigenen Lebensumstände. (vgl. Graßhoff et al. 2018:529).

Fasching / Tanzer(2022:83-84) sagen dazu: Empowerment kann sich in vielfältigen Konstellationen ausdrücken, wobei immer die Orientierung an Stärken und Potenzialen im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass bereits vorhandene Fähigkeiten als Ausgangspunkt für weiteres Handeln dienen. Diese Stärken sollen von den Betroffenen nachhaltig genutzt werden können, um verschiedene Formen kollektiver und autonomer Selbsthilfe zu entwickeln und den Auf- oder Ausbau sozialer Netzwerke zu gestalten. Ziel von Empowerment ist es, die inneren Potenziale einer Person zugänglich zu machen, zu stärken und nutzbar zu machen. Dadurch soll die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstvertretung (wieder-)erlangt und Kompetenzen entwickelt werden, die eine autonome Gestaltung der Lebensumstände und Lebensziele ermöglichen. Es wird betont, dass Empowerment nicht nur eine Technik oder Fähigkeit ist, die man einfach erlernen oder in eine bestimmte Situation einbetten kann. Vielmehr erfordert es eine tiefgreifende professionelle Einstellung und Haltung, um effektiv angewendet zu werden. Empowerment kann unter zwei Gesichtspunkten analysiert werden: Einerseits als individueller und kollektiver Prozess der Selbstermächtigung, bei dem sich Individuen oder Gruppen Fähigkeiten, Freiheiten, Rechte, Gestaltungs- und Handlungsspielräume aneignen. Andererseits als zentraler Aspekt professionellen Handelns. Empowerment kann als individuelle und kollektive Strategie sowie als

Strategie im Kontext professioneller (pädagogischer) Arbeit betrachtet werden. Für pädagogisches Handeln im Allgemeinen und am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf im Besonderen ist vor allem das zweite, transitive Verständnis von Bedeutung. Empowerment wird damit zum Leitprinzip einer professionellen Haltung, in der die Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Unterstützungsleistungen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenssituation und Lebensumstände verstanden werden. Aus dieser Position heraus sollen sie in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Aufgabe der Fachkräfte ist es, die (behinderten) Menschen in ihrem Empowerment zu unterstützen und dieses Selbstbefähigungspotenzial konkret nutzbar zu machen.

Im Kontext des Empowerment-Gedankens ist die Informationsweitergabe nicht als Top-Down-Ansatz der Belehrung von oben herab zu verstehen, sondern erfordert als Bottom-Up-Ansatz den (non)verbalen Dialog und das gemeinsame Handeln auf Augenhöhe. Dabei geht es nicht ausschließlich um die Umsetzung von Informationen in Leichte Sprache, sondern um deren Aufbereitung für einen vielfältigen Teilnehmerkreis. In diesem Zusammenhang wird auch die ermöglichende und lernzielorientierte Dimension der Assistenz im Rahmen des Empowerment-Konzepts berührt (vgl. Theunissen 2009:78).

Dieser Bottom-Up-Ansatz ermöglicht es den Jugendlichen ein Gefühl von Verständnis und Wertschätzung zu vermitteln, um Ausgrenzung oder dem Empfinden von Minderwertigkeit, Ablehnung etc. vorzubeugen.

Das Prinzip des Empowerments kommt insbesondere dort zum Tragen, wo die Unterstützung nicht ausschließlich durch professionelle Fachkräfte erfolgt, sondern auch durch andere Betroffene, z.B. in kollektiven Zusammenschlüssen (wie im Kontext von Peer Support und Peer Counseling). Im Hinblick auf den Übergang nach der Schule erscheinen Strukturen, die Empowerment fördern, bereits in der Vorbereitung des Übergangs notwendig. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Empowerment nicht direkt hergestellt werden kann, da es nicht gelehrt oder gewusst, sondern nur situativ verkörpert und durch Rücksichtnahme und Selbstzurücknahme seitens der Fachkraft angeboten werden kann (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:85).

Wie bereits verdeutlicht wurde, gehen der Wunsch nach bedarfsorientierter Unterstützung und Wertschätzung bereits im Schulalltag als Voraussetzung für eine selbstbestimmte Entwicklung hervor. In den Interviews machte sich dies anhand der Stigmatisierung und Diskriminierung bemerkbar. Wie im Interview 2 erwähnt:

„Ich wurde immer behandelt wie ein kleines Kind. Es hat geheißen ich kann nicht lesen und nicht rechnen auch von da wurde gesagt ich kann nur bis 10 rechnen. [...] Das ich dann mit dem 10 Abschlussjahr gesagt hab ich mach nur 10 und dann würd ich einfach weg von der Schule. [...] Also das ich mehr Unterstützung bekommen und das ich schaff, egal ich hab noch immer sehr großen Zweifel an mir das ich nicht schaffen werde. Weil ich einfach vom A-Fit schlechte Erfahrungen hab und ich hab halt einfach Angst, dass ich wenn ich in die Schule kommen genau an diesen Text denke, ich schaffs nicht und ich bin zu dumm dafür [...].“

Meiner Meinung nach würde hier die Kombination von ressourcen- und stärkenorientierter Zielarbeit mit dem Empowerment die Kinder und Jugendlichen bereits in der Schule unterstützen auf ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu hören bzw. diese konkret herauszufinden. Ohne Beeinflussung der Familie, der Lehrer\*innen oder Freunden, um so den gelingenden Übergang von Schule in Beruf zu fördern.

Darüber hinaus ist es wichtig, Empowerment nicht zu Lasten der Betroffenen zu interpretieren, insbesondere auf politischer und gesellschaftlicher Ebene. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte zu ständiger Reflexion und findender Ausgewogenheit aufgefordert. Es gilt abzuwägen, in die Lebenswelt anderer einzugreifen und gleichzeitig die Hilfebedürftigen nicht mit dem Verweis auf ihre Autonomie und Selbstverantwortung allein zu lassen (vgl. ebd.:86).

Empowerment steht somit gleichermaßen am Anfang, in der Mitte und am Ende des Prozesses: Durch die Einbindung in den Unterstützungskreis kann Empowerment durch Partizipation erlebt werden. Betroffene können diesen Prozess aktiv mitgestalten und gleichzeitig können Methoden der positiven Verhaltensunterstützung auch weitergehende Möglichkeiten für Empowerment eröffnen.

Eine weitere Methode für eine bedarfsorientierte Unterstützung für die Jugendlichen ist die persönliche Zukunftsplanung, die im Anschluss thematisiert wird.

## 5.8 Persönliche Zukunftsplanung

Als Menschen neigen wir dazu, uns auf die Zukunft zu konzentrieren. Jeder verdient eine Chance auf eine lebenswerte Zukunft. Oft benötigen wir Unterstützung von anderen, um diese Zukunft erfolgreich zu gestalten. Dies gilt insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigungen, die in vielen Lebensbereichen auf Fachleute, bezahlte Helfer\*innen, Familie und Freund\*innen angewiesen sind. Die Frage nach einem glücklichen Leben hat eine lange Geschichte und reicht bis zur griechischen Philosophie von Aristoteles zurück. Es ist hilfreich, zwischen einem angenehmen Leben, das auf Wohlbefinden basiert, und einem erfüllten Leben, das auf Werten beruht, zu unterscheiden. Ein erfülltes und glückliches Leben entsteht, wenn Menschen ihre persönlichen Werte und Ziele verfolgen können und dabei ihre Fähigkeiten in sozialer Verbundenheit einbringen (vgl. Doose 2020:7). Gemäß Remo Largo strebt jeder Mensch danach, sein Leben in Einklang mit seinen individuellen Bedürfnissen und Begabungen sowie der Umwelt zu gestalten. Es ist entscheidend, ein Leben zu realisieren, das individuell passend ist. Largo bezeichnet diese Anpassungen als das Fit-Prinzip und spricht davon, ein Leben zu führen, das zur jeweiligen Person passt (vgl. Largo 2017:17).

Im deutschsprachigen Raum umfasst der Begriff Persönliche Zukunftsplanung eine Reihe methodischer Ansätze zur Planung des persönlichen Lebensweges. Menschen werden dabei dazu angeregt, über sich selbst, ihre Träume, Wünsche, Ziele, Werte, Stärken, Vorlieben sowie wichtige Beziehungen, Netzwerke und Lieblingsorte nachzudenken. Das Ziel ist es, eine Vorstellung von einer erstrebenswerten Zukunft zu

bekommen. Ein zentrales Element dieses Ansatzes ist die Auswahl eines Unterstützernetzes durch die planende Person selbst, der sie auf diesem Weg begleitet. Die unterschiedlichen Ansätze zur personenzentrierten Planung entstanden in den 1970er Jahren in Nordamerika und wurden in den 1980er Jahren unter dem Sammelbegriff "person centred planning" zusammengefasst. Anfangs war dieser Ansatz nur bei wenigen Menschen bekannt, doch im Jahr 2009 änderte sich dies. Diverse Modellprojekte entwickelten umfassende Schulungen in Persönlicher Zukunftsplanung und übersetzten neue Materialien, was zu einer breiteren Verbreitung führte. Der Ansatz der Persönlichen Zukunftsplanung umfasst verschiedene Aufgaben und bietet Methoden an, um gemeinsam mit Einzelpersonen einen Prozess zu starten. Das Ziel ist es, ihre Fähigkeiten herauszuarbeiten, lokale Möglichkeiten zu identifizieren und neue Dienstleistungen zu konzipieren, die unterstützen, anstatt hinderlich zu sein. Dabei sollen Veränderungsprozesse auf der Ebene der Person, der Organisation und des Gemeinwesens gestaltet werden. Es geht nicht nur darum, persönliche Ziele zu erreichen, sondern auch darum, unterstützende Hilfe so zu gestalten, dass die Ressourcen vor Ort optimal genutzt werden. Dies schließt die Weiterentwicklung von Dienstleistungen einer Organisation mit ein. Es wäre wünschenswert, wenn die Organisationen offen für das Lernen sind und die Bereitschaft zeigen, um auf Einzelfälle einzugehen, um ihre Unterstützung kontinuierlich zu verbessern. Dadurch wird die Gemeinschaft zu einem inklusiven Ort der Teilhabe und des Austauschs für alle Menschen. Die befragten Jugendlichen fühlten sich alle gut betreut durch die Jobassistenz. Dies lag daran, dass sich die Betreuer\*innen Zeit genommen haben und versucht haben, auf die Wünsche und Ziele der Jugendlichen einzugehen. Es ist wichtig, den Adressat\*innen den nötigen Rahmen zu geben, um ihre Ziele und Wünsche visualisieren zu können. Der Faktor Zeit spielt dabei eine wesentliche Rolle für die persönliche Zukunftsplanung. Die A-Fit Einrichtungen und das befragte Helfer\*innensystem gaben an, dass ihnen aufgrund von Zeit- und Personalmangel eine intensive, bedarfsorientierte Betreuung der Jugendlichen nicht in dem benötigten Ausmaß möglich ist. Somit kann auch nicht auf andere Möglichkeiten oder Vorstellungen der Jugendlichen eingegangen werden. Eine wesentliche Änderung des Systems ist hier erforderlich, was auch eine Forderung des Helfer\*innensystems war.

Die konkrete Umsetzung für die persönliche Zukunftsplanung wird in der Handlungsorientierung erläutert.

#### 5.8.1 Handlungsorientierung der Persönlichen Zukunftsplanung

Die grundlegende Ausrichtung lässt sich gut durch die drei Dimensionen der Teilhabe erklären. Zunächst geht es um die **Personenorientierung**, die eine Grundhaltung beinhaltet, die sich auf die Person oder Personen bezieht. Dieser Ansatz stellt die planende Person als Hauptakteur\*in in den Mittelpunkt, berücksichtigt seine/ihre Wünsche, Stärken, Möglichkeiten, Träume und Ziele und gibt ihrer Stimme Raum. Die gestellten Fragen sollen dabei ermutigend und offen sein, um Annäherungen und vorläufige Antworten zu ermöglichen. Durch die Persönliche Zukunftsplanung entsteht ein Raum für Empowerment und die Förderung von Selbstbewusstsein. Die Möglichkeit, am Planungsprozess mitzuwirken, wird zu einem entscheidenden Erfahrungsbereich für

Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Ein erfolgreicher Planungsprozess schafft einen befähigenden Beziehungsraum, der Raum für die geistige Entfaltung von Identitätsentwürfen, die Übernahme einer aktiven Verhandlungsposition und letztendlich die Umsetzung schafft. Allerdings erfordert eine umfassendere Personenorientierung eine Berücksichtigung der konkreten Personen im Umfeld der betreffenden Person, um Teilhabe und Teilgabe zu ermöglichen. Eine weitere wichtige Grundlage für die Persönliche Zukunftsplanung ist die **Orientierung am Sozialraum**. Dabei geht es darum, vor Ort Möglichkeiten zu identifizieren oder zu schaffen, an denen die Person ihre Talente einbringen kann, um den Ort zu einem besseren Lebensraum für alle Mitbürger zu machen. Eine transformative Gesellschaft im Umgang mit Menschen mit Behinderungen kann nur aus der unmittelbaren Umgebung heraus entstehen (vgl. Doose 2020:8–16). Eleanor Roosevelt beschreibt dies wie folgt

„[...] und letztendlich kommt es immer auf dasselbe an, wenn wir über Menschenrechte sprechen. Es geht um die Plätze nah am Haus. So nah und so klein, dass sie auf keiner Weltkarte wiederzufinden sind. Doch ist genau dies die Welt eines jeden Individuums; die Nachbarschaft, in der wir wohnen; die Schule, in die wir gehen; die Fabrik, der Bauernhof oder das Büro, wo wir arbeiten. Das ist der Ort, wo jeder Mann, jede Frau oder jedes Kind die gleichen Rechte sucht, gleiche Chancen; Gleichbehandlung ohne Diskriminierung. Wenn diese Rechte dort nichts bedeuten, dann bedeuten sie auch anderswo nicht. Ohne gezieltes Handeln von jedem, der sich dem verbunden fühlt, dies im Nahbereich zu verwirklichen, hat es wenig Sinn, nach einem derartigen Fortschritt für den Rest der Welt zu streben (Lüpke 1994:8).

Die Fokussierung auf den Sozialraum ist ein zentrales Element erfolgreicher Inklusion. Sie basiert auf einer konsequenten Ausrichtung an den Interessen und dem Willen der unterstützten Person sowie auf der geschickten Nutzung der Ressourcen, die sowohl in den Menschen selbst als auch in ihrer sozialen Umgebung vorhanden sind. Diese Orientierung bietet nicht nur eine solide theoretische Grundlage, sondern auch eine breite Palette von methodischen Ansätzen, um die im Sozialraum vorhandenen Ressourcen optimal zu nutzen (vgl. Doose 2020:17).

„Sowohl Anne van Rießen ((2016, S. 141) als auch Thomas Gurr u.a. (2016, S. 304) sowie Julia Weber (2015, S. 148) zeigen an Aussagen interviewter Jugendlicher und Erwachsener, dass sich deren individuelle Erwartungen an Angebote der Jugendberufshilfe konkrete, sinnhafte Unterstützungen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Lebenswirklichkeiten richten (Fehlau / Rießen 2018:6).“

Somit betont dieses Zitat die Notwendigkeit von Unterstützung und die Bedeutung des Bezugs zum jeweiligen Sozialraum. Die Spannung zwischen Inklusion und Exklusion stellt für das Helfer\*innensystem eine Herausforderung dar, da laut den Interviewten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen fehlen. Nun folgen methodische Prinzipien die mögliche neue Formen zur Teilhabe der betroffenen Jugendlichen eröffnen.

Die methodischen Prinzipien der sozialpädagogischen Arbeit umfassen verschiedene Aspekte:

Die Orientierung an den Interessen und dem Willen der betroffenen Personen. Die Unterstützung von Eigeninitiativen, Selbsthilfen und gemeinschaftlicher Hilfe. Die Nutzung der individuellen Ressourcen sowie der Ressourcen im sozialen Umfeld.

Ein Ansatz, der über Zielgruppen- und Bereichsgrenzen hinweggeht. Die Förderung von Kooperation und Koordination zwischen verschiedenen Akteuren.

Diese Prinzipien stimmen mit der Leitorientierung der Inklusion und der Persönlichen Zukunftsplanung überein. Das Konzept der Netzwerkorientierung, wie es im SONI-Modell dargestellt wird, umfasst vier Ebenen:

Auf der **sozialstrukturellen und -politischen Ebene** geht es darum, gesetzliche Grundlagen und strukturelle Voraussetzungen für ein inklusives Hilfesystem zu schaffen, das auf die Bedürfnisse der einzelnen Person ausgerichtet ist. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dient als Leitprinzip für die Umsetzung inklusiver Dienstleistungen. Die **Organisationsebene** bezieht sich darauf, personenorientierte Dienstleistungen anzubieten und kontinuierlich zu verbessern, basierend auf den individuellen Zukunftsplänen der unterstützten Personen. Auf der **Netzwerkebene** geht es darum, die persönlichen und beruflichen Netzwerke einer Person zu nutzen, zu stärken und gegebenenfalls neu zu strukturieren, um eine umfassende Teilhabe in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dabei spielen träger- und zielgruppenübergreifende Vernetzungsstrukturen eine wichtige Rolle. Die **individuelle Ebene** konzentriert sich darauf, die Interessen und den Willen der einzelnen Person in den Mittelpunkt zu stellen, um ihre Kompetenzen zu erweitern, den Zugang zu Ressourcen zu erleichtern und persönliche Ziele zu erreichen.

Diese Ansätze unterstützen die Entwicklung einer Beziehungsorientierung, die auf erfolgreichen, wertschätzenden und unterstützenden sozialen Beziehungen basiert und als entscheidender Faktor für das persönliche Glück angesehen wird (vgl. Dose 2020:17–18).

Die Persönliche Zukunftsplanung ist ein auf Werten und Menschenrechten basierender Ansatz. Die Anerkennung des Rechts behinderter Menschen auf Inklusion, also die selbstverständliche Teilnahme an sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, sowie das respektvolle Wahrnehmen jeder einzelnen Person sind für mich grundlegende Prinzipien. Diese Haltungen könnten möglicherweise dazu beitragen, neue Formen der Teilhabe für Menschen mit Sonderschulabschluss oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermöglichen. Eine Grundhaltung der Beziehungsorientierung betont die Wichtigkeit von anderen Menschen und qualitativen Beziehungen in unserem Leben.

Die Jugendlichen haben in der vorangegangenen Photo-Voice Forschung sowie in den geführten Interviews deutlich kommuniziert, dass ihnen das Recht auf Anerkennung und Teilhabe wichtig ist. Meiner Ansicht nach bietet die soziokulturelle und politische Ebene einen wichtigen und möglichen Ansatzpunkt, um dies zu ermöglichen. Das Helfersystem hat unter anderem der Politik die Behinderung der Entwicklung dieser Bereiche klar zugesprochen in den Interviews. Ohne Weiterentwicklung der Angebotslandschaft können die Jugendliche nicht so inkludiert werden, wie es ihnen zusteht, dies würde in die Organisationsebene fallen. Sie werden immer stigmatisiert und diskriminiert, da es keine weiteren Lösungen gibt, um ihnen eine Ausbildung anderweitig zu ermöglichen. Die individuelle Ebene wird bei den betroffenen Jugendlichen kaum berücksichtigt, da es nur wenige Möglichkeiten gibt.

Abschließend zu den Methoden möchte ich die Familie als Ressource erwähnen. In allen genannten Methoden ist die Familie ein wesentlicher Faktor beim Gelingen eines erfolgreichen Unterstützungsprozesses. Dies soll im Folgenden thematisiert werden.

## 5.9 Familie als Ressource

Sowohl aus den Erhebungen der Photo-Voice Forschung, als auch aus den ergänzenden Interviews geht hervor, dass die Familie eine wichtige Ressource für die Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf darstellt. Auch die Professionist\*innen verwiesen in den Interviews darauf, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. die Elternarbeit einer der wichtigsten Faktoren für das Gelingen des Übergangs von der Schule in den Beruf ist. Das wird an diesem Interview-Ausschnitt deutlich „Natürlich muss das für die Eltern auch irgendwo, sage jetzt amal so, zumindest halbwegs stimmig sein, sonst werden die das nicht unterstützen.“ (I3:527-528)

Die Herkunftsfamilie prägt den spezifischen kulturellen Hintergrund, der die Lebenslagen, Ressourcen, Wünsche oder Probleme der Jugendlichen maßgeblich beeinflusst. Die eigene Familie stellt für viele Jugendliche einen wichtigen Bezugspunkt dar, und insbesondere in Lebensphasen, die von größeren Unsicherheiten, unterschiedlichen Wegen und damit schwer einschätzbaren Perspektiven geprägt sind, kommt der Familie und den Eltern eine zentrale Beratungsfunktion zu. Es ist davon auszugehen, dass schulische und weiterführende berufliche Entscheidungen auch Gegenstand familiärer Beratungsprozesse sind. Während der Ausbildungszeit sind die Jugendlichen häufig an ihre Familien gebunden, die damit auch indirekt von den Herausforderungen des Übergangs betroffen sind. Eltern und Familie beeinflussen somit nicht nur den Verlauf, sondern auch das Gelingen des Übergangs (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:170).

Es folgt daraus, dass

"[...] Übergangsgestaltung demnach hinsichtlich der Verwirklichung individueller Wünsche und Pläne der Jugendlichen das familiäre Umfeld mit seinen speziellen Charakteristiken mit zu berücksichtigen hat."

Die individuellen Erwartungen der Jugendlichen und der Wunsch nach sinnvoller Unterstützung, die ihre Interessen und Lebensrealitäten berücksichtigt werden mitunter durch die Darstellung von der Familie geformt (vgl. Fehlau / Rießen 2018:27).

Eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Kooperation der Eltern zu gewinnen und ihnen die Bedeutung der Übergangsplanung für ihre Kinder zu verdeutlichen. Dies gilt insbesondere in Situationen mit prekären Übergangsverläufen und starken Milieuunterschieden. Je größer die Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen zwischen schulischem und familiärem Umfeld sind, desto entscheidender wird die professionelle Gestaltung der Zusammenarbeit. Wenn Eltern sich in ihren Anliegen nicht verstanden fühlen oder den Eindruck haben, dass die professionelle Unterstützung an ihrer Lebenswelt und -realität vorbeigeht, neigen sie dazu, sich von den Professionellen abzuwenden und informelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Es ist von besonderer Bedeutung, dass professionelle Unterstützungsleistungen im Übergang speziell auf den familiären Kontext ausgerichtet sind. Dies setzt voraus, dass die Bedeutung der Familie als prägender Einflussfaktor für Bildungsprozesse und -entscheidungen anerkannt wird. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass eine grundsätzliche Familienorientierung nicht bedeutet, Eltern und Familie ohne vorherige Zustimmung der Jugendlichen einzubeziehen oder gar vertrauliche Informationen ohne deren Wissen weiterzugeben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. der Familie sollte daher als unterstützende Beziehung verstanden werden und nicht als Versuch, die Jugendlichen durch die Einbeziehung der Eltern zu bevormunden (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:171).

Wie bereits erwähnt, ist die Familie ein wichtiger Faktor für alle hier genannten Methoden. Die Lösungsorientierte Beratung sowie die Systemische Beratung und die Persönliche Zukunftsplanung sind auf die Unterstützung der Familien angewiesen. Wenn die Familie dem Jugendlichen nicht die nötige Unterstützung und Möglichkeiten bietet, um seine Ziele zu erreichen, wird dies kaum möglich sein. (Fehlau / Rießen 2018) und (Fasching / Tanzer 2022a) haben den begrenzenden Faktor des Familiensystems ebenso erwähnt. Ein zentrales Bedürfnis, das sich aus den Interviews ableiten lässt, ist die Anerkennung und Unterstützung der familiären Netzwerke. Jugendliche suchen in ihren Familien nicht nur Unterstützung bei der Suche nach Ausbildungsplätzen oder Problemen mit A-Fit, sondern auch emotionale Bestätigung auf ihrem Weg. Ein Zitat verdeutlicht dies: „Meine Mama hat mich ja sehr unterstützt und auch meine Oma und mein Bruder, also alle in meiner Familie haben mich unterstütz in das was ich gemacht hab(12:85-87).“Weitere Ausführungen finden Sie dazu in Kapitel 5.9.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass lösungsorientierte und systemische Beratung eine effektive Methode sind, um Jugendlichen dabei zu helfen, eigene Lösungen zu finden um neue Perspektiven zu entwickeln. Durch die Fokussierung auf Ressourcen und Stärken wird der Selbstwert der Jugendlichen gestärkt und ihre Motivation zur Lösungsfindung erhöht. Die Zusammenarbeit zwischen Berater\*in und Jugendlichen spielt dabei eine entscheidende Rolle, wobei der\*die Berater\*in als Begleiter\*in und Unterstützer\*in agiert. Empowerment ist ein weiteres wichtiges Konzept, das darauf abzielt, Jugendlichen Selbstbestimmung, Selbstwert und Selbstbewusstsein zu vermitteln. Durch Empowerment können Jugendliche ihre Stärken erkennen und ihr Potenzial ausschöpfen, was zu positiven Veränderungen in ihrem Leben führen kann. Die persönliche Zukunftsplanung ist ebenfalls ein bedeutsamer Ansatz, der den Jugendlichen dabei hilft, ihre Ziele zu definieren und ihre Zukunft aktiv zu gestalten. Die Familie spielt eine entscheidende Rolle als Unterstützungssystem für die Jugendlichen, wobei eine enge Zusammenarbeit zwischen Familienmitgliedern und den Fachkräften erforderlich ist, um die Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen. Insgesamt sind diese Ansätze und Methoden darauf ausgerichtet, den Jugendlichen die Unterstützung und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, die sie benötigen, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen und ein erfülltes Leben zu führen.

## 6 Empirische Erhebung

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

Die Masterarbeit ist Teil des partizipativen, empirischen Forschungsprojektes „Future? Mentoring! Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung.“

In dieser Forschungsarbeit wurde der Frage nachgegangen: Anschlussmöglichkeiten, Unterstützung und Bedarfe im Übergang von Schule zu Beruf Jugendlicher, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dazu wurde Datenmaterial zu schulischen und dualen Bildungsmöglichkeiten erhoben und beleuchtet. Ebenso wird die Situation von Professionist\*innen (Lehrer\*innen, Trainer\*innen von NEBA-Projekten und weitere) von Niederösterreich und Wien dargestellt. Für die Erhebung wurde ein qualitativ angelegtes Forschungsdesign angewendet (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022:237). Der Fokus lag dabei auf der arbeitsmarktintegrativen Chancengleichheit von Jugendlichen mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aus verschiedenen Bereichen im Übergang von Schule in den Arbeitsmarkt. Die Berücksichtigung von Mehrperspektivität ist wichtig, da in dieser Masterthesis sowohl das Angebot des inklusiven Bildungssystems, die Sichtweisen verschiedener Professionist\*innen und die Schnittstellen zwischen den Bereichen für die Prozessgestaltung des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt relevant sind und um die Perspektive der Adressat\*innen erweitert beziehungsweise ergänzt wird.

Diesbezüglich wurden die Perspektiven der Mitwirkenden von der Photovoice-Forschung, um leitfadengestützte Interviews ergänzt.

Um die verschiedenen Anschauungen vergleichend analysieren zu können, wurden zusätzlich zu den Gruppeninterviews der Photovoice-Methode, Leitfaden gestützte, themenzentrierte Interviews mit Professionist\*innen der Qualifizierungsprojekte, betroffener Jugendlicher und Professionist\*innen, als Erhebungsmethode, geführt. Es wurden fünf Interviews durchgeführt, deren Interviewleitfäden für das Erkenntnisinteresse aller drei Themenbereiche für die Masterthesis angepasst wurden. Nach dem kurzen Einblick unseres Forschungsprojektes soll im weiteren der Hergang der empirischen Auseinandersetzung dargelegt werden.

### 6.1 Forschungsprojekt Photovoice und Mentoring

Im Zuge des Masterlehrgangs Sozialpädagogik an der Fachhochschule Sankt Pölten, wurde in einem partizipativen Forschungsprojekt gemeinsam mit 16 Jugendlichen aus zwei AusbildungsFits und einem weiteren Qualifizierungsprojekt geforscht. Die Jugendlichen nahmen im Forschungsprozess die Rolle von Co-Forscher\*innen ein. In

diesem Forschungsprojekt der Fragestellung: „Future? Mentoring!- Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder einer Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AusbildungsFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-) Ausbildung und Berufsfindung?“ nachgegangen. Mit der Methode Photovoice sollte für die Jugendlichen ein innovativer Zugang zur Forschung ermöglicht werden. Die Jugendlichen erstellten Fotografien zur Beantwortung von fünf partizipativ erstellten Fragestellungen, welche in aufgezeichneten Gruppendiskussionen besprochen wurden. Die Ergebnisse der Diskussionsrunden wurden durch die forschenden Studierenden anhand der Grounded Theory vorausgewertet. Danach fanden Auswertungsworkshops statt, in welchen die Ergebnisse mit den Jugendlichen besprochen und weiter bearbeitet wurden und Handlungsempfehlungen wie Maßnahmen zur Verbreitung der Erkenntnisse ausgearbeitet wurden. Während des gesamten Forschungsprozesses wurden die Co-Forscher\*innen, in dem Prozess in Form von Mentoring, durch Studierende, begleitet. Wir, Robin Heichinger, Sophie Mutenthaler und Beate Rinner, begleiteten die Co-Forscher\*innen in dieser Rolle im Zuge des Projekts. Aus diesem zirkulären Forschungsprozess entwickelte sich der Feldzugang von uns, da sich im Zuge des Projektes herausstellte, dass wir die Übergänge des NEBA-Systems genauer betrachten wollen. Aus diesem Grund wurde das beforschte Feld auf die Projekte des NEBA-Systems eingegrenzt. Hierbei rückten die Erfahrungen von Jugendlichen aus NEBA-Projekten, mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Professionist\*innen von Ausbildungs-Fits und Betriebe, welche mit dem System NEBA zusammenarbeiten, in den Fokus.

#### 6.1.1 Forschungsinteresse und Forschungsziel

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Thematiken der Adressat\*innen der Zielgruppe in der Photovoice-Forschung, entwickelten sich unsere Interessen für die Lebenswelt der Zielgruppe. Eine besondere Rolle nahmen dabei die Abläufe und Rahmenbedingungen des NEBA-Netzwerkes für den Übergang von Schule zu Beruf für uns ein. Dabei befassten wir uns mit den Bereichen der Anschlussmöglichkeiten, der Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme sowie mit den individuellen Bedarfslagen der Adressat\*innen. Aus dem gemeinsamen Interesse des Transitionsüberganges von Schule zu Beruf ergaben sich spezifische Teilinteressen der leitenden Frage.

Heichinger Robin konzentriert sich auf ausgewählte inklusive Anschlussmöglichkeiten, welche Jugendlichen mit Sonderschulabschluss bzw. einem Schulabschluss mit sonderpädagogischen Förderbedarf derzeit in Wien und Niederösterreich zur Verfügung stehen. Aufgrund meiner professionellen Tätigkeit als Sozialpädagoge im inklusiven schulischen Setting, insbesondere der Begleitung von Kinder und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf, ergab sich für mich ein Erkenntnisinteresse bezüglich der Anschlussmöglichkeiten, welche von den Adressat\*innen, nach Vollendung der Schulpflicht, wahrgenommen werden können.

Rinner Beate setzte sich mit der Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme im Sinne der individuellen Bedarfslagen der Adressat\*innen auseinander, die Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme näher zu betrachten. Rinner Beate arbeitet sowohl in intra- wie multiprofessionellen Teamsettings und hat aus diesem beruflichen Interesse die

Forschungsfrage gewählt. Aufgrund langjähriger beruflicher Erfahrungswerte ist mir die Wichtigkeit einer professionellen Zusammenarbeit und deren Auswirkungen auf Adressat\*innen bewusst. Einerseits entstand das Interesse aus beruflicher Erfahrung von dysfunktionaler und gelingender Kooperation der Helfer\*innensysteme und andererseits wurde die Notwendigkeit der Beforschung durch die Literaturrecherche untermauert (vgl. Lütje-Klose 2016:368).

Sophie Mutenthaler untersucht die Bedarfslagen der Adressat\*innen im NEBA-Netzwerk und wie diese in dem Unterstützungssystem dessen Berücksichtigung finden. Aufgrund der bisherigen Berufserfahrung mit der Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit Behinderungen oder psychischen Erkrankungen fand sich hier der Fokus und das Interesse an den notwendigen Bedarfen für einen gelingenden Übergang daran.

Das Forschungsziel dieser Arbeit soll durch evaluierte Erkenntnisse zu Handlungsempfehlungen für Unterstützungssysteme der Adressat\*innen führen. Diese Veränderungsoptionen werden in Bezug auf die Anschlussmöglichkeiten, die Kooperation der Helfer\*innensysteme, sowie die Bedarfe der Adressat\*innen Verbesserungsvorschläge der Angebotslandschaften anführen.

Diese Überlegungen führten in weiterer Folge zu einer intensiven Auseinandersetzung vorhandener Literatur und anderer Quellen für die wissenschaftliche Arbeit.

#### 6.1.2 Literaturrecherche

Da während der Literaturrecherche wenige Werke, welche sich auf österreichische Angebotslandschaft beziehen gefunden werden konnten, kann davon ausgegangen werden, dass hierzulande noch zu geringe empirische Erhebungen vorgenommen wurden (vgl. Wöhrer / Gündüz 2023:361). Aus diesem Grund musste auf literarische Werke der deutschsprachigen Länder Deutschland und Schweiz zurückgegriffen werden. Diese Länder orientieren sich ebenso an dem erwerbszentrierten Bildungsregime wie Österreich, daher können teilweise Fakten und Daten aus diesen, für die wissenschaftliche Arbeit, übernommen werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:24). Zusätzlich zu den literarischen Werken wurden Webseiten der Angebotslandschaften, der gesetzlichen Grundlagen sowie weitere Informationsquellen aus dem Internet herangezogen. Nachdem die Literaturrecherche beendet war, konnten wir die Fragestellungen konkretisieren.

#### 6.1.3 Forschungsfragen

Wie bereits erwähnt wurde die Hauptforschungsfrage dieser Masterthese durch die drei Studierenden im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit der Thematik des Forschungsprojektes entwickelt. Nach der Befassung mit vorhandener Literatur standen die Übergänge von Schule zu Beruf im Fokus der drei Autor\*innen, da diese eine besonders wichtige Rolle für den biographischen Werdegang von Jugendlichen einnehmen. Dieser Transitionsprozess bedarf, vor allem für Adressat\*innen der Zielgruppe, besonderer Begleitung und Unterstützung. Daher wurde der Fokus auf diesen Übergangsprozess von der Schule in den Beruf gelegt.

Die Hauptfrage dieser Masterthese lautet „Anschlussmöglichkeiten, Unterstützung und Bedarfe im Übergang von Schule zu Beruf Jugendlicher, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Um diese Fragestellung beantworten zu können, wurden die anfänglichen Interessensfoki, welche zu den drei Subfragestellungen der Autor\*innen führten, übernommen und wie folgt umgesetzt.

1) Welche inklusiven Anschlussmöglichkeiten können Jugendliche mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss, nach Vollendung der Schulpflicht, in Wien und Niederösterreich wahrnehmen? Heichinger Robin

2) Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt und AusbildungsFit? Rinner Beate

3) Was benötigen Jugendliche mit Schulabschluss einer Sonderschule oder mit der Beurteilung mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Übergang in den Arbeitsmarkt? Mutenthaler Sophie

## 6.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign unserer Arbeit umfasst die Methoden zur Datenerhebung sowie die gewählte Auswertungsmethoden. Im Folgenden werden diese sowie deren Umsetzung näher beschrieben.

### 6.2.1 Erhebungsmethode

Auf Basis der Ergebnisse der Photovoice-Forschung, konnten aufgrund der Erkenntnisse dieser, weitere Vorgehensweisen zur Datenerhebung geplant werden. Dazu wurden fünf leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, da die Erkenntnisse des Projektes zeigten, dass Adressat\*innen der Zielgruppe, wie auch Professionist\*innen einer Interviewsituation offener gegenüberstehen, als einer quantitativen Erhebung.

„Bei einer relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation kommen die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.“ (vgl. Flick 2022:117).

Zur Entdeckung der Phänomene wurde ein induktiver Forschungsansatz angewendet. Diesbezüglich wurde von der Beobachtung einzelner Situationen auf ein allgemeines Gesetz geschlossen. Daher wurde in den Datenquellen nach Besonderheiten gesucht, welche sich von den anderen Daten abhoben. Im weiteren Verlauf soll der Umgang mit den Daten, der Erhebung wie der Auswertung genauer erklärt werden.

Wie bereits erwähnt, wurden fünf leitfadengestützte und themenzentrierte Interviews mit Professionist\*innen und Adressat\*innen des NEBA-Netzwerkes durchgeführt.

Die Interviewleitfäden wurden für das Erkenntnisinteresse aller drei Themenbereiche der Masterthesis angepasst, sodass diese in der Auswertung miteinander vergleichbar wurden. Diese Interviews gaben einen guten Überblick über den derzeitigen Ist-Stand und einen Raum für weitere Themen, welche die Professionist\*innen und Jugendlichen im Alltag beschäftigen und welche Bedarfe oder Ressourcen sie in den einzelnen Bereichen haben, oder benötigen. Für die Interviews wurden zwei Adressatinnen ausgewählt, welche das AusbildungsFit vor kurzem absolvierten, wodurch sich Einblicke in deren Erfahrungen über die Anschlussmöglichkeit AusbildungsFit ergaben. Des Weiteren fiel die Entscheidung auf einen Professionisten des Wuk-Wien (Werkstätten und Kulturhaus Wien), welcher bis vor kurzem im Team eines NEBA-Projektes beschäftigt war und zum Zeitpunkt des Interviews eine Leitungsfunktion inne hatte. Somit konnte dieser Gesprächspartner sowohl aus Sicht eines Coaches wie auch einer leitenden Person Einblicke in das NEBA-Netzwerk geben. Ein weiterer Professionist des Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft stellte sich ebenso für die Befragung zur Verfügung und zwei Ausbilder\*innen eines Frisörsalons, welche derzeit eine Absolventin des AusbildungsFit in Form einer verlängerten Lehre in ihrem Betrieb ausbilden. Diese Interviewpartner\*innen erschienen als geeignet, da für die Arbeit ein mehrdimensionaler Blick auf das NEBA-System dadurch gewonnen werden konnte.

Die geführten Interviews nahmen im Schnitt bis zu zwei Stunden in Anspruch. Die Gesprächspartner konnten tiefe und umfassende Einblicke in das NEBA-System gewähren.

- Das erste Interview-I1- wurde mit einer Adressatin geführt, welche nach dem AusbildungsFit direkt am ersten Arbeitsmarkt, im Rahmen einer verlängerten Lehrausbildung, Fuß fassen konnte. Dieses Interview führte Beate Rinner durch und beschreibt die Interviewpartnerin im Folgenden.

- Das zweite Interview-I2- wurde mit einer Absolventin einer weiteren AusbildungsFit-Einrichtung von Niederösterreich abgehalten. Diese Adressatin konnte ebenso nach der Absolvierung des AusbildungsFit in den ersten Arbeitsmarkt eintreten. Das Interview wurde von Sophie Mutenthaler durchgeführt

- Das dritte Interview-I3- führte Robin Heichinger mit einem Professionisten des Qualifizierungslehrgangsanbieter WUK- Werkstätten und Kulturhaus- in Wien. Dieses Qualifizierungsprojekt arbeitet ebenso für das NEBA-Netzwerk. Wobei der Interviewpartner als Jugendcoach im Sonderschulbereich derzeit für zehn Stunden pro Woche tätig ist und langjährige Erfahrung mit der Zielgruppe hat. Seit einiger Zeit übt der Interviewpartner, zusätzlich zu der Basisarbeit mit den Adressat\*innen, für 27 Wochenstunden die Leitungsfunktion für den Bereich des Jugendcoachings aus. Hierbei trägt er Verantwortung für die Mitarbeiter\*innenführung, ist Ansprechperson bei schwierigen Fallentwicklungen und ist in Vernetzungstreffen anderer NEBA-Einrichtungen involviert. Dieser bringt sowohl Erfahrungswissen aus seiner Praxis als Jugendcoach an der Basis wie auch seiner Leitungsfunktion in das Interview ein.

- Das vierte Interview-I4- führte Beate Rinner mit zwei Lehrlingsausbildner\*innen des ersten Arbeitsmarktes, welche eine Absolvent\*in von einem Qualifizierungslehrgang in die Ausbildung einer verlängerten Lehre übernommen haben. Diese wurden ausgewählt, da diese zu dem Personenkreis der Helfer\*innen zählen. Da der Übergang von Schule in den Beruf in dieser Masterthese beforscht wird, schien dieser Personenkreis und die Übergangssituation in den ersten Arbeitsmarkt als relevant für die Forschung.

- Das fünfte Interview-I5- wurde mit einem Professionisten vom Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft durchgeführt. Der Mitarbeiter ist in der Sektion Arbeitsmarkt, im Referat für Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum Alter von 25 Jahren zuständig. Dieser ist durch die Schnittstellenarbeit direkt mit Politikern, Arbeitsmarktservice und dem NEBA-Netzwerk vernetzt. Dieser Interviewpartner konnte Einblicke in die politischen Steuerungsmechanismen, welche die Rahmenbedingungen des NEBA-Netzwerk darstellen, ermöglichen. Ebenso zeigte er die komplexen Wirkmechanismen verschiedener Ministeriellen Ansätze auf und verdeutlichte die Kommunikationsbahnen des NEBA- Netzwerkes wie auch die Zielvorgaben des NEBA-Netzwerks.

Die Reihenfolge der Interviews eins bis fünf wird in den Abschnitten der empirischen Betrachtungen der unterschiedlichen Subforschungsfragen wie auch der Hauptforschungsfrage wie folgt übernommen:

## 6.2.2 Auswertung

Für die Auswertung der Expert\*innen-Interviews wurde, angesichts des Erkenntnisinteresses, die Methodologie der Grounded Theory nach dem Soziologen Anselm I. Strauss und Barney E. Glaser, als geeignetes theoretisches Sampling empfunden (vgl. Heiser 2018:205). Diese stellt keine vorgegebene Vorgehensweise dar, sondern einen Stil, durch welchen Datenmaterial qualitativ betrachtet und analysiert werden kann (vgl. ebd.:206). Es wurden die Daten der ersten Befragung mit Hilfe der Software „MAXQDA“ transkribiert, die weiteren Interviews wurden herkömmlich transkribiert durch abtippen. Das dieser Masterthesis zugrunde liegende Forschungsprojekt Photovoice sowie die durchgeführten Befragungen wurden mittels der Auswertungsmethode Kodierschritte der Grounded Theory nach Anselm Strauss ausgewertet. Da die Grounded Theory Methodology ein theoriegenerierendes Verfahren ist, wird auf Vorannahmen und Hypothesen verzichtet. Vielmehr eigneten sich die Forscher\*innen genügend fachliches Wissen über den Forschungsgegenstand an, um einerseits tatsächlich Neues zu erforschen und andererseits die Neugierde für den zu erforschenden Bereich zu schärfen und zu intensivieren. Dies wird in der Grounded Theory Methodology als „theoretische Sensibilität“ bezeichnet (vgl. ebd.:218). In der Grounded Theory Methodology werden die Arbeitsschritte und die Sequenzierung (Stichprobenziehung) parallel behandelt. In der vorliegenden Arbeit bedeutete dies, dass Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung parallel zueinander verliefen, da sie sich gegenseitig positiv beeinflussten und somit ein zirkulärer Prozess des Forschens begann (vgl. ebd.:216). Hierbei wurde das Augenmerk darauf gelegt, dass die kreativen Eigenleistungen der einzelnen Forscher\*innen durch die anderen Beiden nachvollziehbar waren um Intersubjektivität sicherzustellen. Mit dem Ziel, dass die

Ergebnisse durch Fachkolleg\*innen wie auch durch die Gesellschaft nachvollziehbar sind (vgl. ebd.:47).

Diese kreativen Prozesse werden als soziale Prozesse begriffen. Dieser Forschungsprozess stellte eine gemeinsame analytische Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial dar, indem alle Auswertungen und Überlegungen zu dem Datenmaterial diskursiv zu Dritt geführt wurden. Beim offenen und axialen Kodieren ergänzten sich in dieser Forschung alle drei Autor\*innen, wodurch intersubjektivität sichergestellt wurde (vgl. Strübing 2018:127).

Anhand der Methode des Auswertungsprozesses der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin, wurden die weiteren Kodierschritte des offenen Kodierens und des axialen Kodierens in dieser Forschungsarbeit wie folgt angewendet (vgl. Heiser 2018:223).

Die Transkripte der Interviews wurden im ersten Schritt der Auswertung durch uns mit dem kleinschrittigen Verfahren des offenen Kodierens „aufgebrochen“. Bei diesem Auswertungs- und Interpretationsschritt codierten wir Zeile für Zeile und suchten nach Codes. Diese Codes hoben sich je nach Eigenschaften und Reichweite voneinander ab, sodass schlussendlich viele verschiedene Codes hervorgebracht werden konnten (vgl. ebd.).

Die Vielzahl an Codes wurden im weiteren Schritt zu Kategorien zusammengeführt, indem Gemeinsamkeiten gesucht wurden, wodurch eine höhere Abstraktion möglich wird (vgl. ebd.:227). Dieser Auswertungsschritt nahm viele Stunden und Diskussionen von uns in Anspruch. Es wurde ausgiebig über das Verständnis der einzelnen Codes diskutiert und gemeinsam nachgedacht um einen einheitlichen Begrifflich für den jeweiligen Code zu finden. Da die ersten beiden Transkripte die Grundlage der Codes bilden, nahmen diese die meiste Zeit des Auswertungsschrittes offenes Kodieren in Anspruch. Die weiteren Transkripte erschienen in der Auswertung schneller voranzuschreiten.

Nach der Erhebung der Codes folgte der Schritt der Kategorienbildung. Dieser letzte Schritt des offenen Kodierens wurde wie folgt entwickelt:

Um einen besseren Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, haben wir für jede Kategorie eine Tabelle mit drei Spalten erstellt. In der Spalte 'meiste Häufigkeit' sind alle Subkategorien aufgeführt, die 16-10 Nennungen hatten. In der Spalte 'mittlere Häufigkeit' sind alle Subkategorien aufgeführt, die 9-5 Nennungen hatten. In der Spalte 'geringe Nennung' sind alle Subkategorien aufgeführt, die 4-1 Nennungen hatten. Es konnten 14 Hauptkategorien gebildet werden. Die Hauptkategorie 1 'Institutionelle Ressourcen' weist mit 64 die meisten Subkategorien auf, gefolgt von der Hauptkategorie 13 'Politik / politischer Auftrag' mit 38 Subkategorien und der Hauptkategorie 2 'Helfer\*innensystem' mit 34. Die Hauptkategorie 6 'Persönliche Ressourcen' hat hier nur eine Subkategorie und liegt damit hinter dem Helfer\*innensystem. In der Auswertung wurden die Codes alle gleichwertig behandelt und nicht nach der genannten Häufigkeit verwendet.

Mit diesem Beispiel der Tabelle soll gezeigt werden, wie die Kategorien gebildet wurden und welche Codes während des Auswertungsprozesses entwickelt wurden. Die Einteilung der Häufigkeiten zeigte den Autor\*innen, in welcher Intensität Codes von den Interviewten benannt wurden. Dieses Erkenntnis war zu Beginn des Forschungszyklus interessant, nahm allerdings im weiteren Verlauf keinen Einfluss auf die Auswertung ein.

#### 1. Institutionelle Ressource

| meiste Häufigkeit                              | mittlere Häufigkeit                                    | geringe Häufigkeit                                      |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| bedarfsorientierte Unterstützung               | Förderung der Entwicklung                              | bedarfsorientierte Begleitung                           |
| Aufzeigen von Missständen                      | NEBA                                                   | Krisenmanagement                                        |
| Mangel an systemischer Flexibilität            | Behinderung der Entwicklung                            | Grenzüberschreitung                                     |
| Veränderungspotenzial                          | Diskriminierung                                        | fehlendes Personal für bedarfsorientierte Unterstützung |
| ausreichend Zeitressourcen                     | Fehlende Unterstützung                                 | Austausch mit Hilfesystem                               |
| Wunsch nach Änderung des Ausbildungsprogrammes | Fehlende Informationen über Hilfeleistungen            | fehlende Leitungspräsenz                                |
| Transparenz                                    | strukturell limitierte Zeitressourcen                  | Case Management                                         |
| Unterstützung                                  | Ressourcenorientierte Zielerarbeitung                  | Angebot für die Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt       |
| Anschlussmöglichkeiten                         | Demütigung                                             | Kooperation                                             |
|                                                | Individualität                                         | Transparenz                                             |
|                                                | Unterstützung im Übergang                              | Selbstbestimmung der Jugendlichen                       |
|                                                | Kommunikation                                          | Ausdehnung der Projekte                                 |
|                                                | Erwartungshaltung der Eltern                           | Praktikum                                               |
|                                                | Fehlende Unterstützung                                 | verlangsamte Arbeit                                     |
|                                                | Partizipation                                          | Kooperation mit Wirtschaft                              |
|                                                | Unzureichende Entlohnung                               | positive Leitungspräsenz                                |
|                                                | fehlende Zuständigkeitskompetenz im Helfer*innensystem | Mangel an Rückhalt                                      |
|                                                | Anschlussmöglichkeiten                                 | Präsenz Coaches                                         |
|                                                | Aufklärungsarbeit über                                 | Umweglösungen                                           |

Abbildung 4 eigene Tabelle des Auswertungsverfahrens Kategorisierung nach Grounded Theory Methodology

Nachdem die Kategorien gebildet wurden, folgte der Auswertungsschritt des axialen Kodierens. Bei diesem Auswertungsschritt stellten wir folgend dem Kodierparadigma auftretende Phänomene, welche bereits im offenen Kodieren entdeckt wurden, in den Mittelpunkt des Auswertungsschemas.

In diesem Schritt wurden die ausgearbeiteten Kategorien beziehungsweise Codes durch uns miteinander in Beziehung gesetzt. Dazu stellten wir das Phänomen in Form eines Codes oder einer Kategorie, wie in der Abbildung des Kodierparadigma ersichtlich, in den Mittelpunkt. Danach wurden weitere erhobene Codes oder Kategorien für die Positionen:

- intervenierende Bedingungen,
- ursächliche Bedingungen,
- Handlungsstrategien,

-folgende Konsequenzen eingesetzt.

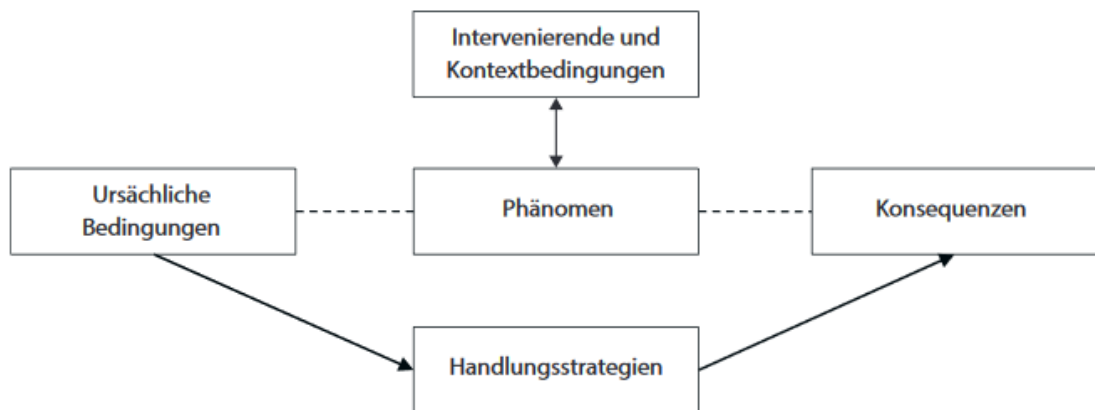


Abbildung 5 Patrick Heiser Darstellung des Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss und Corbin 1996 (vgl. ebd.:232)

Hierbei wurden die bestehenden Codes und Kategorien auf Kärtchen geschrieben und an die erwähnten Positionen geschoben, bis kausale Erklärungszusammenhänge entstanden. Für die Position ursächliche Bedingungen wurden Auslöser für Handlungen angenommen. Des Weiteren konnten für die Position der Handlungsstrategien die Handlungen der Adressat\*innen oder Professionist\*innen bestimmter Situationen festgehalten werden. Die Position Konsequenzen nahm die Folgen von Handlungen ein und für die Position der Kontextbedingungen wurden strukturelle Bedingungen wie beispielsweise der Anschlussmöglichkeiten oder biografische Rahmenbedingungen der Adressat\*innen eingesetzt (vgl. ebd.:232).

Mithilfe dieser Auswertungsschritte konnten die Daten analysiert und miteinander in Verbindung gesetzt werden, sodass die entdeckten Phänomene erklärbar wurden. Der Ist-Stand konnte erhoben werden und ein Raum für weitere Themen, welche die Professionist\*innen und Adressat\*innen im Alltag beschäftigen, konnte durch den partizipativen Zugang eröffnet werden, um Bedarfe beziehungsweise Ressourcen, welche Professionist- und Adressat\*innen in den einzelnen Bereichen haben und/oder benötigen, zu schaffen.

### 6.3 Reflexion des Forschungsprozesses und Stolpersteine im Forschungsprozess

Die Zusammenarbeit im Forschungsprozesses hat gut funktioniert, ebenso wurden die Interviewpartner\*innen für die Forschungsfragen richtig gewählt. Bei einer Wiederholung des Forschungsprozesses würden wir mehr Zeit für die Forschung anberaumen, um eine tiefere theoretische Sättigung zu erreichen. Für diese hätte es noch im Bereich des Helfer\*innensystems einige Interviews mehr benötigt, welche allerdings aus Zeitgründen nicht durchführbar waren. Weitere Forschungen in diesem Bereich würden wir als Sinnvoll betrachten um für Veränderung, mehr Bewusstsein und Transparenz zu sorgen.

## 6.4 Empirische Ergebnisse zu den Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss

*Heichinger Robin*

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Auseinandersetzung mit der Fragestellung *„Welche inklusiven Anschlussmöglichkeiten können Jugendliche mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss, nach Vollendung der Schulpflicht, in Wien und Niederösterreich wahrnehmen?“* vorgestellt. Die gewonnenen Erkenntnisse basieren auf den fünf Interviews des Teams dieser Masterarbeit.

Das erhobene Datenmaterial wird anhand von Verknüpfungen mit literarischen Quellen und Interviewpassagen untermauert. Dazu erfolgt ein Vergleich hinsichtlich Kohärenz der empirischen Daten und der Literatur zu den Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche mit einem Sonderschulabschluss oder Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Wien und Niederösterreich.

Zur chronologischen Darstellung der inklusiven Anschlussmöglichkeiten, werden zunächst die letzten Schuljahre im österreichischen Schul- beziehungsweise Bildungssystem beschrieben. Anschließend wird auf den Übergang von der Schule in erste berufliche Erfahrungen eingegangen und abschließend werden diese Ausführungen um eine Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Erhebungen ergänzt.

### 6.4.1 Die letzten Schuljahre im österreichischen Schul- beziehungsweise Bildungssystem

Das stetig ansteigende Bildungsabschlussniveau erhöht die Notwendigkeit von immer höheren und immer mehr Abschlüssen, gleichsam auch von kognitiv-intellektuellen Kompetenzen (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:13). Diese unausweichliche Höherqualifizierung steht in direkter Verbindung zu einer zunehmenden Erschwernis für niedrigqualifizierte Jugendliche beziehungsweise Abgänger\*innen von Haupt-, Mittel- oder Sonderschulen in den regulären Arbeitsmarkt eintreten zu können. Für junge Menschen, insbesondere für Jugendliche mit Behinderungen, stellen sich diese Übergänge von der Schule in den Beruf oft als besonders herausfordernd dar, weil es wenige inklusive Anschlussmöglichkeiten nach der Pflichtschule für sie gibt.

Dahingehend ist es von hoher Wichtigkeit, auf die schulische Bildung und auf nachhaltige Übergänge dieser Zielgruppe zu achten.

In Kapitel 3 wurde auf Arten der integrativen Berufsausbildung und Übergangsmaßnahmen zur Berufsorientierung beziehungsweise -vorbereitung in Österreich, eingegangen. Diese sollen nun mit den Ergebnissen der empirischen Datenerhebung verglichen werden, um deren Kohärenz zu prüfen.

Neigt sich die schulische Laufbahn dem Ende zu, stellt das gesamte neunte Schuljahr in inklusiven polytechnischen Schulen und Sonderschulen, das Berufsvorbereitungsjahr (Kapitel 3.3.3) dar (vgl. ebd.:139; vgl. OeAD-GmbH 2024c). Nach der Vollendung der neunjährigen Schulpflicht, besteht für die Jugendlichen allerdings rechtlicher Anspruch auf ein zehntes Schuljahr (vgl. I3: 22-25). Dieser Rechtsanspruch ist im Schulunterrichtsgesetz auf Bundesebene geregelt (vgl. §32 Abs. 1 SchUG 2024). In §32 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes ist festgehalten, dass die in Abs. 1 angegebene Schulbesuchsdauer bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf um maximal zwei Jahre verlängert werden darf, insofern Schulerhalter\*innen und die zuständige Schulbehörde zustimmen (vgl. ebd.). Somit ist in der Theorie eine zwölfjährige Schullaufbahn möglich. In der empirischen Behandlung der Forschungsfrage wurde allerdings im Rahmen eines Interviews deutlich, dass das elfte beziehungsweise das zwölfte Schuljahr nicht durch die Bildungsdirektion genehmigt werden muss, sondern Schüler\*innen ein Besuch dieser Schulstufen verwehrt werden kann. Laut des Interviewpartners ist diese rechtliche Bestimmung eine „Kann – Bestimmung“ (I3: 25-31). Außerdem habe die Genehmigung eines elften beziehungsweise eines zwölften Schuljahres zur Folge, dass, diese in Berufsvorbereitungslehrgängen und nicht an der Stammschule zu absolvieren sind (vgl. I3: 25-31). Bezüglich der Berufsvorbereitungslehrgänge wird im Rahmen des Interviews keine nähere Konkretisierung vorgenommen. Der Interviewpartner erwähnt allerdings, dass Jugendliche die Möglichkeit haben, das neunte Pflichtschuljahr in im Rahmen einer Integrationsklasse an der einjährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe in der Straßergasse, 1190 Wien, zu absolvieren (vgl. I3: 32-34).

Dieser Umstand, weiterführende Schuljahre nach der Pflichtschulzeit in Berufsvorbereitungslehrgängen und nicht an der Stammschule in Anspruch nehmen zu müssen ist darauf zurückzuführen, dass es aus einer organisatorischen Perspektive an den meisten Schulstandorten nicht möglich ist, Schüler\*innen, welche ein elftes oder ein zwölftes Schuljahr absolvieren, weiterhin in der Stammschule zu begleiten. Erfahren Schüler\*innen keine Zustimmung von Seiten der Bildungsdirektion, weitere Schuljahre an der Stammschule in Anspruch nehmen zu können, so steht ihnen unweigerlich ein Übergang in eine andere Institution bevor. Auf gesetzlicher Ebene ist allerdings nicht zu vernehmen, welche möglichen Wege den Jugendlichen im Falle einer Ablehnung weiterer Schuljahre durch die Bildungsdirektion offenstehen. Eine konkrete gesetzliche Regelung, welche sowohl eine Genehmigung als auch eine Ablehnung weiterer Schuljahre legitimiert, ist ebenfalls nicht zu finden. Somit lässt sich daraus schließen, dass diese Entscheidung rein auf der Ebene der Schulerhalter\*innen beziehungsweise der Bildungsdirektion getroffen wird. Persönliche professionelle Erfahrungswerte zeigen, dass im Normalfall ein zehntes Schuljahr an der Stammschule genehmigt wird. Darüberhinausgehende Schuljahre scheinen an der Stamm(sonder)schule ein Problem darzustellen. Beispielsweise werden in Klassen für Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf Schüler\*innen, welche das erste Pflichtschuljahr besuchen, gemeinsam mit älteren Schüler\*innen unterrichtet. Die Altersunterschiede der Schüler\*innen können zu Schwierigkeiten in der Betreuung führen, da die Bedarfe der Schüler\*innen unterschiedlichen Alters in der Regel nicht dieselben sind. Am Beginn des Schuljahres wird auf die kognitiven Entwicklungsstände der Schüler\*innen geachtet, um so förderliche Klassenkonstellationen erreichen zu können. Allerdings ist dies bei zu großen

Altersunterschieden der zu unterrichtenden Schüler\*innen nicht möglich. Diese Tatsache trägt ebenso dazu bei, dass das elfte und zwölfte Schuljahr nur selten an Stammschulen genehmigt wird, da die Betreuung der Schüler\*innen stark divergiert. Diese bereits erwähnte „Kann – Bestimmung“ (I3: 25-31) lässt sich mit der praktischen Arbeit in einer Sonderschule verknüpfen, da sich ebenfalls aufgrund von Erfahrungswerten zeigt, dass eine reine Entscheidung der Bildungsdirektion darüber entscheidet, ob die Schüler\*innen ein zehntes Schuljahr an der Stammschule absolvieren dürfen (vgl. §32 Abs. 1 & 2 ebd.). Besonders interessant erscheint die Umsetzungsform dieser möglichen weiterführenden Schuljahre nach dem Abschluss der Pflichtschulzeit. Sowohl in der Literatur als auch im Rahmen der empirischen Erhebung waren Informationen zu einem Berufsvorbereitungsjahr (Kapitel 3.3.3) enthalten (vgl. OeAD-GmbH 2024c). Allerdings konnten im Rahmen der Interviews bisher für mich unbekannte Informationen zu Berufsvorbereitungslehrgängen vermittelt werden. Fasching (vgl. 2019:867) nennt zwar das Berufsvorbereitungsjahr und den Berufsvorbereitungslehrgang (Kapitel 3.3) als Teil des österreichischen Angebotspektrums für den Übergang von der Schule in den Beruf, allerdings wird nicht näher auf diese Differenzierung eingegangen. Das Berufsvorbereitungsjahr (Kapitel 3.3.3) kann im Rahmen der Sonderschule, einer inklusiven polytechnischen Schule oder auch schulextern im Rahmen eines Berufsvorbereitungslehrgangs abgehalten werden. Berufsvorbereitungslehrgänge stellen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss eine Möglichkeit dar, schulextern bis hin zum vollendeten persönlichen zwölften Schuljahr genügend Zeit und Raum zu haben, um nachzureifen. In diesem Rahmen sollen sie die Chance haben, auf einen Beruf vorbereitet zu werden beziehungsweise sich auf einen Beruf vorbereiten zu können und ihr schulisches Allgemeinwissen zu festigen (vgl. Bildungsdirektion Wien 2024). Im Rahmen des Interviews wurden wenige Informationen bezüglich der Umsetzung von Berufsvorbereitungslehrgängen transportiert. Der Interviewpartner nannte keine örtlichen oder institutionellen Gegebenheiten, an welchen an Berufsvorbereitungslehrgängen teilgenommen werden kann. Die einzige vermittelte Örtlichkeit war die bereits erwähnte einjährige Fachschule für wirtschaftliche Berufe in Wien. Diese ist allerdings nicht als Berufsvorbereitungslehrgang zu verstehen, da es sich bei dieser konkreten Anschlussmöglichkeit um eine offenstehende Option für Jugendliche handelt, um das neunte Pflichtschuljahr zu absolvieren.

Im Sinne der Inklusion erachte ich den Erfolg von Berufsvorbereitungslehrgängen als fraglich. Den Schüler\*innen wird ein Übergang in eine andere Institution, einen Berufsvorbereitungslehrgang, abverlangt, in welchem ausschließlich Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ihre individuell mögliche Berufswahl vorbereitet werden. In einem Setting dieser Art findet keine Inklusion statt. Die Adressat\*innen können sich in diesem Rahmen zwar auf einen Beruf vorbereiten, allerdings bleiben sie hier bloß unter sich und haben keinen Kontakt zu anderen Personen, ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Vergleichsweise werden in AusbildungsFit – Projekten Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf begleitet (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024a). Meiner Auffassung nach ist diese Art der Umsetzung dem Leitgedanken der Inklusion nicht dienlich. Berufsvorbereitungslehrgänge in dieser Form befördern im weiter gefassten Sinn eine weiterführende Segregation von Adressat\*innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf. Um hier adäquat im Sinne der Inklusion agieren zu können, benötigt das Bildungssystem inklusive Angebote im Bereich der Sekundarstufe 2 für Schüler\*innen beziehungsweise Adressat\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

#### 6.4.2 Übergang von der Schule in erste berufliche Erfahrungen

Der Anspruch auf Jugendcoaching besteht ab dem neunten Schuljahr. Es bietet Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, einen Berufswunsch zu entwickeln und auch erste berufliche Erfahrungen in Form von Praktika oder Schnuppertagen zu sammeln. Haben die Jugendlichen bereits einen etablierten Berufswunsch, so werden sie auf ihren Wunsch an Angebote der Arbeitsassistenten, als weiterführende Anschlussmöglichkeit, vermittelt. Sobald dieser Berufswunsch durch die Jugendlichen erprobt wurde und nach wie vor besteht, wird gemeinsam mit den Arbeitsassistent\*innen dahingehend überlegt, ob eine verlängerte Lehre (Kapitel 3.5.2) oder eine Teilqualifizierungslehre (Kapitel 3.5.3) möglich ist (vgl. I3: 44-47). Diese beiden erstrebenswerten Möglichkeiten für die Jugendlichen bieten einen Weg, in den ersten Arbeitsmarkt eintreten zu können. Im Zuge der besseren Integration von Personen mit persönlichen Vermittlungshemmnissen (Kapitel 3.4.2), kann sowohl am Beginn als auch im Laufe der Lehrzeit eine verlängerte Lehrzeit im Lehrvertrag festgehalten werden. Die reguläre Lehrzeit kann im Rahmen einer verlängerten Lehre um ein Jahr, in Ausnahmefällen um zwei Jahre, verlängert werden (vgl. §8b Abs. 1 BAG 2024). Während dieser Ausbildungszeit erhalten die Jugendlichen Unterstützung durch die Berufsausbildungsassistenten (Kapitel 3.4.3).

Trotz dieses scheinbar ausgeklügelten Systems, welches den Übergang von der Schule in Beruf oder Ausbildung ermöglichen soll, ergeben sich Lücken beziehungsweise Barrieren in der Begleitung der Adressat\*innen. Als hervorragendes Beispiel für diese Annahme kann die verpflichtende Ausbildung bis 18 (AB18) herangezogen werden. Die schulische Laufbahn endet in der Regel nach der Vollendung des neunten Schuljahres. So auch in den Sonderschulen. Zu diesem Zeitpunkt sind die Jugendlichen im Regelfall 15 Jahre alt. Während Schüler\*innen von AHS, BHS oder BMS die Möglichkeit haben, die Sekundarstufe 2 zu besuchen, besteht für Abgänger\*innen einer Sonderschule diese Möglichkeit nicht (vgl. OeAD-GmbH 2024d). Dies betonte auch der Interviewpartner, dass eine wesentliche Zielgruppe der Ausbildungspflicht bis 18 regelrecht vergessen wurde, da es keine Sekundarstufe 2 für Sonderschüler\*innen gibt (vgl. I3: 123-125; 340-345). Jugendliche, welche nach einem Sonderschullehrplan oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden, können womöglich nicht den Übergang in eine weiterführende Sekundarstufe 2 vollziehen, da es einen eindeutigen Mangel inklusiver Angebote im Bereich der Sekundarstufe 2 gibt. Aus diesem Grund sind sie gezwungen auszuscheiden. An dieser Stelle greift die Ausbildungspflicht bis 18. Die (Aus-) Bildung bis 18 ist im Ausbildungspflichtgesetz geregelt und zielt darauf ab, frühzeitigen Ausstiegen aus dem Bildungssystem entgegenzuwirken, jugendliche Bildungsabbrecher\*innen in das Bildungssystem zu reintegrieren und ihre sowohl wirtschaftliche als auch gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. §2 Abs. 1 ApfLG 2024; vgl. Wöhrer / Gündüz 2023:360). In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Kluft

zwischen dem Ende der schulischen Laufbahn in einer Sonderschule oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Integration in ein weiterführendes Bildungs- beziehungsweise Berufssystem. Jugendliche werden nach der Vollendung der Pflichtschulzeit, sollten ihnen weitere Schuljahre verwehrt werden, gezwungen, die Schule zu verlassen. Es besteht im derzeitigen österreichischen Schulsystem keine Möglichkeit als Sonderschüler\*in eine Sekundarstufe 2 zu absolvieren. Allerdings können Jugendliche ab 15 Jahren an Qualifizierungsprojekten oder Angeboten von AusbildungsFit des Netzwerks Berufliche Assistenz (NEBA) teilnehmen. Das institutionelle Ziel im Sinne der Adressat\*innen ist es, sie bei entsprechender kognitiver und körperlicher Leistungsfähigkeit an eine verlängerte oder eine Teilqualifizierungslehre zu vermitteln oder, sollte es möglich sein, gleich nach dem Schulbesuch eine integrative, duale Ausbildung zu starten. Im Zuge der Interviews lässt sich in diesem Kontext einerseits ein gewisser Frust beziehungsweise Ärger von Seiten der Interviewpartner vernehmen. Es wird von einer Absurdität gesprochen, dass Jugendliche mit 15 Jahren ausschulen müssen, da sie „schwierig“ (I3: 365-370) in der Betreuung seien und, dass dahingehende Zuständigkeitsbereiche der Bildungsdirektion, nämlich die weiterführende Beschulung von „schwierigen“ Schüler\*innen, an den Fonds Soziales Wien abgegeben werden (vgl. I3: 365-370). Hier wird erneut ein Mangel an inklusiven Angeboten im Bereich der Sekundarstufe 2 deutlich. Jugendliche Schüler\*innen werden dazu gezwungen, die schulische Betreuung zu verlassen, da sie möglicherweise aufgrund ihres Verhaltens nicht (mehr) in den Rahmen passen. Somit wird die Zuständigkeit für diese Schüler\*innen von der Bildungsdirektion an eine andere Institution, in diesem Zusammenhang, den Fonds Soziales Wien, abgegeben. Jugendliche haben die Möglichkeit, im Rahmen einer Bewilligung durch den Fonds Soziales Wien beispielsweise eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierungslehre zu absolvieren (vgl. FSW 2024).

Auf der Kehrseite der Medaille der inklusiven Anschlussmöglichkeiten steht die politische Steuerungsebene. Im Rahmen des Interviews auf ministerieller Ebene wurde deutlich, dass manche Handlungen auf politischer Ebene rein aufgrund von Finanzierungslogiken des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft und hierarchischer Auftragsvergabe desselben unternommen werden müssen (vgl. I5: 518-519). Die politische Hierarchie wurde in diesem Interview mehrmals subtil erwähnt. Der Interviewpartner deutete öfters an, dass Fördergeber\*innen, politische Aufträge und das Verständnis dieser Aufträge, Finanzierungslogiken und gesetzliche Grundlagen zu Barrieren führen, welche nur bedingt überwindbar wären (vgl. I5: 546-549). Daraus ist abzuleiten, dass in Bezug auf inklusive Anschlussmöglichkeiten für die definierte Zielgruppe, ein politisches Standing auf einer finanziellen Ebene vorhanden sei, welches für Grenzen im Bildungssystem sorgt und die Aufrechterhaltung dieser Grenzen verstärkt. Im Rahmen des Interviews im Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft wurde von Seiten des Interviewpartners betont, dass durch Budgetverhandlungen weitere Grenzen entstehen, welche auf unterschiedliche Parteiprogramme zurückzuführen seien (vgl. I5: 913-922). Somit ist eine Verbindung zwischen finanziellen Grenzsetzungen von Seiten der Politik und daraus resultierenden Grenzen für inklusive Anschlussmöglichkeiten für die Zielgruppe zu vernehmen. Besonders interessant finde ich den Umstand, dass Mitarbeitende des Ministeriums für Arbeit und Wirtschaft, insbesondere im Referat für Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ausbildung und Arbeitsmarkt, keinerlei

persönlichen Kontakt zu den Bildungsdirektionen haben (vgl. I5: 202-205). Der Interviewpartner selbst verortet hier Missstände in der Transparenz zwischen den Entscheidungsträger\*innen des Bildungsministeriums, der Bildungsdirektionen, der Koordinierungsstellen und dem Ministerium für Arbeit und Wirtschaft (vgl. I5: 208-217). Ein Mangel an Austausch beziehungsweise Vernetzung in den Belangen inklusiver Anschlussmöglichkeiten sei laut des Interviewpartners zwischen den Bildungsdirektionen und dem Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft festzustellen. Hier seien Probleme in der Transparenz zu vernehmen, da der Informationsfluss zwischen diesen Institutionen an manchen Stellen stockt. So meint der Interviewpartner beispielsweise, dass es Erlässe und Vorgaben von Seiten des Bildungsministeriums an die Bildungsdirektionen gäbe, welche in weiterer Folge an das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft weitergeleitet werden sollten. Allerdings entstehen an dieser Informationskette über mögliche Kontakte, an welche sich die Zielgruppe bezüglich inklusiver Anschlussmöglichkeiten wenden könnten, aufgrund von mangelnder Transparenz Lücken. Der Interviewpartner betont allerdings, dass hier keine spezifische Schuldzuweisung möglich wäre, da nicht direkt erkennbar wäre, an welchen Stellen die Informationsweitergabe Probleme bereiten dürfte. Diese Passage des Interviews regt zum Nachdenken an. Zuerst erwähnt der Interviewpartner das Bildungsministerium mit Erlässen und Vorgaben an die Bildungsdirektionen, welche in weiterer Folge wie in (I5: 202-205) erwähnt, keinerlei persönlichen Kontakt zum Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft pflegen. Als außenstehende Person wirkt diese Aussage so, als lägen die Schwierigkeiten in der Informationsweitergabe beziehungsweise der Mangel an Transparenz auf der Ebene zwischen Bildungsdirektionen und Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft. Allerdings sollte speziell an dieser Stelle transparente Kommunikation möglich sein, da diese unerlässlich im Sinne der Informationsweitergabe bezüglich inklusiver Anschlussmöglichkeiten beziehungsweise schulischer Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe wären. Die primäre Institution, in welcher Adressat\*innen ihren Bildungsweg beschreiten, ist das Schulsystem. Ein dahingehender Mangel an Transparenz und Koordination zwischen Schule beziehungsweise der Bildungsdirektion und dem Ministerium für Arbeit und Wirtschaft öffnet meiner Meinung nach einen großen Raum, in welchem sich Adressat\*innen, welche beständige Begleitung benötigen würden, verirren könnten. Daraus resultiert, dass die Inklusion von Jugendlichen mit Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Anschlussmöglichkeiten, aufgrund eines Mangels an Informationen zu diesen Optionen, geringer ausfällt. Gäbe es hier eine klare Transparenz in der Informationsweitergabe und der Kommunikation zwischen den genannten Ebenen, so wäre es möglich Adressat\*innen der Zielgruppe besser und nachhaltiger an Anschlussmöglichkeiten zu vermitteln. Diese bessere Inklusion wäre im Umkehrschluss auf eine transparente Darlegung aller offenstehenden Möglichkeiten der Zielgruppe von Seiten des Bildungsministeriums und dem Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft zurückzuführen.

In Bezug auf die Beantwortung der Frage, ob die personellen Ressourcen im Bereich der Inklusion der Zielgruppe in Ausbildung und Beruf ausreichen würden, um einen prozesshaften Übergang der Adressat\*innen in den Arbeitsmarkt gewährleisten zu können, schweift der Interviewpartner aus und erwähnt einige interessante Aspekte,

welche nun pointiert im Sinne der Subforschungsfrage wiedergegeben werden sollen. Der Interviewpartner verortet Schwierigkeiten in der konzeptuellen Ausgestaltung des Jugendcoachings und den darauffolgenden Übergang in berufliche inklusive Anschlussmöglichkeiten. Den Jugendlichen, welche Angebote des Jugendcoachings beziehungsweise des Netzwerks Berufliche Assistenz in Anspruch nehmen, steht keine durchgängige Bezugsperson im gesamten Prozess des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf zur Seite. Dieser Übergang ist charakterisiert durch eine Aneinanderreihung von unterschiedlichen Angeboten und unterschiedlichen Ansprechpersonen, welche für eine strukturell limitierte, Zeitspanne für die Adressat\*innen „zuständig“ sind, bevor sie an die nächste Ansprechperson und das nächste Angebot vermittelt werden. Hier zeigt sich ein eindeutiger Mangel in Bezug auf eine durchgängige Fallführung/Fallbegleitung durch eine zugewiesene Fachkraft. Diese Fallbegleitung sollte in Form eines Case – Managements abgehalten werden. Dieser gesamte Weg der beruflichen Qualifizierung ist von Übergängen und Abbrüchen für die Adressat\*innen geprägt. Allerdings besteht für das Jahr 2024 Hoffnung, da in einem Interview ersichtlich wurde, dass es diesbezügliche Fallkonferenzen auf der Ebene des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft geben soll, welche das Thema Case – Management und dessen konzeptuellen Einzug in das Jugendcoaching beziehungsweise in das System des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf behandeln werden (vgl. I5: 906-913). Die diesbezüglichen Missstände seien dem Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft laut Angaben des Interviewpartners bewusst, allerdings wurde der Ausblick in Richtung Case – Management in diesem System durch parteipolitische Grenzsetzungen und Budgetverhandlungen getrübt (vgl. I5: 906-913; 913-922).

#### 6.4.3 Inklusive Anschlussmöglichkeiten

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit inklusiven Anschlussmöglichkeiten (Kapitel 3.4 & 3.5) für Jugendliche, wurden bereits mehrere Optionen deutlich, welche den Adressat\*innen nach Vollendung der Schulpflicht mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss in Österreich zur Verfügung stehen. In den folgenden Absätzen werden inklusive Anschlussmöglichkeiten wie sie im Übergang verwendet und empfohlen werden, skizziert.

Im ersten Interview wurden Alphabetisierungskurse und Basisbildungskurse, welche an Volkshochschulen angeboten werden und Brückenkurse, um den Hauptschulabschluss nachholen zu können, genannt (vgl. I3: 35; 36-37). Diese Anschlussmöglichkeiten tragen einen großen Teil zur (Weiter-) Bildung von Menschen bei, welche aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten mehr Zeit in der Entwicklung benötigen. Unter dem Namen der „Initiative Erwachsenenbildung“ orientieren sich die Volkshochschulen Wiens an der Zielgruppe der 15 bis 25 jährigen Personen (vgl. VHS 2024). Brückenkurse sollen Adressat\*innen darauf vorbereiten, ihren Pflichtschulabschluss nachholen zu können und diesen auch im besten Fall positiv zu absolvieren (vgl. ebd.). Diese genannten Möglichkeiten, inklusive der vorhin beschriebenen Berufsvorbereitungslehrgänge stellen allerdings bereits das gesamte schulische Repertoire dar, welches von der Zielgruppe

wahrgenommen werden kann (vgl. I3: 37-39). Das hat zur Folge, dass besondere Anstrengungen von den Adressat\*innen notwendig sind, um den Mangel an umfassenden, inklusiven Ausbildungen auszugleichen. Hier wird ein Bedarf nach längeren Ausbildungszeiten im inklusiven Regelschulwesen sichtbar.

Dahingehend stellt ebenfalls der finanzielle Aspekt einen entscheidenden Faktor dar. Einer der Interviewpartner\*innen erwähnte, dass im Schulsystem beispielsweise an manchen Stellen erheblich eingespart wird. Seiner Meinung nach herrscht bereits ein großes Netz an Unterstützungssystemen vor, allerdings existieren an einigen Orten in diesem System zu wenig Unterstützungsmöglichkeiten. Hier nennt der Interviewpartner beispielsweise Psycholog\*innen im Schulsystem, denn diese seien nur sehr selten an den Schulstandorten vor Ort. An dieser Stelle wirft er die Frage in den Raum, warum im Sozialbereich permanent finanzielle Mittel eingespart werden (vgl. I3: 400-401; 401-404). An dieser Stelle im Interview tätigte der Interviewpartner eine äußerst interessante Aussage.

„Also man hat den Eindruck, das Bildungssystem ist einfach nicht, nix, nichts oder zu wenig wert und man will die Leute nicht gscheit werden lassen.“ (I3: 408-410)

Aus diesem Zitat lässt sich ableiten, dass Budgetverhandlungen, finanzielle Limitierungen und Finanzierungslogiken eindeutig das Bildungssystem beeinflussen und begrenzen. Gäbe es in diesem Bereich mehr finanzielle Mittel, könnte womöglich ein großer Teil inklusiver Anschlussmöglichkeiten mit mehr Ressourcen sowohl auf personeller und zeitlicher Ebene als auch im Sinne der Qualität der Arbeit mit den Adressat\*innen ausgestattet werden.

Lenkt man den Fokus von einer schulischen zu einer beruflichen Perspektive, so eröffnen sich weitere inklusive Anschlussmöglichkeiten für die Adressat\*innen. Zusätzlich zu den qualifizierenden Maßnahmen des NEBA – Netzwerks, welche in Kapitel 3.4 genauer erläutert werden, wurden durch die Interviews Möglichkeiten wie „WienWork“ oder „on the job“ genannt, welche in den folgenden Absätzen genauer beschrieben werden (vgl. I5: 224-232).

„WienWork“ schafft Arbeits- und Ausbildungsplätze für Menschen, welche Benachteiligungen am regulären Arbeitsmarkt erfahren. Geschäftsfelder, Dienstleistungen und Projekte dieser Institution sind in ganz Wien vertreten (vgl. Wien Work-integrative Betriebe und AusbildungsgmbH 2024a). „WienWork“ bietet eine Vielzahl von Lehrberufen an, welche in Form von verlängerten oder Teilqualifizierungslehren für die Adressat\*innen zugänglich gemacht werden. Ihr Angebotsspektrum reicht von Lehrberufen im Einzelhandel über die Gastronomie bis hin zum Handwerk (vgl. Wien Work-integrative Betriebe und AusbildungsgmbH 2024b). „WienWork“ ist einer von acht integrativen Betrieben Österreichs welcher Menschen mit Behinderungen einen Arbeitsplatz bieten. Diese Anschlussmöglichkeit fokussiert sich auf Personen, welche aufgrund unterschiedlicher Problemlagen keine (Re-) Integration in das Berufsleben erfahren können (vgl. Wien Work-integrative Betriebe und AusbildungsgmbH 2024a). Das niederösterreichische Äquivalent stellt die GW St. Pölten dar. Die GW St. Pölten bietet an vier Standorten im gesamten Bundesland Ausbildungen

für Menschen mit und ohne Behinderungen im administrativen, kaufmännischen und technischen Bereich an (vgl. GW St. Pölten Integrative Betriebe GmbH 2024).

„On the job“ setzt es sich zum Ziel, Jugendliche mit Behinderungen mit Hilfe pädagogischer Unterstützung dahingehend zu befähigen, ihre Interessen kennenzulernen, sie durch konkrete Arbeitssituationen zu schulen und sie bei der Wahl der ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildung beziehungsweise Arbeit zu unterstützen (vgl. Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024b). Im Zuge dessen zielt „on the job“ ebenfalls darauf ab, Menschen mit Behinderungen im Alter von 15 bis 24 Jahren auf Teilqualifizierungen, verlängerte Lehren oder die reguläre duale Berufsausbildung vorzubereiten, sie an weitere Qualifizierungsmaßnahmen zu vermitteln und in den ersten beziehungsweise in den zweiten Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. ebd.). Am Beginn einer Teilnahme bei „on the job“ steht eine Analyse der Ausgangssituation der Adressat\*innen. Im weiteren Verlauf der Begleitung werden durch eine regelmäßige Evaluierung der bereits gemachten Erfahrungen und Fortschritte berufliche Perspektiven erarbeitet und nach Möglichkeit realisiert (ebd.).

Diese beiden inklusiven Anschlussmöglichkeiten nannte der Interviewpartner in Bezug auf Alternativen zu Werkstätten für Adressat\*innen mit schweren kognitiven Behinderungen. Diese beiden Angebote werden von ihm als Qualifizierungsbeziehungsweise Orientierungsprojekte auf Bundesländer – Ebene, in diesem Fall Wien, bezeichnet und hierbei handelt es sich um niederschwellige Anschlussmöglichkeiten, welche ebenfalls für Adressat\*innen mit schweren kognitiven Behinderungen Zeit und Raum bieten, nachzureifen und sich für den Berufseinstieg qualifizieren zu können (vgl. I5: 224-232).

Eine weitere Besonderheit in der Auseinandersetzung mit inklusiven Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche mit schweren kognitiven Behinderungen ergibt sich in der Art ihrer Teilhabe im Bildungssystem. Dieser Zielgruppe steht im derzeitigen österreichischen Bildungssystem nach dem Schulabschluss, welcher zumeist in einer Klasse für schwerbehinderte Schüler\*innen vollzogen wird, rein der Eintritt in eine Tagesstruktur beziehungsweise in eine Werkstätte für Menschen mit Behinderungen oder Tageszentren, wie sie im Rahmen des Wiener Sozialhilfegesetzes genannt werden, offen (vgl. §22b WSHG 2024). Im Rahmen eines Interviews wurde erwähnt, dass der Umstand, nicht schreiben und nicht lesen zu können, ein ausschlaggebender Faktor ist, welcher für Adressat\*innen den direkten Weg in eine Tagesstruktur bedeutet (vgl. I3: 302-306). In einem anderen Interview wurde erwähnt, dass es eine eigene Art des Jugendcoachings für Menschen mit Behinderungen gibt, welche kurz vor oder gerade im Prozess des Eintritts in eine Tagesstruktur stehen. Diese Form des Jugendcoachings wird von meinem Interviewpartner als JUTA 1 und 2 bezeichnet. JUTA 1 setzt es sich zum Ziel, Jugendliche vor dem Eintritt in eine Tagesstruktur zu beraten, zu begleiten und mit ihnen mögliche Alternativen dazu zu erarbeiten, um so einen Eintritt verhindern zu können. JUTA 2 bildet eine Form des Jugendcoachings in Tagesstrukturen, um mit den Adressat\*innen Wege zu erarbeiten, am Arbeitsmarkt beziehungsweise am sozialversicherungspflichtigen Arbeitsleben teilhaben zu können (vgl. I5: 241-250). Als mögliche Begründung für JUTA 1 und 2 kann der Umstand herangezogen werden, dass

man bei einem vollzogenen Eintritt in eine Tagesstruktur nur mehr schwer aus dieser wieder austreten kann (vgl. I5: 241-250).

Andererseits wurde durch einen anderen Interviewpartner erwähnt, dass bei einer fortschrittlichen Entwicklung von Adressat\*innen in Tagesstrukturen, ein Wechsel in Berufsqualifizierungsprojekte und in weiterer Folge in eine Teilqualifizierungslehre oder eine Hilfsarbeit möglich wäre (vgl. I3: 302-306). Im Zuge des Interviews ergaben sich ebenfalls Informationen über qualifizierende Tagesstrukturen. Jene, welche ein Paragraph 10 – Projekt angeschlossen haben (vgl. §10 CGW 2024). Bei diesen Projekten handelt es sich um Maßnahmen, welche nach dem zehnten Paragraphen des Chancengleichheitsgesetzes Wiens auf Berufsqualifizierung und Berufsintegration der Adressat\*innen abzielen. Sowohl die Berufsqualifizierung als auch die Berufsintegration beinhalten Leistungen, welche Adressat\*innen dahingehend unterstützen sollen, sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse entweder zu erlangen oder jenen am Arbeitsmarkt tätigen Personen, den Erhalt dieser Dienstverhältnisse zu gewährleisten (vgl. §10 ebd.). In der Praxis der Tagesstrukturen, insofern ein derartiges Paragraph 10 – Projekt angeschlossen ist, bedeutet dies, dass den Adressat\*innen bei einer zu vernehmenden positiven Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten, ein Wechsel in ein Berufsqualifizierungsprojekt angeboten werden kann (vgl. I3: 302-306; 306-310).

Im Rahmen eines Interviews wurde ersichtlich, dass es in der Regel zwei Formen von Tagesstrukturen gibt. Die erste Art stellt eine qualifizierende Maßnahme dar, welche darauf abzielt, Adressat\*innen zu schulen und zu unterstützen, um im besten Fall eine Integration am Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Andererseits gibt es auch Basis – Tagesstrukturen, welche für basale<sup>8</sup> Gruppen beziehungsweise Adressat\*innen mit schweren Behinderungen und Gruppen, welche Intensivbetreuung benötigen, ausgelegt sind (vgl. I3: 58-61).

Ob es sich bei Tagesstrukturen beziehungsweise Werkstätten für Menschen mit Behinderungen tatsächlich um erstrebenswerte inklusive Anschlussmöglichkeiten handelt, ist fraglich. Einem Teil der Adressat\*innen könnte bestimmt der Eintritt in eine Tagesstruktur erspart bleiben, bestünde die Möglichkeit nach nachhaltiger, bedarfsorientierter Begleitung über einen längeren Zeitraum. Diese genannte bedarfsorientierte Begleitung könnte mit persönlicher Assistenz am Arbeitsplatz bedient werden. Aus diesem Grund soll nun darauf Bezug genommen werden. Die Förderung von Teilhabeprojekten ist in §33 des Bundesbehindertengesetzes geregelt und die persönliche Assistenz unterliegt diesem Gesetz als innovative Maßnahme im Sinne der Harmonisierung der Angebote im Bereich der Behindertenhilfe (vgl. §33 BBG 2024). Mit persönlicher Assistenz am Arbeitsplatz könnte ein großer Schritt in die Richtung selbstbestimmter Partizipation im Berufsleben unternommen werden. Würde sich diese persönliche Assistenz ebenfalls über den gesamten Zeitraum des Bedarfs der Menschen mit Behinderungen erstrecken, so könnte eine weitaus intensivere Teilhabe am Arbeitsmarkt für die Zielgruppe erreicht werden. Grundsätzlich kann der Bund aus den

---

<sup>8</sup> Menschen mit schweren Behinderungen und bzw. oder Mehrfachbehinderungen die bspw. besonderer pflegerischer Unterstützung wie Sondenernährung, Lagerungswechsel usw. bedürfen oder stark auto- und/oder fremdaggressive Verhaltensweisen zeigen und Einzelbegleitung benötigen

Mitteln des Ausgleichstaxfonds Zuschüsse und Darlehen gewähren, welche in eine persönliche Assistenz am Arbeitsplatz investiert werden könnten (vgl. §6 Abs. 2 BEinstG 2024). Allerdings wird anhand der Praxis deutlich, dass persönliche Assistenz am Arbeitsplatz eindeutig zu wenig Adressat\*innen zugutekommt.

Aufgrund fehlender Anschlussmöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen, ist der Weg in die Tagesstruktur oft der einzige berufliche Weg (vgl. I3: 56-58). Allerdings finden sich selbst auf diesem Weg Barrieren, welche schwer zu überwinden sind, denn Jugendliche mit schweren Behinderungen warten oft Jahre auf einen Platz in einer intensivbetreuten Tagesstruktur, da es in diesem Setting zu wenig Plätze gibt (vgl. I3: 157-163).

In diesem Kapitel wurden inklusive Anschlussmöglichkeiten beschrieben, welche im Rahmen der literarischen Auseinandersetzung mit der Subforschungsfrage nicht ersichtlich waren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Menschen mit schweren kognitiven Behinderungen über kein großes Spektrum an beruflichen Anschlussmöglichkeiten verfügen, welche sie wahrnehmen können. Neben dem Eintritt in eine Tagesstruktur haben sie die Option, an Angeboten wie „WienWork“ oder „on the job“ zu partizipieren. Die schulische Weiterbildung wird Adressat\*innen mit schweren kognitiven Behinderungen strukturell verwehrt, da es keine Möglichkeit einer Sekundarstufe 2 für Sonderschüler\*innen gibt.

Im folgenden Kapitel soll nun auf bedeutende Entwicklungsfaktoren eingegangen und veranschaulicht werden, welchen Stellenwert diese im gesamten Prozess des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf einnehmen.

#### 6.4.4 Bedeutende Entwicklungsfaktoren

Als bedeutender Aspekt für die Entwicklung der Adressat\*innen geht der Faktor Zeit aus dem gesamten Forschungsprozess hervor. Zeitliche Beschränkungen ziehen sich durch das gesamte Netzwerk an Angeboten von Anschlussmöglichkeiten. Aufgrund dessen müssen Adressat\*innen viele Übergänge durchleben. Strukturell limitierte Zeitressourcen zeigen sich ab dem Beginn der Betreuungsangebote. Auf die Teilung des Jugendcoachings in drei Phasen, welche ihren exakten zeitlichen Plan haben und infolgedessen auch so getaktet abgehalten werden müssen, wurde bereits in Kapitel 3.3.4 eingegangen (vgl. Fasching 2019:868). Hier soll nun der zeitlich begrenzte Charakter weiterer Betreuungsangebote in den Fokus gerückt werden. Diese zeitlichen Einschränkungen sind in jeder Anschlussmöglichkeit für Jugendliche mit einem Sonderschulabschluss oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegeben. Laut eines Interviewpartners ist, um gelingende Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten, Zeit eine der wichtigsten Ressourcen. Die Adressat\*innen sind aufgrund diverser Behinderungen von Entwicklungsverzögerungen betroffen beziehungsweise haben sie mit Multiproblemlagen wie psychischen Erkrankungen oder einer Autismus – Spektrum – Störung umzugehen (vgl. I3: 708-709). Für Jugendliche mit Behinderungen kann es oft sehr schwer sein, sich an neue Situationen beziehungsweise neue Umstände zu gewöhnen. Um eine Eingewöhnung zu erreichen ist vor allem ausreichend Zeit nötig. Würden den Adressat\*innen mehr zeitliche

Ressourcen in den einzelnen Abschnitten des Übergangssystems zur Verfügung stehen, hätten sie bessere Möglichkeiten nachzureifen und einen etablierten Berufswunsch zu entwickeln und zu erproben. Außerdem würden mehr zeitliche Ressourcen den Zeitdruck in Bezug auf die Vermittlungsprozesse hemmen, da sowohl die Adressat\*innen als auch die Professionist\*innen einem geringeren Vermittlungsdruck ausgesetzt wären.

Strukturell limitierten Zeitressourcen steht ebenfalls ein Mangel an systemischer Flexibilität gegenüber. Diese beiden Faktoren bedingen sich in gewisser Weise gegenseitig. In einem Interview wurde im Zuge des Mangels an systemischer Flexibilität unter anderem die fehlende Flexibilität der zu erbringenden Wochenarbeitsstunden für die Adressat\*innen genannt (vgl. I3: 793-796; 796-800). Für Jugendliche, welche mehr Zeit benötigen, um in der neuen Anschlussmöglichkeit anzukommen, wären flexiblere Stundeneinteilungen durchaus sinnvoll. Ein abrupter Einstieg mit 25 beziehungsweise 30 Wochenstunden kann für viele Adressat\*innen in einer Überforderung resultieren, welche folglich in Abbrüchen münden könnte. Dahingehend erwähnt der Interviewpartner die Vormodule der AusbildungsFit – Projekte, dass diese zwar in einem geringeren Stundenausmaß existieren, allerdings nicht für jede Person passend wären beziehungsweise nicht die Bedürfnisse aller Adressat\*innen behandeln können (vgl. I3: 800-802). An dieser Stelle formuliert der Interviewpartner, dass es strukturelle Mängel in Bezug auf die Flexibilität in der Beratung des Jugendcoachings beziehungsweise in der Vermittlung an weitere Anschlussmöglichkeiten gäbe. Es dürfte oberste Priorität sein, die Jugendlichen bloß an eine Stelle zu vermitteln, damit sie in eine Gruppe integriert werden, selbst wenn diese Option nicht ihrem Berufswunsch entspricht. Im späteren Verlauf des Angebots sollen sie dann in eine ihren Interessen entsprechende Gruppe wechseln. An dieser Stelle äußert der Interviewpartner den Wunsch nach mehr Flexibilität (I3: 802-807). Es scheint so, als würden die Bedürfnisse und Interessen der Adressat\*innen in diesem Zusammenhang absolut negiert werden. Die reine Beratung in Richtung Vermittlung an eine Gruppe beziehungsweise an eine Anschlussmöglichkeit, dürfte hier das Ziel der strukturellen Gegebenheiten des Jugendcoachings sein. Wären alle Anschlussmöglichkeiten bezüglich ihres Stundenausmaßes ähnlich flexibel wie AusbildungsFit – Angebote könnte außerdem intensiver auf die Bedarfe der Adressat\*innen (Kapitel 5.2) eingegangen werden. Infolgedessen wurde auch im Rahmen eines Interviews die Möglichkeit einer Teilzeitlehre erwähnt und, dass diese laut der Wirtschaftskammer Österreich zwar existiere, allerdings nur sehr selten umgesetzt werde. Der Interviewpartner erwähnte an dieser Stelle, dass er noch nie vernommen hätte, dass eine Teilzeitlehre tatsächlich durchgeführt worden wäre (vgl. I3: 148-149). Daraus ergibt sich ein dringender Bedarf nach Forcierung dieser Möglichkeit durch die Politik und einer entsprechenden Unterstützung für Arbeitgeber\*innen. Nur mit Arbeitgeber\*innen, die diese Ausbildungsform ermöglichen und einer entsprechenden Anpassung der Berufsschulausbildung kann diese belebt werden. Dahingehend kann angedacht werden, beispielsweise die Dauer der einzelnen Phasen des Jugendcoachings zu erhöhen oder in weiterer Folge die Altersgrenze bei Anschlussmöglichkeiten bei Maßnahmen des NEBA – Netzwerks (Kapitel 3.6) anzuheben. Durch eine Erhöhung zeitlicher Ressourcen in Bezug auf die Verweildauer in Anschlussmöglichkeiten wie beispielsweise in den einzelnen Phasen des Jugendcoachings, könnte eine Minderung der zu vollziehenden Übergänge für die

Adressat\*innen folgen. Werden Themen, welche für die Jugendlichen beziehungsweise die Adressat\*innen von hoher Wichtigkeit sind, länger und genauer behandelt, so könnten beispielsweise anstelle von drei Phasen des Jugendcoachings auch zwei ausreichend sein. Mehr Zeit in den einzelnen Phasen beziehungsweise Betreuungsstufen könnte mit der Minderung von Übergängen korrelieren.

In Bezug auf die Übergänge wurde im Rahmen eines Interviews erläutert, dass sich in den vergangenen Jahren nur wenige Dinge in Bezug auf die Gestaltung von Übergängen für die Adressat\*innen geändert haben. Um den Adressat\*innen einen nachhaltigeren Übergang von einer Betreuungsmaßnahme in die andere zu gewährleisten, wurden Angebote der Parallel- oder der Nachbetreuungsangebote ausgeweitet. Hierzu erwähnte der Interviewpartner, dass der Übergang nicht bloß im Rahmen eines einzelnen Übergangsgesprächs vollzogen wird, sondern, dass beispielsweise drei bis sechs Monate parallel betreut wird. Die Bezugsperson der vorherigen Betreuungsmöglichkeit bleibt für die Adressat\*innen für einen bestimmten Zeitraum noch erreichbar, während sie sich an die Umstände der neuen Anschlussmöglichkeit gewöhnen und die neuen Bezugspersonen kennenlernen können. In diesem Zusammenhang nennt der Interviewpartner, dass im Rahmen dieses Übergangsmanagements Vertrauen geschaffen werden kann (vgl. I5: 961-965). An dieser Stelle formuliert der Interviewpartner den Wunsch, im Sinne der Adressat\*innen, nach so wenig Übergängen wie möglich. Er erwähnt, dass es wichtig sei, gemeinsam mit den Adressat\*innen und den neuen Bezugspersonen, einen „Safe Space“ herzustellen. Einen sicheren Raum, in welchem die Adressat\*innen die Möglichkeit haben, sich langsam umzustellen und an das neue Betreuungsangebot zu gewöhnen (vgl. I5: 974-976). Anschließend an die Erläuterung der Parallel- und Nachbetreuungsangebote erwähnt der Interviewpartner, dass eine „aktive Umstellung“ notwendig für die Adressat\*innen sei, um sich an Rahmenbedingungen zu gewöhnen und, dass diese aktive Umstellung ebenfalls als Leistung angesehen werden kann, welche von den Adressat\*innen in weiterer Folge auch durch die Anschlussmöglichkeiten erwartet wird (vgl. I5: 976-979).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Interviews die zeitliche Komponente der Anschlussmöglichkeiten, die bedarfsorientierte Arbeit mit den Adressat\*innen und die Nach- beziehungsweise die Parallelbetreuung der Jugendlichen bei Übergängen in neue Anschlussmöglichkeiten wichtige Faktoren darstellen, welche eine nachhaltige und positive Entwicklung komplementieren können. Im Anschluss an dieses Kapitel soll ein Fazit dieser Forschungsarbeit formuliert werden.

#### 6.4.5 Fazit

Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen in Wien und Niederösterreich eine Vielzahl von inklusiven Anschlussmöglichkeiten offen. Fasching und Tanzer (vgl. 2022a:155) bezeichnen dieses Netzwerk als ein ausdifferenziertes Angebotsspektrum. Ob „ausdifferenziert“ hier das korrekte Wort ist, ist anzuzweifeln. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit deutlich, dass der Zielgruppe ein breites Feld an Möglichkeiten offensteht, allerdings zeigt sich das Angebotsspektrum als monoton,

begrenzt und wenig innovativ. Der Weg eines großen Teils der Zielgruppe, insbesondere für jene Adressat\*innen mit schwerwiegenden Behinderungen, führt unausweichlich in eine Tagesstruktur als metaphorische Endstation für die Adressat\*innen. Vom Schulsystem, welches wenige Möglichkeiten für Menschen mit Behinderungen bietet, hin zu einer Angebotslandschaft, welche durch Wirtschaft und Politik erhebliche Einschränkungen erfährt. Auf diesem von Übergängen und Abbrüchen gezeichneten Weg befinden sich Jugendliche und junge Erwachsene mit einem Sonderschulabschluss oder mit einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, während sie um einen Platz am Arbeitsmarkt kämpfen müssen. Als wesentlicher Kritikfaktor mangelnder inklusiver Möglichkeiten zeigt sich, dass es im Schulsystem keine Möglichkeit einer Sekundarstufe 2 für Schüler\*innen mit Behinderungen beziehungsweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt. An dieser Stelle sei erneut auf die Aussagen eines Interviewpartners verwiesen, welcher dafür plädiert, eine Sekundarstufe 2 der Sonderschule in das Schulsystem zu integrieren (vgl. I3: 123-125). Die Implementierung eines inklusiven Bildungsangebots auf der Ebene der Sekundarstufe 2 an Regelschulen würde einen Weg aufzeigen, der Exklusion von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entgegenwirkt und sie im Sinne der Inklusion in das Regelschulsystem integriert. Eine mögliche Schulbildung bis zum 18. Lebensjahr könnte in Verbindung mit einer intensivierten Berufsvorbereitung im Laufe der Sekundarstufe 2 förderlich für die Entwicklung der Adressat\*innen sein. Die Berufsvorbereitung ist ebenfalls ein Faktor, welcher stärker im Sonderschullehrplan vertreten sein sollte. Aktuell findet die Berufsvorbereitung als verbindliche Übung für Schüler\*innen der allgemeinen Sonderschule im siebten und achten Schuljahr statt und ist auch explizit als solche im Lehrplan vorgesehen (vgl. ebd.:139). Im Lehrplan für Sonderschulen mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf hingegen, ist die Berufsvorbereitung unter dem Namen „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ als unverbindliche Übung im achten und neunten Schuljahr festgehalten (vgl. BMBWF 2020).

Allerdings konstruiert jeder Schulstandort anhand eines Grundmodells ein eigenes Konzept. Somit wird die Berufsvorbereitung in jeder Schule ein Stück weit anders durchgeführt (vgl. Fasching / Tanzer 2022a:139). Dies ist ein weiterer kritisch zu hinterfragender Aspekt. Ein bundesweites einheitliches Konzept der Berufsvorbereitung in Schulen scheint von Vorteil. Diese Annahme wird nun genauer ausgeführt.

Die Berufsvorbereitung stellt einen äußerst wichtigen Teilbereich der schulischen Bildung dar. Sie soll die Jugendlichen dahingehend befähigen zu lernen, wie sie an der Gesellschaft teilhaben und wie sie ihr Leben selbstbestimmt führen können. Insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen, da ihre beruflichen beziehungsweise schulischen Optionen aufgrund diverser systemischer Barrieren begrenzt sind. Aufgrund dessen sollte der schulischen Berufsvorbereitung ein weitaus höherer Stellenwert zugewiesen werden, da sie den Schüler\*innen Möglichkeitsräume eröffnen beziehungsweise Ideen für ihren weiteren Lebensweg bieten kann. Ein niederschwelliges Angebot der Berufsvorbereitung im Ausmaß von beispielsweise drei Wochenstunden könnte bereits ab dem sechsten Schuljahr, parallel zum Regelunterricht, geführt werden, um den Schüler\*innen mehr Zeit für die Vorbereitung auf den Beruf beziehungsweise auf die Berufswahl zur Verfügung stellen zu können.

Im Sinne der Berufsvorbereitung sollte ein Ausbau beziehungsweise ein Umdenken bezüglich der Berufsvorbereitungslehrgänge stattfinden. Berufsvorbereitungslehrgänge stellen einen Rahmen für Adressat\*innen dar, in welchem sie ihre Pflichtschulzeit entweder beenden oder auf bis zu zwölf Schuljahre strecken können. Da eine Sekundarstufe 2 im Rahmen der Sonderschule noch nicht vorherrscht, bieten Berufsvorbereitungslehrgänge eine Alternative, um eine schulische Nachreifung und Festigung der bereits erlernten Fähigkeiten erfahren zu können. Kritisch ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass Jugendliche diese Berufsvorbereitungslehrgänge nicht an ihren Stammschulen und somit nicht mit anderen Gleichaltrigen, welche nach Regellehrplan unterrichtet werden, absolvieren können. Bei einer Teilnahme an Berufsvorbereitungslehrgängen muss ein Schulwechsel vollzogen und die Stammschule verlassen werden. Als besonders interessant gestaltet sich die diesbezügliche geografische Angebotslandschaft in Bezug auf Berufsvorbereitungslehrgänge. In Wien bieten einige unterschiedliche Standorte entsprechende Lehrgänge an. Im Gegensatz dazu konnte kein vergleichbares Angebot im Bundesland Niederösterreich gefunden werden, welches Berufsvorbereitungslehrgänge anbietet.

#### 6.5 Empirische Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt oder einem AusbildungsFit

*Rinner Beate*

In der empirischen Annäherung soll meine Subfragestellung, welche unter anderem dieser Masterthese zugrunde liegt, beantwortet werden. Diesbezüglich möchte ich im Folgenden die Ergebnisse zur Beantwortung der folgenden Detailfrage angeben: „Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt und A-Fit?“

Dazu werde ich die empirischen und literarischen Erkenntnisse miteinander verschränken und mögliche Handlungsempfehlungen dazu abgeben.

Die literarische Befassung mit den Helfer\*innensystemen unterstreicht die Wichtigkeit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionist\*innen im Transitionsprozess von Schule zu Beruf. Daher befasst sich der folgende Abschnitt mit den empirischen Ergebnissen des Forschungsprojektes „Photovoice“ und den geführten Interviews.

Die empirischen Ergebnisse wurden durch das Photovoice-Projekt: „Future? Mentoring! Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung“, bereits in Kapitel 6.1 beschrieben und durch leitfadengestützte Interviews ergänzt.

In der empirischen Betrachtung der Phänomene findet das Niveaustufen-Modell von Birgit Lütje-Klose und Monika Willenbring für die Einordnung der Qualität der fachlichen Kooperation Anwendung (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:175). Dieses Modell, welches bereits in Kapitel 4.7 beschrieben wurde, zeigt auf, wie sich Partizipation durch die Zusammenarbeit der intra- und multiprofessionellen Teammitglieder mit individuellem

Aufwand in unterschiedlichen Kooperationsformen niederschlagen. Die niedrigste Form Co-Activity, welche die effizienteste Form in Bezug des individuellen Aufwandes darstellt, weist lediglich einen Informationsaustausch auf (vgl. ebd.:174). Die nächste Stufe, Cooperation, weist auf mehr Zusammenarbeit und Abstimmung hin, wobei die Parteien getrennt voneinander agieren (vgl. ebd.:175). Gemeinsame Beteiligung, Entscheidungen und Aufgabenteilung werden in der Stufe Coordination vollzogen (vgl. ebd.). Die intensivste Stufe, Collaboration, weist gemeinsame und gleichberechtigte Verantwortungsübernahme und Aufgabengebiete in der Kooperation auf und benötigt somit den meisten Aufwand aller beteiligten Personen (vgl. ebd.).

#### 6.5.1 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Zu Beginn dieser Auseinandersetzung soll auf die gute Zusammenarbeit der intra- und multiprofessionellen Teamarbeit eingegangen werden. In der Durchsicht der Forschungsergebnisse wurde zu Beginn ein Maximalkontrast aus dem Erhebungsmaterial ersichtlich.

Eine Befragte des Interviews 1 erzählte, dass sie von ihrer Trainerin im Ausbildungsfit gut unterstützt wurde:

I1: „Weil ich wollte sogar noch ein halbes Jahr verlängern, weil’s mir so gut gefallen hat (I1:147-148).“

Hierbei wurde bemerkt, dass die Kommunikation der Professionist\*innen, in diesem Fall in einem AusbildungsFit, einerseits im Sinne der Bedarfslage der Adressat\*innen vorstättenging und andererseits transparent mit den jungen Menschen angesprochen wurde.

In Interview 2 berichtete die Gesprächspartnerin von ihren Erfahrungen mit den Professionist\*innen:

I1: „AusbildungsFit, also an sich AusbildungsFit, war so nie mein Plan ich wollte das nie machen und ja die Leitung war auch immer so gemein zu mir , sie sagte immer du bist sowieso zu blöd, dass du eine Ausbildungsstelle bekommst und so (I2:59-61).“

Diese Aussagen deuten auf unterschiedliche Qualitäten der Betreuungsformen in Qualifizierungslehrgängen oder AusbildungsFit-Einrichtungen hin, da deren Vorgaben und Umsetzungsrichtlinien dieselben sind, bedarf es einer Beleuchtung dieser unterschiedlichen Wahrnehmungen und wodurch diese beeinflusst werden. Die Daten wurden im Analyseprozess betrachtet, wodurch sich folgende Phänomene entwickelten:

- Gute Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme
- Krisenmanagement der Helfer\*innensysteme
- Wunsch nach Therapiemöglichkeiten
- Mangelnde Zusammenarbeit und fehlende Kommunikation der Helfer\*innensysteme
- Fehlende Zuständigkeitskompetenz im Helfer\*innensystem und mangelnde Kommunikation des Helfer\*innensystems
- „Nicht „auf Augenhöhe“ Arbeiten
- Wunsch nach mehr Elternarbeit
- Wunsch nach mehr Zeitressourcen und individueller Begleitung

Es werden im Folgenden die Erkenntnisse der Forschung durch das vorliegende Datenmaterial aufbereitet, wobei ich die Aussagen geglättet wiedergebe, um den

Lesefluss zu erleichtern. Dabei fand ich sowohl gelingende Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme im Forschungsfeld wie auch hinderliche Komponenten für Kooperation vor.

#### 6.5.2 Gelingende Zusammenarbeit:

Da im beschriebenen Maximalkontrast zuerst ein Beispiel hoher Qualität des Unterstützungsangebotes dargestellt wurde, soll durch die Betrachtung des Datenmaterials die gelingende Zusammenarbeit zuerst dargelegt werden.

##### 6.5.2.1 Gute Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme

In den Interviews wurde durch die beiden männlichen Professionisten, einerseits von Werkstätten und Kulturhaus Wien im Interview 3 (WUK), sowie andererseits vom Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft im Interview 5, auf eine gute Kooperation der Professionist\*innen der Helfer\*innensysteme hingewiesen.

Im Interview 5 wurde die Zusammenarbeit wie folgt beschrieben:

I2: „Ja, Jugendcoaching, alle NEBA Angebote die Koordinierungsstellen, die Schulpsychologie, die Schulsozialarbeit, dort wo die Zusammenarbeit funktioniert, ich glaub die, die sind alle mit dabei (Interview 5:424-425).“

Im Interview 3 wurde eine ebenso positive Kooperation im Team wahrgenommen.

I2: „In Bezug auf unser Projekt selbst, Faktor c bezogen. Na muss ich ehrlich sagen, es rennt eigentlich sehr gut. Mir fällt da jetzt eigentlich ned wirklich was ein was ich da jetzt unmittelbar so viel ändern würde (vgl. I3:593-595).“

In den beiden Aussagen zeigt sich, dass die Zusammenarbeit des Helfer\*innensystems gut gelingt. Woran Sie diese festmachen konnten:

I2: „Es gibt auch so Qualitätsmanagement, also wir sind auch ISO-zertifiziert im WUK und da gibt's auch bei den Mitarbeiter\*innen ein Gespräch, wo ma fragen, wo das natürlich auch ein Thema ist. Eben wie läuft's in der Kommunikationskultur im Projekt und so, mit den anderen Kolleg\*innen und so weiter, da sind alle eigentlich ziemlich zufrieden wie das läuft. Was das Thema Kommunikation angeht, ist das ziemlich gut, da gibt's keine Einzelkämpfer, alle halten gut zusammen und jeder gibt Infos weiter, wenn wer was weiß, jetzt wo's um die Zielgruppe geht, die es eh schon schwer genug hat.(vgl. Interview3: 595-602).“

Hierbei fällt auf, dass die Organisation Wert auf externe Evaluation durch ISO<sup>9</sup>-Zertifizierung legt. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass der Zusammenhalt innerhalb der Organisation einen hohen Stellenwert einnimmt, welcher zu einem guten Informationsaustausch führt, vor allem hinsichtlich des Engagements für die Zielgruppe. Es wurde deutlich, dass die Ebene des Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft, die Kommunikation mit allen Abteilungen sucht, um an den Bedarfslagen orientierte Rahmenbedingungen für die Professionist\*innen vor Ort zu schaffen, sodass Adressat\*innen möglichst ihren Bedürfnissen entsprechend begleitet werden können.

---

<sup>9</sup> ISO steht für International Standards Organisation. Diese Zertifizierung soll eine Qualitätssicherung nach internationalen Maßstäben sicherstellen.

I2: „Das ist wieder vielleicht der Prozess den ich gemeint hab, wenn wir die Berater\*innen fragen und da rede ich nicht vielleicht auf Projektleiterebene sondern wirklich die, die mit den Jugendlichen arbeiten, die geben in der Regel ja schon das weiter was sie dann brauchen weil sie merken sie möchten den Jugendlichen schon das ermöglichen was sie wollen (vgl. I5:761-764).“

Dabei fällt auf, wie bereits Birgit Lütje-Klose beschreibt, dass die Kommunikationsbereitschaft der Professionist\*innen aller Ebenen, wie bereits im vorhergehenden Kapitel 4.5 beschrieben, für eine qualitativ hochwertige Begleitung von Adressat\*innen erforderlich ist (vgl. Lütje-Klose 2016:365).

#### 6.5.2.2 Gelungenes Krisenmanagement der Helfer\*innensysteme

In der Zusammenarbeit intraprofessioneller Teams, wie beispielsweise in einem AusbildungsFit, scheint die Kooperation auch in Krisensituationen gut zu funktionieren, wie Erkenntnisse aus dem Interview 1 zeigten:

I1: „Da wurde ich gut betreut, die Betreuerin hat sofort gemerkt, dass was mit mir nicht stimmt, und hat mich sofort gefragt, was los ist und meinte, wir können das draußen klären und sie ist dann mit mir rausgegangen und hat das mit mir geklärt (vgl. I1:867-869).“

I1: „Derjenige ist auch sofort in eine andere Gruppe gekommen (I1:873).“

I1: „Ich hatte dann eine gut – I1 lacht – geschützte Umgebung wieder und Dort`n hats auch psychologische Hilfe gegeben. Also die hat mir auch wirklich sehr geholfen (I1:885-886).“

Hierbei fällt auf, dass sowohl in der intraprofessionellen wie auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit ein Augenmerk auf durchdachtes und einheitliches Vorgehen gelegt wird. Im Mittelpunkt stand eine vertrauensvolle Umgebung für die Adressatin. Die Professionistin konnte offenbar eine gute Beziehung zu der Adressatin aufbauen, welches von Vertrauen und Offenheit geprägt war. Dies trug dazu bei, dass die Jugendliche mit dieser Professionistin ihre traumatisierende Erfahrung teilen konnte. Ich sehe dies als Grundlage für die weitere Vorgehensweise der Teammitglieder an. Im Sinne des Niveaustufen-Modells von Lütje-Klose und Willenbring kann diese Form der Zusammenarbeit als Collaboration, wie in Kapitel 4.7, beschrieben wurde, eingeschätzt werden. Die Professionist\*innen fanden einen gemeinsamen Lösungsweg, welcher den Schutz der Adressatin ermöglichte, in dem „Derjenige“, aus der Erzählung, sofort in eine andere Gruppe kam. Des Weiteren zeigte sich multiprofessionelle Kooperation und gemeinsame Verantwortungsübernahme, da sich die Adressatin durch sofort bereitgestellte psychologische Hilfestellung stabilisieren konnte.

Diese Begebenheit zeigt die Dringlichkeit einer psychologischen Begleitmaßnahme der Zielgruppe vor Ort in Qualifizierungsprojekten auf. Dieser Wunsch der Professionist\*innen wird im nächsten Phänomen behandelt.

#### 6.5.2.3 Wunsch nach Therapiemöglichkeiten

Wie in dem vorherigen Phänomen „Gelungenes Krisenmanagement der Helfer\*innensysteme“, beschrieben wurde, konnte eine förderliche Kommunikation über

Bedarflagen der Adressat\*innen durch die Helfer\*innensysteme, von den Projektstandorten bis in das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft des NEBA-Systems, sichtbar werden. Im Interview 5, welches mit einer mitwirkenden Person des Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft geführt wurde, konnte diese Kommunikation nachvollzogen werden:

I2: „[...] halt auch mehr Ressourcen haben, für mehr interne psychologische Unterstützung, das ist ja ganz großes Thema und das ist glaub ich wichtig, überall wo wir mit Jugendlichen arbeiten, dass wir solche Angebote auch haben, solche Dinge bearbeiten im Einzelsetting, im Gruppensetting, zusätzlich zu der Beratungsleistung, also das wirklich vielleicht so von der Person abgekoppelt zu haben, das ist auf jeden Fall eine Veränderung (vgl. I5:149-154).“

Es wurde deutlich, dass das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft über diesen Wunsch informiert ist und dies psychologische Begleitung auch teilweise bereits umsetzt. Im Folgenden wird von Hürden des Systems berichtet, welche den Bedarf an psychologischer Begleitung erschweren:

„I2: [...] In dem Bereich ist es halt auch schwierig zu sagen ob Psycholog\*innen angestellt werden können, aber die passen nicht ins Gehaltsschema rein du musst aber jemanden der eine klinische oder therapeutische Ausbildung hat anstellen, um das zu ermöglichen des muss einfach [...], des muss mitgedacht werden und es muss beziffert werden, ist jetzt wurscht ob es bei uns ist oder in einem Projekt oder in einer Einrichtung egal, muss man halt sagen so, wir wollen die Personen haben, das kostet halt entsprechen was, und haben wir das jetzt da oder haben wir das nicht da, wollen wir das haben oder wollen wir`s nicht haben (vgl. I5:1098-1105).“

Die strukturelle Abhängigkeit der Helfer\*innensysteme von Rahmenbedingungen hemmen die notwendige Unterstützungsmaßnahmen. Des Weiteren wurden im Interview 3 interne Schwierigkeiten deutlich, welche zu Herausforderungen der Anstellung notwendiger Professionist\*innen führen.

I2: „Dinge die wir mit ihnen (Adressat\*innen) besprechen, und wenn da wirklich ein Riesenthema dabei ist, das die Arbeitsplanung oder -fähigkeit behindert, dann müssen wir an diesen Themen arbeiten oder weiterverweisen, an gewisse Stellen, also wir sind zwar ein multiprofessionelles Team, aber wir sind jetzt nicht alle Psychologen oder so, dass wir da jetzt Therapie anbieten würden, oder könnten (vgl. I3:613-617).“

Dies zeigt auf, dass die Helfer\*innensysteme in der Beratung und Begleitung des Transitionsprozesses derzeit von dem Faktor freier, von Krankenkassen finanzierte, Psychotherapieplätze abhängig sind, um ihren Auftrag erfüllen zu können. Wobei durch die Informationen eine positive Zukunftsperspektive eröffnet wurde, welche einen Ausbau der psychologischen Begleitung in den Projekten des NEBA-Systems vorsieht.

„I2: Ich glaube schon, dass noch viel offen ist bei der psychologischen Begleitung, die ist ganz sicher erst am Anfang (vgl. I5:1002-1003).“

Es kann von einer gelungenen Kommunikation im Sinne des Niveaustufensystems von Lütje-Klose und Willenbring von Collaboration gesprochen werden. In der einheitlichen Forderung nach psychologischer Unterstützung in Qualifizierungslehrgängen für Adressat\*innen wurde gemeinsames Engagement, Arbeitsteilung und geteilte Verantwortungsübernahmen der Professionist\*innen sichtbar. Dadurch konnte ein Beschluss zur Unterstützung dieser Bedarfslage in Form von psychologischer Begleitung den Adressat\*innen eröffnet.

### 6.5.3 Hinderliche Faktoren von Kooperation

Im Projektbericht des Institut für Höhere Studien (IHS) wurde festgehalten, dass regelmäßige Vernetzung zwischen Qualifizierungslehrgängen wie dem AusbildungsFit und Kooperationspartner\*innen notwendig wäre. Es werden personelle und räumliche Ressourcen benötigt, um die Adressat\*innen bestmöglich im Übergang von Schule zu Beruf begleiten zu können (vgl. Pessl et al. 2015:139). In der weiteren Betrachtung beeinflusst die fehlende Kommunikation der Helfer\*innensysteme maßgeblich alle nachstehenden erhobenen Erkenntnisse.

#### 6.5.3.1 Fehlende Zuständigkeitskompetenz im Helfer\*innensystem durch fehlende Kommunikation des Helfer\*innensystems

Im Interview 1 wurde durch I1 sichtbar, dass die Zuständigkeit der Ansprechpersonen nicht eindeutig klar war, daher wurde dieses Phänomen der Zuständigkeit in Helfer\*innensystemen in der Analyse betrachtet. Birgit Lütje-Klose insistiert, dass eine enge Zusammenarbeit verschiedener Professionist\*innen für einen gelingenden Betreuungsprozess erforderlich ist (vgl. Lütje-Klose 2016:365). Da die Zuständigkeitskompetenz in pädagogischen intra- wie multiprofessionellen Teams eine wiederkehrende Herausforderung darstellt, soll dieses Phänomen betrachtet werden.

Das Phänomen der fehlenden Zuständigkeitskompetenz konnte entdeckt werden, wobei vordergründig die Kommunikation zwischen den verschiedenen Personen des Helfer\*innensystems nicht funktionierte.

I1: „Ich würde mir zwischen XX (Dame von der Berufsausbildungsassistenz) und der Filialleitung schon mehr Austausch wünschen. Und dass die Filialleitung zumindest mehr Bescheid weiß, dass die XX (Dame von der Berufsausbildungsassistenz) mehr Bescheid weiß (vgl. I1:1449-1450).“

I1: „Na, die XX (Dame von der Berufsausbildungsassistenz), und die XY (Ausbildnerin 1) und die Chefin, dass die XX (Dame von der Berufsausbildungsassistenz) sich mit beiden austauscht und nicht nur mit einer redet, das ist dann so eine Sache, keiner weiß dann, was wirklich ist (vgl. I1:1455-1457).“

Es wurde deutlich, dass unklar war, wer mit wem spricht und wie Informationen ausgetauscht werden sollen. Die Jugendliche gab an, dass die Kommunikation zwischen den Personen der Arbeitsstelle und der Berufsausbildungsassistenz schwierig war „und, dass dann keiner weiß was wirklich ist“. Die Umsetzungsregelung der Berufsausbildungsassistenz regelt die Zusammenarbeit und die Koordinierung mit Betrieben die zu dem Aufgabenbereich der zuständigen Professionist\*innen der Berufsausbildungsassistenz gehören, wie in den Kapitel 3.4.3 und 4.2.3 beschrieben (vgl. SMS 2022b:15). Als weitere Aufgabe der Professionist\*innen wird die Informationsweitergabe als notwendig angesehen. Dazu berichtete die Ausbildnerin I1 im Interview 4, folgendes:

I1: „Derzeit funktioniert die Kommunikation noch nicht so richtig. Weil [...] falsch kommuniziert worden ist, generell sollten viele Sachen mehr mit mir (Ausbildnerin 1) kommuniziert werden als wie mit der Chefin. Jetzt, da kommuniziert die XX (Dame vom Berufsausbildungsassistenz) mit der, Chefin (vgl. I4:279-282).“

Interviewerin: „Und seit wann weiß die Betreuerin, dass sie jetzt Ihre Ansprechperson sind?

I1: „Ähm. Naja, eigentlich schon seit Anfang an weiß die Berufsausbildungsassistentin, dass i (Ausbildnerin 1) immer da bin, aber sie kommuniziert halt trotzdem mit der Chefin (vgl. I4:330-334).“

Trotz mehrfachen Hinweisen auf die eigentliche Ansprechperson im Lehrbetrieb, konnte die Kontaktaufnahme durch die Berufsausbildungsassistentin mit der Ausbildnerin vor Ort nicht verbessert werden. Dieses Fehlen von Informationsaustausch führte, ersichtlich an diesem Fallbeispiel, zu mangelnder Selbstsicherheit und zur Verwirrung der Adressat\*innen und des Helfer\*innensystems. Diese Form des Zusammenwirkens kann im Niveaustufen-Modell von Lütje-Klosen und Willenbring als Cooperation angesehen werden. Beide Parteien treffen Vereinbarungen, agieren allerdings getrennt voneinander und bemerken daher nicht, dass der Informationsaustausch nicht ausreichend vollzogen wurde.

Die Klärung der organisatorischen Aufgaben sollten, so Böllert, zu Beginn aufgeteilt werden, da die Kooperation unterschiedlicher Personen eine Erhöhung von Handlungskompetenzen bedingt und dem Lösen von problematischen Lagen zugutekommt (vgl. 2018:17). Daher könnte darüber nachgedacht werden, wie ein regelmäßiger Austausch bezüglich der Klärung der Zuständigkeiten und Aufgaben in den Systemen des NEBA-Netzwerks umgesetzt werden kann, um die Begleitung der Jugendlichen, der Betriebe und der weiteren Kooperationspartner\*innen zu sichern. In Interview 5 meinte die befragte Person dazu:

I2: „Ja, also durchgehende kontinuierliche Begleitung ist schon wichtig, eines der Hauptprobleme (vgl. I5:928-930).“

Diesbezüglich wäre ein/eine Professionist\*in, welche in Form des Case Managements, Adressat\*innen während des gesamten Begleitungsprozesses unterstützt, wünschenswert. Diese würde Termine zwischen Ausbildner\*innen, Jugendlichen, weiteren Professionist\*innen und im Bedarfsfall den Eltern der auszubildenden Person (wenn Adressat\*innen bei Volljährigkeit der Einbeziehung der Erziehungsberechtigten zustimmen) eine transparente Kommunikation mit klaren Zuständigkeitsbereichen ermöglichen und wirken förderlich auf Übergangsprozesse und die nötige Kommunikation. Auf die Rolle des Case Managements wird in 4.9.2 genauer eingegangen.

Ein weiterer Faktor, nämlich zeitliche Ressourcen, wurden in der analytischen Betrachtung sichtbar. Es stellte sich die Frage, welche Ressourcen für den erforderlichen Austausch der unterschiedlichen Professionist\*innen durch den institutionellen Rahmen zur Verfügung stehen, wie im Interview 3 ebenso angesprochen wurde.

I2: „Das ist immer alles wie gesagt a Geld Sache, und wer ist zuständig, wer macht was, das macht´s halt manchmal ein bissl mühsam. Diese Flexibilität ist nicht immer so da (vgl. I3:789-790).“

Daraus kann entnommen werden, dass die Professionist\*innen selber Hürden in den Fragestellungen Ressourcen und Zuständigkeit erkennen. Hierbei entstehen Barrieren durch die Vergabe von Fördermitteln. Weitere Hindernisse können durch die Projektzuteilung durch die fördergebenden Institutionen Arbeitsmarktservice und Sozialministeriumservice in Form von flexiblen Projektwechsel und damit der Zuständigkeit für den Wechsel innerhalb der Angebotslandschaft aufgezeigt werden.

Diese ungleichmäßigen, nicht den Bedarfslagen angepassten, Förderzahlungen verhindern möglicherweise eine auf die Adressat\*innen zugeschnittene Hilfeleistung und weisen auf ein Fördersystem nach dem Gießkannenprinzip hin.

Auf Grund dieser Analyse wäre eine Erhebung der derzeitigen strukturellen Gegebenheiten zeitlicher und finanzieller Ressourcen wichtig, damit fehlende Zuständigkeitskompetenzen und als Folge die eingeschränkte Flexibilität in den Projekten, keinen Einfluss auf die Begleitung der Adressat\*innen haben. Im Kapitel 4.5, und 4.9 wird in der literarischen Betrachtung dieser Thematik noch genauer auf einzelne Handlungsstrategien und professionelle Zugänge eingegangen.

Um Adressat\*innen bedarfsorientiert begleiten zu können, braucht es eine berufliche Kooperation „auf Augenhöhe“. Dieses Phänomen wird als nächstes in den Mittelpunkt gerückt.

#### 6.5.3.2 Arbeiten „auf Augenhöhe“:

Kooperation „auf Augenhöhe“ ist geprägt von gegenseitigem Respekt, wohlwollenden Aushandlungsprozessen, einem gemeinsamen Lösungsweg und gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme, ganz im Sinne des Modells von Lütje-Klose und Willenbring in Form von Collaboration.

In dem nächsten Zitat von Interview 1, berichtete die Adressat\*in aus ihrer Zeit im AusbildungsFit und wie diese die Leiter\*in ihres NEBA-Projektes wahrgenommen hat:

I1: „Da hat man schon gemerkt, wer die Chefin ist und wer was macht. Weil die Coaches haben sich ein bisschen zurückhaltender benommen, die Chefin natürlich nicht, die hat gleich mal jedem Feuer unterm Arsch gemacht. I1 lacht (vgl. I1,942-944).“

Die Leitungsperson wurde in diesem Fall als eine Machtperson wahrgenommen, welche mit ihrem Team scheinbar nicht „auf Augenhöhe“ arbeitete. Diese Arbeitsweise führt gemessen an dem Niveaustufen-Modell zu einem Qualitätsverlust der Kooperation. Die höchste Stufe Collaboration kann durch die skizzierte Zusammenarbeit nicht erreicht werden, wodurch die Qualität jene von Coordination oder Cooperation möglich macht. Die Leitung traute vermutlich den Professionist\*innen eigenständige Arbeitsweisen mit der Gruppe nicht zu. Die Adressatin berichtete, dass sich die Coaches zurückgehalten hatten und die Chefin „die Zügel in die Hand genommen hat“. Ebenso fällt auf, dass die Adressatin von „Feuer unterm Arsch machen“ berichtete, wobei diese Aussage darauf hindeutet, dass bei Nichtbefolgung der Anweisungen der Chefin eine mögliche unangenehme Konsequenz folgen würde. Somit braucht es die Auseinandersetzung mit der Rolle der Leitung, um dieses scheinbare Machtgefälle zwischen den Professionist\*innen genauer zu betrachten. Es fiel der Adressatin auf, dass die Coaches sich zurücknahmen. Wobei die Tätigkeit mit den Adressat\*innen zu arbeiten in die Zuständigkeitskompetenz der Coaches und Trainer\*innen fallen würde. Im Interview 1 wird ersichtlich, dass auf der Teamebene an Projektstandorten das Machtgefälle für die Adressat\*innen spürbar wurde:

B: „Mehr von den Trainerinnen. Also die Kollegen und so waren alle voll lieb und respektierten mich und so aber eine Trainerin die war voll so boa eh die Leitung halt. Die hat mich gehasst über alles aber nie richtig gesagt (vgl. I1:153-155).“

Dies kann vom Mangel an respektvoller Zusammenarbeit herrühren, aber auch durch Zeitmangel begründet sein. Diesbezüglich kann in den Kapiteln 4.4 und 4.9.1, eine

literarische Auseinandersetzung mit dieser Thematik nachgeschlagen werden. Folgt man dem Analyseprozess, können Leitungspersonen, die ihre Macht gegenüber Mitarbeiter\*innen und Adressat\*innen durch hierarchische Systeme demonstrieren und diese Vorgehensweise nicht reflektieren, zu Angst bei den Mitarbeiter\*innen und Adressat\*innen führen. Diese Vorgehensweise behindert die Entwicklung sowohl von Teammitgliedern als auch Jugendlichen.

Hierarchien in den Systemen werden, laut Sabrina Langenohl, in den Einrichtungen Sozialer Arbeit eher tabuisiert (vgl. 2018:622). Eine generelle Annahme ist, dass Professionist\*innen der Sozialen Arbeit folgende Einstellung zur Kooperation mit Leitungen haben: Diese benötigen professionelle Eigenständigkeit, lehnen hierarchische Systeme ab und sehen im gemeinsamen Teamgeist eine Gleichstellung aller im Team befindlichen Mitglieder. Ebenso stehen diese Überzeugungen in einem Widerspruch zu Bürokratie und Hierarchie, wodurch Leitungspersonen Sozialer Arbeit oftmals die Position der Sicherung struktureller Rahmenbedingungen zugesprochen wird (vgl. ebd.). Die Tätigkeit der Leitungsfunktion ist wesentlich vielschichtiger und gerade für Berufseinsteiger\*innen braucht es strukturelle Vorgaben, Qualitätsstandards und die Begleitung für eine gelingende berufliche Integration durch Leitungspersonen (vgl. ebd.). Im Prinzip wird die Funktion der Leitung nicht als „Supersachbearbeiter\*in“ angesehen, ihr wird die Aufgabe der Herstellung und Erhaltung struktureller Bedingungen zugeschrieben, sowie die Übernahme der Mitarbeiterführung. Der Fokus wird auf die Konzeptentwicklung durch die Leitungsperson gelegt, den Mitarbeiter\*innen ein persönliches Vorankommen zu ermöglichen, indem die einzelnen Teammitglieder ihre Fähigkeiten und Ressourcen durch individualisierte Modelle weiterentwickeln können (vgl. ebd.:228).

Im genannten empirischen Beispiel kann vermutet werden, dass sich die Leitungsperson mehr als „Supersachbearbeiterin“ sah, welche ihren Mitarbeiter\*innen möglicherweise zeigen wollte „wie es wirklich geht“ anstatt in die Kompetenzen ihrer Kolleg\*innen zu vertrauen. Durch mangelndes Vertrauen investierte sie möglicherweise zu wenig Ressourcen in ihre Kernaufgaben, wie der Sicherung struktureller Bedingungen oder der Konzepterstellung zu einer individuellen Förderung der Mitarbeiter\*innen.

In diesem Fall wäre es möglich, dass zu wenig Vertrauen im Team herrschte, weshalb durch die teaminternen Problemlagen Nachteile für die Adressat\*innen entstehen können. In der intra- und multiprofessionellen Zusammenarbeit braucht es Kooperation „auf Augenhöhe“ zwischen den Professionist\*innen, den Adressat\*innen und dem sozialen Umfeld der Adressat\*innen. Die Notwendigkeit dieser Form des Zusammenwirkens wurde im Mentoring-Prozess des partizipativen Forschungsprojekts „Future? Mentoring!“ mit Jugendlichen aus Niederösterreich deutlich.

#### 6.5.3.3 Wunsch nach mehr Elternarbeit:

Dieses Thema betrachte ich, da ich während des Mentoring Prozesses, des Photovoiceprojekts, persönliche Gespräche mit den Erziehungsberechtigten der Mentees führte.

Im Rahmen dieser Mentoring-Tätigkeit, kam es zu persönlichen Kontakten mit den Co-Forscher\*innen in deren Heimatorten, da diese Unterstützung bei der Lösung der

Aufgabenstellung benötigten. Während dieser Treffen führte ich Gespräche mit den Erziehungsberechtigten, da Elternarbeit sehr wichtig ist.

„Die Mutter von Mentee 1 findet das Projekt super, meint allerdings, dass sie nichts mitbekommen würden vom AusbildungsFit. Sie wisse gar nicht, was ihre Tochter dort mache und wie es weitergehe. Die Mutter wünscht sich für ihre Tochter eine Zukunft mit Beruf. Auf Nachfrage der Mentorin ob es denn keine Gespräche gäbe, meint die Mutter, dass sie nur einmal zu Beginn dort war, aber seither keinen Kontakt habe. Sie verstehe dass ihre Tochter selbstständig werden soll, allerdings wäre es ihr auch wichtig, wie sie ihre Tochter unterstützen kann und auch was die nächsten Schritte sein werden. Sie habe das Gefühl, dass ihre Tochter viele Begabungen hat, die im Ausbildungsfit nicht so gesehen werden. Sie habe jetzt Praktika in einer Gärtnerei gemacht, weil sie das im AusbildungsFit auch machen, allerdings mag ihre Tochter backen und kochen gerne (Forschungstagebuch Rinner: 4).“

Es wurde deutlich, dass sich die Mutter nicht in den Prozess eingebunden gefühlt hat und gerne mehr Informationen gehabt hätte, um aktiv mitwirken zu können. Erziehungsberechtigte Großeltern eines anderen Teilnehmers berichteten ähnliches:

„Bevor die Mentorin in das Trainingsgebäude geht, wird sie von der obsorgeberechtigten Großmutter in Empfang genommen. Diese fängt mit der Mentorin ein Gespräch an und findet das Projekt äußerst spannend. Nachdem die Großmutter von ihrem Enkelsohn- dem Mentee- berichtet, bemerkt die Mentorin, dass diese das Qualifizierungsangebot nicht immer als hilfreich einschätzt. Die Mentorin erfährt, dass die Großmutter keine Ahnung hat, was ihr Enkelsohn macht. Dass sie auch nicht wisse, wie es weitergehen soll. Aus Sicht der Großmutter wäre es toll zu erfahren, was die nächsten Schritte bezüglich Lehrstellenfindung sind. (...) In dieser Zeit spricht der Obsorge berechtigte Großvater mit der Mentorin. Dieser merkt an, dass er hoffe, dass sein Enkel durch die Begleitung des Qualifizierungsprojektes eine Ausbildungsstelle findet. (...) Der Großvater gibt an, keine Informationen von der Qualifizierungsstelle zu erhalten, dass es am Anfang ein Gespräch gab und seither kein Informationsaustausch mehr ermöglicht wurde und dass er wisse dass sein Enkel jetzt 18 geworden sei. Das sorge hinsichtlich des Weiteren Vorgehens für Unsicherheit. (Forschungstagebuch Rinner:5).“

In den Schilderungen der Erziehungsberechtigten wurde deutlich, dass diese in den Prozess der Berufsfindung nicht, beziehungsweise sehr marginal eingebunden waren, wobei die Erziehungsberechtigten als Kooperationspartner\*innen im Helfer\*innensystem angesiedelt sind. Die informelle Beratung durch das familiäre Umfeld ist ein Gelingensfaktor für schwierige Transitionsverläufe, wie in den Kapitel 4.7.1 und 5.9 festgehalten wurde.

Hierbei stellte sich erneut die Frage in welcher Form zeitliche und räumliche Ressourcen für die Kooperation den Professionist\*innen zur Verfügung stehen und welche Flexibilität den Mitarbeiter\*innen eines Qualifizierungsprojektes, wie beispielsweise einem AusbildungsFit, ermöglicht wird, um beispielsweise Elterngespräche nach den Kernzeiten der Qualifizierungsprojekte für arbeitstätige Eltern anbieten zu können. Ebenso sind die Dienstzeiten den Kernzeiten der Qualifizierungslehrgänge angepasst, sodass hier die Flexibilität für Elterngespräche begrenzt erscheint. Die gewünschte Individualität der Professionist\*innen bezüglich der Kontakte mit Eltern kann hierbei zu sehr unterschiedlichen Erfahrungen in Bezug auf die Kooperation zwischen Eltern und Professionist\*innen führen. Die Aufgabe der Elternarbeit gestaltet sich in

AusbildungsFits, sehr unterschiedlich (vgl. Pessl et al. 2015:95). Dies wies der Evaluierungsbericht von AusbildungsFit im Jahr 2015 nach und merkte an, die Kooperation mit Eltern sei zu verbessern, sofern dies im Sinne der Adressat\*innen ist (vgl. ebd.:96). Wie im Interview 3 ersichtlich, kann fehlende Bereitschaft zur Zusammenarbeit eine mögliche Bedingung in der Kooperation darstellen.

I2: „Genau, manchmal ist es auch im Elternhaus, dass halt auch bildungsfern ist und gewisse sage ich jetzt einmal, Prozesse nicht mitgehen mag, oder sie wollen sich halt nicht in die Karten schauen lassen, wollen die Strukturen aufrecht erhalten wo man dann irgendwie als Externer auch schwer ankann, sage ich jetzt amal (vgl. I3:271-274).“

Sowohl für bildungsferne Eltern als auch für überbehütende Erziehungsberechtigte ist diese Herstellungsleistung des Helfer\*innensystem erforderlich. Die Notwendigkeit fachlich hergestellter Elternarbeit wurde bereits beschrieben (Kapitel 4.7.1). Um Kooperation in Form von Co-Activity des Niveaustufen-Modells von Lütje-Klose und Willenbring, wie im Kapitel 4.7 beschrieben, zu ermöglichen, bedarf es intensiver Zusammenarbeit. Derzeit scheint es zu einem Austausch von Informationen zwischen Professionist\*innen des NEBA-Systems und Eltern zu kommen. Allerdings wird auf Grund der Erzählungen davon ausgegangen, dass keine weiteren Vorgehensweisen besprochen werden. Die Zusammenarbeit ordne ich in die Qualität der Stufe Co-Activity eingeordnet. Diese Form der Zusammenarbeit befördert scheiternde Transitionsverläufe der Adressat\*innen. Diesen könnten durch mangelnde Elternarbeit Synergieeffekte verwehrt bleiben. Laut Tanzer und Fasching kann durch ungenügende Kooperation der Professionist\*innen mit dem sozialen Umfeld eine Abwendung des sozialen Netzwerks von der Hilfeleistung passieren. Die mangelnde Einbindung kann durch die fehlende Anerkennung der Meinung der Eltern durch Professionist\*innen zu mangelnder Zusammenarbeit führen oder im äußerstem Fall die Ablehnung der Hilfeleistung durch Adressat\*innen bedeuten (vgl. Fasching / Tanzer 2022b:171). Durch eine gelingende Kommunikation könnten relevante Familienmitglieder in den Transitionsprozess eingebettet werden und dadurch die Adressat\*innen auf dem Weg ins Berufsleben besser unterstützen, wie in 4.7.1 und 5.9 näher beschrieben wurde. Für diese Begleitung benötigen die Professionist\*innen Zeitressourcen, um das Familiensystem, der Bedarfslage entsprechend, sinnvoll miteinbeziehen zu können.

#### 6.5.4 Wunsch nach mehr Zeitressourcen und individueller Begleitung

Die Notwendigkeit entsprechender Zeitressourcen für beispielsweise intensive Elternarbeit oder für einen gelingenden Beziehungsaufbau, werden im Interview 5 ausgedrückt:

I2: „Und ja, und ich glaub längerfristige Begleitung, viel also mehr Zeit mehr Zeit zu haben, das ist glaube ich insgesamt wichtig. Das würde ich vielleicht noch an die erste Frage (...) welche Herausforderungen, was ist Veränderungsbedarf, es ist teilweise glaube ich schon für die Menschen die im Projekt arbeiten, teilweise einfach zu wenig Zeit um diese Beziehung aufzubauen, und sagen, jetzt die Stabilisierung von den Einzelpersonen so weit zu führen, dass ich sage jetzt ist sie wirklich so weit, sie weiß genau wo sie hin will, dass das passt, dass sie stabil ist und vielleicht nicht gleich wieder das nächste Angebot abbricht aus welchem Grund auch immer, ist glaube ich das, was wichtig ist, viel Zeit und schauen, dass es dann wirklich nachhaltig - wir reden ja wirklich von nachhaltig vermitteln, das

braucht halt einfach die Zeit und teilweise gibt's halt leider die Vorgaben, dass diese Zeit nicht da ist oder gewährt wird, dass das mehr als ein Jahr, dass das dann in den Projekten möglich ist, zum Beispiel (I5: 154-164).“

Der Professionist drückte hier deutlich aus, dass die für die Begleitung derzeit veranschlagten Zeitressourcen nicht ausreichen und dass diese den Bedarfslagen der Adressat\*innen angeglichen werden müssten, wie in Kapitel 5.2 und 5.3 beschrieben. Dieser Umstand erschwert es den Helfer\*innensystemen, den Transitionsprozess zu begleiten, da diese sich an die vorgegebenen Übergangsfristen halten müssen. Während dieses Übergabemanagements, werden beispielsweise persönliche Gespräche für die Übergänge zwischen NEBA- Angeboten in den Umsetzungsregelungen veranschlagt, wie in den Kapiteln 4.2 und 3.4.2 beschrieben. Zumeist werden ein bis zwei zwischen den handelnden Professionist\*innen abgehalten, sodass in prekären Berufsfindungsprozessen möglicherweise zu wenig Austausch zwischen den Professionist\*innen ermöglicht wird. Ein Jugendcoach schildert seine Erfahrungen diesbezüglich wie folgt:

I2: „Wir haben doch sehr viele Fälle, also 56, bei einer Vollzeitstelle muss man 56 Erstgespräche im Jahr machen und, dreißig Fälle bis zu einem Jahr betreuen und sechs Fälle bis zu einem halben Jahr. Das sind oft schon manche Fälle dabei, die schon sehr viel brauchen (vgl. I3:652-654).“

Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung bleibt wenig Zeit für intensive Begleitmaßnahmen und für die notwendige Vernetzung im Transitionsprozess. Der Interviewte gab an, dass einige Adressat\*innen „viel brauchen“, daher ist davon auszugehen, dass diese Fallbegleitungen sehr viel Vernetzungsarbeit und damit mehr Zeitressourcen benötigen. Des Weiteren berichtete I2 des Interviews 3:

I2: „Eben niedrigere Fallzahlen. Wenn wir weniger Fälle hätten, dann könnten wir auch vielleicht noch mehr begleiten oder mehr noch auf manche Dinge eingehen sage ich jetzt einmal (vgl. I3: 659-660).“

Daraus ergibt sich hoher Druck der auf den Professionist\*innen lastet. Diese nehmen den Bedarf an intensiverer Begleitung wahr, allerdings können sie die benötigten Anforderungen in den vorgegebenen Rahmenbedingungen, welche politisch hergestellt wurden, nicht leisten. Diese Annahmen unterstreichen die Vermutung des Gießkannenkonzepts der Förderlandschaft. Im Interview 3 wird ebenso von zu geringen Zeitressourcen und zu vielen Falllagen mit unterschiedlichen Bedarfen berichtet:

I2: „Zeit braucht man natürlich, um ressourcenorientiert arbeiten zu können, das heißt, wenn die Fallzahl hier bewältigbar ist, ich mein es ist schaffbar, aber weniger Fälle wäre halt mehr Zeit (vgl. I3:853-855).“

Dies wirft die Frage auf, wie ressourcenorientiert derzeit durch das Helfer\*innensystem agiert werden kann, nachdem die zeitlichen Ressourcen limitiert sind. Die Motivation der Professionist\*innen im Helfer\*innensystem an den Bedarfslagen ressourcenorientiert zu arbeiten, beschrieb der Interviewpartner wie folgt:

I2: „Die Bereitschaft, die Motivation der Kolleg\*innen im Team, da sich diesem Thema auch gut zu stellen und auch Reflexion immer wieder, nachzudenken, was läuft gut, welche Ressourcen haben wir, welche Ressourcen bräuchten wir vielleicht noch (vgl. I3:855-857).“

Es wird deutlich, dass die Professionist\*innen trotz zeitlicher Limitierung professionell Handeln und über mögliche, bisher noch nicht angewandte, Unterstützungsleistungen

nachdenken. Wie im nächsten Auszug des Interviews erkennbar, stoßen diese bei der Bearbeitung von Fällen an strukturelle Grenzen, obwohl die Aufstockung von Ressourcen aktiv forciert wird:

I2: „Können wir die noch kriegen (Ressourcen), oder sind uns da irgendwie die Hände gebunden, wenn das jetzt wer anderes entscheidet (vgl. I3:857-858).“

Diese Hürden erschweren dem Helfer\*innensystem das Erbringen bedarfsorientierter, erforderlicher Unterstützungsleistung im Übergang von Schule zu Beruf. Dies hat zur Folge, dass die Stufe Cooperation nach dem Niveaustufen-Modell erreicht werden kann, wobei die Stufe Collaboration angestrebt werden sollte. Es kann zwar auf Zusammenarbeit und Abstimmung gehofft werden, dennoch scheinen die zeitlichen Ressourcen zu begrenzt zu sein.

#### 6.5.5 Erkenntnisse aus der empirischen Analyse

Die Subfragestellung „Wie gestaltet sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme während der Begleitung in einem Qualifizierungsprojekt und AusbildungsFit?“ wurde der empirischen Erhebung vorangestellt. Daher erschien eine empirische Betrachtung der Kooperation der Helfer\*innensysteme, als relevant, da laut Bylinski, das Zusammenwirken der Helfer\*innensysteme in Übergängen eine Schlüsselrolle übernimmt (vgl. Bylinski 2016:228).

Das Niveaustufen-Modell von Lütje-Klose und Willenbring, zeigt auf, dass unterschiedliche Qualitäten von Partizipation der Adressat\*innen durch die Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme von AusbildungsFit-Einrichtungen festgestellt werden können. Zudem braucht es für die vier Kooperationsstufen, welche im Kapitel 4.7 näher erklärt werden, unterschiedliche Bereitschaften der einzelnen kooperierenden Professionist\*innen. Gerahmt wird dieses Modell durch den niedrigsten individuellen Aufwand der Fachpersonen (Co-Activity), wobei lediglich ein Informationsaustausch zwischen den handelnden Professionist\*innen vorgenommen wird und der höchsten Form der Kooperation (Collaboration), in welcher Aushandlungsprozesse und gemeinsame Verantwortungsübernahme umgesetzt werden. Anhand dieses Modells wurden die beleuchteten Phänomene betrachtet.

Die Zielgruppe benötigt aufgrund heterogener Differenzmerkmale hohe Kooperationsleistung des Helfer\*innensystems, um gesetzte Ziele erreichen zu können. In den Beleuchtungen der empirischen Datenlage wurde ersichtlich, dass die Kooperation der Helfer\*innensysteme nicht immer den Bedarfslagen entsprechend vorhanden ist, daher sollen anhand der Erkenntnisse im weiteren Vorgehen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden.

Hinderliche Faktoren der Zusammenarbeit sind scheinbar stark mit strukturellen Rahmenbedingungen verflochten. Damit intra- wie multiprofessionelle Kooperation in Form von Collaboration erreicht werden kann, braucht es strukturelle Rahmenbedingungen, welche dies ermöglichen. In den Ergebnissen wurde sichtbar, dass ausreichend zeitliche Ressourcen eine hohe Bedeutung für gelingende Zusammenarbeit haben. Hierfür können folgende Handlungsempfehlungen genannt werden:

- Flexibilisierung von Arbeitszeiten der Helfer\*innensysteme, um Gespräche mit anderen Helfer\*innensystemen (Eltern, Professionist\*innen anderer Projekte, Betriebe, und andere) führen zu können
- Ausreichend Zeitressourcen, um im Sinne von Collaboration gemeinsame Schritte zur Realisierung von Zielvorstellungen mit den Helfer\*innensystemen zu entwickeln, die dafür notwendigen Vereinbarungen transparent zu beschließen und gemeinsam Verantwortung für diese Zielvorstellung zu übernehmen.
- Mehr Zeitressourcen, um Elternarbeit zu forcieren, da diese für gelingende Übergänge von Schule zu Beruf erforderlich sind.

Neben zeitlichen Ressourcen benötigen Professionist\*innen mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen zum Arbeiten „auf Augenhöhe“ in Form von Collaboration, vergleichbare Wertesysteme und Aushandlungsprozesse über Vorgehensweisen zur Erreichung von Zielsetzungen der Adressat\*innen. Hierfür können durch Vernetzungstreffen Möglichkeiten zur Reflexion und dem Auftrag dienlicher Kooperation ermöglicht werden. Dafür wären beispielsweise projektübergreifende Lernräume für Professionist\*innen hilfreich, welche durch folgende Handlungsempfehlungen erreicht werden können:

- Fortbildungsangebote
- kollegiale Fallberatungen
- Projektübergreifende Fachtagungen
- Supervision
- Feste und Feiern

Diese Formen der fachlichen Vernetzung brauchen neben dem professionellen Austausch die Bereitschaft genügend Möglichkeiten, Vertrauen und Verständnis für die Sichtweise anderer, im System befindlicher qualifizierter Professionist\*innen des Helfer\*innensystems herzustellen. Durch einen projektübergreifenden Austausch von Erfahrungswerten, Normen und Haltungen kann die Basis für Kooperation auf dem Niveau von Collaboration erreicht werden.

Ebenso erscheint es sinnvoll diesbezüglich Fortbildungsmaßnahmen und Austauschmöglichkeiten für Führungskräfte zu gestalten, damit die leitenden Verantwortlichen den vielfältigen Anforderungen ihrer Position gewachsen sind. Leitungspersonen sollten jährlich die Möglichkeit von Teamtagen für ihr eigenes Team anbieten können, in welchen nicht nur fachliche sondern auch ein „Kennenlernen“ der Teammitglieder durch vertrauensbildende Maßnahmen ermöglicht wird. Diese Lern- und Austauschmöglichkeiten entsprechen dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaften von Rolff und Bosen (4.7), welche zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die Zielerreichung der Adressat\*innen beitragen und somit Kooperation im Sinne von Collaboration ermöglichen.

Zuletzt wurde ersichtlich, dass die Kooperation der Helfer\*innensysteme auch durch die Subventionen des Staates Österreichs beeinflusst sind, welche scheinbar dem politischen Gießkannenprinzip folgen, indem Zuschüsse und Subventionen einer sehr heterogenen Zielgruppe von Qualifizierungsprojekten und AusbildungsFit-Einrichtungen zugesprochen werden. In diesen werden Jugendliche und junge Erwachsene der Zielgruppe aber auch solche mit vielen anderen Differenzmerkmalen wie beispielsweise

psychischen Erkrankungen, Verhaltensauffälligkeiten, ehemaliger Drogenabhängigkeiten und weiteren unterschiedlichen Bedarfslagen begleitet. Die Bedarfe der Zielgruppe, Jugendlicher und junger Erwachsener mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie in den Kapitel 5.2 und 5.3 beschrieben, können mit den Angeboten des derzeitigen Systems nicht in dem Ausmaß individuell begleitet, wie eigentlich benötigt. Die Adressat\*innen der Zielgruppe brauchen Professionist\*innen die partizipativ Ziele mit ihnen erarbeiten und den Austausch mit dem Helfer\*innensystem forcieren, damit diese ihre Ziele erreichen können. Um diese Situation zu verbessern, werden folgende Themen benannt:

- Ein/Eine Professionist\*in des Case Management, welche durchgängig für die Begleitung von Adressat\*innen im NEBA-System zuständig ist, transparente Kommunikation ermöglicht und damit Übergänge erleichtert.
- Höhere Flexibilität in der Anstellung von unterschiedlich qualifizierten Professionist\*innen, um Bedarfslagen der Zielgruppe zu decken
- Höhere Flexibilität der Inanspruchnahme von Projekten und damit verbunden verlängerte Projektdauer, um die Begleitung nachhaltig gestalten zu können.

Die Rahmenbedingungen stellen derzeit begrenzte, zeitliche Ressourcen für die Begleitung der Adressat\*innen zur Verfügung, welches einer der Hauptfaktoren für niedrigere Qualität der Kooperation des Helfer\*innensystems darstellt. Dieser Umstand befördert Probleme des Transitionsprozesses, indem vor allem Adressat\*innen der Zielgruppe mit Multiproblemlagen, durch zu geringe zeitliche Ressourcen in ihren Bedarfslagen zu wenig Unterstützung erhalten.

Daher bedarf es weiterer politischer Anstrengungen, um die Rahmenbedingungen zur Ermöglichung von Inklusion in der Bildung und am ersten Arbeitsmarkt, im Sinne der UN Behindertenrechtskonvention, umzusetzen. Die Handlungsempfehlungen der UN-Staatenprüfung 2023 insistieren unter anderem auf einer Abwendung des derzeit bestehenden segregierenden Bildungssystems mit dem rechtlichen Anspruch auf inklusive Bildung für die Zielgruppe. Des Weiteren wird im Bericht der UN Staatenprüfung die Erwerbsbeteiligung behinderter Menschen durch die Erhöhung von Chancengleichheit der Zielgruppe am ersten Arbeitsmarkt gefordert (vgl. Monitoringausschuss 2023:4–5).

Im Sinne der Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich des Niveaustufen-Modells von Lütje-Klose und Willenbring, erscheint es dringlich, die entdeckten Ergebnisse zu beachten, um das Kooperationsniveau Collaboration in den NEBA-Projekten möglich zu machen.

Die Zusammenarbeit der Helfer\*innensysteme gestaltet sich in vielen Bereichen gut, wobei die Rahmenbedingungen für eine bedarfsorientierte Begleitung des Transitionsprozesses der Zielgruppe die eben formulierten Veränderungen, erfordert. Die heterogene Gruppe von Adressat\*innen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten benötigt, vor allem für Adressat\*innen mit einem Sonderschulabschluss oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ressourcenorientierte Begleitung ohne Zeitdruck und Professionist\*innen, welche ein hohes Maß an Fachlichkeit und Kooperation vorweisen und in die Begleitung durchführen können.

Die benannte ressourcenorientierte Begleitung orientiert sich an den Bedarfslagen der Adressat\*innen, welche Sophie Mutenthaler im nächsten Abschnitt, anhand der Ergebnisse beleuchtet.

## 6.6 Empirische Auseinandersetzung mit den Bedarfen von Jugendlichen im Übergang von Schule in den Arbeitsmarkt/Beruf

*Sophie Mutenthaler*

Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, werden nun die Ergebnisse der Interviews näher erläutert. Es wird dabei auf die Fragestellung eingegangen, was Jugendliche mit Schulabschluss einer Sonderschule oder mit der Beurteilung mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Übergang in den Arbeitsmarkt benötigen. Dabei werden die Zusammenhänge zur Theorie berücksichtigt. Auch die Ergebnisse der Photo-Voice Forschung werden hier zur Darstellung der Bedarfe der Jugendlichen einfließen. Der Fokus in dieser Auswertung lag auf den Interviews mit den Jugendlichen, diese wurden um die Bedarfe aus Sicht des Helfer\*innensystems ergänzt. Die ausgewerteten Codes wurden kategorisiert und auf einem Jam-Board wie in Abbildung 6 ersichtlich, veranschaulicht. Jedes Interview erhielt eine separate Farbe, um die Codes später zuordnen zu können.

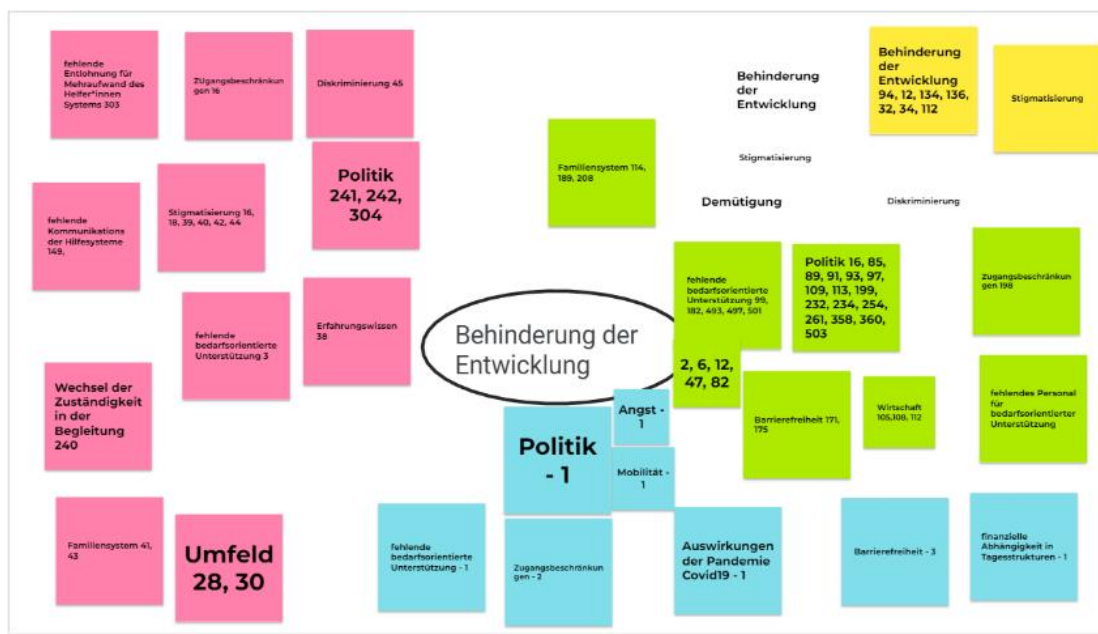


Abbildung 6 Jam Board

Danach wurde die Auswertung durchgeführt wie in Kapitel 6.2.2 genauer beschrieben. Es konnten 14 Hauptkategorien gebildet werden. Die Hauptkategorie 1 'Institutionelle Ressourcen' weist mit 64 Codes die meisten vorkommen auf, gefolgt von der Hauptkategorie 13 'Politik / politischer Auftrag' mit 38 Codes und der Hauptkategorie 2 'Helfer\*innensystem' mit 34. Die Nummerierung der Hauptkategorien hat sich aus der

Anordnung im Jam Board ergeben und steht nicht in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Vorkommen der jeweiligen Codes. Alle Ergebnisse der Interviews können aus dem Anhang entnommen werden. Im Zuge der Auswertung der Interviews haben sich aufgrund des Vorkommens bestimmter Begriffe und Themen in allen fünf Interviews Hauptkategorien herauskristallisiert. Daraus erschließen sich die benötigten Bedarfe der Jugendliche für den Übergang in den Arbeitsmarkt. Diese werden in den folgenden Abschnitten im Detail erläutert.

#### 6.6.1 Institutionelle Ressourcen

Die Interviews mit den Jugendlichen verdeutlichen, dass ihre Erfahrungen mit Institutionen wie Neba-Einrichtungen, Ausbildungsstellen und Schulen sowohl positive als auch negative Facetten aufweisen. Die Jugendlichen fühlen sich unterstützt, wenn ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden. Eine Lehrstelle wird als positiver Wendepunkt wahrgenommen, der zu gesteigerter Motivation und Wohlbefinden führt. Dies belegt folgende Stelle im zweiten Interview

„Drum bin ich jetzt sehr froh dass ich einen Lehrstelle gefunden habe und ich fühl auch das es mir viel besser geht und ich viel motivierter bin. Das ich wieder die alte bin die strahlt, motiviert und lächelt. Sie unterstützen mich wenn ich was brauch oder nicht versteh. (I2:159-160)“

In den beiden Interviews mit den Jugendlichen wurden in Bezug auf die Institutionen folgende Bedarfe genannt: bedarfsorientierte Unterstützung, Behinderung der Entwicklung, Diskriminierung, fehlende Unterstützung, Stigmatisierung, unzureichende Entlohnung, Mangel an Rückhalt, fehlende Leitungspräsenz und Demütigung.

Hier stellt sich nun die Frage inwieweit ist Unterstützung nun auch Unterstützung wie bereits näher ausgeführt in der Persönlichen Zukunftsplanung bei dem Punkt Organisationsebene. Diese bezieht sich darauf, personenorientierte Dienstleistungen anzubieten und kontinuierlich zu verbessern, basierend auf den individuellen Zukunftsplänen der unterstützten Personen. Wenn die Unterstützung nicht als förderlich für die Erreichung persönlicher Ziele empfunden wird, kann sie sich behindernd auf die Entwicklung auswirken und sogar als demütigend, diskriminierend und stigmatisierend empfunden werden. Die folgende Stelle im zweiten Interview verdeutlicht dies.

„Weil ich immer runtergemachte worden bin, egals sei es von Trainern, sei es von andren Teilnehmer\*innen, mir wurden immer Dinge an Kopf geworfen, das ich zu dumm bin für alles und das ich sowieso nichts in meinem Leben erreichen werden(I2:18-20).“

Ein Beispiel dafür findet sich auch in Interview 1 „Ich war, ich war schon mich bei ein paar Frisuren bewerben und 2 davon oder 3 davon haben eine Bewerbung einfach zerrissen, weil ich eine verlängerte Lehre machen und müsste (I1:200-201).“

In Interview 2 klagte der\*die Jugendliche über fehlende Unterstützung und mangelnden Rückhalt. Außerdem bemängelte er\*sie, dass die Leitung des A-Fit nicht zugehört und die Jugendlichen belehrend behandelt hatte.

„[...] das war halt immer so, aus dir wird sowieso nix also hör auf zu suchen. Mir wurde immer so die Hoffnung genommen. Mir wurde auch jetzt vor kurzen erst gesagt, dass ich meine Lehre als Konditor eh nicht schaffen werde, von der Leitung. [...] ich wurde nie

richtig ernstgenommen wenn ich was gesagt habe. Sogar meine Mutter war da und so viele andere Eltern wegen der einen, ich war nicht die einzige die gepiesakt wurde aber es wurde nicht ernst genommen(I2:150-159).“

Die Bedürfnisse gehen über eine rein materielle Ebene, in Bezug auf Geld und Besitz hinaus. Es wird deutlich, dass emotionale Unterstützung, Wertschätzung und eine positive Organisationskultur (dies bedeutet, dass sich die Jugendlichen wohlfühlen und sich mit dem Betrieb identifizieren können) für die Jugendlichen von großer Bedeutung sind. Eine angemessene Entlohnung wird als essentiell betrachtet, was in der Photo-Voice Forschung zusätzlich unterstrichen wird. Die Jugendlichen äußern den Wunsch nach fairer Bezahlung als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben.

Insgesamt lässt sich ableiten, dass die Institutionen in der Jugendphase nicht nur als Ausbildungsstätten, sondern auch als unterstützende Umgebungen bei der Ausbildung fungieren sollten. Die Bedarfe in Bezug auf die institutionellen Ressourcen reichen von individueller Förderung der Jugendlichen in den jeweils individuellen Bereichen wo Bedarf dafür besteht, über die Anerkennung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen bis hin zur Gewährleistung fairer Entlohnung welche sich jedoch zumindest bei den A-Fit Einrichtungen und anderen Projekten leider nicht auf der Ebene der Institutionen lösen lässt. Beispiele aus den Interviews zeigen, dass negative Erfahrungen die Entwicklung behindern können wie Interview 2 konkret zeigt: “[...] eine Angststörung hab ich auch davon bekommen, weil die Leitung und die anderen Trainer ja immer so gesagt haben ich bin dumm und ich schaff das ja sowieso nicht [...] (137-139)“. Dazu zählen das Gefühl der Unterbewertung, Belehrungen und mangelnde ernsthafte Anerkennung. In einigen Fällen wird sogar die Fähigkeit der Jugendlichen angezweifelt, was zu Frustration und Unsicherheit führt. Ein Beispiel dafür aus Interview 2:

[...] es hat immer Tipps gegeben aber das war halt immer so, aus dir wird sowieso nix also hör auf zu suchen. Mir wurde immer so die Hoffnung genommen. Mir wurde auch jetzt vor kurzem erst gesagt, dass ich meine Lehre als Konditor eh nicht schaffen werde, von der Leitung (67-70).“

Daher ist es entscheidend, dass Institutionen die Bedürfnisse der Jugendlichen ernst nehmen und unterstützende Maßnahmen entsprechend gestalten. Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, sollten mögliche Unterstützungsansätze darauf abzielen, den Jugendlichen eine individuelle Förderung zu ermöglichen, mit Ziel darauf den Jugendlichen so viel Unterstützung wie nötig zu geben, um ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen.

#### 6.6.2 Persönliche Ressourcen

Die persönlichen Ressourcen von Jugendlichen in Einrichtungen wie A-Fit oder Qualifizierungsprojekten spielen eine entscheidende Rolle im Arbeitsalltag. Die Erhebung zeigt, dass Jugendliche familiären Rückhalt, soziale und berufliche Kenntnisse sowie Stolz als bedeutende Ressourcen in gelungenen Situationen oder bei Herausforderungen identifizieren. Diese Ressourcen dienen nicht nur als persönliche Stärken, sondern werden auch vom Helfer\*innensystem aufgegriffen, um die Jugendlichen in ihrer Weiterentwicklung und der Erreichung ihrer Ziele zu unterstützen.

Ein zentrales Bedürfnis der Jugendlichen, das sich aus den Interviews ableiten lässt, ist die Anerkennung und Unterstützung der familiären Netzwerke. Jugendliche suchen in ihren Familien nicht nur Unterstützung bei der Suche nach Ausbildungsplätzen oder Problemen mit A-Fit, sondern auch emotionale Bestätigung auf ihrem Weg. Ein Zitat verdeutlicht dies: „Meine Mama hat mich ja sehr unterstützt und auch meine Oma und mein Bruder, also alle in meiner Familie haben mich unterstützt in das was ich gemacht hab(I2:85-87).“

Des Weiteren zeigt sich, dass intrinsische Motivation ein bedeutender Faktor ist. Die Jugendlichen erleben einen Anstieg ihrer Motivation, wenn sie Freude an ihrer Arbeit finden. Der Übergang von A-Fit zu einer Ausbildung hat positive Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden:

"Ich fühl mich auch viel besser als wie ich im A-Fit war, also wirklich jeden Tag hab ich verschlafen, mir gings überhaupt nicht gut mir war schlecht ich hatte Schwindel ich hatte Panik Attacken es war echt Horror, Und seitdem ich davon weg bin mir, gehts gut, ich hab keine Attacken mehr, mir ist nicht schlecht, ich bin immer pünktlich, ich bin immer glücklich und ich bin immer motiviert(I2:162-166)."

Die fehlende Selbstsicherheit, die einige Jugendliche empfinden, wird als weiterer Bedarf deutlich. Die Interviews zeigen, dass Jugendliche sich nach Bestätigung und Ermutigung sehnen, um ihr Selbstvertrauen zu stärken: "Also ohne der doppelten Bestätigung fühlt sie sich unsicher. Sie hat mir einmal erzählt, dass sie wahnsinnige Angst hat irgendetwas falsch zu machen (I4:162,189-190)." Dies legt nahe, dass es notwendig ist, die Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen der Jugendlichen zu stärken, um deren Entwicklung zu fördern. Das Selbstvertrauen könnte mit Empowerment hervorgeholt und gestärkt werden, um unter anderem eine aktive Beteiligung in der Gesellschaft zu fördern, wie bereits in Kapitel 5.7 näher ausgeführt.

In diesem Interviewabschnitt geht ebenfalls die fehlende Selbstsicherheit hervor von der Jugendlichen hat kürzlich einen Ausbildungsplatz erhalten :

„Ich hab noch immer sehr großen Zweifel an mir das ich nicht schaffen werde. Weil ich einfach vom A-Fit schlechte Erfahrungen hab und ich hab halt einfach Angst, dass ich wenn ich in die Schule kommen genau an diesen Text denke, ich schaffs nicht und ich bin zu dumm dafür und das ich dann kneif und sag aus ich brechs ab. Ich glaub das sind so meine Ängste zur Zeit aber ich hab gesagt ich schaff das egal wies A-Fit war wie alles war und ich wills durchziehen. Ich will den Menschen beweisen nur weil ich in der ASO war das ichs auch in der Berufsschule schaffen werde, zwar in vier Jahren aber ich werds schaffen!(I2:180-187).“

Die theoretischen Ausführungen zum Empowerment und zur Ressourcenarbeit in Kapitel 5.6 und 5.7 bekräftigen die Bedeutung einer orientierten Stärkung der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen und Potenzialen. Die Jugendlichen betonen, dass Ermutigung und Anerkennung dazu beitragen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken:

"Ja. Ich finde schon, dass auch mein Selbstbewusstsein dadurch gestärkt worden ist, dass ich das eigentlich gut hinbekommen habe und dass ich öfter mal ein Lob bekommen hab dafür. So, ich finde schon, dass das wirklich was geholfen hat (I2:1849-1851)."

In der Photo-Voice Forschung beziehen sich die Forscher\*innen ebenfalls auf persönliche Ressourcen, welche der Persönlichkeitsentfaltung zugeordnet wurde. Dabei wird die Bedeutung von Selbstvertrauen und Selbstlob als zentrale persönliche Ressourcen hervorgehoben. Sie gaben an, dass ein gestärktes Selbstvertrauen und die Fähigkeit, sich selbst Lob auszusprechen, positive Auswirkungen auf ihre persönliche Entwicklung haben. Zweitens spielt die Entwicklung eigener Stärken und Fähigkeiten eine entscheidende Rolle.

Die Forschungsergebnisse der Photo-Voice Forschung verdeutlichen, dass die Entfaltung individueller Talente und Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf das Selbstbild und die persönliche Identität der Beteiligten hat. Die Wertschätzung eigener Fähigkeiten geht als weiterer Aspekt hervor. Die Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Kompetenzen trägt dazu bei, das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden zu stärken und ihre Selbstwahrnehmung positiv zu beeinflussen. Der vierte Aspekt betont die Bedeutung der individuellen Unabhängigkeit und Autonomie durch Abnabelung. Die Fähigkeit, eigenständige Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, wird als essenzieller Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet.

Die persönlichen Ressourcen der Teilnehmenden sind in der Photo-Voice Forschung eng mit ihrer Selbstwirksamkeit verknüpft. Es gibt zahlreiche Überschneidungen in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Reflexion, Resilienz, Selbstständigkeit, berufliche Kenntnisse und Wertschätzung, die als entscheidende Elemente für die individuelle Entwicklung und Entfaltung betrachtet werden können.

Zusammenfassend benötigen die Jugendlichen an persönliche Ressourcen im Übergangsprozess Anerkennung und Unterstützung von ihrem familiären Netzwerk. Die Förderung der intrinsischen Motivation durch positive Arbeitsbedingungen und Stärkung der Selbstsicherheit durch Bestätigung und Ermutigung sind wesentliche Faktoren und Unterstützungsmaßnahmen im Übergang von Schule in den Beruf oder die Ausbildung. Professionelle Unterstützungsangebote im Übergang sollten auf Basis der Analyse eine ganzheitliche und individualisierte Förderung der persönlichen Ressourcen in den Blick nehmen, um eine positive Entwicklung und Entfaltung der Jugendlichen zu unterstützen. Als weiteren Bedarf möchte ich die bedarfsorientierte Unterstützung anführen um die Wichtigkeit dieser individuellen Unterstützung besser zu untermauern.

### 6.6.3 Bedarfsorientierte Unterstützung

Die Anerkennung individueller Bedürfnisse und die Bereitstellung maßgeschneiderter Hilfen stehen im Zentrum dieses Paradigmenwechsels.

Ein Zitat verdeutlicht die Rolle eines unterstützenden Jugend-Coaches im A-Fit: „Also ja die J. die ist meine Jugend-Coachin eigentlich meine Arbeitsassistentin, die hat mir sehr viel geholfen und unterstützt eigentlich mehr als alle anderen hier im A-Fit (I2:118-119).“ Folgend wird im Interview erwähnt das J. konkret auf die Anliegen und Wünsche des Jugendlichen eingegangen ist und bei weiteren Schritten in der Ausbildung weiter geholfen hat, zum Beispiel die Organisation von Nachhilfe bis hin zu einem Termin bei dem\*dem Psychologe\*in. Dies betont die Bedeutung individueller Unterstützung und ihre positive Wirkung auf die Entwicklung von Jugendlichen.

Auch das Helfer\*innen-System hebt die Notwendigkeit bedarfsorientierter Unterstützung hervor, selbst wenn diese möglicherweise mehr Zeit in Anspruch nimmt. Ein Zitat aus einem Interview lautet:

„Sie braucht zwar in allen Punkte, einfach ein bisschen länger. Also bei an anderen Lehrling geht das Farbe auftragen vielleicht in ein paar Wochen, das ganz alleine ist und bei ihr brauchts halt ein paar Wochen länger. Aber dann erklär ich ihr halt öfter und unterstütz sie dabei, des brauchts und is a ok!(I4:488-491).“

Daraus geht eine Wertschätzung für individuelle Lerngeschwindigkeiten hervor und die Bereitschaft, entsprechende Unterstützung anzubieten.

Die Bedeutung von Nachhilfe als Unterstützungsinstrument wird ebenfalls hervorgehoben, insbesondere für die Stärkung des Selbstvertrauens. Eine Aussage des Helfer\*innen-Systems verdeutlicht dies:

„[...] Aber ich finde die private Nachhilfe eindeutig besser als die am Montag. Weil Montags ist ja immer so, dass C. dann erst um 13:00 Uhr in die Arbeit kommt. Und wenn normal mehr los ist, fühle sich C. dann auch ein bisschen schlecht (I4:1140-1143).“

Dies hebt die Bedeutung eines unterstützenden Umfelds hervor, das es den Jugendlichen ermöglicht, erfolgreich zu lernen und ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Die Ergebnisse der Photo-Voice-Forschung zeigen, dass es in der Hauptkategorie 'Unterstützung' eine Vielzahl von unterstützenden Elementen gibt. Diese reichen von der Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens über die Zusammenarbeit im Team bis hin zur individuellen Unterstützung und Förderung im Alltag. Die Auswertung zeigt, dass gezielte Unterstützung und Förderung, Teamarbeit sowie individuelle Hilfe im Alltag gleichbedeutend sind mit gezielter/bedarfsorientierter Unterstützung. Dabei wird das Familiensystem als eine bedeutende persönliche Ressource betrachtet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bedarfsorientierte Unterstützung für Jugendliche nicht nur eine individuelle Anpassung von Hilfsmaßnahmen erfordert, sondern auch eine Anerkennung ihrer persönlichen Ressourcen und eine Einbindung des familiären Umfelds als unterstützende Kraft. Die Ergebnisse legen nahe, dass Unterstützungsansätze flexibel und auf die spezifischen Bedürfnisse jedes\*r einzelnen Jugendlichen zugeschnitten sein sollten. Dies kann nur mit der Veränderung der Rahmenbedingungen einhergehen, das ist jedoch nicht institutionell lösbar sondern bedarf die höheren Instanzen wie zum Beispiel die Politik.

#### 6.6.4 Behinderung der Entwicklung / Bedarf an adäquater Unterstützung in der Entwicklung

In den Interviews wird deutlich, dass die Behinderung der persönlichen Entwicklung aus Sicht der Jugendlichen bereits im schulischen Kontext beginnt. So erkennen/benennen die Jugendlichen einen Mangel an Unterstützung und die fehlende Achtung vor ihren Bedürfnissen. Aufgrund der mangelnden Begleitung wurde von den Jugendlichen ein freiwilliges zehntes Schuljahr nicht in Erwägung gezogen.

Die Erfahrung des Besuchs einer Sonderschule verstärkt die Abneigung für ein zehntes Schuljahr. Die Jugendlichen wurden als kleine Kinder behandelt und ihre Fähigkeiten nicht angemessen anerkannt. Konkrete Bedarfe zeigen sich in der Forderung nach individueller und respektvoller schulischer Unterstützung. Auch in den A-Fit Einrichtungen erfahren manche Jugendliche negative Erlebnisse, die ihren Weg zur Ausbildungsstelle behindern. Traumatische Erfahrungen mit dem Helfer\*innensystem können zu Angststörungen und Depressionen führen. Es sind Bedarfe hinsichtlich besserer psychosozialer Unterstützung und einem respektvollen Umgang mit den Jugendlichen ersichtlich. Die Ablehnung oder Zerstörung von Bewerbungsunterlagen im Ausbildungsbetrieb stellt eine weitere Barriere dar. Diese Erfahrung kann demütigend sein und den Jugendlichen die Chance auf Weiterentwicklung und Bildung nehmen.

Die Jugendlichen haben dann Theorien über dieses Verhalten aufgestellt da sie nie eine Begründung dafür bekommen haben,

„Nein, ich weiß es nicht so genau. Ich glaube, ich habe eher Vermutungen angestellt und habe mir gedacht, vielleicht weil ich eine verlängerte Lehre brauche(I1:1897-1898). Dass sie mich deswegen nicht genommen haben, weil sie geglaubt haben, dass ich das nicht packen werde als Lehrling(I1:1902-1903).“

Es ist erkennbar, dass Bedarf an transparenten und respektvollen Einstellungspraktiken sowie an Aufklärung über Entscheidungen seitens der Betriebe besteht.

In diesem Ausschnitt aus dem Interview 2 lässt sich einige weitere Bedarfe an Unterstützung und Vertrauen erkennen:

„Viel mehr Unterstützung und viel mehr Vertrauen in andere, egal was sie für Schule gemacht haben, egal wie sie waren, wie sie persönlich sind, ihnen nie einen Druck zu geben und zu sagen, du bist dumm, boah du schaffst es nicht. Aber einfach zu sagen du schaffst es probiers und wenns nicht geht dann funktioniert es nicht. Das finde ich sollen andere hören! Ich kenne nicht anderes ich bin so von den Trainern fertig gemacht worden und ich bin ehrlich, ich hab dank dem A-Fit eine Angststörung bekommen und Depression weil die mich so fertig gemacht haben. Das war halt das schlimmste Jahr meines Lebens(I2:142-149).“

Die mangelnde Bereitschaft von Ausbildungsbetrieben Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Praktika zu ermöglichen, wird in Interview 4 erläutert, es zeigt einen weiteren Bedarf in Form von Inklusionsförderung und Abbau von Vorurteilen seitens der Arbeitgeber\*innen. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz wird durch die stigmatisierende Haltung in der Gesellschaft und die fehlende Inklusion erschwert. Es besteht Bedarf, Vorurteile abzubauen und mehr Inklusionsmaßnahmen zu fördern.

Es zeigt sich ebenfalls die fehlende Angebotslandschaft für die berufliche Ausbildung. Jugendliche wünschen sich mehr Unterstützung bei der Identifizierung ihrer Interessen und realistischen Karriereoptionen.

„Ich glaub es gibt halt immer noch zu wenig Angebot im Bereich der beruflichen, praktischen Ausbildung für die Jugendlichen, nämlich einerseits muss man halt schauen, was interessiert mich, was will ich machen, wo kann ich hin, was wär realistisch, was ist das nächste Angebot in meiner Umgebung, um das jetzt auch zu berücksichtigen, wie weit muss man da fahren? (15:70-74)“

Die Interviews legen auch nahe, dass Änderungen im Schulsystem erforderlich sind, um einen leichteren Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen. Es wird gefordert, inklusive Angebote in der Sekundarstufe II bereitzustellen, um Jugendlichen mit Behinderungen ähnliche Bildungswege wie Nicht-Behinderten zu ermöglichen.

Die Familie stellt eine wichtige Ressource dar, kann jedoch auch hinderlich sein, wenn die Eltern die Empfehlungen des Jugendcoachings nicht akzeptieren. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Familie wird als entscheidend für einen erfolgreichen Übergang in den Beruf angesehen. Hier besteht Bedarf an Aufklärung und Unterstützung für bildungsferne Eltern. Diese Punkte werden in Interview 3 thematisiert.

„Oder eine Herausforderung kann sein, oder, dass die Familie die Empfehlung vom Jugendcoaching nicht annimmt und sagen, wir wollen, dass mein Kind, meine Tochter eine Lehre macht, und wir wissen halt, ja, Wunsch ist verständlich, aber im Moment sehen wir einfach aufgrund von diesen Themen, Nachreifungsbedarf, noch nicht, dass das jetzt klappen wird, wir glauben einfach, es braucht noch einen Schritt davor (266-270). Genau, manchmal ist es auch im Elternhaus, dass halt auch bildungsfern ist und gewisse sage ich jetzt einmal, Prozesse nicht mitgehen mag, [,] oder sie wollen sich halt nicht in die Karten schauen lassen, wollen die Strukturen aufrecht erhalten wo man dann irgendwie als Externer auch schwer ankann, [...] (271-273).

Die Tatsache, dass die Zusammenarbeit mit der Familie eine wichtige Ressource darstellt, wurde in Kapitel 5.6. näher erläutert und soll an dieser Stelle noch einmal bestätigt werden.

Zusammenfassend ergaben die Interviews folgende Bedarfe im Bereich Adäquate/bedarfsorientierte Unterstützung in der Entwicklung : Eine individuellere schulische Unterstützung, transparente und respektvolle Einstellungspraktiken seitens der Betriebe, Förderung von Inklusion in der Arbeitswelt, Abbau von gesellschaftlichen Vorurteilen, Erweiterung der Angebotslandschaft für berufliche Ausbildungen, Änderungen im Schulsystem für inklusive Bildungsangebote und verstärkte Unterstützung der Familien im Übergangsprozess. Hier könnte man wiederum mit lösungsorientierter Beratung, Persönlichen Zukunftsplanung und ressourcen- und stärkenorientierter Zielarbeit den Prozess unterstützen.

#### 6.6.5 Bedarf an Ausbildung/Möglichkeiten zur Ausbildung

Ausbildung wird in verschiedenen Zusammenhängen von den Jugendlichen als Ressource betrachtet und kann sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft eine wichtige Rolle zur Weiterentwicklung und als Wissensgewinn spielen. Laut Bundschuh et al. können Menschen durch Ausbildung ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln, was ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zugutekommt. Bildung gibt Menschen die Möglichkeit, ihren Interessen nachzugehen und ihre Talente zu entfalten, was zu mehr Selbstvertrauen und Wohlbefinden führen kann. Eine qualifizierte Ausbildung eröffnet ein breiteres Spektrum an beruflichen Möglichkeiten und verbessert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung trägt zur Entwicklung einer qualifizierten und kompetenten Bevölkerung bei, die wiederum das soziale und wirtschaftliche Wachstum einer Gesellschaft fördert. Ausbildung kann als Instrument für soziale Mobilität dienen, indem sie Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten die Möglichkeit gibt, ihre Lebensbedingungen zu verbessern (vgl. Bundschuh et al. 2007:43–44).

In den Interviews betonen die Jugendlichen die Bedeutung von Bildung für ihre Unabhängigkeit und Freiheit. Das Verständnis von Arbeitsaufträgen, welches von den Jugendlichen als Aufgabenverständnis bezeichnet wird, erfordert wiederholte Bestätigungen, um Unsicherheiten zu minimieren. Die Unterstützung durch die Ausbildungsstelle, wie in den Interviews 2 und 4 erwähnt, spielt eine entscheidende Rolle beim Erlernen neuer Fähigkeiten, der Integration ins Team und der Steigerung des Selbstwertgefühls.

„[...] Drum bin ich jetzt sehr froh das ich einen Lehrstelle gefunden habe und ich fühl auch das es mir viel besser geht und ich viel motivierter bin. Das ich wieder die alte bin die strahlt, motiviert und lächelt. Sie unterstützen mich wenn ich was brauch oder was -nicht versteh (I2:158-160). [...] zuschauen wo der sonst irgendwo ähm wirklich seine Fähigkeiten hat und diese Person dann in diese Richtung lenken und nicht irgendwo unter einen Hut stecken und der Aussage quasi mehr kannst eh nicht, sondern ich glaube, dass die Leute sehr viel können, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt. [...] (I4:854-859).“

In der Kategorie 'Arbeitshaltung als Berufsvorbereitung' leitet die Photo-Voice-Forschung verschiedene positive Ergebnisse ab, insbesondere im Bereich Bildung/Lernen. Diese umfassen das Lernen durch Berufserfahrung, das Verstehen von Aufträgen und die Eröffnung neuer Tätigkeitsfelder. Die identifizierten Bedarfe, welche unten angeführt werden aus der Auswertung betonen die Notwendigkeit von verständlichen Auftragsformulierungen zur Förderung von Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Arbeitsqualität, körperlicher Belastbarkeit, Engagement, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und sozialen Fähigkeiten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung als wertvolle Ressource für und von den Jugendlichen betrachtet werden kann.

Die Interviews mit den Jugendlichen und die Ergebnisse der Photo-Voice Forschung verdeutlichen anhand von den Ergebnissen spezifische Bedarfe in Bezug auf die Kommunikation mit den Jugendlichen. Klarheit und Verständnis sind zentrale Anliegen,

da Jugendliche mehrfache Bestätigungen und Wiederholungen von Arbeitsaufträgen benötigen, um bei ihnen Unsicherheiten in der Arbeitsausführung zu minimieren. Die individuelle Unterstützung durch Ausbildungsstellen, insbesondere beim Erlernen neuer Fähigkeiten und eine Integration ins Team, stehen im Fokus. Diese Unterstützung wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus und steigert die Motivation, laut der Forschungsergebnisse aus den Interview 1,2 und 4.

Es besteht Bedarf an der Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, um die Unabhängigkeit der Jugendlichen zu stärken. Dies könnte durch gezielte Maßnahmen in der Persönlichkeitsentwicklung und positive Verstärkung der bereits vorhandenen Stärken erreicht werden. Außerdem zeigt sich ein Bedarf an breiteren und vielfältigeren Bildungsangeboten, wie bereits in der bedarfsorientierten Unterstützung erwähnt, die den Jugendlichen mehr Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Talente und Interessen bieten.

Die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen ist wichtig, um die Teamarbeit und emotionale Intelligenz von Jugendlichen zu stärken. Diese Aspekte sind nicht nur für die Arbeitsleistung, sondern auch für die persönliche Entwicklung von Bedeutung.

#### 6.6.6 Bedarf an transparenten Rahmenbedingungen

Die Auswertung zeigt anhand von den Interviews 1 und 2, dass transparente Rahmenbedingungen im Bereich der Schule und des Ausbildungsplatzes dazu führen, dass Jugendliche organisatorische Fähigkeiten erwerben. Diese Fähigkeiten erleichtern den Übergang in den Beruf, indem sie einen positiven Einfluss auf die Bewältigung des Arbeitsalltags haben. Die Struktur, die durch die Alltagsbewältigung geboten wird, zeigt, dass die Jugendlichen effektiv mit der Ressource Zeit umgehen können (vgl. I2:162-166). Die Selbstständigkeit umfasst verschiedene Bereiche wie die Erledigung von Arbeitsabläufen, die Organisation von Grundabläufen und das Verfassen von Bewerbungen. Ein lobendes Beispiel aus dem Interview 1 und 4 ist der verantwortungsbewusste Umgang mit Finanzen. Der\* die Jugendliche bringt täglich die Tageseinnahmen zur Bank, was von großem Vertrauen zeugt und zeigt, dass er\*sie diese Aufgabe eigenständig und zuverlässig bewältigt (vgl. I4:2109-2112).

Ein weiteres Beispiel für Selbstständigkeit wird in Interview 4 deutlich. Die Jugendlichen sorgen eigenständig dafür, dass bei wichtigen Abläufen keine Fehler auftreten. Sollte dennoch etwas vergessen worden sein, wird es am Abend nachgeholt (vgl. I4:2241-2255).

Die abgeleiteten Bedarfe beinhalten die Förderung organisatorischer Fähigkeiten, Selbstständigkeit und finanzieller Kompetenzen, um die Jugendlichen gezielt auf den Übergang in den Beruf vorzubereiten. Auch in den A-Fit Einrichtungen sollten der Ausbau von Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein berücksichtigt werden, dies findet man im Empowerment und der ressourcen- und stärkenorientierten Zielarbeit wieder.

#### 6.6.7 Bedarf nach Veränderung politischer und damit einhergehend gesetzlicher Rahmenbedingungen

Die Aufgaben der Politik in Österreich sind vielfältig und umfassen unterschiedliche Bereiche wie Gesetzgebung, Regierungsführung, Wirtschaftslenkung und Sozialpolitik. In Bezug auf unsere Masterarbeit sind die Wirtschaftslenkung und die Sozialpolitik die wichtigsten Bereiche. Die Politik beeinflusst die Wirtschaftspolitik, um Wirtschaftswachstum, Beschäftigung und Wohlstand zu fördern. Sie entwickelt in der Sozialpolitik Programme und Maßnahmen, um die Lebensqualität der Bürger\*innen zu verbessern wie Gesundheit, Bildung, Wohnen und sozialer Sicherheit zu verbessern. Politik spielt in unseren Interviews und der Photo-Voice-Recherche eine zentrale Rolle und wird sowohl als Herausforderung als auch als Gestaltungsmöglichkeit für die Lebenssituation von den Jugendlichen identifiziert. In Kapitel 5.8 wird die Rolle der Politik im Kontext der Persönlichen Zukunftsplanung näher beleuchtet wobei es darum geht, gesetzliche Grundlagen und strukturelle Voraussetzungen für ein inklusives Hilfesystem zu schaffen, das auf die Bedürfnisse der einzelnen Person ausgerichtet ist. Die Jugendlichen geben an, dass Gesetzesänderungen, Vorgaben und Handlungsempfehlungen ihre Entwicklung beeinträchtigen und eine Hürde für die Erreichung ihrer Ziele darstellen. Insbesondere in den Interviews 3, 4 und 5 wird betont, dass die Zielgruppe oft in der Gesetzgebung vergessen wird und die Rahmenbedingungen für arbeitssuchende behinderte Jugendlichen durch politische Entscheidungen erschwert werden.

Ein weiteres politisch relevantes Thema ist die unzureichende Entlohnung, wie in Interview 3 und der Photo- Voice Forschung deutlich wird. Die Jugendlichen betonen, dass es sich dabei nicht nur um gerechte Bezahlung, sondern auch um eine Form der Diskriminierung durch die unangemessene Entlohnung handelt, wie auch in Artikel 5 der UN-Menschenrechtskonvention angeführt. Dieser verbietet jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Die Forderung nach einer angemessenen Entlohnung wird als wichtiger politischer Schritt gesehen.

Die mangelnden Möglichkeiten für Jugendliche resultieren auch aus einer unzureichenden Abstimmung der politischen Angebote auf ihre Bedürfnisse, wie von Interviewpartner\*in 5 betont wird. Hier wird die Bedeutung einer zeitlichen und inhaltlichen Anpassung der politischen Maßnahmen an die Bedürfnisse der Jugendlichen betont.

Die Coforscher\*innen der Photo-Voice-Forschung betonen die Notwendigkeit, die Ergebnisse ihrer Arbeit aus der Forschung an die Politik weiterzugeben. Dies zeigt, dass die Jugendlichen und die Co-Forscher\*innen aktiv eine Veränderung durch politische Maßnahmen anstreben und fordern.

„Politiker, an die gehört das gerichtet, vor allem geht es auch darum, zu zeigen: ihr meint das ernst, Aufmerksamkeit erregen, Wir sollen Infos sammeln, aufschreiben und dann nach Wien in den 1. Bezirk, wo es bei den Politikern ankommen soll – ihnen die TÜR EN EINTRETEN!(BPWS3:3)“

Die Jugendliche legen Wert darauf, dass sich etwas ändert und sind sich bewusst, dass dies nur durch politische Maßnahmen erreicht werden kann.

#### 6.6.8 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit Sonderschulabschluss oder sonderpädagogischen Förderbedarf, vielfältige Herausforderungen birgt und sich daraus zahlreiche Bedarfe aus der Sicht von Jugendlichen ableiten lassen. Die Themen 'Institutionelle Ressource', 'Bedarfsorientierte Unterstützung', 'Behinderung der Entwicklung', 'Ausbildung als Ressource' und 'Organisatorische Kenntnisse' verdeutlichen die komplexen Einflussfaktoren auf diesen Übergangsprozess.

Die identifizierten Bedarfe der Jugendlichen und Co-Forscher\*innen lassen sich in mehrere Kernbereiche zusammenfassen. Zum einen ist die institutionelle Unterstützung von entscheidender Bedeutung. Jugendliche benötigen eine bedarfsorientierte Unterstützung, um Entwicklungsbarrieren, Diskriminierung und Stigmatisierung zu überwinden. Hierbei spielen transparente Rahmenbedingungen und ein wertschätzendes Arbeitsumfeld eine zentrale Rolle, um ein förderliches Umfeld zu schaffen. Zum anderen sind gezielte Unterstützungen im Bereich der Ausbildung und Berufsvorbereitung unerlässlich. Jugendliche benötigen individuelle Förderung, Anerkennung ihrer Fähigkeiten und eine faire Entlohnung in Ausbildung und Arbeit. Negative Erfahrungen wie Abwertung und Demütigung erfordern spezifische Maßnahmen zur Unterstützung. Schließlich spielt die Unterstützung durch die Familie eine wesentliche Rolle im Leben der Jugendlichen. Um die persönliche Entwicklung optimal zu fördern, benötigen sie Anerkennung, Unterstützung und Förderung ihrer intrinsischen Motivation sowie Stärkung ihres Selbstbewusstseins auch seitens ihrer Familien.

Die Jugendlichen erleben sowohl positive als auch negative Interaktionen mit Institutionen der NEBA-Einrichtungen/des NEBA-Angebotes, Ausbildungsstellen und Schulen. Einige fühlen sich gut unterstützt, während andere Diskriminierung und mangelnde Anerkennung erfahren. Hier zeigt sich, dass die Qualität institutioneller Unterstützung für das individuelle Erleben entscheidend ist.

Die bedarfsorientierte Unterstützung spielt eine zentrale Rolle. Eine individuelle und maßgeschneiderte Unterstützung, basierend auf einer genauen Analyse der Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Jugendlichen, ist erforderlich. Die Zusammenarbeit mit Jugendcoaches und die Bereitschaft, den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, sind entscheidend. Die Behinderung der Entwicklung beginnt bereits im schulischen Kontext, wo sich Jugendliche nicht ausreichend unterstützt und ernst genommen fühlen. Negative Erfahrungen auf dem Weg zur Ausbildungsstelle und in A-Fit-Einrichtungen können diese Empfindungen verstärken. Weitere Barrieren sind Stigmatisierung durch, mangelnde Inklusion in und fehlende Angebote im Bereich der beruflichen Ausbildung.

Die Ausbildung wird als bedeutende Ressource betrachtet, die positive Auswirkungen auf die persönliche und berufliche Entwicklung hat. Wenn Jugendliche Unterstützung durch Ausbildungsstellen erfahren, führt die zu gesteigertem Selbstwertgefühl und intrinsischer Motivation im Arbeitsalltag/der Ausbildung. Die Ausbildung wird als Weg zur

Unabhängigkeit und Freiheit betrachtet. Organisatorische Kompetenzen spielen eine unterstützende Rolle beim Übergang in den Beruf. Die Fähigkeit, Alltagsaufgaben zu bewältigen und den eigenen Tagesablauf zu strukturieren, trägt zum Erfolg bei.

Insgesamt zeigt sich, dass ein ganzheitlicher und bedarfsorientierter Ansatz entscheidend ist, um die Transition von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit Sonderschulabschluss oder sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgreich zu gestalten. Hierfür ist nicht nur eine individuelle Unterstützung auf persönlicher Ebene erforderlich, sondern auch Veränderungen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene, um eine inklusive und unterstützende Umgebung zu schaffen.

## 7 Resümee

*Heichinger Robin, Mutenthaler Sophie, Rinner Beate*

In der vorliegenden Masterthesis wurde die leitende Frage, „Wie gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt für Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf?“ bearbeitet und wird im Weiteren wie folgt beantwortet:

Die vorliegenden Forschungsergebnisse bieten einen umfassenden Einblick in die Herausforderungen und Bedürfnisse von Jugendlichen mit Sonderschulabschluss bzw. Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Schule in den Beruf. Die Analyse zeigt, dass trotz einer Vielzahl an bestehenden Anschlussmöglichkeiten in Wien und Niederösterreich, das Angebot oft als begrenzt und wenig innovativ wahrgenommen wird. Besonders problematisch ist die mangelnde Möglichkeit einer Sekundarstufe 2 für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulsystem.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt betrifft die Berufsvorbereitung, die als unzureichend und heterogen wahrgenommen wird. Es mangelt an einem einheitlichen Konzept und ausreichenden zeitlichen Ressourcen für die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Insbesondere die mangelnde Flexibilität und die begrenzten finanziellen Mittel wirken sich negativ auf die Qualität der Angebote aus.

Das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) wird als wichtiges System in der Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Übergang in den Arbeitsmarkt hervorgehoben. Allerdings werden auch hier Kommunikationsschwierigkeiten und Verbesserungspotenziale im Helfer\*innensystem wahrgenommen, wobei strukturelle Rahmenbedingungen wie beispielsweise zeitliche Ressourcen und die Möglichkeiten des professionellen Austausches, die Übergänge der Adressat\*innen erschweren.

Die Forschungsergebnisse betonen die zentrale Rolle der Politik bei der Gestaltung der Bildungs- und Arbeitsmarktbedingungen für diese Zielgruppe. Es wird empfohlen, dass inklusive Schulsystem auszubauen und die Berufsvorbereitung zu verbessern. Darüber hinaus werden flexiblere Arbeitszeiten in den Helfer\*innensystemen und eine verstärkte Zusammenarbeit auf allen Ebenen gefordert, um den Übergang von Schule zu Beruf für die Adressat\*innen zu verbessern.

Abschließend wird die Notwendigkeit eines ganzheitlichen und bedarfsorientierten Ansatzes betont, der individuelle Unterstützung auf persönlicher Ebene mit strukturellen Veränderungen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene verbindet. Nur so kann ein inklusives Umfeld geschaffen werden, das jungen Menschen mit Sonderschulabschluss bzw. Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen erfolgreichen Berufseinstieg ermöglicht.

# Literatur

- AVVG (2024): RIS - Arbeitslosenversicherungsgesetz 1977 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 16.03.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10008407> [16.03.2024].
- AMS (2024): AMS Berufslexikon - Jugendcoach (m/w),  
<https://www.berufslexikon.at/berufe/3790-Jugendcoach/> [24.02.2024].
- ApflG (2024): RIS - Ausbildungspflichtgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 30.03.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009604> [30.03.2024].
- Arndt, Ingrid (2018): Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Unterstützung von Inklusion im Bildungssystem. In: Arndt, Ingrid / Neises, Frank / Weber, Klaus / Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 38–55.
- ASVG (2024): RIS - Allgemeines Sozialversicherungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.04.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008147> [08.04.2024].
- BAG (2024): RIS - Berufsausbildungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 07.02.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276> [07.02.2024].
- Bamberger, Günter G. (2022): Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz.
- BBG (2024): RIS - Bundesbehindertengesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.04.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008713> [11.04.2024].
- Beckmann, Fabian / Spohr, Florian (2022): Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik: Grundlagen, Wandel, Zukunftsperspektiven. München: UVK Verlag.
- BEinstG (2024): RIS - Behinderteneinstellungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.04.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008253> [11.04.2024].
- Bildungsdirektion Wien (2024): BVL Singrienergasse - BildungsHub.wien,  
[https://bildungshub.wien/offen\\_tueren/bvl-singrienergasse/](https://bildungshub.wien/offen_tueren/bvl-singrienergasse/) [07.04.2024].
- BMAW (2023): Überbetriebliche Lehrausbildung,  
[https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333306.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333306.html) [08.02.2024].

BMBWF (2024): Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung, [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer\\_fb.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html) [05.02.2024].

BMBWF (2020): RIS - Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen Anl. 3/4 - Bundesrecht konsolidiert, [https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/1963/134/ANL3\\_4/NOR40226206](https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/1963/134/ANL3_4/NOR40226206) [11.04.2024].

BMF (2023): AusbildungsFit – Jugendliche fit machen für Arbeitsmarkt und Ausbildung, [https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen\\_mit\\_behinderungen/arbeit\\_und\\_behinderung/1/Seite.1240460.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/arbeit_und_behinderung/1/Seite.1240460.html) [08.02.2024].

Böllert, Karin (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS, 3–62.

Brater, Michael (2016): Qualifizierung und Professionalsierung der Ausbilder\*innen für inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, Ursula / Rützel, Josef / Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 245258.

Bundesministerium (2024): Sonderschule und inklusiver Unterricht, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [22.03.2024].

Bundesweite Koordinierungsstelle (2024): BundesKOST › NEBA-Datasheets, <https://www.bundeskost.at/ausbildung-beruf/neba-datasheets.html> [04.04.2024].

Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi (2007): Wörterbuch Heilpädagogik: ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3., überarb. Aufl, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bylinski, Ursula / Rützel, Josef (2016): Zur Einführung Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 9–23.

Bylinski, Ursula (2016): Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, Ursula / Rützel, Josef / Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 215–233.

CGW (2024): RIS - Chancengleichheitsgesetz Wien - Landesrecht konsolidiert Wien, Fassung vom 30.03.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000240> [30.03.2024].

dabei austria (2023): Jobcoaching, <https://www.dabei-austria.at/jobcoaching-2> [09.02.2024].

Doose, Stefan (2020): „I want my dream!“: persönliche Zukunftsplanung weiter gedacht: neue Perspektiven und Methoden einer personenorientierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. 11. grundlegend überarbeitete und erweiterte Neuauflage, die Neuauflage 2020, Neu-Ulm: AG SPAK Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise.

Ehlers, Corinna (2019): Stärken neu denken: die Kunst der stärkenfokussierten Zielarbeit in sozialen Handlungsfeldern. 1. Auflage, Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Fasching, Helga / Tanzer, Leni (2022a): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.

Fasching, Helga / Tanzer, Leni (2022b): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.

Fasching, Helga (2019): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusioin von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 853–878.  
[http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-19573-1\\_34](http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-19573-1_34)

Fehlau, Michael / Rießen, Anne van (2018): Jugendberufshilfe: eine Einführung. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Felbermayr, Katharina / Hubmayer, Astrid / Fasching, Helga (2018): Wege der Kooperation mit Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule- (Aus)Bildung, Beschäftigung. In: Rost, Harald (Hg.): Familie – Bildung – Migration: Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen: B. Budrich, 167–180.

Flick, Uwe (2022): Qualitative Forschung: ein Handbuch. 14. Auflage, Originalausgabe, Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FSW (2024): Berufsqualifizierung: Lehrlingsausbildung,  
<https://www.fsw.at/p/berufsqualifizierung-lehrlingsausbildung> [30.03.2024].

Galuske, Michael (2005): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl, München Basel: Reinhardt.

Gläser-Zikuda, Michaela / Stephan, Melanie / Hofmann, Florian (2022): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, Heinz / Bergs-Winkels, Dagmar / Prochnow, Annette / Post, Isabell (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 237–251. [https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-27277-7\\_15](https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-27277-7_15)

Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (2018): Soziale Arbeit: eine elementare Einführung. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.

Griebel, Wilfried / Niesel, Renate (2021): Die Grundlagen des IFP- Transitionsmodells. In: Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 35–39.

GW St. Pölten Integrative Betriebe GmbH (2024): Arbeitsplätze für jede Lebenslage, <https://www.gw-stpoelten.com/unsere-jobs/arbeitsplaetze-fuer-jede-lebenslage> [30.03.2024].

Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 118–122.

Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: eine Einführung entlang klassischer Studien. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.

Hendriksen, Jeroen (2011): Intervision: kollegiale Beratung in sozialer Arbeit und Schule. 3. Aufl, Weinheim München: Juventa-Verl.

Hofbauer, Ines (2007): Privatisierung von Gesundheit: Blick über die Grenzen ; Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 5. November 2007 AK Bildungszentrum Wien. Wien: AK Wien.

Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (2024a): AusbildungsFit - Allgemein, <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/ausbildungsfit-allgemein/> [08.02.2024].

Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (2024b): On the Job - Integration durch Arbeitstraining, <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/berufsqualifizierung-nach-§10-cgw/on-the-job-integration-durch-arbeitstraining/> [30.03.2024].

Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (2023a): Berufsausbildungsassistenz - Allgemein, <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/berufsausbildungsassistenz/> [08.02.2024].

Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (2023b): Jobcoaching - Allgemein, <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/jobcoaching/> [09.02.2024].

Langenohl, Sabrina (2018): Personalentwicklung und Leitungsaufgaben. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS, 611–632.

Largo, Remo H. (2017): Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 32. Auflage, München Berlin Zürich: Piper.

Lorenzen, Jule-Marie (2017): Integration durch Mentoring: Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Lüpke, Klaus von (1994): Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. 1. Aufl, Essen: Klartext-Verl.

Lütje-Klose, Birgit (2016): Teamarbeit. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 365–369.

Möbius, Thomas / Friedrich, Sibylle (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten: Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. 1. Aufl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Monitoringausschuss (2023): MonitoringAusschuss Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/07/UMA-Monitoring-Bericht-2023.pdf>

Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

NEBA (2024a): NEBA-Jugendcoaching: Warum Jugendcoaching, <https://www.neba.at/jugendcoaching/warum-jugendcoaching> [07.02.2024].

NEBA (2024b): NEBA-Jugendcoaching: Wie läuft Jugendcoaching ab, <https://www.neba.at/jugendcoaching/wie-laeuft-jugendcoaching-ab> [07.02.2024].

NEBA (2024c): NEBA-AusbildungsFit: Warum AusbildungsFit, <https://www.neba.at/ausbildungsfit> [08.02.2024].

NEBA (2024d): NEBA-AusbildungsFit: Wie läuft Produktionsschule ab, <https://www.neba.at/ausbildungsfit/wie-laeuft-ausbildungsfit-ab> [08.02.2024].

NEBA (2024e): NEBA-Berufsausbildungsassistenz: Wer wird angesprochen, <https://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz/wer-wird-angesprochen> [09.02.2024].

NEBA (2024f): NEBA-Arbeitsassistenz: Warum Arbeitsassistenz, <https://www.neba.at/arbeitsassistenz/warum-arbeitsassistenz> [09.02.2024].

NEBA (2024g): NEBA-Arbeitsassistenz: Wer wird angesprochen, <https://www.neba.at/arbeitsassistenz/wer-wird-angesprochen> [09.02.2024].

NEBA (2024h): NEBA-Arbeitsassistenz: Was wird geboten, <https://www.neba.at/arbeitsassistenz/was-wird-geboten> [09.02.2024].

NEBA (2024i): NEBA-Arbeitsassistenz: Wer sind die Partner/Innen, <https://www.neba.at/arbeitsassistenz/wer-sind-die-partner-innen> [09.02.2024].

NEBA (2024j): NEBA-Arbeitsassistenz: Wie läuft Arbeitsassistenz ab, <https://www.neba.at/arbeitsassistenz/wie-laeuft-bas-ab> [09.02.2024].

NEBA (2024k): NEBA-Jobcoaching: Warum Jobcoaching, <https://www.neba.at/jobcoaching/warum-jobcoaching> [09.02.2024].

NEBA (2024l): NEBA-Jobcoaching: Wer wird angesprochen, <https://www.neba.at/jobcoaching/wer-wird-angesprochen> [09.02.2024].

NEBA (2024m): NEBA-Jobcoaching: Was wir angeboten, <https://www.neba.at/jobcoaching/was-wird-angeboten> [09.02.2024].

NEBA (2024n): NEBA-Betriebsservice: Was wird geboten, <https://www.neba.at/betriebsservice/was-wird-geboten> [09.02.2024].

NEBA (2024o): NEBA-Betriebsservice: Wer wird angesprochen, <https://www.neba.at/betriebsservice/wer-wird-angesprochen> [09.02.2024].

NEBA (2024p): NEBA AusbildungsFit: AusbildungsFit Broschüre, [https://www.neba.at/downloads/public/02-ausbildungsfit/AF0201\\_neba\\_afit\\_broschuere\\_anbieterinnen\\_v12\\_20240228.pdf](https://www.neba.at/downloads/public/02-ausbildungsfit/AF0201_neba_afit_broschuere_anbieterinnen_v12_20240228.pdf) [24.02.2024].

NEBA (2024q): NEBA- Berufsausbildungsassistenz: Berufsausbildungsassistenz Broschüre, [https://www.neba.at/downloads/public/03-berufsausbildungsassistenz/BA0201\\_neba\\_bas\\_broschuere\\_anbieterinnen\\_v22\\_20240229.pdf](https://www.neba.at/downloads/public/03-berufsausbildungsassistenz/BA0201_neba_bas_broschuere_anbieterinnen_v22_20240229.pdf) [24.02.2024].

NEBA (2024r): NEBA: Was ist NEBA?, <https://www.neba.at/neba/was-ist-neba> [23.02.2024].

NEBA (2024s): NEBA-Jugendcoaching: Jugendcoaching Broschüre, [https://www.neba.at/downloads/public/01-jugendcoaching/JG0201\\_neba\\_jg\\_broschuere\\_anbieterinnen\\_v23\\_20240228.pdf](https://www.neba.at/downloads/public/01-jugendcoaching/JG0201_neba_jg_broschuere_anbieterinnen_v23_20240228.pdf) [12.04.2024].

NEBA (2021): VOPS-AusbildungsFit. <https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2021/03/Praesentation-AusbildungsFit-VOPS-Maerz2021.pdf>

Neuffer, Manfred (2013): Case Management: soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 5., überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Neuffer, Manfred (2009): Case Management: Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 4., überarbeitete Auflage, Weinheim München: Juventa Verlag.

OeAD-GmbH (2024a): Berufsschule und Lehre - Das österreichische Bildungssystem, <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsschule-und-lehre> [04.04.2024].

OeAD-GmbH (2024b): Polytechnische Schule - Das österreichische Bildungssystem, <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/polytechnische-schule> [06.02.2024].

OeAD-GmbH (2024c): Berufsvorbereitungsjahr und Individuelle Berufsausbildung - Das österreichische Bildungssystem, <https://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsvorbereitungsjahr-und-individuelle-berufsausbildung> [06.02.2024].

OeAD-GmbH (2024d): www.bildungssystem.at - Das österreichische Bildungssystem, <https://www.bildungssystem.at/> [29.03.2024].

OEVS (2024): Supervision, Coaching und Organisationsberatung/-entwicklung.

Parlament Österreich (2023): Arbeitsunfähigkeitsfeststellung bei Menschen mit Behinderung erst mit 25 Jahren (PK1405/14.12.2023) | Parlament Österreich, [https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr\\_2023/pk1405](https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk1405) [08.04.2024].

Pessl, Gabriele / Steiner, Mario / Wagner, Elfriede (2015): Evaluierung AusbildungsFit („Produktionsschule“)– Endbericht. In: Research Report., 161.

Raithel, Thomas (2012): Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik: Entwicklung und Auseinandersetzung während der 1970er und 1980er Jahre. München: Oldenbourg Verlag.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2003): Supervision für Gruppen und Teams. 3., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, Berlin Heidelberg: Springer.

Rebhahn, Robert (2017): DRdA – Das Recht der Arbeit, <https://www.drda.at> [18.03.2024].

Schellenberg, Claudia / Studer, Michaela / Hofmann, Claudia (2016): Transition im Übergang Schule-Beruf. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 485–490.

Schlienger, Ines (2016): Beratung. In: Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 353–358.

SchPflG (2024): RIS - Schulpflichtgesetz 1985 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 04.04.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [04.04.2024].

SchUG (2024): RIS - Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 06.02.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [06.02.2024].

Serke, Björn (2022): Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In: Serke, Björn / Streese, Bettina (Hg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 73–88.

Slee, Roger (2011): The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education. 1st ed, London ; New York: Routledge.

SMS (2024): Umsetzungsregelungen der Arbeitsassistenten inklusive NEBA Betriebsservice.

SMS (2023a): AusbildungsFit und Vormodul Umsetzungsregelungen.

SMS (2023b): Umsetzungsregelung Jugendcoaching.

SMS (2022a): Jugendcoaching Umsetzungsregelungen.

SMS (2022b): Berufsausbildungsassistenten Umsetzungsregelungen.

SMS (2022c): Jobcoaching Umsetzungsregelungen.

SMS (2022d): Umsetzungsregelung Ausbildungsfit.

Sodge, Anke / Eckert, Andreas (2012): Kooperation mit Eltern, [https://www.inklusion-lexikon.de/KooperationmitEltern\\_EckertSodge.php](https://www.inklusion-lexikon.de/KooperationmitEltern_EckertSodge.php) [08.03.2024].

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Köpping, Maria / Juen, Isabella (2021): Evaluation des Jugendcoachings, <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6036/> [25.03.2024].

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen: eine Einführung in die Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 2., aktualisierte Aufl, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Tophoven, Silke (2020): Integration in den Arbeitsmarkt: Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Tracy, Brian (2018): Ziele: Setzen - Verfolgen - Erreichen. 2., aktualisierte Auflage, Frankfurt New York: Campus Verlag.

VHS (2024):  Alle Angebote für 15 bis 25-Jährige | Junge Bildung, <https://www.vhs.at/de/e/jungebildung/15-25-jahre#vhs-kurse> [30.03.2024].

Waldschmidt, Anne (2022): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18925-3>

Wansing, Gudrun (2017): Selbstbestimmte Lebensführung und Einbeziehung in das Gemeinwesen- Normative Grundsätze und konzeptionelle Perspektiven. In: Wansing, Gudrun / Windisch, Matthias (Hg.): Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe: Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 19–32.

Weber, Klaus (2018): Einleitung. In: Arndt, Ingrid / Neises, Frank / Weber, Klaus (Hg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 7–15.

Wege in die Zukunft – Universität Wien, Institut für Soziologie. (2024): Wege in die Zukunft - Ein Forschungsprojekt der Universität Wien mit Jugendlichen in Wien!, <https://wegeindiezukunft.at/> [04.04.2024].

Werling, Ursula H. (2018): Supervision und Kollegiale Fachberatung. In: Böllert, Karin (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 633–655.

Widmer-Wolf, Patrik (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Widmer-Wolf, Patrik (2019): Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung. In: [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=17054](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17054)

Wien Work-integrative Betriebe und AusbildungsgmbH (2024a): Über uns | Wien Work, <https://www.wienwork.at/de/ueber-uns> [30.03.2024].

Wien Work-integrative Betriebe und AusbildungsgmbH (2024b): Lehrstellen - inklusive Berufsausbildung | Wien Work, <https://www.wienwork.at/de/verlaengertelehre-teilqualifikation> [30.03.2024].

Winkelmann, Iris (2020): Systemisch-ressourcenorientiertes Arbeiten in der Jugendhilfe. Zweite Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Wintersteller, Teresa / Stewart, Dayna-Lee / Danz, Shenja / Benkovits, Julia / Wöhrer, Veronika (2020): CoAct Partizipative Forschung zur AusBildung bis 18 Projektbericht.

[https://coactproject.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_coactproject/Projektbericht/Projektbericht\\_Partizipative\\_Forschung\\_zur\\_AusBildung\\_bis\\_18.pdf](https://coactproject.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_coactproject/Projektbericht/Projektbericht_Partizipative_Forschung_zur_AusBildung_bis_18.pdf)

WKO (2020): Verlängerte Lehre und Teilqualifikation,  
<https://www.wko.at/lehre/verlaengerte-lehre-teilqualifikation> [07.02.2024].

Wöhrer, Veronika / Gündüz, Dilara (2023): „Trau dich! Sei laut und wehr’ dich!“ AusBildung bis 18 aus der Sicht von Teilnehmenden aus Wien. In: Jg. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 48:359-379.

WSHG (2024): RIS - Wiener Sozialhilfegesetz - Landesrecht konsolidiert Wien, Fassung vom 11.04.2024,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000250> [11.04.2024].

Wyl, Agnes von (2018): Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin Heidelberg: Springer.

Zöller, Ulrike (2015): Case Management. In: Müller, Bettina / Diezinger, Angelika / Schmid, Alexander (Hg.): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt: Grundlagen für die Soziale Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 163–169.

## Interviewverzeichnis

Interview 1 Jugendliche\*r in Ausbildung nach erfolgreichem Abschluss des AusbildungsFit

Interview 2 Jugendliche\*r in Ausbildung nach erfolgreichem Abschluss des AusbildungsFit

Interview 3 Professionist\*in WUK Werkstätten und Kulturhaus Wien

Interview 4 Ausbilder\*innen am ersten Arbeitsmarkt für Adressat\*innen der Zielgruppe

Interview 5 Professionist\*in Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft

## Abbildungen

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1 Niveaustufen- Modell der Kooperation nach Lütje- Klose und Willenbring (vgl. ebd.) .....                                   | 53  |
| Abbildung 2 Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften nach Eckert, Sodgé, Kern (vgl. 2012:84) ..... | 61  |
| Abbildung 3 Jugendcoaching im Rahmen des NEBA- Netzwerkes (vgl. NEBA 2024e:14) .....                                                   | 64  |
| Abbildung 4 eigene Tabelle des Auswertungsverfahrens Kategorisierung nach Grounded Theory Methodology .....                            | 101 |
| Abbildung 5 Patrick Heiser Darstellung des Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss und Corbin 1996 (vgl. ebd.:232) .....               | 102 |
| Abbildung 6 Jam Board .....                                                                                                            | 132 |

# Anhang

## Adressat\*innen Interviewleitfaden

### Interviewleitfaden für Adressat\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschulabschluss

Im Rahmen eines Projektes haben wir uns entschieden, über den Arbeitsmarkt und Jugendliche zu schreiben. Wir werden uns mit den Angeboten für Jugendliche, nach Vollendung der Schulpflicht, die sich in einem Qualifizierungsprojekt (A-Fit, NEBA) befinden, beschäftigen.

Zuerst möchte ich Sie fragen ob ich Sie per du ansprechen darf oder lieber per Sie?

Hierzu möchte ich dir nun ein paar Fragen stellen.

Ist es für dich in Ordnung, wenn ich unser Gespräch aufnehme und mir ein paar Notizen mache? Deine Antworten werden nicht weitergegeben.

Wie heißt du?

Wo arbeitest du derzeit?

Welche Schulformen hast du besucht?

Welchen Schulabschluss hast du?

**R**

Welche Möglichkeiten hattest du, nach deinem Schulabschluss, um eine Arbeit zu finden oder um eine weitere Ausbildung abschließen zu können?

Hast du das Gefühl, dass in der Arbeit auf deine Bedürfnisse geachtet wird?

Was wünschst du dir für deinen Tagesplan? Wie sieht dieser aus? Welche Arbeitsmöglichkeiten hast du in deinem Ausbildungsbereich?

Wie siehst du das, dass du bis du 18 Jahre alt bist, eine Ausbildung machen musst?

Welche Erfahrungen hast du mit anderen Jugendlichen, die körperlich oder geistig schwer beeinträchtigt sind, im Qualifizierungsprojekt gemacht?

**B**

Mit welchen Berufsgruppen hattest du in deinem Arbeitsbereich bereits Kontakt?

Hast du das Gefühl, dass diese Berufsgruppen miteinander sprechen? Worüber sprechen sie?

Welche Erfahrung hast du mit deinen Betreuer\*innen gemacht? Wie war die Betreuung für dich? Habt ihr genug Zeit gehabt? Was hat dir gut gefallen? Was hat dich gestört?

Wer hat dir dabei geholfen, einen für dich passenden Arbeitsplatz zu finden?

Warst du bei Gesprächen, in denen über dich gesprochen wurde, dabei? Wurde etwas aufgeschrieben und hast du das lesen dürfen?

**S**

Unterstützt dich deine Familie / deine Freunde bei der Suche nach einem Arbeitsplatz?

Wie gelingt es dir pünktlich zu sein?

Findest du, dass du in dem, was du gut kannst, genügend Unterstützung bekommst? Was kannst du gut? Wird dir auch bei Dingen, die du noch nicht so gut kannst geholfen, damit du sie erlernst?

Weißt du, welche Abläufe es im Qualifizierungsprojekt gibt, damit du eine Lehrstelle bekommen kannst?

Was fehlt dir, damit du eine Arbeitsstelle finden kannst?

Welche Erfahrungen hast du mit der Berufsberatung gemacht?

Wie sieht für dich ein guter Arbeitsplatz aus?

Welche Erwartungen hast du an die Mitarbeiter\*innen / Chef\*innen?

### Interviewleitfaden für das Helfer\*innensystem

Im Rahmen unseres Masterprojektes befassen wir uns mit der folgenden Frage: „Anschlussmöglichkeiten, Unterstützung und Bedarfe Jugendlicher, im Übergang von Schule zu Beruf, nach dem Abschluss der Sonderschule oder einem Schulabschluss mit sonderpädagogischem Förderbedarf?“

Ist es für Sie in Ordnung, wenn ich dieses Interview aufzeichne und dokumentiere, um in weiterer Folge damit arbeiten zu können? Ihre Daten werden selbstverständlich anonymisiert. Infolgedessen werde ich Ihnen nun einige Fragen stellen.

Bitte nennen Sie mir Ihren Namen:

Bitte beschreiben Sie uns Ihre Tätigkeitsbereiche (evtl. auch Verantwortungsbereiche) in Ihrer Einrichtung

.....  
.....

#### **Fragen Robin**

Welche Anschlussmöglichkeiten stehen Ihres Wissens nach Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einem Sonderschullehrplan, nach Vollendung der Schulpflicht, zur Verfügung?

Welche dieser Angebote sind aus Ihrer Sicht, passgenau auf die Bedürfnisse der Adressat\*innen abgestimmt? Wo sehen Sie Veränderungsbedarf? Wo erwachsen aus Ihrer Erfahrung heraus besondere Herausforderungen?

Wie gestaltet sich die Begleitung der Adressat\*innen beziehungsweise wie gestaltet sich Ihre Arbeit mit den Adressat\*innen?

Welche Herausforderungen ergeben sich für Sie in der Begleitung der Adressat\*innen?

Welche Möglichkeiten stehen Ihrer Erfahrung nach Adressat\*innen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen offen?

Wenn Sie an Ihre Berufserfahrungen denken: Wie nehmen die Adressat\*innen die ihnen angebotenen Möglichkeiten wahr?

Wie hat sich Ihrer Ansicht nach die „Ausbildungspflicht bis 18“ hier ausgewirkt? – Konnten Sie, beispielsweise, Ausweitungen der Angebote feststellen?

Was würde zukünftig Ihrer Einschätzung nach noch Sinn ergeben, um passende Aus- oder Berufsbildungen für diese Zielgruppe anbieten zu können?

### **Fragen Beate**

Wenn Sie an Ihr berufliches Feld denken: Welche multiprofessionellen Helfer\*innensysteme sind in den Prozess des Überganges von der Schule in die Arbeitswelt integriert?

Wie funktioniert der Austausch und die Koordination zwischen den verschiedenen Professionist\*innen?

Wie gestaltet sich in Ihrer Institution die Dokumentation? Welche Herausforderungen sind damit verbunden? Können Sie Vorteile oder Probleme erkennen, welche Ihre Arbeit mit den Adressat\*innen beeinflusst? Wer ist in den Dokumentationsprozess miteingebunden? In wie fern haben die Adressat\*innen Teilhabe an diesem?

Wie gestaltet sich die Informationsweitergabe in ihrem Arbeitsfeld? Welche Vorteile oder Probleme können Sie ausmachen? Haben Sie Verbesserungsvorschläge für diesen Kommunikationsprozess?

Wer ist in Entscheidungsprozesse eingebunden?

Wo sehen Sie Veränderungsbedarf?

Was funktioniert gut?

Wo haben Sie Hürden oder Herausforderungen wahrgenommen – in welcher Form?

Was würde es aus Ihrer Sicht brauchen, um die Koordination und Kommunikations-Strukturen gut bzw. besser zu gestalten?

Wie gestalten sich die Übergänge in der Begleitung und wie werden die Jugendlichen in diese Übergänge mit eingebunden?

Sehen Sie hier Veränderungsbedarf, um Jugendliche stärker – oder auch weniger stark – einzubinden?

Wo würden Ihrer Meinung nach, die Vorteile von einer stärkeren Einbindung liegen? Was würde es aus Ihrer Sicht brauchen, um dies zu ermöglichen?

In welcher Form findet Dokumentation und Informationsweitergabe statt?

Reichen die personellen Ressourcen für eine prozesshafte Begleitung in den Arbeitsmarkt aus?

### **Fragen Sophie**

Welche Rahmenbedingungen werden aus Ihrer Sicht benötigt, um einen gelingenden Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt, für die Adressat\*innen, zu gewährleisten?

Wie gestalten sich Ihrer Erfahrung nach die konzeptionellen Übergänge in Ihrer Einrichtung?  
Inwiefern sind diese passend, oder sehen Sie Änderungsbedarf? Wie könnten die Übergänge passender gestaltet werden?

Wenn Sie an Ihre Erfahrungen denken: Wo decken sich die Bedarfslagen Ihrer Nutzer\*innen gut, und wo verorten Sie Bedarfslagen Ihrer Nutzer\*innen, welche, mit den derzeitigen Angeboten, nicht gedeckt werden können? Welche Hilfsangebote bräuchten die Adressat\*innen aus Ihrer Sicht?

Wir wollen Sie nun zur Ressourcenarbeit in Ihrem Arbeitsfeld fragen. Ressourcenarbeit, bedeutet die Fähigkeiten der Jugendlichen/jungen Erwachsenen zu erkennen und diese zu stärken. Dadurch den Selbstwert dieser zu fördern umso weitere Lernfelder zu ermöglichen.

In welcher Form werden ressourcenorientierte Arbeitsweisen in Ihrer Institution umgesetzt?

Was braucht es Ihrer Einschätzung nach, um ressourcenorientiertes Arbeiten gut umsetzen zu können?

## Auswertungsergebnisse Heichinger, Mutenthaler, Rinner

### 1. Institutionelle Ressource

| meiste Häufigkeit                              | mittlere Häufigkeit                         | geringe Häufigkeit                                      |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| bedarfsorientierte Unterstützung               | Förderung der Entwicklung                   | bedarfsorientierte Begleitung                           |
| Aufzeigen von Missständen                      | NEBA                                        | Krisenmanagement                                        |
| Mangel an systemischer Flexibilität            | Behinderung der Entwicklung                 | Grenzüberschreitung                                     |
| Veränderungspotenzial                          | Diskriminierung                             | fehlendes Personal für bedarfsorientierte Unterstützung |
| ausreichend Zeitressourcen                     | Fehlende Unterstützung                      | Austausch mit Hilfesystem                               |
| Wunsch nach Änderung des Ausbildungsprogrammes | Fehlende Informationen über Hilfeleistungen | fehlende Leitungspräsenz                                |
| Transparenz                                    | strukturell limitierte Zeitressourcen       | Case Management                                         |
| Unterstützung                                  | Ressourcenorientierte Zielarbeit            | Angebot für die Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt       |
| Anschlussmöglichkeiten                         | Demütigung                                  | Kooperation                                             |
|                                                | Individualität                              | Transparenz                                             |
|                                                | Unterstützung im Übergang                   | Selbstbestimmung der Jugendlichen                       |

|  |                                                        |                                         |
|--|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
|  | Kommunikation                                          | Ausdehnung der Projekte                 |
|  | Erwartungshaltung der Eltern                           | Praktikum                               |
|  | Fehlende Unterstützung                                 | verlangsamte Arbeit                     |
|  | Partizipation                                          | Kooperation mit Wirtschaft              |
|  | Unzureichende Entlohnung                               | positive Leitungspräsenz                |
|  | fehlende Zuständigkeitskompetenz im Helfer*innensystem | Mangel an Rückhalt                      |
|  | Anschlussmöglichkeiten                                 | Präsenz Coaches                         |
|  | Aufklärungsarbeit über Hilfesystem                     | Umweglösungen                           |
|  | Empowerment                                            | mangelnde strukturelle Barrierefreiheit |
|  | Compliance Jugendliche                                 | methodische Unterstützung               |
|  | Stigmatisierung                                        | Theorie-Praxis Problem                  |
|  |                                                        | Bauliche Zugangsbeschränkungen          |
|  |                                                        | fehlende Elternarbeit                   |
|  |                                                        | fehlende Compliance der Eltern          |
|  |                                                        | Compliance Familiensystem               |
|  |                                                        | Mangelnde Transparenz                   |
|  |                                                        | politische Vorgaben                     |
|  |                                                        | Lernumgebung                            |
|  |                                                        | ausreichend Ressourcen                  |
|  |                                                        | Finanzielle Ressourcen                  |
|  |                                                        | Übergang Schule in Beruf                |

## 2. Helfer\*innensystem

| meiste Häufigkeit        | mittlere Häufigkeit                             | geringe Häufigkeit                               |
|--------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| mangelnde Zusammenarbeit | Wunsch nach bedarfsorientierter Unterstützung   | Wunsch nach Änderung des Ausbildungsangebotes    |
| Vernetzung               | Hierarchie der Helfer*innensysteme              | Kommunikation mit pädagogischer Fachkraft        |
| Dokumentation            | gute Kommunikation mit Jugendlichen             | politischer Auftrag                              |
|                          | Kommunikationsschwierigkeiten                   | Angst vor Kommunikation seitens des Jugendlichen |
| Austausch                | Wunsch nach Unterstützung innerhalb des Systems | Wunsch nach angemessener Entlohnung              |

|                           |                                                        |                                       |
|---------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| fehlende Kommunikation    | fehlende Kommunikation der Hilfesysteme                | Finanzierung ausweiten                |
| Wunsch nach Kommunikation | Wunsch nach Austausch und Vernetzung                   | Wunsch nach Therapiemöglichkeiten     |
|                           | Teamarbeit                                             | Kommunikationsstruktur                |
|                           | fehlende bedarfsorientierte Unterstützung              | Informationsweitergabe                |
|                           | fehlende Zuständigkeitskompetenz im Helfer*innensystem | Entscheidungsfindung anhand von Daten |
|                           | mangelnde Transparenz                                  | Transparenz                           |
|                           | Diskriminierung von Seiten der Leitung                 | Personalmangel                        |
|                           |                                                        | Reflexion                             |
|                           |                                                        | Finanzierungsausweitung               |
|                           |                                                        | Diskriminierung                       |
|                           |                                                        | Partizipation                         |

### 3. Behinderung der Entwicklung

| meiste Häufigkeit           | mittlere Häufigkeit                       | geringe Häufigkeit                        |
|-----------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Politik                     | Stigmatisierung                           | Zugangsbeschränkungen                     |
| Behinderung der Entwicklung | fehlende bedarfsorientierte Unterstützung | Mobilität                                 |
|                             | Barrierefreiheit                          | Umfeld                                    |
|                             | Wirtschaft                                | Erfahrungswissen                          |
|                             | Familiensystem                            | Diskriminierung                           |
|                             |                                           | Auswirkungen der Pandemie Covid 19        |
|                             |                                           | Angst                                     |
|                             |                                           | finanzielle Abhängigkeit in Tagesstruktur |
|                             |                                           | fehlende Kommunikation der Hilfesysteme   |
|                             |                                           | Diskriminierung                           |

### 4. Methodik

| meiste Häufigkeit        | mittlere Häufigkeit          | geringe Häufigkeit  |
|--------------------------|------------------------------|---------------------|
| Ressourcenorientiertheit | vertrauensbildende Maßnahmen | Empowerment         |
| Gesprächsangebot         |                              | Verweisungswissen   |
| Ressourcenarbeit         |                              | Perspektivenplanung |

|           |  |                                  |
|-----------|--|----------------------------------|
| Reflexion |  | Berufliche<br>Kompetenzförderung |
|           |  | Stabilisierung                   |
|           |  | Beziehungsarbeit                 |
|           |  | Transparenz                      |
|           |  | Lernmethodik                     |
|           |  | Dokumentation                    |
|           |  | Interessensfindung               |
|           |  | Methodische<br>Unterstützung     |

## 5. Ausbildung als Ressource

| meiste Häufigkeit       |     | mittlere Häufigkeit                   |     | geringe Häufigkeit               |
|-------------------------|-----|---------------------------------------|-----|----------------------------------|
| Ausbildung<br>Ressource | als | Rückhalt von der<br>Ausbildungsstelle | der | soziale Fähigkeiten              |
|                         |     | Berücksichtigung der<br>Bedürfnisse   | der | Normalisierungsprinzip           |
|                         |     |                                       |     | Durchhaltevermögen               |
|                         |     |                                       |     | körperliche Belastbarkeit        |
|                         |     |                                       |     | Konzentrationsfähigkeit          |
|                         |     |                                       |     | Aufgabenverständnis              |
|                         |     |                                       |     | Qualität der Arbeit              |
|                         |     |                                       |     | Selbstständigkeit                |
|                         |     |                                       |     | Stärkung des<br>Selbstvertrauens |
|                         |     |                                       |     | Teamfähigkeit                    |
|                         |     |                                       |     | Learning by doing                |
|                         |     |                                       |     | Engagement                       |
|                         |     |                                       |     | Lehreinheiten am Vormittag       |
|                         |     |                                       |     | Stärkung der Teamfähigkeit       |
|                         |     |                                       |     | Intrinsische Motivation          |

## 6. Persönliche Ressourcen

| meiste Häufigkeit     |  | mittlere Häufigkeit               |      | geringe Häufigkeit                |
|-----------------------|--|-----------------------------------|------|-----------------------------------|
| Familiärer Rückhalt   |  | Resilienz                         |      | Entscheidungsfreiheit             |
| sozialen Kenntnisse   |  | Fokusverschiebung                 |      | Dankbarkeit                       |
| berufliche Kenntnisse |  | Selbstbewusstsein                 |      | Angst                             |
| Familie als Ressource |  | Wertschätzung                     |      | fehlende Selbstsicherheit         |
| Stolz                 |  | Wunsch nach<br>Gleichberechtigung | nach | Selbstschutz vor<br>Überforderung |
|                       |  | Reflexion                         |      | Vorfriede                         |
|                       |  | Intrinsische Motivation           |      | Versagensängste                   |

|  |                                    |                                     |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
|  | soziale Interaktion im Berufsleben | Freude an der Tätigkeit             |
|  |                                    | Leistungsdruck                      |
|  |                                    | Zielstrebig                         |
|  |                                    | Verwirrung                          |
|  |                                    | Abgrenzung                          |
|  |                                    | Fleiß                               |
|  |                                    | Bindungsangst                       |
|  |                                    | Coping Strategie                    |
|  |                                    | Stressbewältigung                   |
|  |                                    | Hoffnung                            |
|  |                                    | Selbstwirksamkeit                   |
|  |                                    | fehlende intrinsische Motivation    |
|  |                                    | fehlende Akzeptanz im Freundeskreis |

## 7. Institutionelle Forderungen

| meiste Häufigkeit                                       | mittlere Häufigkeit                   | geringe Häufigkeit                         |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| unzureichende Entlohnung                                | ungleiche Ressourcenverteilung        | Interessensvertretung                      |
| fehlendes Personal für bedarfsorientierte Unterstützung | qualifiziertes Personal               | Ausdehnung der Projekte                    |
| Wunsch nach Therapiemöglichkeiten                       | anpassbare Arbeitszeiten              | Kapazitätsgrenzen im Platzangebot          |
| Wunsch nach bedarfsorientierter Unterstützung           | Wunsch nach mehr Elternarbeit         | Individuelle Pausen                        |
| Wunsch nach psychologischer Betreuung                   | Wunsch nach Kommunikation             | schaffen von Möglichkeiten                 |
| Wunsch nach Top Jugendtickets in allen Angeboten        | Entscheidungsfreiheit für Jugendliche | Forderungen                                |
|                                                         | Aufzeigen von Bedarfslagen            | Familiensystem – Compliance                |
|                                                         |                                       | Wunsch nach Kommunikation mit Jugendlichen |
|                                                         |                                       | Frustrationsschnittstelle                  |

## 8. Jugendcoaching

| <b>meiste Häufigkeit</b>         | <b>mittlere Häufigkeit</b> | <b>geringe Häufigkeit</b> |
|----------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| bedarfsorientierte Unterstützung | Perspektivenplan           | Informationsweitergabe    |
| Leistungsausmaß                  | Ausbau der Angebote        | Bedarfsabklärung          |
| pädagogische Anforderungen       |                            | Freiwilligkeit            |
|                                  |                            | Tagesstruktur             |
|                                  |                            | Potenzialanalyse          |
|                                  |                            |                           |
|                                  |                            |                           |

## 9. Prävention

| <b>meiste Häufigkeit</b>              | <b>mittlere Häufigkeit</b> | <b>geringe Häufigkeit</b>        |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Sicherheit durch positive Bestätigung | Überforderung              | Arbeitsabläufe anpassen          |
| passgenaue Ausbildung                 |                            | bedarfsorientierte Unterstützung |

## 10. Organisatorische Kenntnisse

| <b>meiste Häufigkeit</b> | <b>mittlere Häufigkeit</b> | <b>geringe Häufigkeit</b>    |
|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Selbstständigkeit        | Finanzen                   | mangelnde Selbsteinschätzung |
| Alltagsbewältigung       | Zeit Management            | Informationsweitergabe       |
|                          |                            | Betriebsservice              |
|                          |                            | Bewerbung schreiben          |
|                          |                            | Zuverlässigkeit              |

## 11. Grenzen des Schulsystems

| <b>meiste Häufigkeit</b>     | <b>mittlere Häufigkeit</b> | <b>geringe Häufigkeit</b>                                          |
|------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>rechtliche Grundlagen</b> |                            | unvorteilhafte Konsequenzen der Schulreform für die Adressat*innen |
|                              |                            | strukturelle Gegebenheiten im schulischen Kontext                  |

## 12. Bedarfsorientierte Unterstützung

| <b>meiste Häufigkeit</b> | <b>mittlere Häufigkeit</b> | <b>geringe Häufigkeit</b> |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|

|                                  |  |                  |
|----------------------------------|--|------------------|
| bedarfsorientierte Unterstützung |  | Gleichbehandlung |
| Förderung der Entwicklung        |  | Partizipation    |
| Nachhilfe                        |  |                  |
| Prävention                       |  |                  |
| in der Situation                 |  |                  |
| Retrospektive                    |  |                  |

### 13. Politik / politischer Auftrag

| meiste Häufigkeit                                            | mittlere Häufigkeit                                             | geringe Häufigkeit                                        |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Behinderung der Entwicklung                                  | Neets                                                           | Unterstützungsleistung - psychische Unterstützung         |
| unvorteilhafte Konsequenz der Schulreform für Adressat*innen | Ausbau der Angebote                                             | Angebotslandschaft (Beratungs- und Orientierungsangebote) |
| politischer Auftrag                                          | Gesetzesnovelle                                                 | Übergang aktive Umstellung                                |
| Rahmenbedingungen - Zugangsbeschränkungen                    | Gesetzesnovelle – größere Dichte an potentiellen Adressat*innen | Übergang (Integration im Betrieb)                         |
|                                                              | Ausbildungspflicht                                              | Übergang Safe-Space-Dreieck                               |
|                                                              | Mangel an Möglichkeiten für Jugendliche                         | Veränderungsbedarf Bewusstsein schaffen                   |
|                                                              | Ausbildungspflicht                                              | Übergang (strukturelle Probleme im Übergangsprozess)      |
|                                                              |                                                                 | Arbeitsmarktpolitik                                       |
|                                                              |                                                                 | Veränderungsbedarf Barrierefreiheit                       |
|                                                              |                                                                 | Veränderungsbedarf Diversity Management                   |
|                                                              |                                                                 | Lernschwäche                                              |
|                                                              |                                                                 | Motivation                                                |
|                                                              |                                                                 | Veränderungsbedarf Sensibilisierung                       |
|                                                              |                                                                 | Veränderungsbedarf Assistenzleistungen                    |
|                                                              |                                                                 | Förderung im Übergang Nachbetreuung                       |
|                                                              |                                                                 | Förderung im Übergang Parallelbetreuung                   |
|                                                              |                                                                 | Übergang (durchgängige Begleitung)                        |

|  |  |                                                                |
|--|--|----------------------------------------------------------------|
|  |  | Übergangsschwierigkeiten                                       |
|  |  | Wunsch nach minimalen Übergang                                 |
|  |  | länderspezifische Unterschiede in Planung                      |
|  |  | Ressourcenschaffung                                            |
|  |  | länderspezifische Unterschiede in Regelung                     |
|  |  | Mangel in betrieblicher Angebotslandschaft                     |
|  |  | länderspezifische Unterschiede im Platzangebot                 |
|  |  | Unterschiede in Angebotslandschaft auf Länder- und Bundesebene |
|  |  | Gesetzesnovelle – Ausbau der Angebote                          |
|  |  | Lernunterstützung                                              |

#### 14. NEBA als Ressource

| meiste Häufigkeit   | mittlere Häufigkeit | geringe Häufigkeit                           |
|---------------------|---------------------|----------------------------------------------|
| politischer Auftrag | Ausbau der Angebote | AMS Wunsch nach Niederschwelligkeit          |
| A-Fit als Ressource | Netzwerkarbeit      | A-Fit Plus                                   |
|                     |                     | Ausbau der Angebote (Jugendcoaching & A-Fit) |
|                     |                     | Jobcoaching Erhebung der Bedarfslagen        |
|                     |                     | Jobcoaching Zielplanung                      |
|                     |                     | Zielgruppenfokus                             |
|                     |                     | Teilqualifizierung                           |
|                     |                     | verlängerte Lehre                            |
|                     |                     | positive Entwicklung der Jugendlichen        |





# Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Robin Heichinger**, geboren am **04. Mai 2001** in **Hollabrunn**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Ort, Datum

St. Pölten, 18.04.2024

Unterschrift



## Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Sophie Andrea Mutenthaler**, geboren am **22. Mai 1995** in **St. Pölten**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Ort, Datum

**St. Pölten, 18.04.2024**

Unterschrift

**Sophie Mutenthaler**

# Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Beate Rinner**, geboren am **17. März 1985** in **St. Pölten**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Ort, Datum

*St. Pölten, 18.04.2024*

Unterschrift

