

Fasching, Helga

Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich

Siebert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 33-47



Quellenangabe/ Reference:

Fasching, Helga: Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich - In: Siebert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 33-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297975 - DOI: 10.25656/01:29797; 10.35468/6087-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297975>

<https://doi.org/10.25656/01:29797>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Helga Fasching

Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich

1 Einleitung

Bildungsübergänge stellen sowohl das Potenzial für Chancen als auch für Risiken dar. Während der Erwerb von Bildungsabschlüssen einem Teil der Bevölkerung aufgrund der ausreichenden Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Ausgangskapital kaum Schwierigkeiten bereitet, kann sich jener Teil der Bevölkerung, der auf nicht genügend Kapital zurückgreifen kann, diese Kompetenzen bestenfalls mit Müh und Not aneignen. Nicht selten steht bei jungen Menschen mit diversen Benachteiligungen im Bildungsübergang das Risiko von Exklusion und Selektion im Vordergrund, was zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führen kann. Bildungs- und bildungsübergangsbezogene Berufsforschungen in Österreich machen immer wieder auf das Exklusionsrisiko bei Bildungsübergängen aufgrund der sozialen Herkunft aufmerksam (Beicht & Walden, 2015; Breit, 2016; Fasching, 2019; Gerhartz-Reiter, 2018; Schönherr & Zandonella, 2019; Steiner et al., 2016). Soziale Ungleichheit – verstanden als gesellschaftlich verankerte, regelmäßige, relativ dauerhafte und sich auf die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten auswirkende Formen der Benachteiligung oder Begünstigung (Solga et al., 2009, S. 15) – scheint gegenwärtig wieder so aktuell und komplex wie nie zuvor zu sein (Graf et al., 2022). Soziale Ungleichheitsverhältnisse haben sich in modernen westlichen Gesellschaften stark gewandelt, was sich unter anderem auch an der Vielzahl der heute vorliegenden theoretischen Ungleichheitsmodelle ablesen lässt. Auffällig ist, dass erneut insbesondere durch „soziale Polarisierung, ökonomische Entsicherung und die gesellschaftlichen Krisen der vergangenen Dekaden“ wieder soziologische Klassenbegriffe zur gesellschaftlichen Analyse von Ungleichheit herangezogen werden (Graf et al., 2022, S. 7).

Im Beitrag sollen nach der definitorischen Klärung des Begriffs „Klasse“ einige dieser theoretischen Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit grob skizziert und auf diese Weise die wichtigsten Aspekte jenes Wandels aufgezeigt werden. Anschließend wird ein österreichischer Überblick zur Bildungs- und Übergangssituation von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf bei jungen Menschen mit „geringer Bildung“ gegeben. Insbesondere wird dargelegt, inwiefern dieser Übergang für junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung einen Lebens-

abschnitt mit einem hohen Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Ungleichheit darstellt. Daran anschließend wird beschrieben, wie Prävention von vorzeitigem Bildungsabbruch und Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche mittels inklusiver Maßnahmen unterstützt werden kann; gleichzeitig wird eine kritische Reflexion zur Bildungsübergangsforschung vorgenommen. Der Beitrag schließt mit Forschungsergebnissen zu partizipativer Kooperation und fasst diese zukunftsgerichtet als Beitrag zur Reduktion sozialer Ungleichheit aus einer klassenspezifischen Perspektive. Diese können als Implikationen für weitere Forschung und Praxis gelesen werden.

2 Soziale Klasse, soziale Ungleichheiten und theoretische Ungleichheitsmodelle im Wandel

Mit dem Begriff der „sozialen Klasse“ bzw. „sozialen Schicht“ werden insbesondere Namen wie Karl Marx, Max Weber oder Pierre Bourdieu verbunden. Allgemein wird darauf verwiesen, dass Menschen in sozialen Klassen bzw. Schichten ähnliche sozio-ökonomische Merkmale aufweisen, die durch ähnliche Lebenserfahrungen, Einstellungen sowie Lebenschancen und Risiken miteinander verbunden sind (Geißler, 2014, S. 94). Marx verwendet Begriffe wie „Schicht“ oder „Stand“ als Synonym für Klasse und geht vor allem von einem dichotomen Klassenbegriff aus; dieser ist abhängig von der Stellung des Individuums im Produktionsprozess, d. h., die Gesellschaft wird unterschieden in die Herrschenden und Beherrschten, Bourgeoisie und Proletariat, Besitzende und Nicht-Besitzende (Groß, 2015, S. 16). Weber versteht unter dem Begriff „Klasse“ eine Gruppe von Menschen, die sich in einer gleichen Klassenlage befinden. Er unterscheidet zwischen Besitz-, Erwerbsklasse und sozialer Klasse. Die Diskriminierung aufgrund der sozialen Klasse wird Klassismus genannt. Darunter wird eine Abwertung, Ausgrenzung, Marginalisierung und Ausbeutung von Menschen aus der Armuts- bzw. Arbeiter:innenklasse verstanden, wie Mindestlohnempfänger:innen, Sozialhilfeempfänger:innen, arbeitslose und wohnungslose Menschen sowie Arbeiter:innenkinder (Weber, 1972, S. 177; Seeck 2021, S. 17ff.). Kemper (2015, S. 25) fügt bei Diskriminierung aufgrund der sozialen Position und der sozialen Herkunft noch Gewalt, Ohnmacht und Kulturimperialismus hinzu.

Klassen- und Schichttheorien gehen von einer in Klassen oder Schichten segmentierten Gesellschaft aus und betrachten Klassen oder Schichten als zentrale Determinanten sozialer Ungleichheit, wobei sie sogenannte vertikale Ungleichheiten wie Bildung, Beruf, Einkommen und Vermögen in den Mittelpunkt ihrer Analysen stellen. Horizontale Ungleichheiten, beispielsweise Alter, Behinderung, Ethnie, Familienstand, Geschlecht oder Religion, finden bei diesen „älteren“ Ansätzen hingegen keine besondere Berücksichtigung, weshalb sie mit der Zeit zunehmend in die Kritik gerieten. Insbesondere Vertreter:innen sogenannter

Entstrukturierungs- und Auflösungsthesen (Burzan, 2011, S. 155ff.) kritisierten Klassen- und Schichtmodelle als überholt und unzureichend und sahen traditionelle Klassen- und Schichtungleichheiten angesichts des umfassenden Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse und damit einhergehender neuartiger Erscheinungsformen von Ungleichheit als weitgehend überformt, wenn nicht gar als vollständig aufgelöst an (Groh-Samberg, 2009, S. 200).

Die einflussreichsten, aber auch umstrittensten Überlegungen finden sich in diesem Zusammenhang wohl in den Arbeiten des deutschen Soziologen Ulrich Beck. In seiner in den 1980er Jahren vorgetragenen Individualisierungsthese beschreibt Beck eingehend den Wandel der Struktur des sozialen Ungleichheitsgefüges im postindustriellen Zeitalter und bemüht hierfür den Individualisierungsbegriff. Konkret verweist dieser zum soziologischen Stammvokabular zählende Begriff bei Beck auf den seit den 1960er Jahren zu beobachtenden gesellschaftlichen Prozess der Auflösung traditioneller Sozialformen und handlungsleitender Normen. Die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Orientierungen habe schließlich – so Beck – nicht nur neue Freiheiten, sondern auch neue Unsicherheiten und neue Formen der Wiedereinbindung (über Institutionen wie den Arbeitsmarkt statt über stabile soziale Großgruppen) hervorgebracht und die Lebensweisen der Menschen radikal pluralisiert und diversifiziert (Burzan, 2011, S. 155ff.). Die Relevanz der horizontalen Ungleichheitsdimensionen ist vor diesem Hintergrund stark gestiegen, doch wäre es verfehlt daraus abzuleiten, dass vertikale Ungleichheitsdimensionen bei der Strukturierung individueller Lebens- und Handlungschancen überhaupt keine Rolle mehr spielen – im Gegenteil. In aktuellen Publikationen taucht „die Wiederkehr der Klassen“ (Graf et al., 2022) und „Klassismus“ (Kemper, 2015) erneut auf. Kemper (2015, S. 28) argumentiert nachvollziehbar, dass bei systematischer Ausblendung der Diskriminierungsform Klasse auch andere Diskriminierungen nicht richtig verstanden werden können (Kemper, 2015, S. 28), und plädiert nachdrücklich für eine europäische Antidiskriminierungsrichtlinie, in der die „Diskriminierung aufgrund des sozialen Status, also der sozialen Herkunft (Arbeiter:innenkinder) und sozialen Position (Obdachlose, Arbeitslose, Altersarme)“, zu verbieten und aufzunehmen ist (Kemper, 2015, S. 30). Kreckel folgend müsse vielmehr von „einer komplexen Konfiguration von Strukturprinzipien“ (Kreckel, 1998, S. 33) ausgegangen und die Idee von der „Strukturdominanz“ (Kreckel, 1998, S. 33) einzelner Ungleichheitsdimensionen verabschiedet werden.

Neben den unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die zuvor erläutert wurden, bestehen ebenfalls verschiedene Erklärungsmodelle zu sozialer Ungleichheit. Ein wichtiger Beitrag stammt diesbezüglich von Pierre Bourdieu, der mit seiner Kapital- und Habitus-theorie (Burzan, 2011, S. 125ff.) einen Ansatz vorgelegt hat, der an traditionelle Klassenmodelle anknüpft und sie mit der Praxisebene der Lebensstile in Verbindung bringt. In seinen Arbeiten recurriert Bourdieu auf den

marxistischen Kapitalbegriff, interpretiert diesen jedoch um und unterzieht ihn einer entscheidenden Erweiterung. So verweist der Kapitalbegriff bei ihm nicht länger allein auf das ökonomische, sondern auch auf das – vor allem über die Herkunftsfamilie, aber auch über Bildungseinrichtungen erworbene – soziale und kulturelle Kapital. Unterschiede in der Ausstattung mit diesen Kapitalsorten führen schließlich, so Bourdieu, zur Herausbildung von verschiedenartigen individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern. Diese Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster, die Bourdieu unter dem Begriff des *Habitus* zu fassen sucht, sind klassenspezifisch geprägt, werden weitgehend unbewusst verinnerlicht und prägen Sprache und Ausdrucksweise, Geschmack und Vorlieben, Einstellungen und Werte sowie Identität und Selbstbild einer Person. Obgleich Bourdieus in den 1960er und 1970er Jahren ausgearbeitete Kapital- und Habitus-theorie nicht unkritisiert blieb, hat sie sich für die Analyse von sozialen Ungleichheiten, ganz besonders von (reproduzierenden) Bildungsungleichheiten, als äußerst fruchtbar herausgestellt (Burzan, 2011, S. 137) und dient auch gegenwärtig als beliebter Bezugsrahmen im Themenfeld einer inklusiven Übergangsforschung (Fasching & Tanzer, 2022; Fasching et al., 2017; Siegert, 2021; Trainor, 2017). Das zugunsten der Inklusion vernachlässigte Phänomen der sozialen Ungleichheit (Fasching, 2013) rückt damit gegenwärtig wieder ins Zentrum inklusiver Bemühungen.

In Bildungsübergangsforschungen und der Erklärung von Bildungserfolg und Bildungsungleichheit wird auch gerne das Modell von Raymond Boudon der primären und sekundären Herkunftseffekte von 1974 herangezogen. Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf den Einfluss von sozio-ökonomischen familiären Ressourcen, die sich auf die schulischen Leistungen des Kindes auswirken, während sich sekundäre Herkunftseffekte in Bildungswegentscheidungen äußern, die sich aufgrund klassenspezifischer Faktoren ergeben. Primäre Effekte betrachtet Boudon als Erfassung von kulturellen Erklärungsansätzen und sekundäre Effekte als Ausdruck eines rationalen Entscheidungsprozesses von individuellen Ressourcen und Abwägungen von Alternativen (Beicht & Walden, 2015, S. 158; Reliowski et al., 2010, S. 143ff.; Schindler & Reimer, 2010, S. 624).

Gegenwärtig wird häufig auf mehrdimensionale Erklärungsansätze, wie etwa das Konzept der sozialen Lagen (Burzan, 2011, S. 139ff.; Hradil, 1987, S. 28ff.) sowie der Intersektionalität (Walgenbach, 2017), bei der Erklärung und Bestimmung von sozialen Ungleichheiten verwiesen. Im Gegensatz zu traditionellen Erklärungsansätzen beschränken sich diese nicht auf einige wenige (vertikale) Ungleichheitsdimensionen, sondern zielen auf die Analyse von unterschiedlichen ungleichheitsgenerierenden Faktoren wie Behinderung, „Ethnie“, Gender, „Klasse“ und versuchen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass diese Faktoren wechselseitig miteinander verbunden sind. Diese intersektionalen Verbindungen werden in Forschungen zu sozialer Ungleichheit jedoch weniger oft betrachtet (siehe dazu Keil et al. in diesem Band).

Es wurde aufgezeigt, dass es mehrere Erklärungsansätze gibt, die den Versuch verfolgen, die Komplexität individueller Lebensbedingungen und Reproduktion von sozialer Ungleichheit adäquat zu erfassen. Im Weiteren wird auf die Bildungs- und Übergangssituation bei jungen Menschen mit „geringer Bildung“ in Österreich eingegangen und auch dargelegt, inwiefern der Übergang von der Pflichtschule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf insbesondere für junge Menschen mit Behinderung einen Lebensabschnitt mit einem hohen Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit darstellt. Damit wird die Aufmerksamkeit auf eine klassenspezifische Betrachtung von Behinderung in Bildungsübergängen gerichtet.

3 Soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungs- und Übergangssystem

Bildungs- und berufsbezogene Forschungen und Datenanalysen machen immer wieder auf Exklusionsrisiken in Bildungsübergängen aufmerksam. Insgesamt fällt auf, dass das Schulabbruchrisiko bzw. der Zertifikatserwerb in Österreich einerseits in hohem Maße von der sozialen Herkunft (Schönherr & Zandonella, 2019, S. 321ff.), andererseits auch stark von der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I abhängt (Gerhartz-Reiter, 2018, S. 530ff.). So belegen Daten des „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitors“ (BiBer-Daten), dass Jugendliche aus „bildungsfernen“ Familien sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig die Schule frühzeitig verlassen (Steiner et al., 2016, S. 187). Hinsichtlich der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I stechen besonders Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Sonderschulen negativ hervor und weisen eine deutlich höhere Quote an späteren Schulabgänger:innen auf als etwa allgemeinbildende höhere Schulen (Steiner et al., 2016, S. 191f.). Des Weiteren müssen altbekannte strukturelle Probleme des österreichischen Bildungssystems, darunter vor allem die hohe soziale Selektivität und die mangelnde kompensatorische Kraft hinsichtlich herkunftsbedingter Ungleichheiten, erwähnt werden. Zwar ist in allen Ländern ein Zusammenhang zwischen Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft (Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern, Migrationshintergrund etc.) beobachtbar, doch ist dieser in Österreich zum wiederholten Male besonders stark ausgeprägt (Breit, 2016, S. 104; Gerhartz-Reiter, 2018, S. 524f.; Schönherr & Zandonella, 2019, S. 320), was allen voran auf die in frühem Alter einsetzende schulische Differenzierung zurückgeführt wird (Gerhartz-Reiter, 2018). Durch die bereits nach der Grundschule stattfindende Differenzierung werden in Österreich Bildungslaufbahnen und -chancen frühzeitig im Leben in spezifische Richtungen gelenkt, womit wiederum die Bildungspartizipation und -mobilität von sozio-ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen strukturell erschwert wird. Bei der Erfüllung des bildungspolitischen Postulates der

Chancengleichheit, demzufolge Bildungserfolge nicht über die soziale Herkunft prognostizierbar und nach dem Modell der statistischen Unabhängigkeit innerhalb unterschiedlicher Herkunftsgruppen gleich verteilt sein sollen (Becker, 2017, S. 92), hinkt Österreich demnach weiterhin hinterher. Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft schwerwiegende Folge von unzureichender Bildung sind die verminderten Arbeitsmarktchancen, die zur Marginalisierung, also einer vergleichsweise ungünstigen bzw. prekären Positionierung, bis hin zur fast vollständigen Exklusion vom Arbeitsmarkt führen können. Dass die Betroffenheit von Arbeitsmarktexklusion eng an den Bildungsabschluss geknüpft ist und Personen mit wenig Bildungskapital ein höheres Exklusionsrisiko aufweisen, belegen unter anderem auch die Daten des österreichischen Arbeitsmarktservices. Nach diesen verfügten ungefähr 45,8 Prozent aller im Dezember 2022 offiziell als arbeitslos gemeldeten, nicht erwerbstätigen Personen in Österreich maximal über einen Pflichtschulabschluss (Arbeitsmarktservice, 2022). Im Jahr 2021 betrug die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich 11 Prozent, gemessen an Personen, die im Alter von 15 und 24 Jahren arbeitslos gemeldet waren (Eurostat, 2022). Damit fiel die Jugendarbeitslosenquote höher aus als die allgemeine Arbeitslosenquote (2021: 5,1 %; 2022: 4,7 %) (Eurostat, 2023) – ein Phänomen, das sich, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß, im gesamten EU-Raum beobachten lässt.

Deutlich wurde, dass der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf besonders für junge Menschen prekär werden kann, die sozial benachteiligt oder nur geringe Qualifizierungen oder Bildungsabschlüsse aufweisen. Ein besonderes Risiko besteht für junge Menschen mit bestimmten Differenzmerkmalen, wie beispielsweise Behinderung oder Flucht- oder Migrationshintergrund. Inwiefern junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung bzw. mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Österreich das Ausmaß an sozialer Ungleichheit und die Betroffenheit von Exklusion erhöhen, wird nun dargelegt.

4 Behinderung und soziale Ungleichheit

Bereits im Bildungssystem stoßen Kinder und Jugendliche mit zugeschriebener Behinderung in Österreich immer wieder auf Hürden und Benachteiligungen. Die erste schulische Bildungsentscheidung (inkludierende oder segregierende Formen der Beschulung), die von den Eltern getroffen wird, determiniert häufig alle weiteren schulischen und beruflichen Bildungswege des Kindes. Nicht selten werden Eltern von Kindern mit Behinderungen aus klassenspezifischen Gründen bei den Bildungsentscheidungen ihres Kindes beeinflusst. Eltern aus sozial benachteiligten Familien werden häufiger in ihren Bildungsentscheidungen für ihr Kind umgestimmt bzw. akzeptieren Schuleingangsempfehlungen oder Bildungsübergangsempfehlungen eher als Eltern aus sozial besser gestellten Familien (Fasching,

2013; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004). Insgesamt fehlt es an partizipativer Kooperation an den einzelnen institutionellen Übergängen im österreichischen Bildungssystem, eine Übergangsplanung im Dreieck (Lehrperson, Eltern, Kind) wird selten praktiziert (Fasching & Felbermayr, 2022; Felbermayr, 2023).

Im Schulbereich besteht unter anderem Ressourcenknappheit für angemessene Lernumgebungen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Schulen sehen sich deshalb mitunter dazu veranlasst, immer mehr Schüler:innen einen SPF zuzusprechen, um dieserart zusätzliche Ressourcen zu erhalten (BMASK, 2016, S. 215ff.). Vor diesem Hintergrund ist auch die Prozentzahl der Schüler:innen mit SPF in den letzten Jahren stetig gestiegen. Im Schuljahr 2006/07 erhielten 4,3 % aller österreichischen Schüler:innen einen SPF-Status (Statistik Austria, 2008, S. 147), im Schuljahr 2020/21 waren es bereits 5,1 % (Statistik Austria, 2022, S. 195). Der Großteil der Schüler:innen mit SPF (2006/07: 52 %, 2020/21: 64 %) wurde dabei in allgemeinen Schulen beschult. Den aktuellen Bildungsstand betreffend – gemessen an formalen Bildungszertifikaten – von Menschen mit Behinderung in Österreich lässt sich festhalten, dass diese im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen als ihre Altersgenossen; dies bestätigt auch die Mikrozensus-Erhebung aus dem Jahr 2015: 30,3 % der Menschen mit Behinderung haben im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung (20,8 %) nur einen Pflichtschulabschluss, 54,9 % haben einen Lehrabschluss bzw. einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule, und nur 14,8 % der Menschen mit Behinderung haben einen Hochschulabschluss bzw. Abschluss einer höheren Schule (Sozialministerium, 2017, S. 83). Eine herkunftsbedingte Benachteiligung ist aus diesen aktuellen Daten nicht nachweisbar, aber wahrscheinlich.

All diese Effekte „behinderungsbedingter“ Benachteiligungen im Bildungsbereich können im weiteren Lebensverlauf der jungen Menschen mit zugeschriebener Behinderung kumulieren und sich in anderen Bereichen, darunter auch dem Bereich der Ausbildung und Arbeit, fortsetzen und zu weiterer Exklusion führen. So ist unter Menschen mit Behinderung beispielsweise eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nachweisbar. Ende Dezember 2022 vermerkte das Arbeitsmarktservice 65.565 Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen als arbeitslos, davon 12.567 Personen mit Behinderung (Arbeitsmarktservice Österreich, 2022). Fragt man nun weiter nach den Beschäftigungsformen und den Beschäftigungsbedingungen von Menschen mit Behinderung in Österreich, so fällt zunächst das Nebeneinander von segregierenden und inkludierenden Formen der Beschäftigung auf (Fasching et al., 2020, S. 433; Wegscheider & Schaur, 2019, S. 47). Trotz wiederholter politischer Bekenntnisse zu Inklusion und zur UN-Behindertenrechtskonvention hält Österreich auch in diesem Bereich an seinem traditionellen System der Segregation fest, was nicht zuletzt auch in der relativ großen, nach wie vor steigenden Zahl an Beschäftigten in Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes (Werkstätten, Tagesstruktur, Beschäftigungstherapie) zum Ausdruck

kommt. Waren im Jahr 2002 13.551 Personen mit Behinderung in Werkstätten beschäftigt, waren es 2008 bereits 18.874 (Koenig, 2010, S. 17). Neuere Schätzungen – es mangelt in diesem Zusammenhang an validen Daten – gehen für das Jahr 2022 von rund 25.000 Personen in geschützten Werkstätten aus (BMASK, 2022, S. 92). Vor allem junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung arbeiten in Österreich – wie aus einer Verbleibs- und Verlaufsstudie hervorgeht (Fasching, 2016) – sehr häufig in Werkstätten und anderen Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes, bleiben mitunter aber auch ohne jegliche strukturgebende Tätigkeit zu Hause. Es sei an der Stelle angemerkt, dass bei der Darstellung dieser „Übersichtszahlen“ es sich stets um die zahlenmäßige Erfassung von Behinderung/SPF handelt, die Wechselwirkung mit klassenspezifischen Merkmalen aufgrund fehlender Informationen nicht erfasst werden kann. Es ist anzunehmen, dass eine intersektionale Verschränkung von diagnostizierter Behinderung/SPF und klassenspezifischen Merkmalen häufig, wenn auch verschleiert, zutage tritt.

Mit Blick auf die eben dargestellten Datenanalysen überrascht es wenig, dass bei jungen Menschen mit zugeschriebener Behinderung/SPF es zu einer „Reproduktion sozialer Ungleichheit“ kommt (Siegert, 2017, S. 47; Fasching et al., 2020). Das österreichische Übergangsregime wird dem erwerbszentrierten Typus zugeordnet, der sich in erster Linie durch eine hohe Standardisierung, eine hohe Differenzierung und ein hohes Maß an sozialer Selektion auszeichnet. Ein wiederholt geäußelter Kritikpunkt richtet sich auf die zum Teil vorherrschende Fokussierung auf kompensatorische Maßnahmen, durch die grundlegende strukturelle Probleme aus dem Blick zu geraten drohen. Im Folgenden wird zuerst auf bundesweit umgesetzte präventive und inklusive Unterstützungsmaßnahmen für Bildungs- und Arbeitsmarktklusion hingewiesen, um mehr Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und konkrete Unterstützung zu erzielen, wenngleich anschließend aus der Übergangsforschung ein kritischer Blick darauf gerichtet wird.

5 Prävention von Selektion sowie Bildungs- und Arbeitsmarktklusion

Zur Prävention von vorzeitigem Bildungsabbruch wurde in Österreich 2016 das Ausbildungspflichtgesetz (APfG) beschlossen. Durch die „Ausbildung bis 18“ (AB 18) (= Titel der Maßnahme) wird sichergestellt, dass jede:r Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren eine Form der Ausbildung (Schule oder duale Berufsausbildung) in regulärer, verlängerter oder teilqualifizierender Form besucht (BMASK, 2016); zudem wird ein schulischer Abschluss auf Sekundarstufe II angestrebt (Steiner et al., 2019, S. 8; Steiner et al., 2021). Jugendliche, die also über keinen die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss verfügen, müssen bis 18 in (Aus-)Bildung sein. Es kann jedoch zu einem Einmünden in den Ersatzarbeitsmarkt kommen, wenn ein Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt nicht gefunden

oder gehalten werden kann und es demnach zu einem langfristigen Verbleib im Übergangssystem kommt (Hubmayer et al., 2019, S. 179). Mit der „Ausbildung bis 18“, die auf eine stärkere soziale Gerechtigkeit gerichtet ist, sollte insbesondere die Kooperation mit den unterschiedlichen Akteur:innen/Institutionen im Übergangssystem von der Schule in Ausbildung und Beruf verbessert werden (Steiner et al., 2019, S. 362ff.)

Darüber hinaus werden inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Ausbildung und Beruf seit den 1990er Jahren kontinuierlich ausgebaut; auch Kooperationen der unterschiedlichen Akteur:innen/Institutionen wurden miteinander gestärkt und intensiviert. Gegenwärtig besitzt Österreich eine vielfältige und dichte Angebotslandschaft. Zu den etabliertesten „inklusiven“ Maßnahmen zählen die sogenannten NEBA-Leistungen. NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) bündelt im Auftrag des Sozialministeriumsservices die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich Beratung, Betreuung und Begleitung von behinderten und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und setzt diese in sehr enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen Partner:innen um (Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle Ausbildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen). Das kostenlose und niedrigschwellige NEBA-Angebot umfasst aktuell die Maßnahmen Jugendcoaching, Ausbildungsfit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Jobcoaching und das Betriebsservice für unterschiedliche Zielgruppen.¹ Als präventive Maßnahme gegen Ausbildungsabbrüche gibt es seit 2015 zudem österreichweit ein Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching innerhalb des Projekts „Lehre statt Leere“ (Haydn et al., 2019, S. 6).

Im Folgenden werden kritischen Anmerkungen aus der Bildungsübergangsforschung in Reflexion mit den zuvor beschriebenen Maßnahmen vorgenommen.

6 Reflexionen zum Unterstützungssystem aus der Perspektive einer kritischen Übergangsforschung

Die bildungswissenschaftliche Übergangsforschung von der Schule in Ausbildung und Beruf richtet sich vor allem auf die Identifizierung von Risikogruppen und -faktoren und auf die Bewertung der Wirksamkeit politischer und pädagogischer Maßnahmen. Daraufaufgehend werden Strukturen entwickelt, die Übergangsrisiken von der Schule in den Beruf verringern sollten. Damit macht sie „schwierige“ Transitionen zum Gegenstand; ihre Praktiken des Ein- und Ausschlusses und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit verlaufen entlang dominanter Normalitätskonstruktionen. Der Zugang zu präventiven Unterstützungsmaßnahmen geht gleichzeitig einher mit der Zuschreibung von bestimmten Differenzmerkmalen.

1 Siehe Beschreibung der einzelnen Maßnahmen: <https://www.neba.at/> [28.01.2023]; vgl. auch Fasching & Fülöp, 2017; Hubmayer et al., 2019; Fasching & Tanzer, 2022; Husny & Fasching, 2020.

Jugendliche werden als NEET-Jugendliche², gering qualifizierte Jugendliche, Jugendliche ohne Bildungsabschluss oder mit Behinderung, mit Flucht- oder Migrationshintergrund, aus sozio-ökonomisch und/oder sozio-kulturell benachteiligten Haushalten etikettiert. Das inklusive Übergangssystem mit seinen präventiven Maßnahmen wirkt sich paradoxerweise benachteiligend auf die weiteren Chancen der Jugendlichen mit Behinderung aus: Es operiert gemäß einer „Kompensationslogik“ (Fasching & Fülöp, 2017, S. 89; Fasching & Tanzer, 2022), indem individuelle Unzulänglichkeiten ausgeglichen, eben kompensiert, werden sollen. Dadurch besteht die Gefahr, Formen von systemischer, institutioneller und struktureller Diskriminierung zu übersehen, indem Benachteiligungen und Misserfolge stattdessen als individuelle Unzulänglichkeiten gedeutet werden. Bildungsungleichheit meint im Kontext des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung sowohl die erhöhte Wahrscheinlichkeit, aufgrund von bestimmten Differenzmerkmalen von Schule bzw. Schulabschlüssen oder Ausbildung ausgenommen zu werden, als auch die Einmündung sowie den längeren Verbleib im Übergangssystem. Ungleichheit im Übergang in Ausbildung und Beruf kann zwar als weitgehend strukturell bedingt angesehen werden, wird jedoch – wie zuvor beschrieben – häufig als individuelles Defizit ausgelegt, eben durch Konstrukte wie Behinderung oder SPF, denen mittels kompensatorischer Maßnahmen Abfolge geleistet werden soll.

Professionell-pädagogisches Handeln im Übergang ist bereits vorstrukturiert durch Normalitätsannahmen bezüglich gelingender und gescheiterter Übergänge, die nicht nur auf individueller und institutioneller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene verankert sind (Walther, 2014, S. 78). Sogenannte „Übergangsregimes“ können als nationalstaatliche Rahmen verstanden werden, in denen Übergangspfade vorgezeichnet werden; sie sind „Konstellationen der gesellschaftlichen Regulierung von Übergängen“ (Walther, 2014, S. 80). Übergangsregimes werden durch Gesetzgebung, strukturelle Vorgaben oder auch Zeitpunkt und Ausmaß von Gatekeepingprozessen durch professionelle Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar. Dies bedeutet, dass Akteur:innen, die diese Übergänge begleiten, wie auch betroffenen Jugendlichen und ihren Eltern immer nur ein begrenzter Handlungsspielraum zukommt, welcher gemäß dieser Logik vorstrukturiert ist. Übergangsregimes können als nationalstaatliche Normalitätsannahmen betrachtet werden und sind in sozio-ökonomische und institutionelle Prozesse eingeflochten (Walther, 2014, S. 78; Fasching & Tanzer, 2022; Felbermayr 2023; Siegert, 2021). Unterstützungssysteme und -maßnahmen müssen deshalb immer in Hinblick auf ihre jeweiligen Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen reflektiert werden (siehe den Beitrag von Hirschfeld in diesem Band).

2 NEET ist ein Akronym des Begriffs „Not in Education, Employment or Training“ und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher oder junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

7 Partizipative Kooperation als Schlüssel für die Reduktion sozialer Ungleichheit: Implikationen für Praxis und Forschung

Inklusive Bildungs- und Berufsausbildungsmöglichkeiten bzw. bedarfsorientierte inklusive Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, um Jugendliche mit diversen Benachteiligungen und zugeschriebenen Behinderungen den Übergang in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung strukturell zu ermöglichen. Denn nur so können die hier angesprochenen Jugendlichen auch Bildungs- und Berufschancen erhalten (Fasching et al., 2020, S. 434). Darüber hinaus müsste aber insbesondere die partizipative Kooperation, also die Einbeziehung von Jugendlichen und deren Eltern, noch intensiviert und gestärkt werden. Unter klassenspezifischer Betrachtungsweise möge hier wohl die Reduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsübergängen liegen.

Aktuelle Ergebnisse aus dem FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“³ belegen, dass Strukturen partizipativer Kooperation insbesondere im schulischen, aber auch im außerschulischen Bereich noch selten gegeben sind bzw. unterstützende Beratungsangebote für die Familien nicht als solche wahrgenommen werden (Fasching & Felbermayr, 2022). Dadurch entgehen den Familien bzw. erziehungsberechtigten Bezugspersonen und ihren Kindern oft notwendige Informationen oder konkrete Hilfestellungen. Soziale Ungleichheit wird genau in solchen Mikroprozessen realisiert. Durch partizipative Kooperation kann eine klassenspezifische Perspektive erst offengelegt werden. Aufgrund zunehmend wachsender sozialer Disparitäten in unserer Gesellschaft (Seeck, 2021) sind Jugendliche und ihre Familien in Bildungsübergängen sehr gefordert. Als solidarische Gesellschaft gilt es, partizipative Unterstützungsangebote bereitzustellen. Um partizipative Kooperation zu erzielen, ist ein Umdenken erwünscht: Erstens braucht es den Mut der Akteur:innen, reflexive Räume mit Jugendlichen und ihren Eltern aufzumachen. Dafür ist zweitens ein barrierefreies Kommunizieren notwendig, das der Diversität der Zielgruppen gerecht wird – können doch nur jene partizipieren, denen es auch möglich gemacht wird. Und drittens müssen für eine partizipative Kooperation Ressourcen eingefordert werden, denn es benötigt Zeit, Raum und eine gewisse Teamstärke, um partizipative Kooperation anzustoßen (Fasching & Felbermayr, 2022). Im FWF-Forschungsprojekt wurden partizipative Räume in sogenannten Reflecting Teams (systemische Gruppenmethode) mit Jugendlichen mit Behinderungserfahrungen (Fasching & Felbermayr, 2019; Fasching et al., 2023), mit ihren Eltern (Fasching, 2023; Tanzer & Fasching,

3 Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021, Leitung: Helga Fasching; Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

2022) und mit leitenden professionellen Akteur:innen aus Unterstützungsmaßnahmen im Übergang Schule & Beruf (Husny & Fasching, 2022) realisiert.

Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2022). *Übersicht über den Arbeitsmarkt*. <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/arbeitsmarktdaten> [11.01.2023].
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 87-138). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, U. & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? In *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157-167. <https://doi.org/10.3790/sfo.64.7.157>
- Breit, S. (2016). PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In B. Suchan, S. Breit (Hrsg.), *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 101-105). Leykam.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2016). In *Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012–2015*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=362> [19.01.2023].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> [12.01.2023].
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eurostat (2022). *Jugendarbeitslosigkeit nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/YTH_EMPL_090__custom_4498168/default/table?lang=de [11.01.2023].
- Eurostat (2023). *Arbeitslosenquoten nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSQ_URGAED__custom_4498108/default/table?lang=de [12.01.2023].
- Fasching, H. (2013). Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In *Heilpädagogische Forschung*, XXXIX(3), 125-139.
- Fasching, H. (2016). Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. *VHN*, 85(4), 290-306. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art38d>
- Fasching, H. (2019). Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 853-878). Springer VS Verlag.
- Fasching H. (2023). Biografische Reflexionen über Bildungsübergänge mit Eltern von Jugendlichen mit Behinderung in Reflecting Teams. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(2), 160-172.
- Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In H. Fasching, C. Geppert & M. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. (S. 67-79) Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:14816>
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Zitter, L. (2020). Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. In *SWS-Rundschau*, 60(4), 429-447. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1137776>
- Fasching, H., & Felbermayr, K. (2019). „Please, treat me respectful“: partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(9), 442-453.

- Fasching, H. & Felbermayr, K. (2022). Participative cooperation during transition: experiences of young people with disabilities in Austria. In *Journal of Social Inclusion*, 10(2), 358-368. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5079>
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Todd, L. (2023). Involving Young People with Disabilities in Post-school Transitions through Reflecting Teams. Methodological Reflections and Adaptions for more Participation in a Longitudinal Study. In *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/ijelt.44>
- Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung*. Kohlhammer.
- Felbermayr, K. (2023). *Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt*. Klinkhardt.
- Geißler, R. (2014). Soziale Klassen und Schichten – soziale Lagen – soziale Milieus – Exklusion versus Inklusion: Modelle und Kontroversen. In R. Geißler (Hrsg.), *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7. Auflage. (S. 93-130) Springer Fachmedien. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-19151-5_5
- Gerhartz-Reiter, S. (2018). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 523-544) Springer VS Verlag.
- Graf, J., Lucht, K. & Kütten J. (Hrsg.). (2022). *Die Wiederkehr der Klassen. Theorien, Analysen, Kontroversen*. Campus.
- Groh-Samberg, O. (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß, M. (2015). Die Klassiker der Ungleichheitsforschung. In M. Groß (Hrsg.), *Klassen. Schichten, Mobilität. Eine Einführung*. 2. Auflage. (S. 15-42) Springer Fachmedien. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-19943-6>
- Haydn, F., Pecher, I. & Natter, E. (2019). *Evaluierung: Lehre statt Leere. Lehrlingscoaching und Lehrbetriebscoaching*. Wien. <https://www.lehre-start-leere.at/lsl/evaluierungsbericht-lehre-start-leere.pdf> [12.01.2023].
- Hradil, S. (1987). *Sozialstruktur in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Lagen zu Schichten und Milieus*. Leske + Budrich.
- Hubmayer, A., Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019). Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. (S. 173-193) Beltz Juventa.
- Husny, M. & Fasching, H. (2022). The consulting of executive practitioners in participative cooperation: how professionals view the inclusive transition process of youths with disabilities in Austria. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 206-219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338>
- Kemper, A. (2015). „Klassismus“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel*, 4, 25-31.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. In *Sonderpädagogik*, 35. Jg., 3-21.
- Koenig, O. (2010). *Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Datenband III der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“*. Universität Wien. https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Koenig_2010__Bd._III_-_Letztversion.pdf [21.01.2023].
- Kreckel, R. (1998). Klassentheorie am Ende der Klassengesellschaft. In P. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen*. (S. 31-47) Leske + Budrich.

- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah, Jörg & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung*. (S. 143-167) VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92472-4_6
- Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623-653. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11577-010-0119-9>
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2019). Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel. Ehemalige Hauptschüler/-innen im Übergang von Ausbildung in Erwerbstätigkeit. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. (S. 320-328) Beltz Juventa.
- Seeck, F. (2021). Hä, was heißt denn Klassismus? In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. 2. Aufl. (S. 17-18) Unrast.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Klinkhardt.
- Siebert, K. (2017). Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule in das nachschulische Leben. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, (62)1, 46-58.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. (S. 11-45) Campus.
- Sozialministerium (2017). *Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Bericht-der-Bundesregierung-ueber-die-Lage-der-Menschen-mit-Behinderung.html> [11.01.2023].
- Statistik Austria (2008). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_08_09_Tabellenband.pdf [11.01.2023].
- Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik Austria. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1254> [11.01.2023].
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 175-219) Leykam.
- Steiner, M., Pessl, G., Leitner, A., Davoine, T., Forstner, S., Juen, I., Köpping, M., Sticker, A., Litschl, V., Löffler, R. & Petanovitsch, A. (2019). *Ausbildung bis 18: Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungsgesetzes*. Institut für Höhere Studien (IHS).
- Steiner, M., Pessl, G., Köpping, M. & Juen, I. (2021). *Evaluation des Jugendcoachings*. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6036/1/ihs-report-2021-steiner-et-al-evaluation-des-jugendcoachings.pdf> [20.01.2023].
- Tanzer, L. & Fasching, H. (2022). Einsätze feministischer Erkenntnistheorie für partizipative Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit: Anerkennung aus forschungsethischer und epistemologischer Sicht. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/73>
- Trainor, A. (2017). Special Education Transition in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In H. Fasching, C. Geppert, E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. (S. 53-66) Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.

- Walther, A. (2014). Übergangregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. (S. 78-103) Beltz Juventa.
- Wegscheider, A. & Schaur, M. (2019). Arbeit und Beschäftigung von arbeitsmarktfernen Menschen mit Behinderung in Oberösterreich. In *SWS-Rundschau*, 59(1), 46-65.
- Weber, M. (1972). Stände und Klassen. In M. Weber (Hrsg.), *Wirtschaft und Gesellschaft*. (S. 177-180) J. C. B. Mohr.

Autorin

Fasching, Helga, Assoz. Prof.in, Mag. Dr.in

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkt: Inklusive Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung von Transitionsprozessen.

Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Inklusive Übergänge von der Schule in den Beruf, partizipative Kooperation, Intersektionalität, systemische Beratungs- und Therapiekonzepte.

Leitung des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (P29291, 1.10.2016-30.09.2021,

Homepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>)

Mitglied des Kuratoriums des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich (FWF).

helga.fasching@univie.ac.at