



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildungsübergänge von Jugendlichen mit
Behinderung und die Bedeutung ihrer Eltern im Kontext
sozialer Ungleichheit“

verfasst von / submitted by

Eva Daborer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

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

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Eva Daborer, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die vorliegende Masterarbeit wurde von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, April 2020

Eva Daborer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die durch ihre Unterstützung zur Entstehung und Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt den Eltern des dritten Reflecting Teams, die durch ihr Mitwirken am Forschungsprojekt, ihr entgegengebrachtes Vertrauen und ihre Erlaubnis für die Verwendung des erhobenen Materials die Entstehung dieser Masterarbeit ermöglicht haben.

Des Weiteren möchte ich ein großes Dankeschön an meine Betreuerin Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching richten, die mich fachlich sehr gut betreut und mit wertvollen Anregungen und Ratschlägen unterstützt hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meiner Familie, meinem Partner und meinen Freundinnen für die unzähligen Korrekturlesungen, die Motivation und den positiven Zuspruch bedanken. Mithilfe deren bedingungslosem Rückhalt, deren Unterstützung und Geduld ist mir die Fertigstellung dieser Masterarbeit gelungen.

Ebenso gilt mein Dank meinen Studienkolleginnen Daniela Zlesak und Petra Parthé für die wertvollen Anmerkungen zur Masterarbeit und die intensive Zusammenarbeit während der Auswertungsphase. Zuletzt möchte ich mich bei meiner Studienkollegin Iris Sindelar für die Hilfestellung zur Beobachtung des dritten Reflecting Teams der Eltern bedanken.

Literaturverzeichnis

1 Einleitung.....	7
1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke	9
1.2 Forschungsfrage	12
1.3 Forschungszugang.....	13
1.4 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit.....	14
2 Soziale Ungleichheit	15
2.1 Behinderung als soziale Kategorie – Ein intersektionaler Blick	17
2.2 Ressourcenverteilung im Kontext der Familie	20
2.3 Bildungszugang und familiärer Status	22
3 Übergangsforschung und Bildungsübergang.....	25
3.1 Bildungsübergänge von Jugendlichen und die Bedeutung ihrer Eltern	28
3.2 Österreichisches Bildungssystem und Bildungsübergänge	30
3.3 Bildungsübergänge von Jugendlichen mit Behinderung	32
4 Partizipative Kooperation	37
4.1 Kooperation.....	37
4.2 Partizipation	41
4.3 Begriffsbestimmung: Partizipative Kooperation	42
4.4 Partizipative Kooperation im Übergangsprozess.....	43
4.4.1 Voraussetzungen	43
4.4.2 Herausforderungen.....	47
5 Zwischenfazit.....	52
6 Empirischer Teil	53
6.1 Forschungsethische Aspekte	53
6.2 Gruppendiskussion (Erhebungsmethode)	54
6.2.1 Reflecting Team als partizipativer Forschungszugang	55

6.2.2 Teilnehmende Beobachtung.....	59
6.2.3 Dokumentation und Transkription.....	60
6.3 Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (Auswertungsmethode)	62
6.3.1 Formulierende Interpretation	65
6.3.2 Reflektierende Interpretation	67
6.3.3 Diskursanalyse	72
6.3.4 Typenbildung	93
7 Diskussion der Ergebnisse.....	104
8 Ausblick	109
Literatur	111
Abbildungsverzeichnis.....	130
Tabellenverzeichnis	131
Verzeichnis der Ausschnitte.....	132
Abstract.....	133
Anhang.....	134

1 Einleitung

„Das Leben kann nur rückwärts verstanden, aber nur vorwärts gelebt werden.“

(Kierkegaard)

Jedes Individuum beschreitet seinen eigenen Lebensweg und trifft dabei viele Entscheidungen. Aber erst wenn dieser Weg Schritt für Schritt hinter einem liegt, kann das Leben in einer Retroperspektive betrachtet und verstanden werden. Walther/Weinhardt (2013) halten fest, dass Übergänge im Leben immer häufiger als riskant und belastend erlebt werden, da Individuen Lebensentscheidungen treffen müssen, die von Ungewissheit gekennzeichnet sind und diese Entscheidungen keine verlässliche Auskunft geben, welche Möglichkeiten, Chancen aber auch Risiken und Konsequenzen damit einhergehen (S. 7). Übergänge werden als Schnittstellen und Verzweigungen von Entwicklungsverläufen charakterisiert, die durch die Gesellschaft geformt werden und jeden Menschen betreffen. Sie sind gekennzeichnet durch Brüche in der individuellen Biografie, die es zu überwinden gilt (Kutscha 1991, S. 113). Übergänge sind zudem als Passagen zu verstehen, die Individuen zwischen unterschiedlichen Lebensphasen durchlaufen und bestehen in vielfältiger Art und Weise. Sie markieren beispielsweise den Wechsel von einer Altersstufe zur darauffolgenden oder von einer Tätigkeit zur nächsten. Die Übergangsthematik betrifft also etwa Phasen in der Kindheit, in der Jugend oder im Alter, aber auch schulische und berufliche Veränderungen (Walther/Weinhardt 2013, S. 7; Van Gennep 1986, S. 15). Die Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf nimmt deutlich zu, was einerseits auf ihre Dauer und Häufigkeit und andererseits auf die Frage nach der erfolgreichen Bewältigung zurückzuführen ist (Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 7).

Bildungsübergänge, sei es von der Primarstufe in die Sekundarstufe, von der Sekundarstufe in das tertiäre Bildungssystem oder der Übertritt in den Beruf, werden von Personen auf unterschiedliche Art und Weise bewältigt. Geppert (2017) verweist an dieser Stelle darauf, dass Unsicherheiten entstehen, die sich auf die Veränderung der persönlichen Netzwerke, der institutionellen Rahmenbedingungen, sowie der individuellen Pflichten innerhalb der jeweiligen Institutionen, beziehen (S. 30). Demnach werden Kinder und Jugendliche vor große Herausforderungen gestellt. Jedoch muss festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Personengruppen nicht auf dieselben Ressourcen zurückgreifen können, da Chancen und Risiken ungleich verteilt sind und somit die bevorstehenden Herausforderungen variieren (Fasching 2017, S. 19; Geppert 2017, S. 30; Solga 2009, S. 6).

Der Übergang von der Schule in die weitere (berufliche) Ausbildung hat sich in den letzten Jahrzehnten auf bildungs-, schul-, sozial- und arbeitsmarktpolitischer Ebene zu einem stark diskutierten Thema entwickelt. Bildungsübergänge können als Reproduktion sozialer Ungleichheit verstanden werden, da unterschiedliche Differenzkategorien, wie Klasse, Geschlecht, Migration oder Behinderung eine Wirkung auf die Schullaufbahn mit ihren spezifischen Abschlüssen haben und in weiterer Folge den Übergang in nachfolgende (Berufs-)Ausbildungen, den späteren beruflichen Karriereweg und die Arbeitsmarktchancen bestimmen (Düker/Ley/Löhr 2013, S. 171; Solga 2011, S. 411). Ein „Musterverlauf“ eines gelingenden Überganges von der Schule in den Beruf und eine kontinuierliche Erwerbsbiographie entsprechen daher nicht immer den Möglichkeiten und Chancen der Lebenswelt von Individuen (Galuske 2001, S. 1191).

In dieser Masterarbeit wird von einem Verständnis von sozialer Ungleichheit ausgegangen,

„das nicht allein die Verteilung von materiellen Gütern und die Einordnung in Statushierarchien in den Blick nimmt. Vielmehr wird von der begründeten Annahme ausgegangen, dass Ungleichheiten nicht allein als ungleiche Verfügung über Güter und Ressourcen relevant sind, sondern als umfassende zu bestimmende Einschränkungen oder Ermöglicungen des Lebens, das Menschen realisieren möchten und des Zugangs zu Dingen, Beziehungen und Praktiken, die sie wertschätzen [...]“ zu verstehen sind (Otto/Scherr/Ziegler 2010, S. 150).

In diesem Kontext setzt sich Trainor (2010, 2017) mit der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983) in Bezug auf soziale Ungleichheiten im Übergangsprozess auseinander. Der Bildungsübergang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung gelangt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, da gerade auch diese Individuen von sozialer Ungleichheit betroffen sind (Trainor 2017, S. 53). In dieser Masterarbeit wird der Fokus auch auf den Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung im Kontext sozialer Ungleichheit gelegt und zusätzlich auf die Bedeutung ihrer Eltern eingegangen.

Der Übergang Schule und Beruf gestaltet sich für junge Menschen mit Behinderung als komplexer, schwieriger und problematischer Prozess (Fasching 2017, S. 22; Fasching/Fülöp 2017, S. 79–80). Dies ist neben der ungleichen Verteilung der Ressourcen und Möglichkeiten auch auf die oft fehlende beziehungsweise geringe Kooperation zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern und den professionellen Fachkräften der schulischen oder außerschulischen Institutionen

zurückzuführen (Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2017, S. 305). Jugendliche sind jedoch gerade in dieser Übergangsphase mit bildungs- und berufsbiographischen Fragen konfrontiert und auf die Unterstützung ihrer Eltern und die Begleitung durch professionelle Akteur/innen angewiesen. Die partizipative Kooperation wird als „Schlüssel für den Erfolg“ betrachtet (Felbermayr/Hubmayer/Fasching 2018, S. 168) und kann als Zusammenarbeit und enge Kooperation zwischen allen am Übergangsprozess beteiligten Personen, also den Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern und den professionellen Fachkräften, verstanden werden (ebd., S. 172). Durch die Zusammenarbeit und Unterstützung soll es zur „Kompensation von Benachteiligung im Sinne der Befähigung zu selbstbestimmter Berufswahl und Lebensplanung“ der Jugendlichen kommen (Walter/Hirschfeld 2013, S. 133).

1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke

Die Übergangsforschung konnte sich, in vielfältigen Zweigen der Sozialwissenschaften, wie der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der Soziologie und Psychologie oder der Kindheits- und Jugendforschung, in den letzten Jahrzehnten etablieren (Schröder/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz 2013, S. 12; Thielen 2011, S. 9). Übergänge sind von wissenschaftlichem und praktischem Interesse, weil sie einerseits gesellschaftliche und andererseits subjektive Ereignisse kennzeichnen und Wendepunkte darstellen, die herausfordernde Aspekte auf theoretischer, wie auf praktischer Ebene enthalten (Schröder et al. 2013, S. 16).

Im Rahmen der biografischen Entwicklung haben Menschen mit und ohne Behinderung mit Übergängen im Lebenslauf zu tun. Für Individuen mit Behinderung sind Übergänge durch zusätzlich erschwerte Bedingungen gekennzeichnet. Somit ergeben bisherige Forschungen, dass Übergänge von Menschen mit Behinderung risikobehafteter sind als jene von Menschen ohne Behinderung. In der Bildungs- und Sozialforschung entpuppt sich das Thema der Übergangssproblematik von Menschen mit Behinderung als relativ junges Forschungsfeld, da das Phänomen Behinderung im Zusammenhang mit Übergängen lange Zeit kaum behandelt wurde. Die Folge von risikobehafteten Lebensverläufen bezieht sich auf die Schwierigkeit des Entkommens aus bestimmten, institutionell entworfenen Übergangspfaden. Ein Verlassen dieses vorgezeichneten Weges gestaltet sich als problematisch und ist verknüpft mit großen Unsicherheiten. Neue Sichtweisen auf das Phänomen Behinderung und die fortschreitende Erweiterung von Hilfestrukturen eröffnen neue Möglichkeiten für Menschen mit Behinderung (Muche 2013, S. 158–168).

Um eine relativ neue Sichtweise auf das Phänomen Behinderung gewährleisten zu können, wird Behinderung im Rahmen dieser Masterarbeit intersektional erforscht. Die Intersektionalitätsforschung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten nach der Veröffentlichung von „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex“ im Jahr 1989 von Kimberlé Crenshaw etabliert. Intersektionalität versteht sich heute als eigenständiges und disziplinenübergreifendes Konzept, welches sich mit unterschiedlichen sozialen Differenzkategorien auseinandersetzt und ihre Wechselwirkungen thematisiert (Ganz/Hausotter 2019, S. 401–402). In den letzten Jahren gab es starke Kontroversen bezüglich der Frage, welche und wie viele Differenzkategorien für einen intersektionalen Blick von Bedeutung sind (Lindmeier 2013, S. 120). Gegenwärtig ist davon auszugehen, dass sich diese Frage abhängig vom jeweiligen Forschungsgegenstand beantworten lässt (Ganz/Hausotter 2019, S. 401–402).

Diese Masterarbeit thematisiert die Differenzkategorien Behinderung, familiärer Status, Bildungszugang und -übergang und erforscht ihre Wechselwirkungen. An dieser Stelle ist es wesentlich zu erwähnen, dass die Kategorie Behinderung noch kein fixer Bestandteil der Intersektionalitätsforschung ist, aber als relevante, dennoch flexible und komplexe Differenzkategorie innerhalb dieser anerkannt werden soll (Schildmann/Schramme 2018, S. 58; Wansing 2014, S. 211; Dederich 2014, [online]; Baldin 2014, S. 59).

Um einen Beitrag zur fortschreitenden Erweiterung von Hilfestrukturen für Jugendliche mit Behinderung im Übergangsprozess leisten zu können, wird auf die Bedeutung der Eltern und die der professionellen Fachkräfte und deren Zusammenarbeit in der Übergangsplanung eingegangen. Es erweist sich als unabdingbar, Eltern aktiv in den Übergangsprozess der Jugendlichen mit Behinderung einzubeziehen und auf eine verstärkte Kooperation zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern und schulischem, sowie außerschulischem Fachpersonal zu setzen (Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016).

Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten aktuell nicht immer zufriedenstellend und befriedigend gelingt. Die Studie von Love et al. (2017) aus den USA beschäftigt sich mit Erfahrungen der Eltern bezüglich der Bildungsentscheidungen für ihre Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass Familien aktiv in die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder miteinbezogen werden wollen, jedoch die Zusammenarbeit mit Schulen und professionellen Akteur/innen nicht immer gelingt (S. 22–23). Demgemäß nimmt die Studie von Francis et al. (2019) aus den USA die Perspektiven der Eltern in den Fokus, die über eine geringe Beteiligung im Übergangsprozess klagen

und den Wunsch nach Kooperation und Einbeziehung äußern (S. 235). Ebenso halten Lo/Bui (2020) in ihrer Studie mit chinesischen und vietnamesischen Eltern von Jugendlichen mit Behinderung fest, dass die Eltern bezüglich einer aktiven Teilhabe am Übergangsprozess vor Herausforderungen stehen, weil Schulen geringe Informationen bereitstellen. Außerdem plädieren Lo/Bui für eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal, was durch eine verstärkte Einbeziehung der Familien im Übergangsprozess und eine effektive Kommunikation gewährleistet werden soll (S. 8–9). In dem deutschen Forschungsprojekt „Ressourcen und Bedürfnisse im familiären Leben mit einem behinderten Kind“ (Eckert 2006), wurden mehr als 200 Eltern zu ihrer Lebenssituation befragt. Eine der zentralen Erkenntnisse aus der Studie bezieht sich auf das vorrangige Bedürfnis der Eltern nach einer kooperativen Gestaltung der professionellen Beratungs- und Unterstützungsangebote. Zum einen handelt es sich um Bedürfnisse einer positiven Beziehungsgestaltung mit den professionellen Fachkräften und zum anderen um Bedürfnisse, die den inhaltlichen Austausch betreffen. So äußern die befragten Eltern den Wunsch, Teil einer gleichberechtigten, vertrauensvollen und wertschätzenden Kooperation zu sein und hinreichende Informationen in diesem Kooperationsprozess zu erhalten (Eckert 2012, S. 61, 106). Zahlreiche weitere Studien (Malapela et al. 2020; Bagnall et al. 2019; Francis et al. 2018; Kurth et al. 2017; Bacon/Causton-Theoharis 2013; Hetherington et al. 2010) belegen, dass eine gelingende Transition dann stattfinden kann, wenn möglichst alle Akteur/innen, also Jugendliche, ihre Eltern und professionelle Begleiter/innen, in die Planung miteinbezogen werden.

Aus den genannten Forschungsergebnissen geht hervor, dass Eltern und Familien den Wunsch äußern, am Übergangsprozess der Jugendlichen beteiligt zu sein. Dies gestaltet sich jedoch nicht immer einfach, da es manchmal an der Zusammenarbeit und Kommunikation mit dem professionellen Fachpersonal mangelt. Wehman (2013) verdeutlicht in seinem Beitrag zur inklusiven Übergangsforschung, die Wichtigkeit der Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur/innen. Er beschreibt die Partizipation und Beteiligung der Eltern in der Übergangsplanung als einen der wichtigsten Faktoren, da Eltern als wertvolle Berater fungieren können, um die Bedürfnisse der Jugendlichen zu identifizieren (S. 62–63). Für die Bewältigung von beruflichen Übergängen ist eine partizipative Kooperation von besonderer Bedeutung. Hierzu wird in Österreich im Forschungsprojekt „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“, das am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt wird, erstmals der Kooperationsaspekt in inklusiven Übergängen erforscht (Fasching 2017, S. 23). Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wird die hier vorliegende Masterarbeit verfasst, worauf im Kapitel 1.3 und dem empirischen Teil dieser Arbeit im Detail eingegangen wird.

Es erscheint mir notwendig, die Jugendlichen mit Behinderung und ihre Eltern im Kontext sozialer Ungleichheit in den Fokus meiner Masterarbeit zu rücken und die wesentlichen Voraussetzungen aber auch Herausforderungen einer gelingenden partizipativen Kooperation theoretisch sowie empirisch zu erforschen. Die Herausarbeitung von Gestaltungsmöglichkeiten und Gelingensfaktoren einer partizipativen Kooperation steht hierbei im Zentrum.

Somit leistet diese Masterarbeit durch die Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie Behinderung im Zusammenhang mit der ungerechten Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen und den damit verbundenen Übergangschancen von Jugendlichen mit Behinderung einen wesentlichen Beitrag einerseits zur Intersektionalitätsforschung und andererseits zur Übergangsforschung. Außerdem wird der Begriff der partizipativen Kooperation, der in bildungswissenschaftlichen Forschungen bisher kaum im Fokus stand, im Detail theoretisch sowie empirisch behandelt. Im empirischen Teil dieser Masterarbeit wird das Hauptaugenmerk auf die Erfahrungen der Eltern von Jugendlichen mit Behinderung mit partizipativer Kooperation gelegt, wodurch wiederum neue Erkenntnisse für eine gelingende Übergangsplanung generiert werden. Um die Übergangsforschung weiterentwickeln zu können, sind die Eltern nicht nur Teil der partizipativen Kooperation im Übergangsprozess, sondern auch Teil einer partizipativen Erforschung dieses Prozesses und sie fungieren somit als Ko-Forschende. Somit gelten die Forschungsteilnehmer/innen nach Fasching (2019) nicht als Objekt der Forschung, sondern werden aktiv in die Forschung miteinbezogen (S. 19–20).

1.2 Forschungsfrage

Das Forschungsinteresse bezieht sich somit auf die erfolgreiche Gestaltung des inklusiven Bildungsüberganges von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder eine (berufliche) Ausbildung und die Bedeutung ihrer Eltern während dieses Prozesses. Insgesamt wird dieses Thema im Kontext sozialer Ungleichheit behandelt. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Ressourcenverteilung im Kontext der Familie von Jugendlichen mit Behinderung, dem Bildungsübergang und dem Zugang zu partizipativer Kooperation?“

1.3 Forschungszugang

Diese Masterarbeit wird im Zuge des Forschungsprojektes *„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“* verfasst, welches am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt wird. Die fünfjährige Längsschnittstudie (Projektlaufzeit 2016 bis 2021) wird von Helga Fasching, unter der Mitarbeit von Katharina Felbermayr (bis 02/2020), Simone Engler (bis 12/2019) und Astrid Hubmayer (bis 05/2018), geleitet und beschäftigt sich mit den Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder Beschäftigung. Das Erkenntnisinteresse widmet sich der Bedeutung von partizipativer Kooperation zwischen professionellen Unterstützungsangeboten, Schüler/innen mit Behinderung und deren Eltern. Im Zuge des Forschungsprojektes erfolgt die Datenerhebung sowohl mittels qualitativer Methoden (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung) als auch quantitativer Methoden (bundesweite Fragebogenerhebung mit Eltern). Fasching/Felbermayr (2019) legen das Hauptaugenmerk auf einen partizipativen Forschungszugang, indem alle beteiligten Personen des Bildungsüberganges in sogenannten „Reflecting Teams“ zu Ko-Forschenden werden (S. 308–310). Die Thematik der partizipativen Forschungsmethode und des Reflecting Teams werden im Methodenteil dieser Arbeit näher behandelt.

Ziel dieses Projektes ist einerseits die Erforschung der Erfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern in der Kooperation mit professionellen Fachkräften im Planungsprozess des Bildungsüberganges und andererseits der Beitrag zur Verbesserung des Übergangssystems (ebd., S. 312).

Diese Masterarbeit wird zur Erkenntnisgewinnung im qualitativen Teil, der vorgestellten Studie *„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“*, beitragen. Die Studie, die als Mixed-Methods-Längsschnittstudie in die Forschungslandschaft eingeordnet werden kann, setzt auf eine Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden. Die im Forschungsprojekt qualitativ gewonnenen Daten werden dreimal wiederholt erhoben (Fasching et al. 2017, S. 314). Die Studie befindet sich nun in der dritten Erhebungsphase, in der das Reflecting Team mit den Eltern zum dritten und letzten Mal im Februar 2020 durchgeführt wurde und bei dem die Autorin als teilnehmende Beobachterin anwesend war. Um dem Forschungsinteresse nachgehen zu können, sind die Eltern also Teil einer partizipativen Forschung und fungieren im Forschungsprozess als Ko-Forschende. Nach Von Unger (2014) sind partizipative Forschungsansätze gekennzeichnet durch die partnerschaftliche Erforschung der sozialen Wirklichkeit, indem unterschiedliche Akteur/innen zu Ko-Forschenden werden, um somit durch deren Teilhabe an der

Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu bewirken (S. 1). Ko-Forschende sind Personen aus den Lebens- und Arbeitswelten, die es zu erforschen gilt und die im Forschungsprozess aktiv miteinbezogen werden (ebd., S. 35). Das Reflecting Team ermöglicht einen Austausch der Eltern und dient der vertiefenden Auseinandersetzung hinsichtlich Erfahrungen der Eltern mit partizipativer Kooperation im inklusiven Bildungsübergang der Jugendlichen.

1.4 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Ziel der Masterarbeit ist es, herauszufinden, welche Themen Eltern im Reflecting Team rund um partizipative Kooperation im inklusiven Bildungsübergang ansprechen, worüber miteinander diskutiert, nachgedacht und reflektiert wird und welche möglichen Voraussetzungen, aber auch Herausforderungen sich daraus evaluieren und erforschen lassen. Außerdem soll durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ein Beitrag zur weiteren Verankerung von partizipativen Forschungsmethoden innerhalb der inklusiven Übergangsforschung geleistet werden. Für die Übergangsforschung und die Praxis des Überganges scheint es relevant, Mechanismen sozialer Ungleichheit und die fehlende oder mangelnde Kooperation im Übergangsprozess näher zu beleuchten.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit, also in den Kapiteln zwei, drei, vier und fünf, werden relevante und zentrale Begriffsinhalte wie soziale Ungleichheit, Intersektionalität, Behinderung, Bildungsübergang sowie partizipative Kooperation behandelt, die jeweils im inklusiven Kontext stehen und in Verbindung mit den Jugendlichen und ihren Eltern gebracht werden. Dadurch werden Wechselwirkungen und Zusammenhänge hergestellt, mit dem Ziel, Gelingensfaktoren und Verbesserungen für den Übergangsprozess herauszuarbeiten.

Im empirischen Teil dieser Arbeit, der das sechste Kapitel umfasst, steht die partizipative Forschung mit den Eltern im Zentrum. Zuerst wird die Erhebungsmethode, also die Gruppendiskussion mit dem methodischen Ansatz des Reflecting Teams, im Detail beschrieben, bevor die dokumentarische Methode nach Bohnsack skizziert wird, mit der das erhobene Datenmaterial ausgewertet wird. Im Anschluss erfolgt die Zusammenführung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse, die Beantwortung der Forschungsfrage und der Ausblick.

2 Soziale Ungleichheit

Kreckel spricht schon 1983 davon, dass soziale Ungleichheit häufig vertikal und in Schichten gedacht und beschrieben wird, dies jedoch nicht ausreicht, da auch andere nicht-vertikale Ungleichheiten zunehmend an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang spricht er von „neuen“ Ungleichheiten, sieht in dem Neuen jedoch keine neuen Erscheinungen, sondern immer schon vorhandene gesellschaftliche und soziale Erscheinungen, die aber erst kürzlich als relevante Probleme anerkannt wurden und denkt dabei beispielsweise an geschlechtsspezifische und regionale Ungleichheiten, Benachteiligung von Minderheiten, Zugang zu unterschiedlichen öffentlichen Gütern oder die Verteilung sozialer Chancen. Vertikal gedachte Schemata reduzieren die Ungleichheitsverhältnisse auf eine Ebene und sind bei der Erforschung unterschiedlicher gesellschaftlicher Disparitäten und deren Wechselwirkung nicht zielführend (Kreckel 1983, S. 5–7). Dadurch, dass gegenwärtige soziale Ungleichheitslagen vielfältige Dimensionen annehmen, die durch gesellschaftsstrukturierende Kategorien wie beispielsweise Klasse, Geschlecht, Ethnizität oder Behinderung gekennzeichnet sind und zu sozialer Privilegierung oder Diskriminierung führen, wird in dieser Masterarbeit anstatt vertikal gedachten Schemata eine intersektionale Betrachtungsweise herangezogen. Das Modell der Intersektionalität, welches auf die Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) zurückgeht und im angloamerikanischen Raum durch Schwarze Feministische Bewegungen geprägt wurde, thematisiert verschiedene Ungleichheits-, Differenz- und Machtverhältnisse und ihre Wechselwirkungen (Windisch 2014, S. 9-10; Lindmeier 2013, S. 119).

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012, S. 81).

Im Zentrum der traditionellen Intersektionalitätsforschung der USA stehen die Kategorien „*race – class – gender*“ und ihr Zusammenwirken, welche im Rahmen unterschiedlicher theoretischer Überlegungen um weitere Kategorien ergänzt werden können (Schildmann/Schramme 2018, S. 57).

Die Frage nach dem Entstehen sozialer Ungleichheiten ist keinesfalls leicht zu beantworten. Fest steht, dass soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft verankert und von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen sind. Außerdem werden soziale Disparitäten durch das Vorhandensein von Differenzlinien aufrechterhalten und durch unterschiedliche Mechanismen reproduziert und verstärkt. Bei Differenzlinien werden Grenzziehungsprozesse aktiv, die eine selbstverständliche Norm stillschweigend als Ausgangspunkt annehmen und all jene, die dieser Norm nicht entsprechen ausgegrenzt und als anders oder nicht-zugehörig kategorisiert. Normalität und Abweichung fungieren somit als Gegensatzpaar, was in weiterer Folge zu Diskriminierung und zur Festigung bestehender Differenzordnungen führt (Riegel 2018, S. 223–226). Lutz/Wenning (2001) haben Differenzkategorien erarbeitet, die im Rahmen der Intersektionalitätsforschung auf die Vielzahl möglicher Wechselwirkungen unterschiedlicher Kategorien hinweisen und in der nachfolgenden Tabelle exemplarisch aufgelistet werden. Diese Differenzkategorien gelten jedoch nicht als vollständig und unveränderlich, sondern als Ansatz, der eine Erweiterung oder Abänderung nicht ausschließt.

Kategorie	Differenzen (beispielhaft)
Geschlecht	männlich, weiblich, transgeschlechtlich
Sexualität	Hetero-, Homo-, Bisexualität
Hautfarbe	dunkelhäutig/hellhäutig
Ethnizität	dominante Gruppen, Minderheiten
Bildung	mit/ohne Schulabschluss, mit/ohne Studienabschluss
Gesundheit	mit/ohne Behinderung
Alter	alt/jung
Besitz	reich, wohlhabend, arm
Herkunft	abgestammt, zugewandert
Soziale Herkunft	angepasste Werte, nicht angepasste Werte
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern/traditionell, fortschrittlich/rückständig, entwickelt/nicht entwickelt, Stadt/Land
Religion	gläubig, nicht gläubig

Tabelle 1: Differenzkategorien in Anlehnung an Lutz/Wenning (2001, S. 20)

Die unterschiedlichen Differenzen der rechten Spalte fungieren als Normalität oder Abweichung. Moderne Gesellschaften sind durch Differenzlinien und durch Spannungsverhältnisse

gekennzeichnet, die nicht statisch, sondern unter gewissen Umständen veränderbar sind. Beispielsweise können sich Machtverhältnisse (alt – jung, arm – reich, mit Behinderung – ohne Behinderung) im Lebensverlauf eines Individuums verändern. Außerdem können die Kategorien der Tabelle weiteren übergeordneten Differenzlinien zugeordnet werden. Die Kategorien Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Alter, Ethnizität und Gesundheit können als körperorientierte Differenzlinien, die Kategorien Ethnizität, Herkunft, soziale Herkunft, Bildung und Religion als sozial oder räumlich orientierte Differenzlinien und die Kategorien Bildung, Besitz und gesellschaftlicher Entwicklungsstand als ökonomisch orientierte Differenzlinien zusammengefasst werden. Zuordnungen können sich überschneiden oder mehrdeutig verortet sein, wie es beispielsweise bei den Kategorien Ethnizität oder Bildung der Fall ist. Alle Differenzlinien haben jedoch eines gemeinsam: sie sind sozial und gesellschaftlich konstruierte Phänomene (Lutz/Wenning 2001, S. 20–21).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Begriff Behinderung in den Blick genommen, der als Gestaltungselement der Differenz von Gleichheit und Anderssein und als soziale Kategorie fungiert. Menschen mit Behinderung sind häufig von Stigmatisierungsprozessen betroffen, die im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen stehen. Um sich dem Phänomen Behinderung intersektional annähern zu können, werden Behinderung und soziale Ungleichheit in ihrem Zusammenwirken nachfolgend näher behandelt.

2.1 Behinderung als soziale Kategorie – Ein intersektionaler Blick

Zunächst kommt es zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung. Dederich (2009) verweist darauf, dass der Begriff Behinderung seit mehreren Jahrzehnten ein Bestandteil des allgemeinen Sprachgebrauchs ist und dennoch keine anerkannte Definition vorliegt (S. 15). Auch die *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* kurz CRPD (2008) hält fest, dass eine genaue Definition von Behinderung fehlt, da von einer Weiterentwicklung des Verständnisses von Behinderung auszugehen und dieser Begriff durch seine Vielschichtigkeit und durch unterschiedliche Dimensionen gekennzeichnet ist ([online]). Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass Behinderung nicht als ein isoliertes Phänomen, bezogen auf ein einziges Individuum, betrachtet werden kann und somit immer im gesellschaftlich-sozialen Kontext zu verstehen ist (Bernasconi/Böing 2015, S. 17; Von Kardorff/Ohlbrecht 2014, S. 21; Eckert 2002, S. 77). Aus den genannten Begriffsannäherungen geht hervor, dass das Phänomen Behinderung nicht einfach begrifflich gefasst oder definiert werden kann, da es nicht ausreicht, Behinderung

ausschließlich mit körperlichen, kognitiven oder psychischen Störungen in Verbindung zu bringen. Das Phänomen Behinderung fungiert als eine soziale Kategorie, das nicht getrennt vom gesellschaftlichen Kontext zu sehen ist (Schildmann/Schramme 2018, S. 45; Windisch 2014, S. 9-10). Wansing (2014) schreibt dazu, „dass Behinderung durch komplexe Wechselwirkungen von individuellen Voraussetzungen und Kontextfaktoren gekennzeichnet ist und dass die Wahrnehmung und Deutung zudem dem gesellschaftlichen Wandel unterliegt“ (S. 211).

Behinderung als soziale Kategorie und soziales Konstrukt entsteht durch Zuschreibungen, Stigmatisierung und Etikettierung, was dazu führt, dass Behinderung als Abweichung einer gesellschaftlichen Norm anerkannt wird (Dederich 2009, S. 37). Menschen mit Behinderung werden in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft, zur Normalbevölkerung, als soziale Minderheit identifiziert, auf die verminderte Leistungsfähigkeit reduziert und an der vollkommenen Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben behindert (Schildmann/Schramme 2018, S. 56–57).

In der UN-Behindertenrechtskonvention kurz UN-BRK, dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, welches 2008 in Österreich in Kraft getreten ist, werden in Artikel 1 Menschen mit Behinderung wie folgt normiert:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen und wirksamen Teilhabe, gleichberechtigt mit anderen, an der Gesellschaft hindern können“ (BMSGPK 2016, S. 6).

Zum einen charakterisiert die UN-BRK Beeinträchtigung als etwas Individuelles, Langfristiges und den Körper Betreffendes. Zum anderen wird eine Behinderung als Ergebnis der Interaktion zwischen Beeinträchtigung und Barriere gesehen. Erst durch diese Wechselwirkung kommt es zu einer Behinderung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Menschen mit Behinderung werden nicht durch ihre Beeinträchtigung, sondern erst durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorhandenen Barrieren behindert. Somit halten Hirschberg/Köbsell (2017) fest, dass sich gesellschaftliche Bedingungen auf die Möglichkeiten behinderter Menschen bezüglich der Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben im Hinblick auf beispielsweise Bildung, Arbeit, Gesundheit oder Wohnen auswirken (S. 11). Schildmann/Schramme (2018) resümieren, dass durch die UN-BRK die Notwendigkeit erkannt wurde, das Zusammenwirken der Kategorie Behinderung und anderer sozialer Ungleichheitskategorien zu reflektieren (S. 85).

Dederich (2014) beschreibt die Tatsache, „dass Menschen mit Behinderungen weder geschlechts- noch alterslos sind, dass sie eine soziale Herkunft und eine spezifische Bildungsgeschichte haben, in einem Netzwerk von Beziehungen leben, finanzielle Ressourcen für die Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens [...] benötigen“ ([online]). Ebenso spricht Waldschmidt (2010) von „sozialen Differenzierungsmerkmalen“, die in ihren Wechselwirkungen zu denken sind und in der Wissenschaft und Forschung Berücksichtigung finden sollen und meint damit beispielsweise Alter, Geschlecht, sozialer Status, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Religion, Wohnort, familiärer Status oder Bildungsstand von Menschen mit Behinderung (S. 36–37). An dieser Stelle wird deutlich, dass die im vorherigen Kapitel angeführten Differenzkategorien mit der Kategorie Behinderung in Verbindung gebracht werden müssen. Jedoch muss festgehalten werden, dass die Kategorie Behinderung gegenwärtig noch kein fixer Bestandteil der Intersektionalitätsforschung ist (Schildmann/Schramme 2018, S. 58; Wansing 2014, S. 211; Dederich 2014 [online]; Baldin 2014, S. 59), aber als relevantes Phänomen beachtet werden soll, denn wie bereits mehrfach erwähnt, existiert Behinderung nie unabhängig von anderen sozial und gesellschaftlich hergestellten Strukturkategorien, sondern als integrierter und in Wechselbeziehungen verwobener Bestandteil dieser. Behinderung müsste jedoch als flexible und komplexe Kategorie verstanden werden, da dieses Phänomen „in unterschiedlichen sachlichen und zeitlichen Kontexten und auf unterschiedlichen sozialen Ebenen konstruiert wird und innerhalb dieser unterschiedlichen Zusammenhänge verschiedene Bedeutungen und Wirkungen für die soziale Positionierung und die Selbstzuordnung generieren kann“ (Wansing 2014, S. 225–226).

Da es im Rahmen dieser Masterarbeit wenig zielführend wäre, eine Unzahl von Differenzkategorien miteinander zu verbinden, wird das Hauptaugenmerk auf Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern gelegt und die Aspekte Behinderung, familiärer Status und Bildungsübergang im Hinblick auf partizipative Kooperation in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken erforscht. Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Augenmerk auf die Verteilung sozialer Chancen im Kontext der Familie (Kapitel 2.2) gelegt, um sodann zuerst eine Verbindung zwischen dem familiären Status und dem Bildungszugang von Kindern (Kapitel 2.3) herzustellen und in weiterer Folge einen Bogen zum Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung (Kapitel 3) und der partizipativen Kooperation im Bildungsübergang (Kapitel 4) zu spannen.

2.2 Ressourcenverteilung im Kontext der Familie

„Die Familie ist eine Insel in der Gesellschaft; und die Familie ist keine Insel in der Gesellschaft. Beide Aussagen treffen zu. Wir können uns auf die Insel zurückziehen, bleiben aber auch dort – mehr oder weniger – von der gesamten Wetterlage abhängig“ (Mäder 1998, S. 157).

Aus soziologischer Perspektive wird die Familie als Institution verstanden, die von den einzelnen Familienmitgliedern gestaltet wird und im Zusammenhang mit „Partner- und Sorgebeziehungen, Erziehungs- und Bildungsprozessen und sozialen Kontakten“ steht (Von Kardorff/Ohlbrecht 2014, S. 17–18). Die Familie ist abhängig von materiellen, sozialen, kulturellen und milieuspezifischen Ressourcen, was in weiterer Folge zu fördernden oder begrenzenden gesellschaftlichen Bedingungen führt. Die Chancen eines Individuums innerhalb der Familie werden durch die genannten Ressourcen, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und den gesellschaftlichen Status der Eltern bestimmt (ebd., S. 15–18).

Um Ressourcenverteilung im Kontext der Familie erschließen zu können, wird die Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983) herangezogen. Die Ressourcenausstattung mit dem *kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital* (Bourdieu 1983, 1992) einer Familie wirkt sich auf die Handlungsspielräume der Familienmitglieder aus. Nachfolgend werden die Kapitalarten nach Bourdieu kurz umrissen. Kapital kann nach Bourdieu (1992) entweder in materieller Form oder verinnerlichter, also „inkorporierter“ Form auftreten. Er unterscheidet zwischen den drei, bereits oben erwähnten, grundlegenden Arten des Kapitals (S. 49–52). Zunächst wird das kulturelle Kapital erläutert, bevor das soziale und zuletzt das ökonomische Kapital behandelt werden.

Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital kann drei unterschiedliche Formen aufweisen. Bourdieu (1992) unterscheidet zwischen dem *verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand*, dem *objektivierten Zustand* und dem *institutionalisierten Zustand* (S. 53).

Der verinnerlichte oder inkorporierte Zustand bedeutet, dass das kulturelle Kapital beispielsweise in Form von Bildung körpergebunden ist, da der Erwerb von Bildung einen Verinnerlichungsprozess und die persönlich investierte Zeit voraussetzt. Die Verinnerlichung von Bildungskapital kann nur durch die Person selbst vollzogen werden und ist nicht auf andere Personen kurzfristig übertragbar und kann auch nicht von fremden Personen abgeworben werden. Das kulturelle Kapital dieser Art und der Besitz von ökonomischen und kulturellen Mitteln

hängen zusammen, insofern sich die ungleiche Verteilung von Kapital auf die Zugänglichkeit und Möglichkeit zu Bildung auswirkt (ebd., S. 55–58).

Das objektivierte Kulturkapital äußert sich in Form von kulturellen Gütern. Einerseits können kulturelle Güter in materieller Form vorhanden sein, wie beispielsweise der Besitz von Bildern, Gemälden, Büchern oder Maschinen. Diese Form setzt ökonomisches Kapital voraus. Andererseits können kulturelle Güter symbolisch angeeignet werden, wie beispielsweise das Lesen, das Schreiben oder der Gebrauch von Maschinen als kulturelle Fähigkeiten. Dafür muss verinnerlichtes Kulturkapital vorhanden sein (ebd., S. 59–61).

Das institutionalisierte Kulturkapital bezieht sich auf „die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von *Titeln*“ (Bourdieu 1992, S. 61). Insofern lassen sich schulische oder akademische Titel auf kulturelle Kompetenz zurückführen und verleihen der jeweiligen Person institutionelle Anerkennung (ebd., S. 61–63).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital bezieht sich auf den Besitz eines dauerhaften Beziehungsnetzwerkes, welches mit dem gegenseitigen Kennen und der gegenseitigen Anerkennung verbunden ist. Hierbei handelt es sich um Ressourcen in Form der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Das Gesamtkapital aller Mitglieder dient ihnen als Sicherheit. Das Sozialkapital kann gesellschaftlich institutionalisiert werden, beispielsweise durch die Zugehörigkeit zu einer Familie, einem Freundeskreis, einer Klasse oder einer Partei und beruht auf den Austauschbeziehungen innerhalb der jeweiligen Gruppe. Wie umfangreich das Sozialkapital ist, hängt von den Beziehungsnetzen und der Ausdehnung dieser, aber auch vom Umfang des Kapitals der Individuen, mit denen eine Beziehung besteht, ab. Der Aufbau eines Beziehungsnetzes ist das Ergebnis einer kontinuierlichen „Institutionalisierungsarbeit“, da der Aufbau und der Erhalt der Beziehungen einen stetigen Prozess voraussetzen. Dies ist eine Form der sozialen Investition, da in Beziehungen investiert wird, die dem Individuum persönlich einen Nutzen bringen (Bourdieu 1992, S. 63–70).

Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital bezieht sich nach Bourdieu (1992) auf den Besitz jeglicher Arten von Waren, wie Unternehmen oder Produktionsmittel, aber auch auf das Vorhandensein eines Vermögens, beispielsweise in Form von Geld, Schmuck oder Kunstwerken. Das ökonomische Kapital ist somit direkt in Geld umwandelbar (S. 52).

Die drei Kapitalarten entfalten sich durch ihre Transformationsmöglichkeiten. Ökonomisches Kapital erhöht einerseits die Zugangschancen zum Wirtschaftssystem und eröffnet andererseits Möglichkeiten bezüglich sozialer und kultureller Ressourcen. Soziales Kapital begünstigt die Teilhabe an ökonomischen und kulturellen Leistungen und kulturelles Kapital, das in unterschiedlichen Erscheinungsformen vorkommen kann, erhöht die Chance der sozialen und ökonomischen Partizipation. Somit sind alle drei Kapitalarten wechselseitig konvertierbar (Bourdieu 1993, S. 195–198).

Von Kardorff/Ohlbrecht (2014) halten fest, dass die Familie eine entscheidende Rolle bei der Verteilung sozialer Chancen spielt und den Zugang zu Bildung (kulturelles Kapital), zu sozialen Beziehungen (soziales Kapital) und zu materiellen Ressourcen (ökonomisches Kapital) beeinflusst. Sie sprechen von unterschiedlichen Bereichen, welche die Familienwirklichkeit und die gesellschaftliche Teilhabe bestimmen. Ein Bereich bezieht sich auf Familien in Armutslagen, die aufgrund von fehlenden materiellen Ressourcen (ökonomisches Kapital) eingeschränkt sind. Der nächste Bereich betrifft den Zugang zu Bildung und die Bildungstradition der Familie (kulturelles Kapital), die den gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen oder hemmen. Die gesundheitliche Lebenslage der Familie bildet einen weiteren Bereich. Diese ist abhängig von mehreren Faktoren wie den Arbeitsbedingungen, dem Wohnort und den Umweltbelastungen, der materiellen Lage, der Lebensweise, aber auch vom Bildungsstatus (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) (S. 18–20). An dieser Stelle wird deutlich, dass Familien mit unterschiedlichen, sogenannten Kapitalien ausgestattet sind. Diese ungleiche Verteilung begünstigt oder beeinträchtigt die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der Familienmitglieder und beeinflusst somit die Familienwirklichkeit (Wansing 2005, S. 72).

2.3 Bildungszugang und familiärer Status

Internationale Studien wie PISA belegen, dass sich der sozioökonomische Status der Eltern auf die Bildungsbeteiligung ihrer Kinder auswirkt und somit ein Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen, also dem kulturellen Kapital der Eltern und der Bildungsbeteiligung der Kinder besteht. Diese Chancenungleichheit setzt sich bei den Übergängen im Bildungssystem fort, insofern Aufstiegschancen nicht für alle Kinder und Jugendliche gleich sind (vbw 2007, S. 30–37). Boudon spricht schon 1974 davon, dass ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern die Ausstattung der Kinder mit dem kulturellen Kapital begrenzt und unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären Effekten* der sozialen Herkunft (S. 29). Als *primärer Her-*

kunftseffekt werden langfristige Wirkungen im Sozialisationsprozess verstanden, die schichtspezifische Unterschiede aufweisen und Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und Kompetenzen des Kindes haben. Eine günstige ökonomische, soziale und kulturelle Stellung der Eltern wirkt sich somit vorteilhaft auf die Bildung der Kinder aus (Boudon 1974, S. 29; Geppert 2017, S. 31; Becker/Lauterbach 2016, S. 11; Becker 2009, S. 106). Der *sekundäre Herkunftseffekt* bezieht sich auf subjektive Bewertung bezüglich des Nutzens von Bildung. Dabei stehen die soziale Position des Elternhauses und der damit verbundene Erhalt des Sozialstatus in der Generationenfolge im Zentrum (Boudon 1974, S. 51; Geppert 2017, S. 31–32; Becker/Lauterbach 2016, S. 11–12).

„Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position und wählen denjenigen Bildungsweg aus, der aus ihrer Sicht am ehesten zum Statuserhalt beiträgt, der sich wiederum aus der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung oder aus Bildungsrenditen in Form von Einkommen und Mobilitätschancen ergibt“ (Becker 2009, S. 107).

Somit wirkt sich das Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungszugang von Kindern und Jugendlichen aus. In der nachfolgenden Abbildung soll diese Wechselwirkung in Anlehnung an Boudon (1974) dargestellt werden.

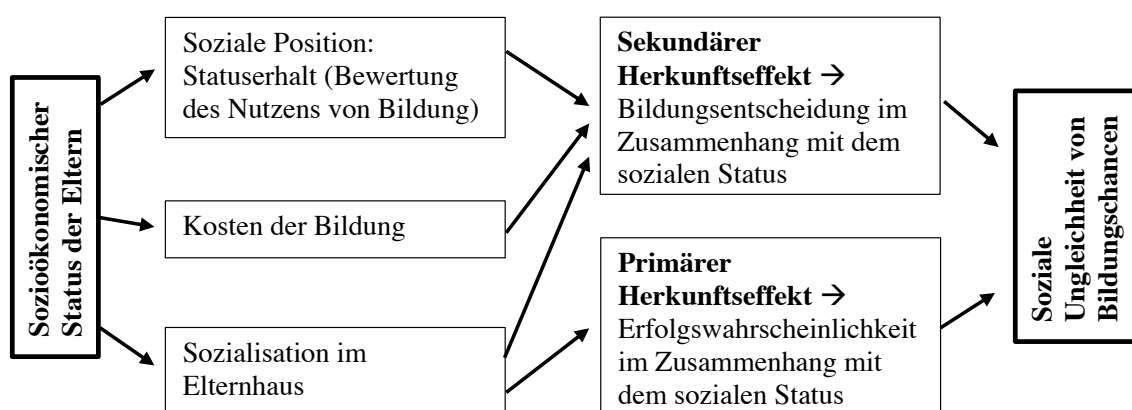


Abbildung 1: Modell der Entstehung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen in Anlehnung an Boudon (1974)

Herkunftseffekte dieser Art sind vor allem am Ende der Primarschulzeit bedeutsam, denn dort werden bezüglich des Überganges in weiterführende Schulen weitreichende Bildungsentscheidungen meist durch die Eltern getroffen. Da sich erstgemachte Bildungsentscheidungen auf die nächsten Bildungsentscheidungen, beispielsweise von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, die berufliche Ausbildung oder Hochschule auswirken, „können die im Jugendalter und im Erwachsenenalter auftretenden Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen im Familienkontext aufgefasst werden“ (Becker/Lauterbach 2016, S. 12). Der Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung wird durch unterschiedliche Faktoren, wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Schulabschluss und Noten oder auch durch die regionale Arbeitsmarktlage beeinflusst (vbw 2007, S. 56). Ein allgemeinbildender Schulabschluss wird für den Zugang zum Berufsbildungssystem immer wichtiger. Dies führt zu einem erschwerten Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in weitere Ausbildungen für Jugendliche mit geringen oder fehlenden Schulabschlüssen (ebd., S. 138). Im Hinblick auf die berufliche Situation eines Individuums spielen Bildungsressourcen und kulturelles Kapital eine entscheidende Rolle (Wansing 2005, S. 75).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Ressourcenausstattung einer Familie mit den Kapitalien nach Bourdieu (1983, 1992) auf alle Familienmitglieder auswirkt und den Zugang zu Bildung, zu sozialen Beziehungen und zu materiellen Ressourcen beeinflusst. Der sozioökonomische Status der Eltern steht also im direkten Zusammenhang mit den sozialen Chancen ihrer Kinder. Um die Wechselbeziehung zwischen dem familiären Status und dem Bildungszugang der Kinder und die sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen zu bestätigen, wurden die von Boudon (1974) beschriebenen primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft herangezogen. Bildungsungleichheiten können somit als Nebenfolge von aufeinanderfolgenden Bildungsentscheidungen im Kontext der Familie verstanden werden. Kann aufgrund von fehlenden individuellen, sozialen, kulturellen oder materiellen Ressourcen kein allgemeinbildender Schulabschluss erlangt werden, so gestaltet sich der Weg für eine weitere berufliche Ausbildung als sehr herausfordernd.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich zunächst mit dem Übergang und der Übergangsforschung im Allgemeinen (Kapitel 3), bevor der Bildungsübergang von Jugendlichen und die Bedeutung der Eltern (Kapitel 3.1) beschrieben werden. Das Kapitel 3.2 befasst sich dann mit dem österreichischen Bildungssystem. Abschließend wird auf den Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung im Detail eingegangen (Kapitel 3.3).

3 Übergangsforschung und Bildungsübergang

Übergänge im Lebenslauf und der Biografie fungieren als Phänomene, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen zunehmend an Bedeutung gewinnen, was sich auch in der Übergangsforschung bemerkbar macht. So wird das Thema Übergänge in unterschiedlichen Forschungsbereichen, wie der Lebenslauf- und Biografieforschung, der Bildungs- und Sozialisationsforschung, als auch der Kindheits-, Jugend- und Alternsforschung in vielfältiger Weise behandelt. Dadurch erhielt die Übergangsforschung in den letzten Jahren steigende Aufmerksamkeit und konnte sich zu einem interdisziplinären Forschungszweig etablieren (Fasching 2019, S. 22; Neuenschwander 2017, S. 4; Schröder et al. 2013, S. 11–12). In der Lebenslauf- und Biografieforschung werden Übergänge von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen aus einer soziologischen Perspektive in den Blick genommen, während sich die Biografieforschung damit beschäftigt, die Eigenperspektive der Individuen auf ihr Leben zu rekonstruieren (Fasching 2017, S. 18; Von Felden 2010, S. 22).

Lebenslauf und Biografie stellen sich als relevante Orientierungspunkte für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik heraus, da sich pädagogische Handlungsfelder an den Lebensaltern orientieren. Neben der Kindheit und Jugend geraten auch das jüngere, mittlere und höhere Erwachsenenalter und die einzelnen Übergänge immer mehr in den Mittelpunkt. Das Wechselverhältnis zwischen dem Lebenslauf als institutionalisiertes Ablaufmuster und der Biografie als subjektive Lebensgeschichte strukturiert das pädagogische Handeln und die individuellen Bildungs- und Bewältigungsprozesse (Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7). Die Übergangsthematik rückt also auch im Bereich der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion immer mehr in den Fokus, da Übergänge als Zielperspektive und Anlass für pädagogisches Handeln gesehen werden, „indem es Individuen auf zukünftige Rollen- und Statuspositionen und die damit verbundenen Erwartungen und Anforderungen vorbereitet, ihre Eignung diesbezüglich überprüft, Übergangsprozesse begleitet, aber auch – im Falle ihres Scheiterns – ihre Folgen kompensiert“ (Walther 2016, S. 121). Bei der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Erforschung von Übergängen, gilt es eine Forschungsperspektive zu vermeiden, die Übergänge als natürliche Gegebenheiten darstellt und den Blick nur darauf richtet, welche Individuen welche Übergänge unter welchen Bedingungen schaffen beziehungsweise nicht schaffen. Der Fokus sollte auf die Bildungsprozesse gelegt werden und ihre Bedeutung für die Gestaltung von Übergängen sichtbar machen. Im Zuge dessen kann von einer reflexiven Übergangsforschung gesprochen werden, die sich also mit den Prozessen beschäftigt und die Fragen behandelt, wie es

zu den Übergängen kommt, wie sie gestaltet sind und gesellschaftlich hergestellt werden (Walter/Stauber 2018, S. 911–912; Walther 2016, S. 127–128). Cuconato/Walther (2015) verstehen die gesellschaftliche Herstellung beziehungsweise Gestaltung von Übergängen als „doing transitions“ und beschreiben in diesem Zusammenhang das Wechselverhältnis zwischen drei Ebenen der Gestaltung (S. 291):

- *Diskursive Ebene (Thematisierung von Übergängen)*: Übergänge sind diskursiv gestaltet und gekennzeichnet durch den zeitlichen Verlauf von Lebenslagen und sozialen Situationen, die gesellschaftlich von Bedeutung, als gestaltbar markiert und von Ungewissheit gekennzeichnet sind.
- *Institutionelle Ebene (Regulierung von Übergängen)*: Übergänge sind durch Regulierungen auf institutioneller Ebene an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, die es zu erfüllen gilt, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.
- *Individuelle Ebene (subjektiv-biografische Bewältigung von Übergängen)*: Hierbei geht es um Prozesse der subjektiven Bewältigung von Übergängen, indem die individuelle Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf wiederhergestellt oder erweitert wird. Die Bewältigung des Zustands-, Rollen- oder Statuswechsel und der Umgang mit neuen Rollenerwartungen bilden somit das Zentrum der individuellen Ebene.

(Walter/Stauber 2018, S. 912–916; Walther 2016, S. 128–132).

An dieser Stelle kann von einer „Pädagogik des Überganges“ gesprochen werden, die den Fokus darauf richtet, wie Individuen den Übergangsprozess erfolgreicher bewältigen und wie Aspekte der Erziehung, Unterstützung und Beratung zu einer positiven Bewältigung beitragen können (Walther 2015, S. 51).

In der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung geht es zusammenfassend darum, die gesellschaftlich geprägten und subjektiven Wahrnehmungen der Individuen, die sich in Übergängen befinden und die gesellschaftlich institutionellen Rahmenbedingungen in ihrer Wechselwirkung zu berücksichtigen (Von Felden 2015, S. 80).

Ein Lebenslauf ist einerseits gekennzeichnet durch die Abfolge von Lebensaltersphasen und andererseits durch die Bewältigung von Übergängen. Übergänge werden als normativ bezeichnet, wenn sie institutionell vorstrukturiert sind, also beispielsweise durch das Erreichen einer Altersgrenze angestoßen werden. Nonnormative Übergänge hingegen treten entgegen instituti-

oneller Vorgaben auf, die beispielsweise durch individuelle Bedürfnisse oder veränderte Orientierungen angestoßen werden. Übergänge haben somit immer mit dem Wechselspiel zwischen externen Handlungsanforderungen oder Erwartungen und veränderbaren individuellen Selbstkonzepten zu tun (Walther/Stauber 2013, S. 28–29; Neuenschwander/Gerber/Frank/Rottermann 2012, S. 26). Lange Zeit war der soziologische Begriff der „Normalbiographie“ (Kohli 1985), der den Lebensverlauf in drei Abschnitte einteilte (Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase) von Bedeutung. Inzwischen ist von zunehmenden Wandlungsprozessen im Lebensverlauf, die Ungewissheit und kurzfristige Veränderungen mit sich bringen, auszugehen. Übergänge sind diesem risikoreichen Modus unterworfen und gestalten sich als vielschichtiger, komplizierter und in ihrem Verlauf als offener (Von Felden/Schmidt-Lauff 2015, S. 13).

Kutscha (1991) beschreibt Übergänge als Schnittstellen von Entwicklungsverläufen im Leben eines Individuums. Jede Biografie ist somit durch Brüche gekennzeichnet, die es zu bewältigen gilt (S. 113). Bei der Bewältigung von Übergängen geht es um „die Gestaltung sozialer Ordnungen, um die Bedeutung gesellschaftlicher Diskurse, um soziale Ein- und Ausschlussprozesse, um die Reproduktion sozialer Ungleichheit, um Handlungsfähigkeit und die Frage sozialer Integration“ (Schröder et al. 2013, S. 15–16). Die Übergangsproblematik tritt in allen Lebensaltern und in vielfältigen Lebensbereichen und Handlungsfeldern auf, wie beispielsweise zwischen aufeinander folgender Statuspositionen oder zwischen Zuständen innerhalb des Lebenslaufs (z.B. zwischen Bildung und Beruf, zwischen verschiedenen Arbeitsverhältnissen, zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Gesundheit und Krankheit, zwischen Kindheit und Jugend, zwischen Jugend und Erwachsenenalter usw.) (Walther/Stauber 2018, S. 907). Folgender Aspekt darf in Zusammenhang mit der vielfältigen Übergangsproblematik nicht in Vergessenheit geraten: Der bisherige Lebenslauf eines Individuums ist gekennzeichnet durch die ungleiche Verteilung von sozialen, materiellen und kulturellen Ressourcen und geprägt durch unterschiedliche Differenzlinien und beeinflusst somit mögliche Chancen und Risiken in Übergangsprozessen (Schröder et al. 2013, S. 16; Walther/Stauber 2013, S. 31; Solga 2009, S. 6). Übergänge sind somit „sozial strukturierte Verteilerpunkte [...], an denen bestehende soziale Ungleichheiten (verstärkt) wirken, Inklusions- und Exklusionsprozesse stattfinden und die soziale Selektion vorangetrieben wird“ (Fasching 2017, S. 19).

3.1 Bildungsübergänge von Jugendlichen und die Bedeutung ihrer Eltern

Neuenschwander et al. (2012) beschäftigen sich mit den Übergangsprozessen von Jugendlichen und verstehen Übergang synonym mit Transition. Der Übergang oder die Transition markiert den Wechsel von einem sozialen Kontext in den nächsten und die Erweiterung des subjektiven Bezugssystems von Jugendlichen. Diese Tatsache zwingt die jungen Erwachsenen zu einer Neuorientierung und zu vielfältigen Anpassungsprozessen. Der Übergang von der Grundausbildung in die erste Erwerbstätigkeit stellt die Individuen vor wichtige Ausbildungs- und Berufsentscheidungen und bildet eine wesentliche Grundlage für den weiteren Lebenslauf. Dieser Übergang ist für Jugendliche mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, da sich Heranwachsende ohnehin mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben befassen müssen, was unter anderem die Entwicklung ihrer eigenen Identität, die Abgrenzung von den Erwachsenen und den Aufbau ihrer Rolle in der Gesellschaft betrifft (S. 23–26). Außerdem ist der schulische Wechsel oder der Wechsel in die Berufswelt für junge Erwachsene und ihre Familien durch soziale und ökonomische Veränderungen gekennzeichnet, die sich als herausfordernd erweisen können. Durch Übergänge dieser Art kommt es zu einer Konfrontation mit bildungs- und berufsbiografischen Fragen. Manche Jugendliche lösen diese Herausforderungen und Fragen alleine oder durch die Unterstützung ihrer Familie. Andere Jugendliche sind im Übergangsprozess mehrfach gefordert, da ihnen und ihren Familien gewisse Ressourcen, Möglichkeiten und Kompetenzen für einen gelingenden Übergang fehlen. Sie benötigen neben der familiären Begleitung auch professionelle Unterstützung (Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2019, S. 170). Das Maß der Begleitung, Beratung und Orientierungshilfe durch professionelle Fachkräfte hängt von den individuellen Such- und Orientierungsmöglichkeiten der Jugendlichen ab. Von einer besonderen professionellen Unterstützung ist dann auszugehen, wenn Übergänge, aufgrund von unzureichenden formalen Kriterien oder lebensweltlicher Belastungsfaktoren als problematisch prognostiziert werden. Übergangsprobleme können also vielschichtig verortet sein und sind als zentrale Zugangsmerkmale für besondere Unterstützungsleistungen zu verstehen (Walter/Hirschfeld 2013, S. 115–116).

Soziale Ressourcen, wie die Beziehung zu den Eltern, spielen im Übergangsprozess der Jugendlichen eine bedeutende Rolle. Die Eltern nehmen bei der Bewältigung des Überganges eine unterstützende Funktion ein, haben einen Einfluss auf den beruflichen Weg ihrer Kinder und bilden ein konstantes und wichtiges Bezugssystem (Felbermayr et al. 2018, S. 170; Neuenschwander et al. 2012, S. 324). Im optimalen Fall stehen die Eltern den Jugendlichen als

Berater und Begleiter zur Seite und fungieren als ständig erreichbare Gesprächspartner/innen, die konkrete Hilfestellungen geben und bei Misserfolgen trösten (Neuenschwander et al. 2012, S. 344). Cuconato/Walther (2015) schreiben, dass Eltern die einflussreichsten Akteure in Entscheidungsprozessen ihrer Kinder sind und die meisten Kinder und Jugendlichen großes Vertrauen in ihre Eltern haben und sich bedingungslos unterstützt fühlen. Das Motiv der Eltern bezieht sich einerseits auf das Wohlergehen ihrer Kinder, aber andererseits auch auf den zukünftigen Familienstand. Eltern sind somit ein wesentlicher Teil im Übergangsprozess und gestalten die Zukunft ihrer Kinder in gewisser Weise mit (S. 288). Außerdem äußern sie bezüglich der schulischen und beruflichen Karriere ihrer Kinder entsprechende Erwartungen, welche vom Kind verinnerlicht werden und die Ausbildungs- und Berufswahl beim Übergang in die Sekundarstufe II steuern. Im Berufswahlprozess der Jugendlichen übernehmen Eltern unterschiedliche Aufgaben. Sie stellen ihren Kindern erforderliche materielle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, dienen als emotionale Unterstützer und haben die Aufgabe, sich über aktuelle Ausbildungsstrukturen zu informieren und weitere professionelle Unterstützungsmaßnahmen zu aktivieren und zu nutzen (Neuenschwander/Rössler 2016, S. 40).

Wie bereits im Kapitel 2.2 beschrieben, sind nicht alle Familien mit denselben Ressourcen ausgestattet. Sozial benachteiligte Eltern erfahren im Zusammenhang mit ihrer Aufgabenerfüllung im Übergangsprozess der Jugendlichen besondere Einschränkungen. Abhängig vom sozioökonomischen Status sind sie beispielsweise im Arbeitsmarktzugang eingeschränkt, sind über das Bildungs-, Ausbildungs- oder Berufssystem schlecht informiert und haben aufgrund der geringen beruflichen Integration und dem fehlenden oder beschränkten Zugang zu Informationen ein geringes oder wenig tragfähiges soziales und berufliches Netzwerk (Neuenschwander/Rössler 2016, S. 40–41). Um diese Nachteile kompensieren zu können, sind professionelle Unterstützungsmaßnahmen, die sich an den tatsächlichen Bedürfnissen der Eltern und ihrer Kinder orientieren, notwendig. An dieser Stelle erweist es sich als unabdingbar, Eltern aktiv und langfristig in den Übergangsprozess der Jugendlichen einzubeziehen und die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Professionellen vermehrt zu stärken und herzustellen (Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016). Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass eine Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren aktuell nicht immer zufriedenstellend und befriedigend gelingt (Lo Bui 2020; Malapela et al. 2020; Bagnall et al. 2019; Francis et al. 2019; Francis et al. 2018; Love et al. 2017).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Adressierung der Eltern als wesentliche Bezugspersonen im Übergangsprozess von Jugendlichen in mehrfacher Weise sinnvoll ist, da sie

- eine unterstützende, begleitende und beratende Funktion einnehmen,
- durch entsprechende Erwartungen die Ausbildungs- und Berufswahl ihrer Kinder implizit oder explizit steuern und
- aufgrund des sozioökonomischen Status und des Vorhandenseins unterschiedlicher Ressourcen den Bildungs- und Berufsweg ihrer Kinder beeinflussen.

Im folgenden Kapitel werden das österreichische Bildungssystem und die Bildungsübergänge näher behandelt. Das Bildungssystem fungiert als zentrales Element innerhalb des Lebenslaufs und produziert einige Übergänge, die von Schüler/innen, Studierenden, Auszubildenden und anderen Teilnehmer/innen, durch die Unterstützung und Begleitung von informellen Bezugspersonen, wie den Eltern, und professionellen Fachkräften, zu bewältigen sind (Walther 2016, S. 122).

3.2 Österreichisches Bildungssystem und Bildungsübergänge

Das österreichische Bildungssystem ist durch zahlreiche Bildungsübergänge gekennzeichnet. Zunächst werden Kinder bis zur Schulpflicht für mindestens ein Jahr im Kindergarten betreut. Nach Vollendung des 6. Lebensjahres erfolgt der Übertritt in die Primarstufe, eine vierjährige Volksschule, gefolgt vom Übertritt in die Sekundarstufe I mit etwa 10 Jahren. Hier gibt es die Möglichkeit eine vierjährige NMS (Neue Mittelschule) oder eine vierjährige AHS Unterstufe (Allgemeinbildende höhere Schule) zu besuchen. Danach erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe II wieder mit mehreren Möglichkeiten. Entweder kann eine ein- oder zweijährige PTS (Polytechnische Schule), eine ein- bis vierjährige BMS (Berufsbildende mittlere Schule), eine fünfjährige BHS (Berufsbildende höhere Schule) oder eine vierjährige AHS Oberstufe besucht werden. Von der Sekundarstufe II erfolgt der Übergang ins Berufsleben, in eine tertiäre Kurzausbildung (Aufbaulehrgang, Kolleg, Meisterschule) oder eine Hochschulausbildung (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule) (OeAD 2014 [online]).

Zur besseren Übersicht werden das österreichische Bildungssystem und die Bildungsübergänge in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

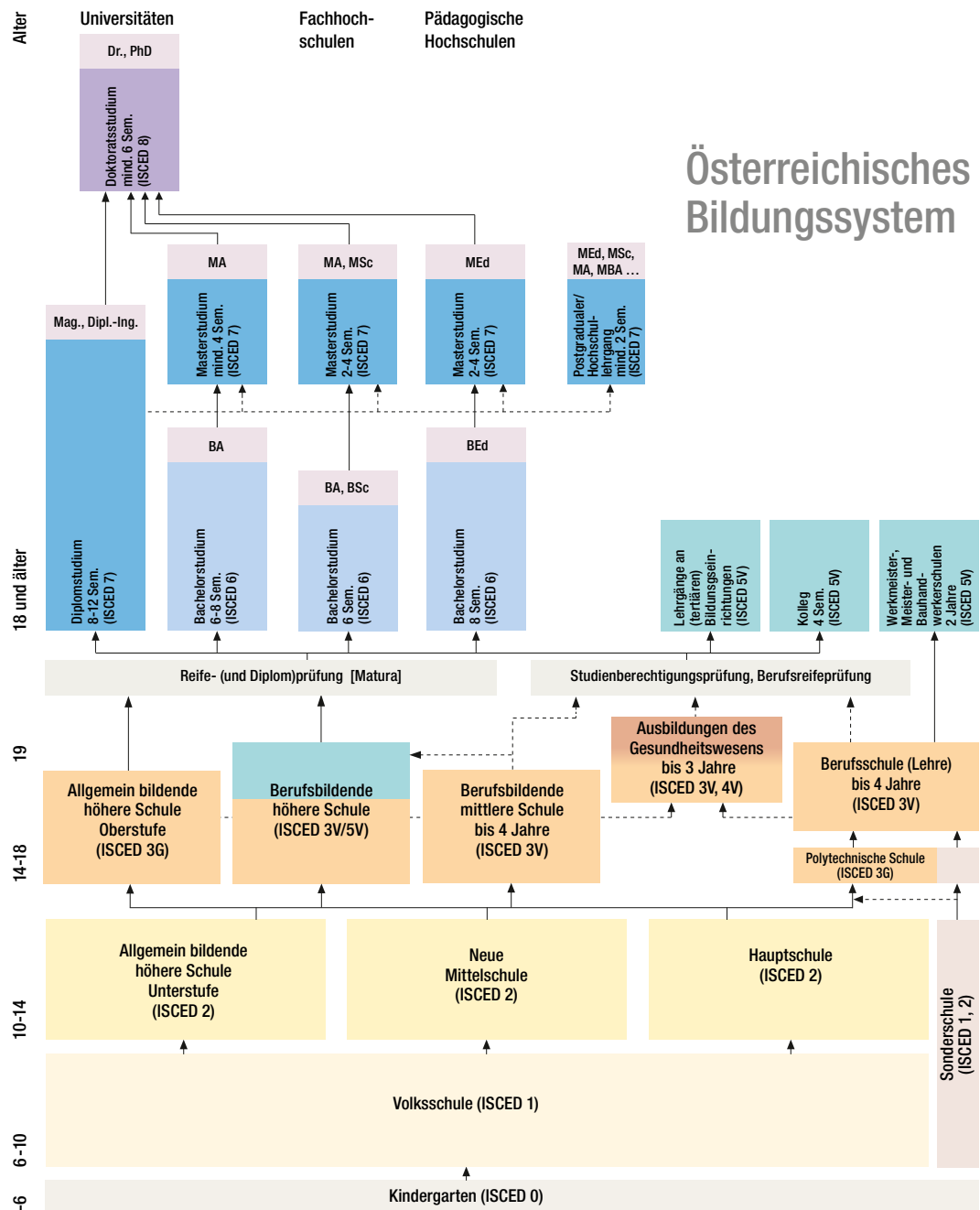


Abbildung 2: Österreichisches Bildungssystem und Bildungsübergänge (BMBWF 2018 [online])

Schüler/innen mit Behinderung

Schüler/innen mit Behinderung haben entweder die Möglichkeit die Regelschule in integrativer Form oder eine Sonderschule zu besuchen und erhalten einen SPF (sonderpädagogischen Förderbedarf) (BMBWF 2019 [online]).

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf, kurz SPF, im schulrechtlichen Sinn gemäß § 8 Absatz 1 Schulpflichtgesetz 1985 liegt vor, wenn ein/e Schüler/in „infolge einer Behinderung dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag. Unter Behinderung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Unterricht zu erschweren“ (SchPflG BGBl. Nr. 76/1985 2020 [online]). Je nach Art und Schwere der Behinderung erhält der/die Schüler/in Förderung durch spezielle Maßnahmen, wie beispielsweise durch die Anwendung eines anderen Lehrplanes und spezieller Lehrmethoden, die Bereitstellung einer zusätzlichen Lehrperson und spezieller Lehrmittel, die Bereitstellung anderer Hilfsmittel/Möbel oder durch bauliche Veränderungen (BMBWF 2019a [online]).

Integrativer Unterricht oder Sonderschule

Die inklusive Bildung, in Form eines integrativen Unterrichts und einer integrativen Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, eröffnet allen Kindern und Jugendlichen eine gemeinsame Lernerfahrung. Schüler/innen mit SPF erhalten die Möglichkeit im Kindergarten, in der Volksschule, der NMS, der AHS Unterstufe, der PTS und der Haushaltungsschule integrativ unterrichtet zu werden (BMBWF 2019 [online]).

Als weitere Möglichkeit der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gibt es die Sonderschule, die neun Schulstufen umfasst und maximal zwölf Jahre besucht werden kann. Die neunte Schulstufe dient als Berufsvorbereitungsjahr, das zu einem erfolgreichen beruflichen Bildungsübergang beitragen soll. In der Sonderschule erhalten die Schüler/innen durch speziell ausgebildete Sonderschullehrer/innen sowie durch spezielle Unterrichtsmethoden eine grundlegende Allgemeinbildung, um für eine weitere berufliche Ausbildung oder für den Besuch einer weiterführenden Schule vorbereitet zu werden (ebd., [online]).

3.3 Bildungsübergänge von Jugendlichen mit Behinderung

In diesem Kapitel wird ein besonderes Augenmerk auf Jugendliche mit Behinderung gelegt, die sich im Bildungsübergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder eine weitere Ausbildung befinden.

Wie bereits mehrfach angeführt spielt soziale Ungleichheit bezüglich dem Bildungszugang und dem Bildungsübergang von Kindern und jungen Erwachsenen eine zentrale Rolle, was auf die

ungleiche Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen zurückzuführen ist und die Zugänglichkeit zu Bildung und zum Arbeitsmarkt erschweren kann. Jugendliche mit schwierigen sozialen und persönlichen Ausgangsbedingungen erfahren den Bildungsübergang häufig als besonders erschwert (Fasching et al. 2019, S. 170–171; Lindmeier 2015, S. 311). Muche (2013) hält fest, dass die Lebensläufe von Jugendlichen mit Behinderung nicht nur risikobehaftet sind, sondern durch institutionell bestimmte Übergangsmöglichkeiten beschränkt werden (S. 159). Granato (2016) spricht neben den institutionellen Inklusionschancen von individuellen Inklusionschancen. Erstgenannte beziehen sich auf institutionelle Mechanismen, die die Inklusionschancen befördern oder behindern. Zweitgenannte werden in Verbindung mit der individuellen Ressourcenausstattung, also den kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien (Bourdieu 1983) gebracht (S. 89–90). So sind laut Windisch (2014) Personen im Bildungsübergang mit unterschiedlichen Startbedingungen konfrontiert, weshalb sich die Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung erheblich unterscheiden können (S. 84–85).

Im Lebenslauf von Menschen mit Behinderung können daher besonders Übergänge von einem Gesellschaftsbereich in den nächsten als fortschreitende Ausgrenzungsmechanismen fungieren, wie beispielsweise „von der institutionalisierten Nahtstelle von Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Rente; beim Übergang vom Elternhaus in eine selbständige Wohnform bzw. von der Primärfamilie in eine Partnerschaft. Die Bewältigung dieser Lebensaufgaben ist abhängig von den verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen und dem Gelingen ihrer Mobilisierung. Ein besonders kritischer Übergang für Menschen mit Behinderung ist der Wechsel von der Schule in die berufliche Ausbildung“ (Wansing 2005, S. 99).

Da dem Übergang zwischen der schulischen und der beruflichen Ausbildung für Jugendliche mit Behinderung eine besondere Bedeutung zukommt, stellen berufsqualifizierende Maßnahmen eine wichtige Voraussetzung dar, um den Jugendlichen eine zukünftige selbstständige und weitgehend unabhängige Lebensführung zu ermöglichen und frühzeitige Bildungsabbrüche zu verhindern (BMBWF 2019 [online]; NEBA 2020 [online]). In Österreich kann gegenwärtig von einem gestärkten, gut ausgebauten und gut durchdachten Unterstützungssystem beim Übergang in eine (berufliche) Ausbildung gesprochen werden (Fasching/Fülöp 2017, S. 80).

Im Schuljahr 2001/2002 wurde ein Lehrplan geschaffen, der seither ein Berufsvorbereitungsjahr, als berufsqualifizierende Maßnahme an den Sonderschulen oder im integrativen Unterricht vorsieht. Das Berufsvorbereitungsjahr hat zum Ziel, Schüler/innen mit SPF im Rahmen

von allgemeinbildenden und berufspraktischen Unterrichtsgegenständen bestmöglich auf die Integration in die Berufswelt vorzubereiten. Im Mittelpunkt stehen das Entwickeln persönlicher Berufsperspektiven und das Kennenlernen der betrieblichen Arbeit sowohl aus der Sicht der Arbeitnehmer/innen als auch aus der Sicht der Arbeitgeber/innen. Dieses Berufsvorbereitungsjahr findet an Sonderschulen, sowie bei Schüler/innen mit SPF, die in Form des integrativen Unterrichts an einer PTS oder einer einjährigen Haushaltungsschule unterrichtet werden, statt (BMBWF 2019 [online]). Neben dem Berufsvorbereitungsjahr umfasst das „ibobb“ („Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“) alle Maßnahmen zur schulischen Bildungs- und Berufsorientierung. Schule und Lehrer/innen unterstützen die Schüler/innen durch einen Berufsorientierungsunterricht, durch praxisnahe Erfahrungen in Projekten, durch individuelle Information und Beratung (z.B. durch Schüler- und Bildungsberater/innen) und in Kooperation mit den Eltern und externen Expert/innen (z.B. Jugendcoaches, Sozialpartner, Arbeitsmarktservice, NGOs) (BMBWF 2019b [online]).

Neben den schulischen Angeboten stehen in Österreich auch zahlreiche außerschulische Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung, die in dieser schwierigen Entscheidungsphase als professionelle Beratungs- und Hilfestellen für Jugendliche und ihre Eltern dienen. Das NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) bietet österreichweit fünf kostenlose Leistungen für Menschen mit Behinderung oder Menschen mit Benachteiligung zwischen 15 und 65 Jahren an, die nachfolgend näher beschrieben werden (NEBA 2020a [online]).

Jugendcoaching

Die Leistung des Jugendcoachings richtet sich an Jugendliche, die sich im neunten Schulbesuchsjahr befinden oder an außerschulische Jugendliche bis 19 Jahre. Jugendlichen mit Behinderung steht dieses Angebot bis zum 24. Lebensjahr zur Verfügung. Das Jugendcoaching beinhaltet einen Betreuungsprozess, der sich nach dem Unterstützungsbedarf der Individuen richtet, zur Identifikation der eigenen Stärken, Interessen und Fähigkeiten und in weiterer Folge zur Berufswahlentscheidung beiträgt und die Jugendlichen an zuständige Stellen, wie das Arbeitsmarktservice weiterleitet (NEBA 2020a [online]).

Ziele des Jugendcoachings:

- Schüler/innen, die ausgrenzungs- und schulabbruchsgefährdet sind, individuell zu beraten und begleiten, um den richtigen Berufs- oder Bildungsweg zu finden.

- Eine verstärkte Orientierung auf die Bildungs- und Berufslaufbahn, speziell auch für Schüler/innen mit SPF, zu richten.
 - Unterstützung bei der Bewältigung von psychosozialen Problemen, die den Berufs- oder Bildungsweg gefährden, zu bieten.
 - Hilfestellung bezüglich der Kontaktaufnahme und -herstellung zu anderen Beratungsstellen beziehungsweise zu Praktikumsplätzen zu leisten.
- (BMBWF 2019 [online])

AusbildungsFit

Diese Leistung richtet sich an Jugendliche nach Beendigung ihrer Schulpflicht, die Unterstützung für die weitere schulische oder berufliche Ausbildung benötigen. Die jungen Erwachsenen erhalten im Zuge dieses Angebots ein gezieltes Training in den Kulturtechniken und im Verhalten beim Umgang mit anderen Menschen und werden so an den nächsten Ausbildungsschritt herangeführt (NEBA 2020a [online]).

Berufsbildungsassistenz

Die Leistung der Berufsbildungsassistenz unterstützt Jugendliche mit Behinderung bei der Ausbildung im Rahmen einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation. Durch die Begleitung der jungen Erwachsenen während der Berufsschulzeit und der Zeit im Betrieb wird der Ausbildungsweg abgesichert (NEBA 2020a [online]).

Arbeitsassistenz

Dieses Angebot richtet sich an Menschen mit Behinderungen, die eine Begleitung während der beruflichen Erstintegration benötigen. Die Arbeitsassistenz beginnt bei der Situationsanalyse und der Einschätzung der individuellen Berufsmöglichkeiten, begleitet die Individuen bei der Arbeitssuche und unterstützt sie in der Anfangsphase der Berufsausübung (NEBA 2020a [online]).

Jobcoaching

Das Jobcoaching ist eine Maßnahme der Beruflichen Assistenz und richtet sich hauptsächlich an Menschen mit Lernbehinderung. Durch das Jobcoaching werden alte und neue berufliche Fertigkeiten am Arbeits- oder Ausbildungsplatz trainiert. Menschen mit Assistenzbedarf sollen durch das Jobcoaching die Chance auf eine nachhaltige berufliche und vor allem auch gesellschaftliche Integration haben (NEBA 2020a [online]).

Für Jugendliche mit Behinderung ist eine umfassende Beratung, Begleitung und Unterstützung durch professionelle Akteur/innen, wie Lehrer/innen oder außerschulische Expert/innen, sowie die Unterstützung ihrer Eltern eine wesentliche Komponente im Übergangsprozess. Es bedarf somit einer Übergangsplanung, die individuell auf die Jugendlichen und ihre Familie zugeschnitten ist. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, da eine Vielzahl der Unterstützungsmaßnahmen die Gefahr der Orientierungslosigkeit birgt, was in weiterer Folge zu Überforderung und Hilflosigkeit bei den Betroffenen führen kann (Fasching et al. 2019, S. 171–172).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Übergänge bedeutende Entwicklungsphasen im Leben eines Individuums darstellen und sich der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in die berufliche Ausbildung für Jugendliche als wesentliches zukunftsgestaltendes Ereignis herausstellt. Den Eltern kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, da sie die Berufs- und Bildungswahl ihrer Kinder mitentscheiden, als wesentliche unterstützende, begleitende und beratende Akteure fungieren und aufgrund der Ausstattung mit finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen die Möglichkeiten und Chancen der Jugendlichen beeinflussen. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass sich Bildungsübergänge, beispielsweise aufgrund von sozialer Benachteiligung oder aufgrund einer Behinderung, unterschiedlich herausfordernd gestalten. Genau an diesem Punkt gilt es anzusetzen, da es nicht ausreicht lediglich festzustellen, welche Individuen mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Der Fokus muss darauf gerichtet werden, wie Jugendliche im Übergangsprozess optimal unterstützt werden können, um dieses wichtige Lebensereignis erfolgreicher bewältigen zu können. Die Kooperation zwischen allen am Übergangsprozess beteiligten Personen steht im Zentrum dieser Überlegungen.

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit der partizipativen Kooperation (Kapitel 4). Zunächst wird der Begriff Kooperation behandelt (Kapitel 4.1), bevor der Begriff Partizipation im Fokus steht (Kapitel 4.2) und es im weiteren Schritt zur Begriffsbestimmung der partizipativen Kooperation kommt (Kapitel 4.3). Das Kapitel 4.4 befasst sich dann im Detail mit der partizipativen Kooperation im Übergangsprozess.

4 Partizipative Kooperation

Der Begriff partizipative Kooperation ist in bisherigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungen kaum vorzufinden. Diese Masterarbeit leistet einen Beitrag dazu, die Relevanz der partizipativen Kooperation sichtbar zu machen und behandelt diese Begrifflichkeit somit als zentralen Aspekt. Um sich der partizipativen Kooperation annähern zu können, werden Kooperation und Partizipation zunächst getrennt behandelt und in einem weiteren Schritt zusammengeführt. Im Anschluss wird die Wichtigkeit der partizipativen Kooperation für den Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung beschrieben, Voraussetzungen einer gelingenden Kooperation angeführt und auf mögliche Herausforderungen eingegangen.

4.1 Kooperation

Kooperation meint in der Alltagssprache gemeinsames Handeln, Zusammenarbeit und Mitarbeit. Der Begriff geht auf das lateinische Wort *cooperatio* zurück und bedeutet „zusammenwirken“ und „gemeinschaftliches Erfüllen einer Aufgabe“. Kooperation kann beispielsweise zwischen einzelnen Individuen, Gruppen, Organisationen oder Nationen, also auf unterschiedlichen sozialen Ebenen, stattfinden (Merten 2015, S. 23). Van Santen/Seckinger (2003) verstehen Kooperation als eine Zusammenarbeit von Individuen, die gemeinsame Ziele verfolgen, mit der Intention durch Abstimmung aller beteiligten Personen, zu einer Verbesserung von Handlungsabläufen und dadurch gleichzeitig zu einer erhöhten Problemlösungskompetenz beizutragen (S. 29). Kooperation soll Synergieeffekte bewirken, indem eine Zusammenarbeit zwischen allen Akteur/innen einerseits den jeweiligen Auftrag effektiver und andererseits das Nutzen vorhandener und verfügbarer Ressourcen effizienter gestalten soll (Ehlers 2013, S. 113). Nach Balz/Spieß (2009) besteht Kooperation „aus dem Grundgedanken von Gegenseitigkeit beziehungsweise Reziprozität. Kooperation gilt somit auch als sozialetische Norm, als Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen sowie als Verhalten beziehungsweise Interaktionsform“ (S. 20). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kooperationsprozesse nicht von alleine geschehen, sondern nur durch die Beteiligung aller Kooperationspartner gelingen (Ehlers 2013, S. 113–114).

Kooperation zwischen Eltern und Expert/innen in heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ist eine Form der Zusammenarbeit, die zum Ziel hat, Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Lebensbereichen zu unterstützen und förderliche Entwicklungsbedingungen zu

schaffen. Eine gleichberechtigte Arbeitsbeziehung, in der die Beteiligten unterschiedliche Kenntnisse und Erfahrungen teilen, steht im Vordergrund einer gelingenden Kooperation (Eckert 2014, S. 118). In Kooperationsprozessen tauchen zahlreiche Hürden und Schwierigkeiten auf, deren Ursachen vielschichtig sein können und die es zu bewältigen gilt. Unter Berücksichtigung möglicher Kooperationshindernisse entwickelten Eckert/Sodogé/Kern (2012) einen Kriterienkatalog, der kooperationsfördernde Faktoren zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischem Fachpersonal darstellt. Die vier Punkte *Grundlagen der Zusammenarbeit*, *Gestaltung der Zusammenarbeit*, *Inhalte der Zusammenarbeit* und *Haltungen in der Zusammenarbeit* bilden die übergeordneten Kategorien des Kriterienkataloges. Ausgehend von diesen vier Kategorien werden wichtige Aspekte als Unterpunkte konkretisiert, die wesentlich zu einer gelingenden Kooperation beitragen. Nachfolgend werden alle vier Kategorien und einige dieser Unterpunkte aufgegriffen und in der nachfolgenden Tabelle erläutert.

Kategorie 1: Grundlagen der Zusammenarbeit	
<i>Konzeptionelle Verankerung</i>	Es bedarf einer gezielten Planung, um ein gemeinsames Kooperationskonzept mit Klarheit und Verbindlichkeit gewährleisten zu können.
<i>Zeitlicher Rahmen</i>	Ein wesentliches Qualitätsmerkmal eines gelungenen Kooperationsprozesses ist ein adäquater zeitlicher Rahmen. Dieser Aspekt stellt jedoch eine der größten Herausforderungen dar.
<i>Fachliche Kompetenz</i>	Das Qualitätsmerkmal der fachlichen Kompetenz umfasst sowohl fachliches Hintergrundwissen als auch persönliche und individuelle Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Management- und Gesprächsführungskompetenzen oder Beratungserfahrungen auf Seiten der Professionellen.
Kategorie 2: Gestaltung der Zusammenarbeit	
<i>Vielfältigkeit und Flexibilität</i>	Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist ein breites Angebot an Kooperationsanlässen, indem verschiedene Kooperationsformen an die familiären

	Bedingungen angepasst werden. Bedürfnisse und Ressourcen der Eltern werden hierbei berücksichtigt.
<i>Regelmäßigkeit/ Kontinuität</i>	Eine gelingende Kooperation ist abhängig von einer verständnisvollen und vertrauensvollen Beziehung zwischen allen Beteiligten, welche nur durch Regelmäßigkeit und Kontinuität aufgebaut werden kann. Eltern äußern das Bedürfnis nach regelmäßigen Kontakt- und Informationsangeboten.
<i>Vernetzung (intern/extern)</i>	Ein wesentliches Kriterium ist die interne Vernetzung der jeweiligen Institution, aber auch eine externe Vernetzung. So sollten Kontakte auch außerhalb der Institution beispielsweise zu anderen Eltern oder zum jeweiligen Umfeld hergestellt werden.
Kategorie 3: Inhalte der Zusammenarbeit	
<i>Informations- angebote</i>	Im Rahmen der Kooperation sollte ein gegenseitiger Informationsaustausch und ein Raum für offene Fragen geboten werden.
<i>Beratungs- angebote</i>	Beratungsangebote gehen über den Informationsaustausch hinaus und beinhalten eine verstärkte Individualisierung bezüglich offener Fragen zu Bildung und Erziehung des Kindes/des Jugendlichen.
Kategorie 4: Haltungen in der Zusammenarbeit	
<i>Ressourcen- orientierung</i>	Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die gezielte Orientierung an den vorhandenen Ressourcen der Eltern und Familien. Außerdem sollten vorhandene Kompetenzen und das Erfahrungs- und Fachwissen der Eltern wahrgenommen und in den Kooperationsprozess miteinbezogen werden.

<i>Gleichberechtigung</i>	Der Grundsatz der Gleichberechtigung steht neben der Ressourcenorientierung im Fokus eines inklusiven Bildungsverständnisses. Die Gleichberechtigung wird als Grundhaltung verstanden, in der Akzeptanz und Begegnung auf Augenhöhe im Mittelpunkt stehen. Akzeptanz ist vor allem dann unabdingbar, wenn andere Meinungen, Lebensweisen oder Wertvorstellungen geäußert werden.
<i>Positive Atmosphäre</i>	Die Bereitstellung einer positiven Atmosphäre beinhaltet den Aufbau von Offenheit und Vertrauen zwischen den professionellen Fachkräften und den Eltern. Außerdem sollte die fachliche Arbeit transparent und nachvollziehbar sein.

Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in Anlehnung an Eckert (2014) und Eckert et al. (2012)

Wie aus einigen Unterpunkten hervorgeht ist die Berücksichtigung der Ressourcenausstattung, der vorhandenen Bedürfnisse und der aktuellen Situation der Familie ein wesentliches Kriterium für eine gelingende Kooperation zwischen den Eltern und dem sonderpädagogischen Fachpersonal (Eckert 2008, S. 54–57). „Der Austausch über vorhandene bzw. fehlende Ressourcen, über familiäre Bedürfnisse sowie Zukunftsperspektiven in Bezug auf das Kind mit einer Behinderung kann den Eltern eine Akzeptanz in ihrer besonderen Lebenssituation vermitteln“ (Eckert 2014, S. 122). Insofern steht die Auseinandersetzung mit der familiären Lebenswirklichkeit im Zentrum und die Herangehensweise der professionellen Unterstützer/innen muss an die jeweilige Familie individuell angepasst werden. Dies ebnet den Weg für eine verständnisvolle Grundhaltung seitens des Fachpersonals (Eckert 2002, S. 240).

Dieser Ausschnitt aus dem Kriterienkatalog von Eckert et al. (2012) zeigt, dass sich die Zusammenarbeit der Eltern und dem sonderpädagogischen Fachpersonal als komplexen Prozess herausstellt und wesentliche Aspekte und Kriterien für eine gelingende Kooperation Berücksichtigung finden müssen. Außerdem wird deutlich, dass der Einbeziehung der Eltern von Kindern oder Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Beratungssettings eine besondere Bedeutung zukommt. „Eltern behinderter Kinder können durch ihr Erfahrungswissen und die besondere Nähe zu ihrem Kind Beobachtungen und Anregungen in der Gestaltung hilfreicher Angebote

einbringen, die als eine wertvolle Ergänzung professioneller Entwürfe verstanden werden sollten“ (Eckert 2002, S. 242).

4.2 Partizipation

Partizipation bedeutet in der Alltagssprache soviel wie Mitsprache, Mitbestimmung, Beteiligung, Teilnahme oder Teilhabe und meint den Einbezug von unterschiedlichen Personen oder Organisationen in Entscheidungsprozesse (Merten 2015, S. 42; Armenti 2015, S. 165). Der Begriff Partizipation ist ein Fachbegriff, der vom lateinischen Wort *partem capere* abstammt und „einen Teil (weg-)nehmen“ bedeutet (Moser 2010, S. 73). Bei der näheren Betrachtung der Begriffe Beteiligung und Teilnahme wird deutlich, dass Partizipation im Zusammenhang mit der Frage „woran“ und der Übernahme einer gewissen Verantwortung steht (Armenti 2015, S. 165). Partizipation basiert, nach Von Unger (2014) in Anlehnung an Wright et al. (2010), auf einem Stufenmodell, das neun Stufen umfasst, wobei die ersten zwei Stufen als Formen der Nicht-Partizipation, die nächsten drei Stufen als wichtige Vorstufen von Partizipation und die folgenden drei Stufen als Partizipation verstanden werden können. Die letzte Stufe geht über Partizipation hinaus und betrifft das selbstorganisierte Handeln (S. 39). In der nachfolgenden Abbildung wird dieses Stufenmodell visualisiert.



Abbildung 3: Stufenmodell der Partizipation in Anlehnung an Wright et al. (2010) und Von Unger (2014)

Partizipation baut somit auf den Vorstufen Information, Anhörung und Einbeziehung auf und erfolgt dann auf den Stufen der Mitbestimmung, teilweisen Entscheidungskompetenz und der Entscheidungsmacht (Von Unger 2014, S. 40). Moser (2010) beschreibt die Information über Partizipationsmöglichkeiten als Grundlage der Partizipation. Neben dem Vorhandensein von Informationen müssen eine leichte Zugänglichkeit zu Informationen und eine leichte Aufbereitung dergleichen Gewährleistung finden, um die jeweilige Zielgruppe erreichen zu können. Eine weitere wichtige Grundlage für Partizipation ist die Berücksichtigung der persönlichen Ressourcen der Beteiligten (S. 73).

Armenti (2015) versteht Partizipation als Leitprinzip von Kooperation, da Partizipation in einem kooperativen Setting als verbindliche Einflussnahme der Beteiligten auf den Kooperationsprozess verstanden werden kann. Der Partizipation von Personen, die sich in einem Kooperationsprozess befinden, kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Deshalb müssen Beteiligungs- und Teilnahmeprozesse von nicht-professionellen Akteur/innen mit den Prozessen professionalisierter Arbeit verknüpft werden. Erst durch diesen partizipativen Aspekt wird es in der Kooperation möglich, Problemstellungen kompetent gegenüberzutreten und in den lebensgeschichtlichen Kontext der Betroffenen zu rücken. Professionelle Fachkräfte haben somit die Aufgabe, unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten auf verschiedenen Stufen beziehungsweise Ebenen zu schaffen, sodass sich Kooperationsprozesse direkt an den Lebensbereichen der Individuen orientieren (S. 153–171). Im nachfolgenden Kapitel steht nun der Begriff partizipative Kooperation im Zentrum.

4.3 Begriffsbestimmung: Partizipative Kooperation

„Kooperation funktioniert nur, wenn den in einem Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren Optionen zu Partizipation offenstehen“ (Armenti 2015, S. 171).

Bei Partizipation und Kooperation geht es um die Zusammenarbeit und Teilnahme verschiedener Individuen, weshalb Ähnlichkeiten und Überschneidungen zu erkennen sind. Das Adjektiv partizipativ deutet laut Flieger (2009) darauf hin, dass Teilhabe stattfindet (S. 160). Die Zusammensetzung der beiden Begriffe hat zum Ziel, den partizipativen Aspekt innerhalb eines Kooperationsverhältnisses hervorzuheben. Durch diesen Aspekt soll das Freiwillige und die Entscheidungsmacht in einem Kooperationsprozess verdeutlicht werden. Felbermayr et al. (2018)

verstehen im Zuge des Forschungsprojektes „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ partizipative Kooperation als „den Einbezug und die Teilhabe aller am Übergang beteiligten Personen und somit auch der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern/Familien, sowohl in der Übergangsbegleitung als auch in der Forschung“ (S. 172).

4.4 Partizipative Kooperation im Übergangsprozess

Wie bereits mehrfach erwähnt, kann der Weg für einen gelingenden Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder eine weitere Ausbildung für junge Erwachsene mit Behinderung durch Kooperation mit professionellen Akteur/innen und die Unterstützung ihrer Eltern geebnet werden. Der partizipativen Kooperation kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (Felbermayr et al. 2018, S. 167).

4.4.1 Voraussetzungen

Als Voraussetzungen für die partizipative Kooperation im Übergangsprozess der Jugendlichen gelten die, bereits im Kapitel 4.1 angeführten kooperationsfördernden Aspekte des Kriterienkatalogs von Eckert et al. (2012), also die *konzeptionelle Verankerung*, der *zeitliche Rahmen*, die *fachliche Kompetenz*, die *Vielfältigkeit und Flexibilität*, die *Regelmäßigkeit und Kontinuität*, die *Vernetzung*, die *Ressourcenorientierung*, die *Gleichberechtigung* und die *positive Atmosphäre* (S. 83–88). An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass sich diese Aspekte auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal beziehen. Partizipative Kooperation findet jedoch erst dann statt, wenn auch die Jugendlichen in diesen Prozess aktiv miteinbezogen werden (Felbermayr et al. 2018, S. 174). Gerade in der herausfordernden und sensiblen Phase des Überganges ist es wichtig, die Jugendlichen und ihre beruflichen Vorstellungen in den Fokus zu rücken und sie als wesentliche Akteure im Kooperationsprozess anzuerkennen (Walter/Hirschfeld 2013, S. 117–118).

Nachfolgend wird der Kriterienkatalog (Eckert et al. 2012) um weitere Voraussetzungen für die partizipative Kooperation, im Hinblick auf die Zusammenarbeit, aller am Übergangsprozess beteiligten Personen, erweitert.

Enge Zusammenarbeit

Die enge Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen professionellen Akteur/innen und Institutionen, wie beispielsweise zwischen Schule, Bildungs- und Berufsberatung oder anderen Unterstützer/innen und andererseits die enge Zusammenarbeit zwischen den professionellen Akteur/innen, Eltern und Jugendlichen mit Behinderung stellen eine wesentliche Voraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit dar (Fasching et al. 2019, S. 176; Felbermayr et al. 2018, S. 168; Sacher 2011, S. 20).

Aufbau positiver Beziehungen

Um von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ausgehen zu können, bedarf es den Aufbau positiver und gleichberechtigter Beziehungen zwischen den Eltern, den pädagogischen Fachkräften und den Jugendlichen. Der Beziehungsaufbau und eine, in weiterer Folge konstante Beziehung, kann als zentrale Dimension in einem Kooperationsprozess verstanden werden. Für den Beziehungsaufbau und eine erfolgreiche Interaktion sind Zeit, personelle Beständigkeit, Sensibilität, ein hohes Maß an Flexibilität, konzeptionelle Voraussetzungen und persönliches Engagement der professionellen Unterstützer/innen von Bedeutung (Fasching et al. 2019, S. 176; Walter/Hirschfeld 2013, S. 117, 131; Beveridge 2005, S. 77).

Ein langfristiger und umfassender Kooperationsprozess ist gekennzeichnet durch Kontinuität und eine tragfähige Beziehung. Er kann nur gewährleistet werden, wenn eine Unterstützung geboten wird, „die für Jugendliche in Bezug auf unterschiedliche Lebensthemen relevant ist und zu ihrer Lebensbewältigung beiträgt“ (Walter/Hirschfeld 2013, S. 132). Eckert (2012) nennt in der Beziehungsgestaltung von Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal Wertschätzung, Offenheit, Akzeptanz und Gleichberechtigung als zentrale Werte (S. 112). Diese Werte können genauso für eine positive Beziehung innerhalb der partizipativen Kooperation, also der Beziehung zwischen allen Akteur/innen, inklusive der Jugendlichen, verstanden werden. Seitens dem professionellen Fachpersonal wird eine reflexive und sensible Haltung gegenüber verschiedenen kulturellen, sozialen und individuellen Mustern der Jugendlichen und ihren Eltern und die Anerkennung von Stärken der Jugendlichen als eine wichtige Voraussetzung für eine positive Beziehung verstanden. Für eine zufriedenstellende Beziehung erweist sich zudem eine Arbeitsweise als unabdingbar, die auf Partizipation und Selbstbestimmung aufbaut (Fasching et al. 2019, S. 174–176).

Vorhandensein persönlicher Merkmale

Persönliche Merkmale, wie Vertrauen, Empathie, aktives Zuhören, das Verfolgen gemeinsamer Ziele, Kommunikation auf Augenhöhe, Akzeptanz oder Gleichberechtigung tragen zu einer gelingenden partizipativen Kooperation bei. Vertrauen ist für eine Kooperationsbeziehung unabdingbar und baut sich im Kooperationsprozess auf. Für das Entstehen einer vertrauensvollen Beziehung muss jedoch eine gewisse Kontinuität gegeben sein (Spiess 2015, S. 76).

Empathie, als weiteres Merkmal, erleichtert den Kooperationsprozess und kann als Basiskompetenz für die Kommunikationsfähigkeit verstanden werden. Durch Empathie kann man sich in den jeweils anderen hineinversetzen und ihm/ihr dadurch ein besseres Verständnis gegenüberbringen (ebd., S. 76). Aktives und aufmerksames Zuhören stärkt die Empathiefähigkeit und ermöglicht das Wahrnehmen der Emotionen der Gesprächspartner/innen, indem nicht nur darauf geachtet wird, was die Person gegenüber sagt, sondern auch wie er/sie es sagt. Die Kunst des Zuhörens besteht darin, durch Blickkontakt, volle und aufmerksame Zuwendung, körpersprachliche und verbale Signale oder durch die Wiedergabe des Gehörten in eigenen Worten, das Zuhören hör- und sichtbar zu zeigen (Götz 2015, S. 187; Sacher 2008, S. 99). Nach Todd (2017) beinhaltet Kooperation demnach „a process of listening“ (S. 69).

Als weiteres Merkmal ist das gemeinsame Verfolgen von Zielen zu nennen. Einerseits müssen sich alle am Kooperationsprozess beteiligten Personen über die Ziele verständigen und andererseits müssen sie an den gemeinsam vereinbarten Zielen arbeiten. Für das Anstreben gemeinsamer Ziele muss eine weitest mögliche Transparenz gewährleistet werden (Fasching et al. 2019, S. 185; Spiess 2015, S. 76; Ehlers 2013, S. 82, 118; Neuenschwander et al. 2005, S. 187–188; Sacher 2008, S. 228).

Eine partnerschaftliche Kommunikation auf Augenhöhe und eine gemeinsame und leichte Sprache ist eine weitere Voraussetzung für eine gelingende partizipative Kooperation (Fasching et al. 2019, S. 185; Sacher 2008, S. 102, 229).

Anpassung an individuelle Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen

Eine weitere Voraussetzung für einen gelingenden partizipativen Kooperationsprozess ist die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen. Dies schließt Aspekte der Mitbestimmung und Mitgestaltung, also der Partizipation, ein. Es gilt daher, die Jugendlichen in den Mittelpunkt des Kooperationsprozesses zu rücken und auf individuelle Dringlichkeiten und lebensweltliche Themen der jungen Erwachsenen einzugehen (Felbermayr et al. 2018, S. 168; Walter/Hirschfeld 2013, S. 128–129; Sacher 2011, S. 20). An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen nicht zwingendermaßen mit

denen der Eltern oder der pädagogischen Fachkräfte übereinstimmen müssen. Deshalb ist es von Bedeutung, dass die Jugendlichen ihre eigenen Zukunftsvorstellungen mitteilen und die verschiedenen Ansichten, Wünsche und Erfahrungen aller Beteiligten Berücksichtigung finden (Todd 2017, S. 67; Sodegé/Eckert/Kern 2012, S. 79).

Anerkennung der Eltern als wesentliche Bezugspersonen

Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, fungieren Eltern als wesentliche Bezugspersonen und Begleiter im Übergangsprozess von Jugendlichen und haben einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder (Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016; Cuconato/Walther 2015; Neuenschwander et al. 2012). Die Tatsache, dass Jugendliche in einem besonderen Beziehungsverhältnis zu ihren Eltern stehen, darf nicht außer Acht gelassen werden. Eltern übernehmen für ihren Nachwuchs nicht nur in der Kindheit eine besondere Rolle, sondern auch in der Jugend und sind somit wichtige Akteure, die an der Gestaltung des Lebenslaufs von der Kindheit bis hin zum frühen Erwachsenenalter beteiligt sind (Ecarius/Eulenburg/Fuchs/Walgenbach 2011, S. 69; Sacher 2011, S. 10). Neben dem besonderen Beziehungsverhältnis kann die Unterstützung durch die Eltern als bedingungslos und jederzeit verfügbar verstanden werden, weshalb es von Bedeutung ist, die Eltern für die partizipative Kooperation im Übergangsprozess ihrer Kinder zu gewinnen und sie für die Übergangsplanung zu sensibilisieren (Fasching et al. 2019, S. 176; Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016; Walter/Hirschfeld 2013).

Berücksichtigung des familiären Umfeldes und der familiären Ressourcen

Wie bereits in Kapitel 2.2 und 2.3 beschrieben, sind Jugendliche von der Ressourcenausstattung ihrer Eltern und den familiären Strukturen abhängig (Becker/Lauterbach 2016; Von Kardorff/Ohlbrecht 2014; Wansing 2005; Boudon 1974). Daher gilt es, das familiäre Umfeld und die Ressourcenausstattung der Familie, also die Lebenswelt der Jugendlichen in der Übergangsplanung zu berücksichtigen, um Handlungsmöglichkeiten oder Handlungsbeschränkungen, Ängste sowie Vorurteile aufgreifen zu können (Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016; Walter/Hirschfeld 2013, S. 126). Die Einbeziehung der Eltern und Jugendlichen muss flexibel gestaltet sein, um den unterschiedlichen familiären Umständen gerecht zu werden und so die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen zu können (Beveridge 2005, S. 77). Zu Beginn eines jeden Kooperationsprozesses ist es für professionelle Fachkräfte daher unabdingbar, sich mit der individuellen und aktuellen familiären Lebenssituation der Betroffenen intensiv auseinanderzusetzen, um jegliche Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen der

Familie identifizieren zu können. Dies führt in weiterer Folge zum Verstehen der familiären Strukturen und Besonderheiten. In einem zweiten Schritt werden dann sogenannte Einflussgrößen bestimmt, dazu zählen beispielsweise verfügbare Ressourcen der Familie und ihrer Mitglieder, externe Unterstützungsressourcen aber auch Bedürfnisse und Zukunftsperspektiven der Jugendlichen und ihrer Eltern. In diesem Sinne geht es darum, konkrete Zukunftsperspektiven zu erfassen, in Zusammenhang mit anderen Einflussgrößen zu bringen und zu identifizieren, welche Einflussgrößen auf dem Weg der Zukunftsgestaltung hilfreich sind und welche den Prozess durch ihr Fehlen hemmen (Eckert 2012, S. 55–56).

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Zu den Ressourcen zählen unter anderem zeitliche Ressourcen. Um Kooperationsprozesse erfolgreich gestalten zu können, müssen Zeitressourcen geschaffen und ausgeschöpft und starre Zeitkorridore aufgebrochen werden (Ehlers 2013, S. 122). So können neben den traditionellen Treffen vielfältige Möglichkeiten der Kommunikation ausgeschöpft werden, beispielsweise durch Telefonate, E-Mail Austausch, Newsletter oder Kommunikationsplattformen im Internet (Sacher 2008, S. 228–230). Außerdem müssen finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden, um die Sicherung von Kontinuität, Qualität und Mindeststandards gewährleisten zu können. Die Bereitstellung finanzieller Ressourcen muss über programm- und projektbezogene Finanzierungen hinausgehen, um nachhaltige und langfristige Beratungs- und Unterstützungsangebote realisieren zu können (Fabel-Lamla/Thielen 2011, S. 68).

4.4.2 Herausforderungen

Herausforderungen ergeben sich überall dort, wo die Voraussetzungen für die partizipative Kooperation nicht gewährleistet werden können. Herausforderungen an einen Kooperationsprozess sind laut Drilling (2001) „das Bewusstmachen von Idealen, Visionen, Haltungen, Grundsätzen, dem dazugehörigen Menschenbild sowie die Fähigkeit, gemeinsam darüber zu reflektieren“ (S. 95).

Der Aufbau einer positiven und vertrauensvollen Beziehung zwischen allen Akteur/innen wird als zentrale Voraussetzung einer gelingenden partizipativen Kooperation verstanden. Professionelle Fachpersonen, Jugendliche und ihre Eltern stehen vor der Herausforderung, diese Beziehung in einem institutionellen Rahmen, also an einem nicht wertfreien Ort, aufzubauen (Walter/Hirschfeld 2013, S. 123). Eine weitere besondere Herausforderung für die Beziehungsebene

zwischen den beteiligten Akteur/innen ist der Einfluss hierarchischer Strukturen und Machtverhältnisse, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Dies betrifft einerseits die Beziehung der Jugendlichen und ihren Eltern zu den Professionellen und andererseits die Beziehung innerhalb der Familie. Im Sinne der partizipativen Kooperation gilt es laut Felbermayr et al. (2018) „diese (Spannungs-)Verhältnisse zu reflektieren, um ein gleichberechtigtes Begegnen auf Augenhöhe trotz vorhandener hierarchischer Einflüsse zu realisieren“ (S. 175–176). Nachfolgend werden zunächst Herausforderungen eines Kooperationsprozesses für professionelle Fachkräfte, dann für Jugendliche und zuletzt für Eltern angeführt.

Für professionelle Fachkräfte

Die Ressourcenorientierung und die Berücksichtigung des familiären Umfeldes in Kooperationsprozessen wurden bereits mehrfach erwähnt. Herausforderungen können da entstehen, wo eine soziale Distanz zwischen den Expert/innen und den Jugendlichen und ihren Eltern besteht (Van Essen 2019, S. 165). Pädagogische Fachkräfte haben je nach ihrem sozioökonomischen Status entsprechende Wertorientierungen und normative Handlungsmuster und unterliegen den eigenen lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Deutungs- und Erfahrungsmustern. Die Herausforderung besteht darin, die Lebens- und Verhaltensweisen von Jugendlichen und ihren Eltern nicht nur mit dem eigenen lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Blick wahrzunehmen und zu beurteilen. Ansonsten besteht die Gefahr vorschnelle Urteile zu fällen, ohne zuvor hinreichend zu reflektieren, warum Jugendliche und ihre Eltern so handeln, wie sie handeln. Fachkräfte müssen deshalb Vorurteilsbewusstsein und die Kompetenz zur Selbstreflexion entwickeln, um mit sozioökonomischen, soziokulturellen und anderen Verschiedenheiten ihrer Kooperationspartner angemessen umgehen zu können. Dadurch kann sichergestellt werden, dass Ressourcen der Jugendlichen und ihrer Eltern, geprägt durch ihre sozioökonomische Lebenswelt, entdeckt und berücksichtigt werden (Hock/Holz/Kopplow 2014, S. 10–11).

Als weitere Herausforderung entpuppt sich für professionelle Unterstützer/innen die richtige und für den Kooperationsprozess angemessene Art des Zuhörens und die gemeinschaftliche Interaktion mit den Jugendlichen. Durch die Videoanalyse eines Interviews zur Übergangsplanung zwischen einem/einer 15-Jährigen, seiner/ihrer Mutter und einer pädagogischen Fachkraft stellt Todd (2017) fest, dass zu wenig offen gestellte Fragen die gemeinschaftliche Unterhaltung beeinträchtigen und die meiste Sprechzeit von dem/der Pädagog/in eingenommen wird. Todd weist darauf hin, dass Jugendliche in Entscheidungsprozesse der Übergangsplanung noch aktiver miteinbezogen werden müssen, indem Fragen der pädagogischen Fachkraft in einem Kooperationsprozess direkt an die Jugendlichen und nicht etwa an die Eltern gestellt werden

müssen. Außerdem muss genügend Wartezeit für Antworten gegeben sein und offen gestellte Fragen erweisen sich als sinnvoll. Durch die genannten Punkte kann sichergestellt werden, dass die Jugendlichen frei über ihre Ideen, Hoffnungen, Pläne oder Sorgen bezüglich der Zukunft sprechen können. Deshalb müssen sich professionelle Begleiter/innen mit der Kunst des Zuhörens und der gemeinschaftlichen Interaktion befassen (S. 70–75).

Außerdem stehen professionelle Akteur/innen vor der Herausforderung, einerseits mit den eingeschränkten Wahlmöglichkeiten im Berufs- und Bildungssystem und andererseits mit den Diskrepanzen zwischen den beruflichen Zukunftsperspektiven der Jugendlichen und den realistisch eingeschätzten Optionen umzugehen. Sie haben die Aufgabe, den jungen Erwachsenen beratend zur Seite zu stehen und ein Kooperationssetting zu eröffnen, das sie befähigt, die herausfordernde Übergangsphase subjektiv sinnvoll zu bewältigen (Walter/Hirschfeld 2013, S. 116–117).

Ehlers (2013) beschäftigt sich mit Faktoren einer gelingenden Kooperation zwischen verschiedenen Professionen untereinander, wie Fachkräfte der Schulsozialarbeit, der Jugendarbeit, der Jugendhilfe, der Schule oder der Erziehungshilfe und bearbeitet im Zuge dessen wesentliche Herausforderungen. So können unterschiedliche Erwartungen, schlechte Rahmenbedingungen, defizitäre Kommunikation und Informationsweitergabe, geringe zeitliche Ressourcen und unklare Zuständigkeiten als herausfordernde Aspekte einer gelingenden Kooperation unterschiedlicher Professionen festgestellt werden (S. 71, 80–92). Fuchs/Tippelt (2012) verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass Kooperation von professionellen Fachkräften als zu zeitintensiv wahrgenommen wird. Vielmehr sollte Kooperation als vollwertige Tätigkeit und Teil der Arbeitskultur verstanden werden (S. 95). Fabel-Lamla/Thielen (2011) ergänzen zudem strukturelle Prestige-, Hierarchie- und Machtgefälle, die auf die schwierige Abgrenzung der unterschiedlichen Professionen zurückzuführen sind und sie untereinander, aufgrund der Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen, in eine gewisse Konkurrenzsituation bringen. Diese genannten Faktoren können eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen zusätzlich erschweren (S. 65). Kooperation zwischen unterschiedlichen professionellen Akteur/innen muss auf Augenhöhe stattfinden und Image- und Statusunterschiede sind hierbei unerwünscht (Fuchs/Tippelt 2012, S. 95).

Für Jugendliche

Für Jugendliche besteht eine Herausforderung darin, Zukunftsperspektiven zu kommunizieren, da es vorkommen kann, dass sie im Kooperationsprozess nicht ausreichend aktiv miteinbezogen werden, beziehungsweise zu selten zu Wort kommen (Todd 2017, S. 67, 75). Diese Herausforderung korreliert mit der bereits genannten Herausforderung der professionellen Fachkräfte bezüglich der richtigen und angemessenen Art des Zuhörens und der gemeinschaftlichen Kooperation. Zu stark ausgeprägte Hierarchien können ebenso als Herausforderung für die jungen Erwachsenen gelten (Felbermayr et al. 2018, S. 175; Peltzer 1998, S. 173), denn auch dadurch können Schwierigkeiten entstehen, Ideen, Pläne, Hoffnungen oder Sorgen bezüglich der Zukunft zu kommunizieren. Fuchs/Tippelt (2012) halten fest, dass eine gelingende Kooperation auf Augenhöhe zwischen allen Akteur/innen stattfinden muss (S. 95).

Die Diskrepanz zwischen beruflichen Zukunftsperspektiven der Jugendlichen und den tatsächlichen realistischen Möglichkeiten, stellt nicht nur für professionelle Akteur/innen eine Schwierigkeit dar, sondern auch für die Jugendlichen selbst. Durch die eingeschränkten Wahlmöglichkeiten haben die jungen Erwachsenen mit Demotivation und Stigmatisierung zu kämpfen, die es zu überwinden gilt. Außerdem ist es für Jugendliche erforderlich, mit einer Vielzahl von Einschätzungen, Meinungen, Handlungsaufforderungen und Prioritätensetzungen, sei es beispielsweise von Familienmitgliedern, Professionellen oder Freunden, umzugehen und letztendlich zu entscheiden, welche davon angenommen oder verworfen werden (Walter/Hirschfeld 2013, S. 116, 126). Jugendliche müssen „einerseits zwischen nicht immer offensichtlichen und unmittelbar zugänglichen subjektiven Wünschen und Ängsten, andererseits zwischen externen Anregungen und Anpassungsforderungen eine subjektiv stimmige und gleichzeitig von außen als realistisch und unterstützungswürdig erachtete Berufswahlentscheidung entwickeln“ (ebd. S. 116).

Weitere herausfordernde Aspekte sind das Entwickeln der Entscheidungskompetenz, des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung sowie der Glauben an die eigene Handlungsfähigkeit, da sich gerade der Übergangsprozess für die Jugendlichen als schwierig und belastend herausstellen kann. Jugendliche müssen in Kooperationsprozessen befähigt werden, die genannten Kompetenzen zu entwickeln, um Zukunftsentscheidungen treffen zu können (Ehlers 2013, S. 69).

Für Eltern

Eine Herausforderung für Eltern sind Kontaktbarrieren zu Kooperationspartnern, beispielsweise zur Schule, zur Bildungs- und Berufsberatung oder zu anderen Unterstützer/innen. In der

englischsprachigen Literatur werden Eltern häufig als „hard-to-reach parents“ (Henderson/Mapp 2002), also als schwer erreichbare Eltern, adressiert. Sacher (2008) zählt zu den schwer erreichbaren Eltern beispielsweise Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern, die ganztags arbeiten, Alleinerzieher/innen, armutsgefährdete Eltern, Neuzuzüge oder Eltern von Kindern/Jugendlichen mit Behinderung. Bei genauerem Hinsehen muss dies aber umgekehrt betrachtet werden. Häufig sind nämlich die Kooperationspartner für Eltern schwer erreichbar. Ein Grund dafür ist der Zeitmangel von Eltern, die beispielsweise ganztags arbeiten, alleinerziehend sind, oder Kleinkinder zu versorgen haben. Ein anderer Grund ist eine unzumutbare Fahrmöglichkeit zu entfernten Kooperationspartnern. Hierzu zählen Eltern, die verkehrsunünstig wohnen und Probleme mit Fahrmöglichkeiten haben. Als weitere Kontaktbarriere kann die Sprache genannt werden, da es für einige Eltern Probleme beim Verstehen der pädagogischen Fachsprache gibt (S. 91, 225–230). Turnbull/Turnbull (1997) sprechen die geografische Lage an, die das Familienleben und den Zugang zu Kooperationsmöglichkeiten beeinflussen und erschweren können (S. 86).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung durch die partizipative Kooperation positiv begleitet werden kann. Außerdem wird in diesem Kapitel die Komplexität derselben deutlich, insofern vielfältige Voraussetzungen erfüllt und zahlreiche Herausforderungen beachtet und überwunden werden müssen.

Das nachfolgende Kapitel dient als Zwischenfazit (Kapitel 5), bevor der empirische Teil dieser Masterarbeit folgt (Kapitel 6). Im empirischen Teil werden die forschungsethischen Aspekte (Kapitel 6.1), die Erhebungsmethode (Kapitel 6.2) und die Auswertungsmethode (Kapitel 6.3) im Detail behandelt, um sodann den Bogen zur Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7) und dem Ausblick (Kapitel 8) zu spannen.

5 Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung im Kontext sozialer Ungleichheit steht und den Eltern, aber auch der partizipativen Kooperation, in dieser sensiblen Phase eine besondere Bedeutung und Wichtigkeit zukommt.

Soziale Ungleichheit wird im Rahmen dieser Masterarbeit nicht vertikal und in Schichten, sondern intersektional gedacht, indem die vielfältigen Dimensionen, Überkreuzungen und Wechselwirkungen sozialer Ungleichheiten und sozialer Differenzkategorien in den Mittelpunkt gerückt werden. Ausgehend von diesen Überlegungen kann das Phänomen Behinderung als soziale Differenzkategorie identifiziert werden. Menschen mit Behinderung werden als soziale Minderheit in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft gesehen, was erhebliche Auswirkungen auf die vollkommene Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben haben kann. Da Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern im Zentrum dieser Masterarbeit stehen, werden die Aspekte Behinderung und familiärer Status in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken erforscht. Es zeigt sich, dass jede Familie, mit Bourdieu gesprochen, mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet ist und die ungleiche Verteilung dieser den Zugang zum gesellschaftlichen Leben begünstigt oder hemmt. Gleichzeitig beeinflusst die Ressourcenausstattung und der sozioökonomische Status der Eltern den Bildungszugang und die Bildungsentscheidungen der Kinder und somit die Familienwirklichkeit aller Familienmitglieder. Blickt man nun auf den Bildungsübergang von jungen Menschen mit Behinderung, so kann festgestellt werden, dass sich dieser nicht immer einfach gestaltet und diese Individuen häufig mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Den Eltern kommt in diesem Zusammenhang nicht nur insofern eine wesentliche Bedeutung zu, da sie die Berufs- und Bildungswahl ihrer Kinder mitentscheiden und Ressourcen bereitstellen, sondern auch, da sie im Übergangsprozess als begleitende, unterstützende und beratende Akteure fungieren. Außerdem können Jugendliche im Übergangsprozess von professionellen Fachkräften unterstützt werden. Hierbei wird der Fokus auf die partizipative Kooperation gerichtet, die zwischen allen am Übergangsprozess beteiligten Akteur/innen stattfinden soll. In der Theorie zeigt sich, dass eine partizipative Kooperation wesentliche Voraussetzungen zu erfüllen hat und die Beteiligten vor unterschiedliche Herausforderungen stellt. Um die Übergangsforschung realisieren und weiterentwickeln zu können, bedarf es die partizipative Kooperation nicht nur im Sinne des Übergangsprozesses, sondern auch im Zuge der Erforschung dieses Prozesses. Der empirische Teil dieser Masterarbeit setzt genau an dieser Stelle an.

6 Empirischer Teil

Der Theorieteil diene der Erläuterung und Skizzierung relevanter Begrifflichkeiten, der Verknüpfung dieser miteinander und der Annäherung an die Forschungsfrage. Insbesondere wurde der Fokus auf den Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung und die Bedeutung ihrer Eltern im Kontext sozialer Ungleichheit gelegt und ein intersektionaler Blick eingenommen. Aus diesen theoretischen Überlegungen konnte der Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung als komplexer, schwieriger und herausfordernder Prozess identifiziert werden, der durch die partizipative Kooperation deutlich gefördert werden kann.

Der nachfolgende Teil dieser Masterarbeit dient der empirischen Analyse, die von der forschungsleitenden Frage *„Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Ressourcenverteilung im Kontext der Familie von Jugendlichen mit Behinderung, dem Bildungsübergang und dem Zugang zu partizipativer Kooperation?“* geprägt ist. In diesem Kapitel folgt eine detaillierte Darstellung des gesamten Forschungsprozesses von der Erhebung bis zur Auswertung. Die Grundlage bildet die teilnehmende Beobachtung der Gruppendiskussion mit dem methodischen Ansatz des Reflecting Teams mit Eltern, die Transkription des erhobenen Datenmaterials und die anschließende Auswertung mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Die Entwicklung einer handlungsleitenden Basistypik kann als zentrale Zielsetzung verstanden werden.

6.1 Forschungsethische Aspekte

Qualitative Forschung ist gekennzeichnet durch das Erforschen der Lebenswelten unterschiedlicher Individuen „von innen heraus“. Sie trägt zum besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit bei und macht auf Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam (Flick/Von Kardorff/Steinke 2007, S. 14). Die Voraussetzung für eine qualitative Erforschung sozialer Wirklichkeit ist, dass Forschende mit den Beforschten in einen persönlichen Kontakt treten, der von einer gewissen Qualität gekennzeichnet sein muss. Unter dem Begriff „Forschungsethik“ werden alle ethischen Regeln und Prinzipien zusammengefasst, die die Arbeitsbeziehung zwischen Forscher/innen und Teilnehmer/innen an einer Forschung gestalten. Da Forschende in Berührung mit sensiblen Materialien und Dokumenten kommen, müssen folgende forschungsethische Aspekte berücksichtigt werden:

- Gewährleistung der freiwilligen Teilnahme/informierte Einwilligung
- Absicherung von Vertraulichkeits- und Anonymitätszusagen
- Vermeidung der Schädigung der Forschungsteilnehmer/innen (Hopf 2007, S. 589–590).

Das Prinzip der informierten Einwilligung meint die freiwillige Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen und die ausführliche Information über Methoden und Ziele des jeweiligen Forschungsvorhabens (ebd., S. 591–592). Daher sollen die Forschungsteilnehmer/innen eines Forschungsprojektes im Vorfeld über das Forschungsvorhaben informiert werden und sich freiwillig mit schriftlicher Einverständniserklärung zur Mitwirkung bereiterklären. Nach der Datenerhebung muss sichergestellt werden, dass alle Daten anonymisiert werden. Durch eine nicht vereinbarte Weitergabe personenbezogener Daten oder eine Veröffentlichung dieser ohne Anonymisierung kann es zur Schädigung und zum Verlust der Privatsphäre der Forschungsteilnehmer/innen kommen. Durch Vertraulichkeits- und Anonymitätszusagen kann das Prinzip der Nicht-Schädigung aufrechterhalten werden (ebd., S. 594–595).

Durch die genannten forschungsethischen Aspekte kann die nötige Transparenz für qualitative Untersuchungen gewährleistet werden.

6.2 Gruppendiskussion (Erhebungsmethode)

Gruppendiskussionen sind nach Bohnsack/Geimer/Meuser (2018) für die Analyse kollektiver Orientierungsdimensionen geeignet (S. 101). In diesem Sinne schreibt Mäder (2013): „Gruppendiskussionen bieten die Möglichkeit Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem gegebenen kulturellen und kollektiven Kontext zu erheben“ (S. 24).

In einer Gruppendiskussion werden Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder generiert, wobei der/die Forscher/in durch sein/ihr Interesse die Thematik bestimmt (Lamnek 1998, S. 27). Durch die forschende Person wird somit eine Kommunikation von mehreren Gruppendiskussionsteilnehmer/innen initiiert. Die beforschte Gruppe führt ein Gespräch, welches einer alltäglichen Unterhaltung möglichst ähnlich sein sollte. Die anwesenden Forschenden halten sich im Verlauf der Gruppendiskussion stark zurück, sodass die Gruppe die initiierten Themen frei von anderen Einflüssen, auf ihre individuelle Art und Weise behandelt und diskutiert und unwillkürlich Erzählungen und Berichte einbezieht (Kleemann et al. 2013, S. 154). Von einer Gruppendiskussion kann dann ausgegangen werden, wenn sich die Diskutant/innen kommuni-

kativ zu einem bestimmten Thema, das sie in gewisser Weise betrifft, austauschen. Forscher/innen entscheiden, wie sich die Mitglieder für die Gruppendiskussion zusammensetzen (Lamnek 1998, S. 53).

Im Zuge dieser Masterarbeit und des Forschungsprojektes *„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“* wird eine Gruppendiskussion mit dem methodischen Ansatz des Reflecting Teams durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine künstlich zusammengesetzte Gruppe, die für den Zweck der Gruppendiskussion zusammengestellt wird. Die Diskutant/innen sind jeweils Elternteile von Jugendlichen mit Behinderung, die sich im Übergangsprozess von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder eine weitere (berufliche) Ausbildung befinden. Nachfolgend wird der methodische Ansatz des Reflecting Teams näher behandelt und auf das dritte Reflecting Team der Eltern im Detail eingegangen.

6.2.1 Reflecting Team als partizipativer Forschungszugang

Die Methode des Reflecting Teams geht auf Tom Andersen (1990) zurück und gilt als therapeutischer Ansatz, welcher zunächst im Rahmen von systemischen Familientherapien eingesetzt und später weiterentwickelt wurde (S. 26–29). Das Reflecting Team ist einerseits eine personal- und zeitaufwendige Methode, aber andererseits von hoher Effizienz und Nützlichkeit geprägt. Nach Palmowski (2011) bezieht sich der Grundgedanke darauf, dass sich mehrere Kolleg/innen des/der Beraters/in ein Beratungsgespräch anhören und sich währenddessen oder am Ende, in Anwesenheit der Klient/innen, über das Gehörte austauschen, also darüber reflektieren. Diese Reflexion darf jedoch keine entwertenden, bewertenden, verunsichernden oder verletzenden Aussagen beinhalten, sondern muss durch Wertschätzung, Neutralität und Loyalität gekennzeichnet sein und zur Stärkung des Systems beitragen. Für diese Reflexion ist es hilfreich, beispielsweise in Metaphern oder Bildern zu sprechen. Danach wird den Klient/innen die Möglichkeit gegeben, sich zur Reflexion zu äußern (S. 112–113). Andersen (1996) spricht davon, dass Klient/innen „eine Konversation über die Konversation des Reflektierenden Teams über die Konversation des Interview-Systems“ (S. 56) führen. Die Anwendung dieser Methode ist besonders dann wertvoll, wenn sich Individuen in problematischen und festgefahrenen Situationen befinden, um ihnen alternative Denkweisen und unterschiedliche Lösungsansätze anbieten zu können (ebd., S. 54).

„Die Idee des Reflektierenden Teams ist selbst häufig mit dem Zusammenstellen eines bunten Blumenstraußes verglichen worden. Damit ist gemeint, dass nicht etwa ein gemeinsamer Gedankenfaden gesponnen wird, sondern möglichst viele, möglichst unterschiedliche Sichtweisen und Gedanken nebeneinandergestellt werden. Welche davon von den Klienten als relevant wahrgenommen und bewertet werden und welche nicht, liegt ausschließlich bei den Klienten selbst“ (Palmowski 2011, S. 114).

Demgemäß hält Andersen (2011) fest, dass durch das Reflecting Team eine demokratische Arbeitsweise ermöglicht wird, in der Kooperation stattfinden kann. Dadurch wird das traditionelle Therapiesystem mit dem Machtgefälle zwischen Berater/innen und Klient/innen aufgebrochen. Im Gegensatz zum Reflecting Team betont das traditionelle Therapiesystem nämlich den Expertenstatus des/der Berater/in. Beim Reflecting Team wendet sich die Beratung von der Dominanz der Expert/innen, hin zu mehr Kooperation zwischen allen Beteiligten, ab (S. 55).

Der Ansatz des Reflecting Teams hat sich in den letzten Jahrzehnten als methodische Vorgehensweise weiterentwickelt und sich auch insbesondere im sozialen Fachbereich angesiedelt. Da das Reflecting Team von einer demokratischen Grundhaltung geprägt ist, einen respektvollen Umgang und eine Kommunikation auf Augenhöhe gewährleistet, sich an den Stärken und Ressourcen der Individuen orientiert, sowie alle Beteiligten in den Prozess miteinbindet, eignet sich dieser Ansatz hervorragend für eine partizipative Forschung (Fasching/Felbermayr 2019a, S. 444–445). Eine partizipative Forschung kennzeichnet sich durch die partnerschaftliche Erforschung der sozialen Wirklichkeit von Individuen, die als aktiver Teil des jeweiligen Forschungsprozesses gelten und als sogenannte Ko-Forschende agieren (Von Unger 2014, S. 1). Für das Forschungsprojekt *„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“* wird die Methode des Reflecting Teams adaptiert und für das Forschungsfeld angepasst. Fasching/Felbermayr (2019a) verweisen darauf, dass im Rahmen der partizipativen Forschung diese Methode eine gute Vorbereitung benötigt und wichtige Regeln eingehalten werden müssen. Zu den Regeln zählen unter anderem die Gewährleistung der freiwilligen Teilnahme an den Reflecting Teams, die Verwendung einer barrierefreien Sprache, ein respektvoller Umgang und Kommunikation auf Augenhöhe. Durch diese Kriterien kann sichergestellt werden, dass ein Raum geschaffen wird, in dem ein offener und gleichberechtigter Dialog unter allen Akteur/innen ermöglicht wird (S. 445).

Im Zuge dieser Masterarbeit fungieren Eltern von Jugendlichen mit Behinderung als Ko-Forschende und sind Teil der dritten Gruppendiskussion mit dem methodischen Ansatz des Reflecting Teams. Ihnen wird der Austausch bezüglich Erfahrungen mit partizipativer Kooperation im inklusiven Bildungsübergang ihrer Kinder ermöglicht. Die teilnehmenden Personen kennen das Forschungsdesign bereits aus den ersten beiden Reflecting Teams, da das Forschungsprojekt, wie im Kapitel 1.3 erwähnt, einen längsschnittlichen Charakter aufweist. Ihnen sind die Vorgehensweise, Struktur und Durchführung bekannt und sie haben sich freiwillig mit schriftlicher Einverständniserklärung zur Mitwirkung bereit erklärt. Beim ersten Reflecting Team (2018) wirkten vier Elternteile mit, beim zweiten Reflecting Team (2019) wirkten aus persönlichen Gründen nur mehr drei davon und beim dritten Reflecting Team (2020) nur mehr zwei dieser Elternteile mit. Elliott/Holland/Thomson (2008) sprechen bei Längsschnittstudien von der sogenannten Panelmortalität. Dies bedeutet die Berücksichtigung des möglichen Verlustes von Forschungsteilnehmer/innen im Verlauf der Erhebungen (S. 235–236). In der dritten Erhebungsphase muss die Panelmortalität als Tatsache angesehen werden und daher wird das dritte Reflecting Team nur mit zwei Elternteilen durchgeführt.

Wie bereits im Kapitel 6.1 angeführt, spielt die Anonymität der Forschungsteilnehmer/innen eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund wird die Identität der Eltern bewahrt und keinerlei Bezug darauf genommen. Während der Erhebung und der Auswertung kommt es zur Anonymisierung durch die Abkürzungen E1 (für Elternteil 1) und E2 (für Elternteil 2).

Das dritte Reflecting Team setzt sich aus zwei Elternteilen, dem Forschungsteam (Projektleitung und einem/einer Mitarbeiter/in), sowie zwei Masterstudent/innen und einem/einer Wissenschaftspraktikant/in aus dem Forschungsprojekt zusammen. Der/die Mitarbeiter/in aus dem Projekt übernimmt während dem Reflecting Team die Moderation (M) und die Projektleitung übernimmt die Position des/der Reflektierenden Beobachters/in (R). Die beiden Masterstudent/innen übernehmen die Position der Teilnehmenden Beobachter/innen (B1 und B2) und der/die Wissenschaftspraktikant/in (WP) hat eine unterstützende Funktion. Die Sitzanordnung der einzelnen Personen im Raum ist der Abbildung 4 zu entnehmen. Die Eltern erhalten im Vorhinein einen Vorstellungsbrief der anwesenden Masterstudent/innen (siehe Anhang), so dass sie über die Personen und die jeweiligen Forschungsvorhaben informiert werden. Vor Beginn des dritten Reflecting Teams und während der Pause kann der persönliche Kontakt zwischen Eltern und Forscher/innen durch Gespräche erweitert werden. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Sitzanordnung der einzelnen anwesenden Personen im Raum.

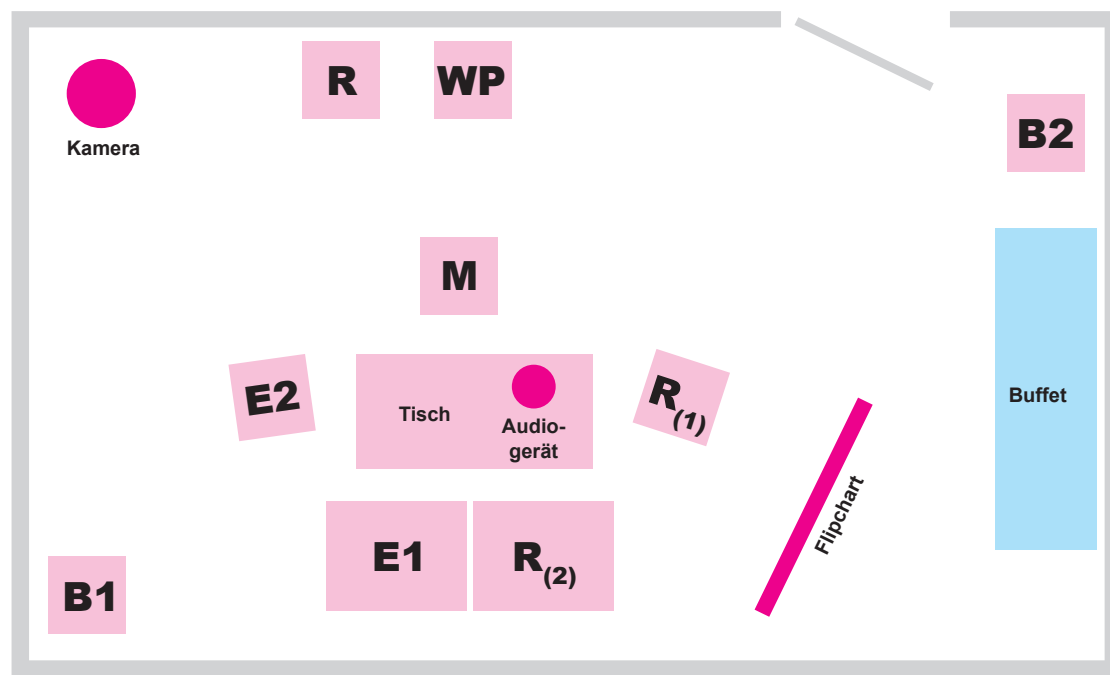


Abbildung 4: Räumliche Anordnung des dritten RT der Eltern (eigene Darstellung)

Durch die Anordnung in einem offenen Kreis um den Tisch, kann eine hierarchische Sitzordnung vermieden und ein gemeinsames Gespräch auf Augenhöhe gewährleistet werden. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass beide Elternteile (E1 und E2) den Sitzplatz frei wählen dürfen. Der/die Reflektierende Beobachter/in (R) nimmt während des gesamten Reflecting Teams hauptsächlich eine beobachtende Position im hinteren Teil des Raumes ein. Nur zu Beginn, während der Begrüßung, und am Ende, während der Reflexion über das Gehörte, setzt er/sie sich in den Gesprächskreis. Der Sitzplatz zu Beginn der Gruppendiskussion wird in der Abbildung mit $R_{(1)}$ und der Sitzplatz am Ende der Gruppendiskussion mit $R_{(2)}$ gekennzeichnet. Die Teilnehmenden Beobachter/innen (B1 und B2) positionieren sich in entgegengesetzte Raumwinkel, um die Gruppendiskussion von außen und aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten. Für die Pause wird von dem/der Wissenschaftspraktikant/in (WP) ein Buffet vorbereitet. Das gesamte dritte Reflecting Team inklusive Pause wird von einer Videokamera und einem Audiogerät aufgenommen. Beide Geräte sind auf der Abbildung zu sehen. Auf dem Flipchart, das ebenso auf der Abbildung zu sehen ist, werden während der Gruppendiskussion Plakate und Kärtchen befestigt.

6.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Autorin dieser Masterarbeit nimmt während dem dritten Reflecting Team eine teilnehmende und passive Beobachterposition ein. Im Folgenden wird auf die Beobachtung im wissenschaftlichen Sinn eingegangen. Zunächst ist es wichtig, Formen der Beobachtung zu skizzieren. Lamnek/Krell (2016) unterscheiden folgende Beobachtungsformen:

- Naive und wissenschaftliche Beobachtung
- Strukturierte und unstrukturierte Beobachtung
- Offene und verdeckte Beobachtung
- Teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung
- Aktive und passive Beobachtung
- Feld- und Laborbeobachtung (S. 523–531)

In Anlehnung an Lamnek/Krell (2016) wird die Beobachtungsstrategie dieser Masterarbeit näher ausgeführt. Erstens handelt es sich um eine wissenschaftliche Beobachtung, da sie geplant, mittels Video- und Audiogerät aufgezeichnet und im weiteren Verlauf analysiert wird. Zweitens wird eine halb-strukturierte Beobachtung durchgeführt, da die Beobachtung einerseits nach einem Beobachtungsschemata mit strukturierten Beobachtungsnotizen (siehe Kapitel 6.2.3) realisiert wird und andererseits einen gewissen Beobachtungsspielraum zulässt. Drittens handelt es sich um eine offene Beobachtung, da den Forschungsteilnehmer/innen die Tatsache des Beobachtens bewusst ist und ihnen das Setting und der Forschungszweck bekannt sind. Viertens wird die Beobachtung teilnehmend und passiv durchgeführt, da der Verlauf des Reflecting Teams von den Beobachter/innen nicht gestört oder unterbrochen wird. Durch die passive Rolle findet keine Interaktion mit den beteiligten Eltern statt, sodass eine vollständige Beobachtungsposition gewährleistet werden kann. Fünftens handelt es sich um keine natürliche Alltagssituation, sondern um eine Laborbeobachtung, die in einem künstlich geschaffenen Umfeld stattfindet (S. 523–531). Außerdem wird in Anlehnung an Gniewosz (2011) eine Maximierung der Objektivität und eine Minimierung der subjektiven Beobachtungen angestrebt, was durch einen/eine zweite/n Beobachter/in realisiert werden soll. Weiters handelt es sich, im Gegensatz zu einer Selbstbeobachtung, um eine Fremdbeobachtung, da der Fokus auf den Forschungsteilnehmer/innen, also den beteiligten Eltern, liegt (S. 103–104).

6.2.3 Dokumentation und Transkription

Für die teilnehmende Beobachtung erweist es sich zunächst als sinnvoll, Beobachtungsnotizen, Zitatfetzen und eigene Bemerkungen als Erinnerungsstütze möglichst schnell aufzuschreiben (Bachmann 2009, S. 258). Im Zuge der Forschung wird der Blick auf das Sozialverhalten, die Mimik und Gestik der Eltern gerichtet und das Gesehene schriftlich in Form von Beobachtungsnotizen festgehalten. Um eine strukturierte und übersichtliche Form der Beobachtungsnotizen gewährleisten zu können, werden die Beobachtungen in eine Tabelle mit den Spalten Zeit, Zitatfetzen der Personen inklusive Signalwörter und Beobachtung eingetragen. Dies dient der Erleichterung der nachfolgenden Verknüpfung der schriftlichen Aufzeichnungen mit dem Audiotranskript. Zur besseren Visualisierung wird nachfolgend ein Ausschnitt aus den Beobachtungsnotizen angeführt.

M=Moderator/in R=Reflektierende Beobachter/in E1=Elternteil 1 E2=Elternteil 2

ZEIT	ZITAT	BEOBACHTUNG
00:30	Begrüßung (M)	M blickt abwechselnd zu E1 und E2 E1 sitzt aufrecht und nach vorne gelehnt E2 sitzt nach hinten gelehnt
01:30	R wird in die Gesprächsrunde geholt Begrüßung (R)	R sitzt gegenüber E2, R sitzt nach vorne gelehnt
03:00	Tagung (R)	E1 und E2 Blick Richtung R
03:20	Forschungsergebnis (R) Zufrieden mit Projekt (R)	E1 bewegt den Kopf nach oben und unten (nickt) E1 verschränkt die Hände
05:22	Antwort Fragen Längsschnittstudie (R)	E1 bewegt den Kopf nach oben und unten (nickt) E2 neigt den Kopf hin und her

Ausschnitt 1: Beobachtungsnotizen der teilnehmenden Beobachtung

Zum einen ist es wichtig, so viele Beobachtungsnotizen wie möglich festzuhalten. An dieser Stelle erweist es sich, nicht nur aus Anonymitätsgründen, als sinnvoll Kürzel für alle am Forschungsprozess beteiligten Personen zu verwenden. Zum anderen wird von wertenden und subjektiven Beobachtungen Abstand genommen und versucht ausschließlich objektive Beobachtungen festzuhalten.

Im nächsten Schritt werden die Beobachtungsnotizen beider Beobachter/innen zeitnah zu einem Beobachtungsprotokoll zusammengeführt, um unklare Notizen auszuführen, Ergänzungen anzuführen, eine Verbindung beider Notizen herzustellen und somit die Objektivität überprüfen

zu können. Außerdem wird das Videomaterial herangezogen, um das gesamte Beobachtungsprotokoll im Detail überarbeiten und ergänzen zu können.

Danach erfolgt die Transkription der Audiodatei. Es gibt unterschiedliche Transkriptionsregeln, um die Aufnahmen detailliert erfassen zu können. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden die Transkriptionsregeln nach Dausien (2015) angewandt. Da in der nachfolgenden Analyse des Datenmaterials sowohl das „Was“ als auch das „Wie“ der Erzählungen im Mittelpunkt stehen, wird genau transkribiert, was und wie gesprochen wurde. Typische Merkmale gesprochener Rede, also beispielsweise unvollständige Sätze, Dialekt, Wortabbrüche oder Füllwörter werden somit nicht geglättet, sondern beibehalten. Dadurch erfolgt eine möglichst genaue Verschriftlichung der gesprochenen Sprache. Zusätzlich werden Personen- und Ortsnamen anonymisiert, Sprechpausen und Betonungen einzelner Wörter beziehungsweise Satzteile gekennzeichnet und Zeilen fortlaufend nummeriert.

Im letzten Schritt werden das Audiotranskript und das Beobachtungsprotokoll zusammengeführt. Dies soll nachfolgend dargestellt werden.

Audiotranskript		Beobachtungsprotokoll
9	E1: ich hab noch den Champagner eingeschenkt	
10	M: jo ((Lachen))	M lacht
11	M: super -- den Kaviar den gibts donn noch der Pause würd i sogn	
12	E1: ja ((Lachen))	M und E1 lachen
13	M: des hab ma uns dann a verdient	E1 und E2 Blick Richtung M
14	M: jo <u>vielen vielen</u> Dank - dass ma heute zwar in verkleinerter Runde -- oba die Freude is	M blickt abwechselnd zu E1 und E2; E1 sitzt
15	-- nit verkleinert bei mir - dass ma da heute wieder beisammensitzen und gemeinsam -- jo	aufrecht und nach vorne gelehnt, E2 sitzt nach hinten
16	ganz gemütlich wie im Kaffeehaus --- also in diesem Sinne <u>wer</u> Kaffee Tee oder irgendwas	gelehnt, E1 bewegt den Kopf nach oben und unten
17	wüll ge jederzeit holen -- das ma da wieder heute gemeinsam sitzen und gemeinsam uns	(nickt)
18	austauschen können	

Ausschnitt 2: Audiotranskript und Beobachtungsprotokoll

Das Audiotranskript inklusive Beobachtungprotokoll dient als umfassendes empirisches Datenmaterial, das mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack analysiert und im nächsten Kapitel im Detail behandelt wird.

6.3 Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (Auswertungsmethode)

Als Auswertungsmethode für das empirische Datenmaterial kommt die dokumentarische Methode nach Bohnsack zur Anwendung. Diese Methode ist vor allem für die Sozial- und Erziehungswissenschaften bedeutend, hat aber auch darüber hinaus ein breites Anwendungsfeld gefunden. Sie ermöglicht nicht nur die Auswertung von Gruppendiskussionen, sondern ebenso die methodologische Reflexion von Interviews, Feldforschungsprotokollen und die dokumentarische Interpretation von historischen Texten, Bildern und Fotos. Die dokumentarische Methode als Analyseverfahren wurde von Bohnsack unter Rückgriff der Wissenssoziologie von Karl Mannheim entwickelt. Sie leistet einerseits einen Beitrag zum reflexiven Wissen und andererseits einen Beitrag zum handlungsleitenden Wissen der Akteur/innen und schafft somit einen Zugang zur Handlungspraxis (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9). Diese Methode zählt inzwischen zu den fest etablierten Ansätzen qualitativer Forschung und wurde über einen Zeitraum von fast zwanzig Jahren entwickelt, in Forschungen erprobt und methodologisch reflektiert. Außerdem kam es zur Erprobung der dokumentarischen Methode durch andere Forschende, die zu einer Weiterentwicklung des Verfahrens führte und von Bohnsack vorangetrieben und eng begleitet wurde (Nohl/Schäffer/Loos/Przyborski 2013, S. 9–10).

Bevor das Auswertungsverfahren theoretisch aufbereitet und mit Ausschnitten der empirischen Datenanalyse dieser Masterarbeit dargestellt wird, ist es zunächst wichtig, zentrale Begriffe zu klären und darauf einzugehen, wie der Zugang zur Handlungspraxis hergestellt werden kann.

Die Handlungspraxis eines Menschen kann als Teil einer komplexeren Lebenswirklichkeit verstanden werden. Um den Zugang zur Handlungspraxis von Teilnehmer/innen beispielsweise einer Gruppendiskussion herzustellen, müssen Orientierungen, die ihr Handeln in gewisser Weise anleiten, erforscht werden. Die Orientierungen sind daran gekoppelt, wie einzelne Personen oder eine Gruppe soziale Wirklichkeit erleben und gestalten (Kleemann/Kränke/Matuschek 2013, S. 154–155). „Anhand der mit der Dokumentarischen Methode gewonnenen Erkenntnisse lässt sich ausweisen, wie Angehörige sozialer Gruppen in gesellschaftlichen Kontexten agieren – und warum sie dies so tun“ (ebd., S. 155). Am Weg des Erkenntnisgewinns können die eingebrachten Orientierungen der Diskutant/innen im Hinblick auf gesellschaftliche Strukturen oder individuelle Muster untersucht werden (ebd. S. 155).

Wie bereits erwähnt, steht die dokumentarische Methode in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim. Die Wissenssoziologie von Mannheim eröffnet eine Beobachterperspektive, in der die Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Beobachters/in darin liegt, das handlungsleitende Erfahrungswissen der Akteur/innen zu erforschen (Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Durch die Rekonstruktion dieses Erfahrungswissens der Beforschten, können individuelle oder kollektive Handlungen und Orientierungen identifiziert werden (Kleemann et al. 2013, S. 156). Bezeichnungen und Äußerungen unterschiedlicher Personen können einerseits eine öffentliche oder gesellschaftliche Bedeutung, oder andererseits eine nicht-öffentliche und somit milieuspezifische Bedeutung haben. Erstgenanntes wird von Mannheim als *kommunikatives Wissen* verstanden, demgegenüber das *konjunktive Wissen* steht. Das *konjunktive Wissen* einer Gruppe ermöglicht den Zugang zu *konjunktiven Erfahrungsräumen* innerhalb dieser Gruppe in ihrer milieuspezifischen oder gruppenspezifischen Besonderheit. Nach Bohnsack et al. (2013) „erschließt sich uns das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen“ (S. 15).

Außerdem unterscheidet Mannheim bezüglich der Bezeichnungen und Äußerungen der Beforschten nicht nur zwischen dem kommunikativen und konjunktiven Wissen, sondern auch zwischen *immanenten* und *dokumentarischen Sinngehalt* einer Bezeichnung oder Äußerung. Ersteres bezieht sich auf den Objektsinn des unmittelbar Gesprochenen, also auf den Inhalt der Äußerung (Kleemann et al. 2013, S. 159–160). Hingegen geht es beim dokumentarischen Sinngehalt darum, den Dokumentsinn zu erfassen, also wie Äußerungen und Orientierungen eingebracht werden und welche Orientierungen sich auf Grundlage der konjunktiven Erfahrungen der Diskutant/innen manifestiert haben (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 284).

Zielsetzung der empirischen Erforschung dieser Masterarbeit ist es, durch das Verfahren der dokumentarischen Methode Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der untersuchten Gruppe, nämlich den Eltern von Jugendlichen mit Behinderung, zu gewinnen und den immanenten und dokumentarischen Sinngehalt ihrer Äußerungen zu identifizieren.

Das Auswertungsverfahren erfolgt in mehreren Schritten, die sich an den Analyseschritten der Auswertungsmethode nach Bohnsack orientieren. Im ersten Schritt kommt es zur formulierenden Interpretation (Kapitel 6.3.1). Hierbei steht die Frage nach dem Was, also die inhaltlichen Themen der Gruppendiskussion, im Mittelpunkt. Der immanente Sinngehalt und der Objektsinn der Äußerungen werden hierbei erforscht. Danach kommt es zur reflektierenden Interpretation (Kapitel 6.3.2), welche sich mit der Frage nach dem Wie auseinandersetzt, also wie unterschiedliche Themen eingebracht werden und wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen.

An dieser Stelle wird der dokumentarische Sinngehalt erforscht. Anschließend folgt die Diskursanalyse (Kapitel 6.3.3), die dazu dient, alle Komponenten der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammenzusetzen und in eine Art Nacherzählung zu verpacken, bevor dann die Typenbildung (Kapitel 6.3.4) folgt. In diesem Schritt kommt es zur Ausformulierung von Typiken, welche auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Fälle herausgearbeitet werden. Zum Schluss werden die Ergebnisse dargestellt (Bohnsack 2014, S. 35, S. 52; Bohnsack 2007, S. 382–383; Kleemann et al. 2013, S. 159–160).

Nach Kleemann et al. (2013) versteht sich die dokumentarische Methode „als eine prozessorientierte Rekonstruktion des Alltagswissens: Was und wie erzählt wird, ist von Interesse. Entlang der Äußerungen über die eigene Alltagspraxis werden zugrunde liegende Orientierungen entschlüsselt und dem Fremdverstehen der Forschenden zugänglich gemacht“ (S. 162).

Nachfolgend werden alle Analyseschritte theoretisch aufbereitet und die Datenanalyse des dritten Reflecting Teams der Eltern von Jugendlichen mit Behinderung wird exemplarisch dargestellt.

Für die Datenanalyse sind folgende Abkürzungen relevant:

RT	Reflecting Team
E1	Elternteil 1
E2	Elternteil 2
J2	Jugendliche/r 2
M	Moderator/in
R	Reflektierende Beobachter/in
B1	Teilnehmende Beobachter/in 1
B2	Teilnehmende Beobachter/in 2
WP	Wissenschaftspraktikant/in
OT	Oberthema
UT	Unterthema
UUT	Unter-Unterthema

6.3.1 Formulierende Interpretation

Im ersten Schritt der dokumentarischen Methode wird der immanente Sinngehalt, also der Inhalt der Gruppendiskussion zusammenfassend formuliert. Dabei wird darauf geachtet, welche Themen die Diskussionsteilnehmer/innen einbringen und was geäußert und dargestellt wird. Die Frage nach dem Was, also dem Gesagten und dem begrifflich Explizierten der Beforschten ist somit zentral (Bohnsack 1997, S. 202; Bohnsack et al. 2013, S. 15; Kleemann et al. 2013, S. 173). In der formulierenden Interpretation kommt es zum ersten Erkenntnisgewinn, indem festgestellt werden kann, welche Themen den Diskutant/innen wichtig sind und welche inhaltliche Überlappungen dabei aufkommen (Kleemann et al. 2013, S. 173).

Im ersten Auswertungsschritt werden die Inhalte thematisch gegliedert (Bohnsack 1997, S. 202) und dieser kann in zwei Einzelschritte unterteilt werden: in die „thematische Gliederung“ und die „detaillierte formulierende Interpretation“. Im erstgenannten Einzelschritt steht die Ausdifferenzierung einzelner Passagen in Oberthemen (OT), Unterthemen (UT) und Unter-Unterthemen (UUT) im Zentrum. Demgegenüber steht die „detaillierte formulierende Interpretation“ der thematischen Feingliederung, indem das Gesagte in einem Fließtext zusammengefasst wird (Bohnsack/Schäffer 2013, S. 336–337).

Die formulierende Interpretation dieser Masterarbeit wird in einem Schritt durchgeführt und die beiden Einzelschritte somit kombiniert. Zunächst dient das Audiotranskript als Grundlage, welches im Vorhinein mit dem Beobachtungsprotokoll verknüpft wurde. Die eingebrachten Inhalte der Eltern des dritten RT werden in Oberthemen (OT), Unterthemen (UT) und Unter-Unterthemen (UUT) gegliedert und in einem Fließtext zusammengefasst. Für eine bessere Übersicht wird die gesamte formulierende Interpretation in einer Tabelle mit drei Spalten festgehalten. In der ersten Spalte werden die Zeilennummern und in der zweiten Spalte das jeweils ausdifferenzierte Thema (OT, UT, UUT) notiert. Die dritte Spalte dient der Ausformulierung des Gesagten, also des Inhaltes inklusive der gemachten Beobachtungen.

Um den ersten Auswertungsschritt zu veranschaulichen wird im Folgenden ein Ausschnitt der formulierenden Interpretation präsentiert. Das Oberthema (OT) dieser Passage lautet Behinderung/Beeinträchtigung.

Z.Nr.	Thema	Inhalt und Beobachtungen
830–872	OT	Behinderung/Beeinträchtigung
830–840 830–837	UT	<u>Verwendung des Begriffs Behinderung</u> M fragt E2, wie er/sie zum Begriff Behinderung steht, was E2 in einer Frage an sich selbst wiederholt und M als weitere Frage einwirft, ob E2 diesen Begriff verwendet. E2 verneint dies und geht nach einer erneuten genaueren Nachfrage von M, auf die Verwendung des Behindertenbegriffes auf behördlicher Ebene ein, zieht zeitgleich die Schultern an und schüttelt den Kopf, als er/sie die Verwendung im privaten Bereich verneint.
837–840	UUT	<u>Ablehnung des Begriffs Behinderung</u> Der Ablehnung des Begriffs Behinderung schließen sich laut M viele Menschen an und diese verwenden andere Begrifflichkeiten, wie Beeinträchtigung oder Handicap. M wendet sich E1 zu und fragt nach dessen Meinung.
841–872 841–862	UT	<u>Nachdenken über Begrifflichkeiten</u> E1 möchte über sein/ihr Forum, Menschen zum Nachdenken animieren und spricht eine Sendung der Organisation A an, die über die Begriffe Beeinträchtigung und Behinderung berichtet hat. E1 erzählt von der Ansicht, dass Menschen eine Beeinträchtigung haben können, diese Beeinträchtigung jedoch erst im sozialen Umfeld, in der Interaktion mit anderen Menschen, zur Behinderung wird. E1 verweist darauf, dass beispielsweise die Formulierung „das Kind mit einer Behinderung“ (Z.Nr. 852) eine politisch korrekte ist. Der Kontext ist laut E1 entscheidend. E1 äußert sich klar gegen die Verwendung des Behindertenbegriffs als Beschimpfung, im Bereich einer normalen Kommunikation ist diese Verwendung laut E1 jedoch legitim. Als Beispiel nennt E1 die gegenseitige Bezeichnung zweier dunkelhäutiger Menschen als Neger legitim, er/sie hat jedoch nicht das Recht, diesen Begriff zu verwenden.
862–872	UUT	<u>Umfang von möglichen Begrifflichkeiten</u> M spricht in diesem Zusammenhang die Bandbreite möglicher Begrifflichkeiten an und gestikuliert dabei. M deutet Richtung E2 und erwähnt erneut die Wichtigkeit, den Menschen als Mensch wahrzunehmen und eine mögliche Beeinträchtigung als zusätzliches Merkmal zu sehen. M,

		E1 und E2 halten Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen (Z.Nr. 830–872).
--	--	---

6.3.2 Reflektierende Interpretation

Der Übergang von der formulierenden Interpretation zur reflektierenden Interpretation stellt den Übergang von den Was-Fragen zu den Wie-Fragen dar (Bohnsack/Nohl 2013, S. 325). Wie bereits im Kapitel 6.3.1 erwähnt dient der erste Schritt der Rekonstruktion der Was-Fragen, also was konkret in der Gruppendiskussion gesagt wurde. Der zweite Schritt widmet sich nun den Wie-Fragen, also wie ein Thema behandelt wird (Bohnsack et al. 2013, S. 15). Dieser zweite Schritt erforscht den dokumentarischen Sinngehalt und die Handlungsorientierungen der Beforschten. Hilfreich ist hierbei, die formale Struktur der Interaktion der Diskussionsteilnehmer/innen zu rekonstruieren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 295–297). Die nachfolgende Tabelle zeigt formalsprachliche Analysekategorien, mithilfe derer die Kommunikationstypen und die Diskursbewegungen zu identifizieren sind.

Formalsprachliche Analysekategorien		
Diskurs	Begriffe	Bedeutung der Begriffe
Eröffnung	Proposition	Aussage, die ein relevantes Thema einführt/eröffnet (Kleemann et al. 2013, S. 176)
	Anschlussproposition	Erneutes Einführen des eingebrachten Themas (Kleemann et al. 2013, S. 176) mit dem gleichen Orientierungsgehalt durch erweiterte und ausdifferenzierte Aspekte des Themas (Asbrand/Martens 2018, S. 336)
Fortführungen	Elaboration	Fortführung der Proposition (Kleemann et al. 2013, S. 176); Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung, durch beispielsweise Argumente, Beschreibungen, Erzählungen, Beispiele (Schröck 2009, S. 51)
	Validierung	Eindeutige Bestätigung der vorangegangenen Proposition durch beispielsweise die Wortwahl „so ist es“ (Kleemann et al. 2013, S. 176)
	Ratifizierung	Bestätigung der vorangegangenen Proposition, ohne inhaltliche Zustimmung (Schröck 2009, S. 51) durch beispielsweise „mhm“ (Kleemann et al. 2013, S. 176)

Gegenläufige Beiträge	Antithese & Synthese	Verneinung der Proposition (<i>Antithese</i>) und im weiteren Verlauf kommt es zu einem übereinstimmenden Orientierungsrahmen der Gruppe (<i>Synthese</i>) (Kleemann et al. 2013, S. 177)
	Opposition	Offenes Austragen von gegensätzlichen Orientierungen und im weiteren Verlauf scheitert die Fortführung der Themen (Asbrand/Martens 2018, S. 60)
	Divergenz	Vermeiden von nicht geteilten Orientierungen, indem die Inkongruenz verdeckt wird (Asbrand/Martens 2018, S. 60)
Abschluss	Konklusion	Deutliches Ende des thematischen Diskurses (Kleemann et al. 2013, S. 177)
	Rituelle Konklusion	Kein geteilter Orientierungsrahmen, sondern widerstreitende Orientierungen, nur scheinbare Beendigung des thematischen Diskurses (Asbrand/Martens 2018, S. 59)

Tabelle 3: Formalsprachliche Analysekategorien nach Asbrand/Martens (2018), Kleemann et al. (2013) und Schröck (2009)

Außerdem geht es in der reflektierenden Interpretation nicht nur darum, die formale Struktur der Interaktion zu rekonstruieren, sondern auch um die Suche nach Orientierungsrahmen. Orientierungsrahmen können sich durch positive oder negative Gegenhorizonte ergeben. Von einem positiven Gegenhorizont kann gesprochen werden, wenn sich Diskutant/innen an konjunktive Erfahrungsräume anlehnen und diese gemeinsam teilen. Negative Gegenhorizonte verdeutlichen einander abgrenzende Positionierungen (Kleemann et al. 2013, S. 161–163; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 296–302).

Nachfolgend wird ein Ausschnitt der reflektierenden Interpretation exemplarisch dargestellt. Das Oberthema dieser Passage bezieht sich auf fehlende Verknüpfungen und Vernetzungen der beiden Elternteile. Diese Passage wurde ausgewählt, da ein gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen identifiziert werden konnte, der auf konjunktive Erfahrungsräume zurückzuführen ist.

Zum besseren Verständnis der Formatierungen innerhalb des Ausschnittes:

- **Fett** gedruckte Wörter in Klammer stellen die formalsprachlichen Analysekategorien (siehe Tabelle 1) der jeweiligen Interaktionen dar.
- *Kursive* Passagen sind die persönlichen Interpretationen der Autorin, die für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmen bedeutend sind.

OT	378–494	Fehlende Verknüpfungen und Vernetzungen
----	---------	---

UT	378–396	<u>Erschwerter Zugang zu Informationen</u>
----	---------	--

E1 wendet sich mit dem gesamten Oberkörper E2 zu, verschränkt die Arme und fragt E2, ob er/sie Gedanken dazu hat. *Dieses Hinwenden und die direkt gestellte Frage könnte als ein Akt verstanden werden, E2 in die Diskussion miteinzubinden. Auch der Höflichkeitsaspekt bezüglich einem gleichmäßig aufgeteilten Sprechraum könnte im Vordergrund stehen.* Auf diese Nachfrage äußert E2 sein/ihr Interesse am Projektthema und bedauert, noch nie bei einer Podiumsdiskussion gewesen zu sein. E2 bewegt den Kopf hin und her. *Die Kopfbewegung von E2 könnte als Hervorhebung des Bedauerns gedeutet werden.* E2 setzt diese Tatsache in Verbindung mit der erschwerten Zugänglichkeit durch das Leben am Land (**Proposition–E2**). *Durch diese Proposition wird erstmals die unzureichende Vernetzung im Zusammenhang mit der Stadt-Land Problematik angeführt.*

E1 fragt sich jedoch, ob dies tatsächlich nur daran liegt und möchte einen weiteren Grund durch Nachfragen ermitteln. E2 hebt beide Hände, patscht sie auf die Oberschenkel und meint „keine Ahnung“ (Z.Nr. 385). E1 glaubt, dass E2 noch mehrere Gründe dafür findet und E2 hebt beide Hände (fragend) und erwähnt dann mögliche fehlende Kontakte (**Anschlussproposition–E2**). *Durch diese Anschlussproposition wird erstmals die unzureichende Vernetzung bezüglich fehlender Kontakte angeführt.* E1 nickt und meint dann „ja vielleicht kommen die Informationen schlecht bei dir an“ (Z.Nr. 394) (**Validierung–E1**). M, E1, E2 und R halten Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen (Z.Nr. 378–396). *Daraus lässt sich ableiten, dass die Aufmerksamkeit und das gegenseitige Zuhören noch immer einen hohen Stellenwert haben.*

UT	397–419	<u>Stadt-Land Problematik</u>
----	---------	-------------------------------

M bezieht sich im Folgenden auf die angeführte Proposition durch E2 (erschwerter Zuganglichkeit am Land) und fragt nach, ob sich E2 eine Veränderung am Land bezüglich Angebote für beispielsweise Podiumsdiskussionen wünscht (**Anschlussproposition–M**). E2 nickt und bejaht dies durch die Worte „zum Beispiel ja - (...) dass des a --- ins Ländliche irgendwie a bissl -- kommt“ (Z.Nr. 400–402) (**Validierung–E2**). E1 bestätigt die Anschlussproposition mit „mhm“ (Z.Nr. 403) (**Ratifizierung–E1**). *Durch die Validierung von E2 und die Ratifizierung von E1 kann von einem geteilten Orientierungsrahmen bezüglich dem Wunsch nach Veränderung am Land ausgegangen werden.*

E2 berichtet im Anschluss von Problemen und Einschränkungen bei der Wohnungssuche für J2 in der Stadt und betont den Nachteil, wenn man vom Land kommt. E2 verdeutlicht dies, indem er/sie sagt „uns fehlen in jede Richtung -- ahm -- diese -- Informationen für die Stadt B

--- wir sind total eingeschränkt“ (Z.Nr. 418–419) und gestikuliert dabei (**Elaboration im Modus einer Erzählung–E2**). *Diese erfahrungsbasierte Schilderung wird durch die dynamische Handbewegung unterstrichen und könnte als Bestätigung oder Beweis bezüglich der Stadt-Land Problematik fungieren.*

UT 433–456 Inklusion am Land

M schließt erneut an die Proposition von E2 (erschwerte Zugänglichkeit am Land) an und fragt nach der Wichtigkeit der Inklusion am Land und nach dort stattfindenden Veranstaltungen (**Anschlussproposition–M**).

E2 deutet auf sich und entgegnet, dass er/sie kein Wissen darüber verfügt. *Durch diese Einschätzung von E2 könnte darauf geschlossen werden, dass der erschwerte Zugang zu Informationen und das Leben am Land in einer gewissen Art und Weise zusammenhängen.* E1 äußert an dieser Stelle seinen/ihren Ärger bezüglich zahlreicher Veranstaltungen in der Stadt B und der Vernachlässigung von ländlichen Gebieten. Übertragungen von beispielsweise Podiumsdiskussionen wären laut E1 gut organisierbar und würden das gesamte Land A erreichen. E1 meint „des is a Möglichkeit wo ma des Land -- wirklich -- reinholen könnte“ (Z.Nr. 447–448) und bewegt die Hände dabei dynamisch. Außerdem könnte durch das Teilen von Inhalten auf unterschiedliche Plattformen eine breite Bevölkerungsmasse angeregt werden mitzumachen, so E1 (**Elaboration im Modus einer Argumentation–E1**). *Diese Argumentation lässt darauf schließen, dass sich E1 schon intensiv mit dieser Thematik befasst hat. Die Handbewegung könnte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Forderung nach Inklusion am Land eine besondere Bedeutung für E1 hat.* M, E1, E2 und R halten Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen (Z.Nr. 433–456). *Dies könnte die Aufmerksamkeit, das Interesse oder die persönliche Betroffenheit des angesprochenen Themas bedeuten.*

UT 457–494 Bewältigung der Wohnungssuche

E1 bezieht sich auf die Anschlussproposition von M (Stadt-Land Problematik) und auf die nachfolgende Elaboration von E2, indem er/sie mit beiden Händen Richtung E2 deutet und ihm/ihr einen Kontakt bezüglich Genossenschaftswohnungen oder Eigentumswohnungen geben möchte (**Anschlussproposition–E1**). E2 nickt und betont erneut die Wichtigkeit eines Kontaktes und den Erhalt von Vorinformationen. Während E2 eine kurze Denkpause einlegt, beendet E1 den Satz von E2, bevor E2 weiterspricht. *Durch diese kurze Unterbrechung kann darauf geschlossen werden, dass E1 E2 die volle Aufmerksamkeit schenkt und ein Interesse an der Erzählung besteht.* J2 äußert den Wunsch zu studieren und möchte davor laut E2 „Wurzeln

haben - dass er/sie dann wirklich zum Studieren anfangen kann“ (Z.Nr. 472) (**Elaboration im Modus einer Erzählung–E2**). E1 schließt mit dem Argument an, über eine „Schnupper-WG“ (Z.Nr. 473) nachzudenken, um eine Stadt kennenzulernen, ohne dort einen permanenten Lebensmittelpunkt zu haben (**Elaboration im Modus einer Argumentation–E1**). *Diese Argumentation lässt darauf schließen, dass E1 sich intensiv mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat, möglicherweise aus persönlichen Gründen.* J2 hat laut E2 den Wunsch, ein eigenständiges Leben zu führen und eine gewisse Zeit auszubrechen, um „sein/ihr Leben schon einmal selber in die Hand“ (Z.Nr. 491) nehmen zu können. E2 patscht mit beiden Händen auf die Oberschenkel (**Elaboration im Modus einer Erzählung–E2**). *Diese Erzählung wird durch das Patschen beider Hände auf die Oberschenkel unterstrichen und daraus könnte gefolgert werden, dass E2 ein sehr wichtiges und sensibles Thema angesprochen hat.*

E1 und E2 blicken einander an, als E2 seine/ihre Dankbarkeit bezüglich der Weitergabe eines Kontaktes äußert. E1 nickt und sagt „mhm“ (Z.Nr. 494) (**Ratifizierung–E1, Konklusion–E1, E2**). *Durch den ausgesprochenen Dank wird das Thema rund um fehlende Verknüpfungen und Vernetzungen abgeschlossen.* M, E1, E2 und R halten Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen (Z.Nr. 457–494). *Dies könnte die Aufmerksamkeit, das Interesse oder die persönliche Betroffenheit an dem angesprochenen Thema bedeuten.*

E2 führt in diesem Diskurs die erschwerte Zugänglichkeit zu Informationen durch das Leben am Land ein. Durch die Anschlussproposition von E1 werden weitere Gründe für die unzureichende Vernetzung herangezogen. M führt ausdifferenzierte Aspekte des Themas an und fragt nach dem Wunsch bezüglich einer Veränderung am Land, was E2 validiert und E1 ratifiziert. Schon an dieser Stelle kann ein positiver Gegenhorizont identifiziert werden, indem deutlich wird, worauf das kollektive Wollen gerichtet ist: nämlich auf den Wunsch nach Veränderung am Land seitens E1 und E2. E2 schließt mit einer erfahrungsbasierten Elaboration an und beschreibt die Schwierigkeit bei der Wohnungssuche in der Stadt. Die Anschlussproposition von M bezieht sich auf die Proposition von E2 und bringt das Thema der Inklusion am Land ein, woraufhin E1 mit der Organisierbarkeit der Inklusion am Land argumentiert. Die nachfolgenden Elaborationen durch E1 und E2 beziehen sich auf die Thematik der Wohnungssuche und es kommt zur Konklusion, indem E1 E2 seine/ihre Hilfe anbietet und E2 seinen/ihren Dank ausspricht. Der geteilte Orientierungsrahmen von E1 und E2 bezieht sich auf jeweilige Erfahrungen, die insgesamt auf den erschwerten Zugang zu Informationen durch das Leben am Land und allgemeine fehlende Vernetzungen auf unterschiedlichen Ebenen zurückzuführen sind und somit einen konjunktiven Erfahrungsraum darstellen.

6.3.3 Diskursanalyse

Wie bereits im Kapitel 6.3 erwähnt, schafft die dokumentarische Methode einen Zugang zum handlungsleitenden und konjunktiven Erfahrungswissen der Diskussionsteilnehmer/innen. Dieses Erfahrungswissen ist dem/der Forschenden nur zugänglich, wenn er/sie sich die individuellen oder kollektiven Erfahrungsräume der Diskutant/innen erschließt (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Im ersten Schritt (Formulierende Interpretation Kapitel 6.3.1) und im zweiten Schritt (Reflektierende Interpretation Kapitel 6.3.2) wurde der Diskursverlauf des dritten RT in seine Komponenten zergliedert. Die Diskursanalyse bildet nun den dritten Schritt, fügt all diese Komponenten wieder zusammen und verpackt sie in eine Art Nacherzählung. Hierbei geht es weniger um die Interpretationsleistung, wie in den beiden vorhergehenden Schritten, sondern vielmehr um die Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung des Diskursverlaufes (Bohnsack 2014, S. 52).

In der Diskursanalyse geht es also um die Rekonstruktion des gesamten Diskurses und die Identifikation von Passagen, die im Gegensatz zu sonstigen Passagen durch eine besondere interaktive, inhaltliche und metaphorische Dichte gekennzeichnet sind (Przyborski 2004, S. 52–54; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 293). Bohnsack (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „Fokussierungsmetaphern“ (S. 67). Als Merkmale solcher Fokussierungsmetaphern gelten nach Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014) rasche Sprecherwechsel, intensiv und besonders ausführlich geführte Themen, aber auch längere Pausen beim Sprecherwechsel (S. 293).

Die Diskursanalyse leistet einen Beitrag zur Kollektivität und somit zum kollektiven Sinngehalt innerhalb des Diskurses. Der kollektive Sinngehalt wird somit nicht nur von einem/einer einzelnen Sprecher/in zum Ausdruck gebracht, sondern von mehreren Diskussionsteilnehmer/innen eingebracht und validiert (Bohnsack/Przyborski 2009, S. 234). Mangold spricht schon 1960 von „Gruppenmeinungen“ und schreibt: „Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen“ (S. 49). An welchen Stellen der Diskurs einen kollektiven Charakter aufweist und von einem gemeinsamen Erfahrungsraum gesprochen werden kann, wird durch die Interaktion und die gegenseitige Bezugnahme der Diskussionsteilnehmer/innen aufeinander ersichtlich. Dafür hat Bohnsack erstmals im Jahr 1989 von der „Diskursorganisation“ gesprochen und unterschiedliche Modi ausdifferenziert, die Przyborski 2004 systematisiert hat (Bohnsack/Przyborski 2009, 235–236).

Zunächst werden die Modi der Diskursorganisation auf Grundlage des Audiotranskriptes der Gruppendiskussion rekonstruiert, durch welche Gemeinsamkeiten oder Verschiedenheiten der Erfahrungshintergründe der Diskussionsteilnehmer/innen identifiziert werden können.

In der Diskursanalyse dieser Masterarbeit wird Bezug auf die Modi der Diskursorganisation nach Przyborski (2004) genommen, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden.

INKLUDIERENDE MODI	
<i>Jene Diskurse, die gemeinsame Orientierungen hervorbringen (S. 96).</i>	
Paralleler Diskursverlauf	○ Rekonstruktion von aneinander gereihten Darstellungen, die dieselben Orientierungen aufweisen (S. 96). ○ Für Außenstehende haben die Erzählungen auf den ersten Blick manchmal wenig miteinander zu tun, für die Diskutant/innen geht es jedoch immer wieder um dieselbe Sache (S. 96–97).
Antithetischer Diskursverlauf	○ Rekonstruktion von gemeinsamen Orientierungen, die sich zunächst durch Widerstreit in der Gruppe entfalten und in einer Synthese mit einander ergänzenden Aspekten enden (S. 168).
Univoker Diskursverlauf	○ Rekonstruktion von gemeinsam identischen Erfahrungen, die aus derselben Perspektive beschrieben werden (S. 196).
EXKLUDIERENDE MODI	
<i>Jene Diskurse, die unterschiedliche und unvereinbare Orientierungen hervorbringen (S. 216).</i>	
Oppositioneller Diskursverlauf	○ Rekonstruktion von widersprechenden Orientierungen, die keine gemeinsamen geteilten Erfahrungen ausdrücken. Der Diskurs wird beendet, ohne dabei auf die widersprechenden Orientierungen Bezug zu nehmen (S. 217).
Divergender Diskursverlauf	○ Rekonstruktion von widersprechenden Orientierungen, die keine gemeinsamen geteilten Erfahrungen ausdrücken. Die Diskutant/innen knüpfen im Diskurs dennoch aneinander an und die widersprechenden Orientierungen werden somit verdeckt (S. 252).

Tabelle 4: Modi der Diskursorganisation nach Przyborski (2004)

6.3.3.1 Einteilung in Phasen

Das dritte RT der Eltern kann in mehrere Phasen unterteilt werden, die nachfolgend angeführt werden. Diese Phasen sind für die Diskursanalyse entscheidend und werden deshalb zu Beginn des dritten Auswertungsschrittes bestimmt. Das Einteilen in Phasen des RT kann sozusagen als kleiner Zwischenschritt verstanden werden und dient der Einarbeitung in die Diskursanalyse.

1. Phase (Z.Nr. 1–303)

In der ersten Phase sind das Ankommen, die Aktivierung des Audiogerätes und der Videokamera und die einleitenden Worte seitens M und seitens R zentral. Außerdem präsentiert R bisherige Entwicklungen im Projekt. E1 und E2 schließen mit Fragen bezüglich des Forschungsprojektes an, welche von R ausführlich beantwortet werden.

2. Phase (Z.Nr. 304–574)

In der zweiten Phase werden wichtige Aspekte innerhalb der Diskussion bezüglich der Zugänglichkeit und Teilhabe an der Forschung und den Forschungsergebnissen erstmals eingeführt und elaboriert. Die Themen sprachliche Barrieren und fehlende Verknüpfungen/Vernetzungen (Stadt-Land Problematik) stehen im Zentrum. Im Anschluss an diesen thematischen Diskursverlauf verlässt R die Gesprächsrunde und nimmt eine Beobachterposition außerhalb dieser ein. Die zweite Phase wird durch die Vorstellungsrunde aller am Forschungsprozess beteiligten Personen beendet.

3. Phase (Z.Nr. 575–1510)

M, E1 und E2 diskutieren über partizipative Kooperation. Hierbei kommen Themen der fehlenden Kooperation und der fehlenden Solidarität im Zusammenhang mit Behinderung auf, welche zum Diskurs der Zuschreibungen aufgrund einer Behinderung führen. Anschließend wird die Frage „*Was meint partizipative Kooperation?*“ behandelt, unterschiedliche Ressourcen für partizipative Kooperation werden thematisiert, auf wabenförmigen Kärtchen notiert und an der Plakatwand festgehalten. Nach der Pause wird eine weitere Frage „*Was braucht es für partizipative Kooperation?*“ diskutiert und es werden Bedingungen für partizipative Kooperation genannt, die ebenfalls auf wabenförmigen Kärtchen visualisiert werden. Den Abschluss der dritten Phase bildet das Nachdenken über die Grenzen partizipativer Kooperation.

4. Phase (Z.Nr. 1511–1679)

In dieser Phase berichtet M über bisherige Erkenntnisse aus dem Projekt (im Rahmen seiner/ihrer Dissertation) und ergänzt die Plakatwand um weitere wabenförmige Kärtchen.

5. Phase (Z.Nr. 1680–1872)

R kehrt in die Gesprächsrunde zurück und es findet eine Reflexion über den gesamten Diskursverlauf statt. Anschließend wird die Möglichkeit für E1 und E2 eröffnet über diese Reflexion zu reflektieren. Diese Möglichkeit wird nicht in Anspruch genommen und es kommt zu einem gemeinsamen Abschluss.

6.3.3.2 Diskursanalyse des dritten RT der Eltern

Zu Beginn der Diskursanalyse wird eine allgemeine Beschreibung angeführt. Die Gruppe setzt sich aus 2 Elternteilen (E1 und E2), einem/er Moderator/in (M), einem/er reflektierenden Beobachter/in (R), zwei weiteren Beobachter/innen (B1 und B2) und einem/er Wissenschaftspraktikant/in (WP) zusammen, wobei die beiden letztgenannten Positionen beobachtende Funktionen hatten und nicht direkt in die Diskussion miteingebunden waren. Außerdem hätten zwei weitere Elternteile an diesem RT teilnehmen sollen, was jedoch aus diversen Gründen nicht möglich war.

Innerhalb der Diskussionsrunde war ein vertrauensvolles Gesprächsklima, die gegenseitige Wertschätzung und der respektvolle Umgang miteinander merkbar. Auch eine entspannte und lockere Gesprächsatmosphäre begleitete von Beginn an den gesamten Diskurs. Des Weiteren konnten eine höfliche und wertschätzende gemeinsame Sprache und geringe Unterbrechungen wahrgenommen werden. Unterbrechungen gab es nur im Zusammenhang mit dem Beenden eines Gedankens der jeweils anderen Diskussionsteilnehmer/innen. Durch den gegenseitigen Blickkontakt und die kaum vorhandenen Unterbrechungen, wurde deutlich, dass die Aufmerksamkeit und das gegenseitige Zuhören einen hohen Stellenwert innerhalb dieser Gruppe hatten. Außerdem spielten die Mitbestimmung, Mitgestaltung, Einbeziehung und gegenseitige Rücksichtnahme aller Diskutanten/innen eine bedeutende Rolle.

Insgesamt konnte die Bewegungstendenz von E1 und E2 als sehr gering eingestuft werden. Gelegentliche Veränderungen der Sitzposition konnten häufiger bei E1 als bei E2 beobachtet werden.

Die Gesprächsbeteiligung war sowohl bei E1 als auch bei E2 gegeben, wobei E2 etwas zurückhaltender agierte. Beide Elternteile konnten als fester Bestandteil innerhalb der Diskussionsrunde mit wertvollen Beiträgen und Themeninitiativen wahrgenommen werden. E1 führte

zahlreiche Propositionen und Elaborationen im Modus von Beschreibungen und Exemplifizierungen an, im Unterschied zu E2, der/die mehrere sehr persönliche Erzählungen und Erfahrungen mit der Gruppe teilte.

In der **ersten Phase** des RT schaltet M das Audiogerät und die Videokamera ein und begrüßt alle Forschungsteilnehmer/innen. Anschließend bittet M R in die Gesprächsrunde und R bezieht sich gleich zu Beginn auf die Endphase des Projektes und berichtet über die Zwischenergebnisse, die während einer Tagung in einer Podiumsdiskussion dargestellt wurden. E1 und E2 kommentieren diese Passage lediglich non-verbal durch ein Nicken. R spricht in weiterer Folge über das Forschen im Längsschnitt, woraufhin E1 mit einer Frage anschließt. Durch das Stellen der Frage kann von einem persönlichen Interesse oder ungenügender Information ausgegangen werden. R geht auf die Frage und die Bedeutung des Längsschnittes für die Forschung ein und führt eine Elaboration im Modus einer Exemplifizierung an, indem er/sie als Beispiel die Schwierigkeit betont, Jugendliche über einen längeren Zeitraum in der Forschung zu halten. E1 ratifiziert diese Aussage mit einem Nicken, was als Verständnis und Zustimmung gedeutet werden kann. Mit der zweiten Frage, die von E1 eingebracht wird, kommt es zur Rückkehr zum bereits angesprochenen Thema der Zwischenergebnisse und E1 spricht sein/ihr Interesse bezüglich der behandelten Themen der Podiumsdiskussion und die Sichtweise der professionellen Fachkräfte an. R geht im Zuge dessen auf unterschiedliche Institutionen ein und richtet sein/ihr Augenmerk auf eine bestimmte Institution, die laut R verstärkt auf die partizipative Gestaltung im inklusiven Übergangsprozess achtet. E1 validiert dieses positiv bewertete Beispiel von R. Diese Validierung lässt darauf schließen, dass E1 bereits persönliche Erfahrungen mit dieser Institution gemacht hat. E2 äußert sich nicht zu dieser Thematik und nimmt keinen Bezug zum Gesagten von E1, stellt jedoch in der folgenden Diskurssequenz eine Frage bezüglich der Teilnehmer/innen beim RT der Eltern an R und führt somit eine Proposition ein. Hier kann auf persönliches Interesse oder ungenügende Information geschlossen werden. R erklärt, dass das RT der Eltern dreimal mit den gleichen Teilnehmer/innen stattfand, was E2 durch ein Nicken ratifiziert. Da keine erneute Nachfrage folgt, kann davon ausgegangen werden, dass alle Unklarheiten geklärt wurden. R bezieht sich im Folgenden auf die Forschung und das Leisten eines Beitrages durch die Forschung, auf das Hinaustragen der Ergebnisse in die Gesellschaft und führt diesen Inhalt in einer Anschlussproposition näher aus. Außerdem betont R die Wichtigkeit der Partizipation von Ko-Forschenden für das Projekt und der Teilhabe an den Ergebnissen der Forschung. E1 und E2 ratifizieren diese Passage lediglich non-verbal durch ein Nicken. Diese

Sequenz wird ohne eine Nachfrage seitens E1 oder E2 durch R initiiert und lässt somit auf eine besondere Relevanz für R schließen.

Während der gesamten ersten Phase halten die Teilnehmer/innen Blickkontakt mit der jeweils sprechenden Person. Daraus lässt sich ableiten, dass die Aufmerksamkeit und das gegenseitige Zuhören einen hohen Stellenwert innerhalb der Gruppe haben. Auffallend ist, dass zwischen E1 und E2 kein direkter Dialog entsteht und auch nicht auf das Gesagte des jeweils anderen Elternteils Bezug genommen wird. Dies könnte mit der Thematik dieses Diskurses zusammenhängen, denn R wird als Experte/in angesehen und die Fragen bezüglich des Forschungsprojektes sind direkt an ihn/sie gerichtet.

In der **zweiten Phase** des RT führt E1 wichtige Aspekte in die Diskussion bezüglich der Teilhabe an den Ergebnissen der Forschung ein und bezieht sich somit auf das Thema, das schon in der ersten Phase von R genannt wurde. Mit der Aussage von E1 „des köma ja gut machen oder?“ (Z.Nr. 304) kommt der Diskurs ins Rollen. Auf Nachfrage von R, führt E1 seinen/ihren Gedanken fort und glaubt, dass die Ergebnisse der Forschung bei den Personen oft nicht gut „überkommen“ (Z.Nr. 323) und plädiert für ein vermehrtes Hinaustragen in die Gesellschaft. Weiters geht E1 auf seinen/ihren Versuch ein, Menschen für das Thema des Projektes über unterschiedliche Internetplattformen zu sensibilisieren und spricht im Zuge dessen vom Scheitern dieses Vorhabens. An dieser Stelle wird deutlich, welche Wichtigkeit E1 darin sieht und die persönliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird sichtbar. E1 knüpft mit einer Aussage an und kritisiert die sprachliche Komplexität von Berichten, die aufgrund dessen nicht für die breite Bevölkerungsmasse zugänglich sind. Anschließend fordert E1 das Verfassen der Berichte und Ergebnisse in leichter Sprache. R validiert diese Forderung. E2 äußert sich bisher nicht zu dieser Diskurssequenz.

Der folgende Ausschnitt aus dem Audiotranskript zeigt den weiteren Gesprächsverlauf. Mit der Zeile 378 beginnt das Oberthema (OT) fehlende Verknüpfungen und Vernetzungen, welches bereits im Kapitel 6.3.2 im Zuge der reflektierenden Interpretation dargestellt wurde.

378	E1: wie sigst denn du des? -- weil i red jetzt da die ganze Zeit so viel? - und --	E1 wendet sich mit ganzem Oberkörper E2 zu; E1 verschränkt die Arme
379	E2: na i --- wie soll i sagen? -- i - i bin immer sehr interessiert - ja? - weil i bin wahrscheinlich zu weit weg - weil i zum Beispiel - i hab noch nie a Podiums_ -- besucht -	E2 bewegt den Kopf hin und her; E2 bewegt die Hände vor dem Körper (gestikuliert)
380	ja? - also des is für mi - i bin zu weit am Land oder -- i grieg des alles gar nit mit - was in	R, M und E1 Blick Richtung E2
381	der Stadt B so -- abgeht - ja? -- bei uns im Bundesland A ist des irgendwie -- ja - noch sehr	
382	eingeschlafen - ja? --	
383	E1: da fällt ma sofort die Frage ein - warum? --	E2 Blick Richtung E1
384	E2: keine Ahnung (...)	E2 hebt beide Hände und patscht sie auf die Oberschenkel
385	E1: ah des glab i net	E1 hebt die rechte Hand und macht auf Höhe des Kopfes eine leichte Drehbewegung (bei dem Wort <i>nachdenkst</i>); E2 bewegt beide Hände (fragend) auf Höhe der Brust
386	E2: wirklich?	
387	E1: na - also i glaub dass du - wann - wann du ähm -- nachdenkst drüber dass dir <u>viele</u> Sachen auffallen - <u>warum</u> du da net dabei bist (P/6sec)	
388	E2: weil des Interesse noch nicht da is? ((lachend)) - <u>na</u> - i waß es nit - i kanns nit sagen	
389	E1: najo	
390	E2: weil einfach die - äh dieses ganzen Verknüpfungen net hab - oder - oder - weil die ganzen Kontakte net äh hab -- oder so wahrscheinlich --	E1 bewegt den Kopf nach oben und unten (nickt)
391	E1: ja vielleicht kommen die Informationen -- schlecht bei dir an --	
392	E2: wahrscheinlich ja --- also i - drum lausch i was es da alles eigentlich gibt -- weil für mi	E2 bewegt die Hände vor dem Körper (gestikuliert)
393	is Vieles eigentlich Neuland --	

Ausschnitt 3: Erster intensiv geführter Dialog zwischen E1 und E2

E1 wendet sich mit dem gesamten Oberkörper E2 zu und fragt, ob er/sie Gedanken dazu hat. Das Hinwenden und die direkt gestellte Frage kann als Akt verstanden werden, E2 in die Diskussion miteinzubinden. Diese Sequenz hat eine besondere Bedeutung, insofern E1 und E2 zum ersten Mal intensiv einen gemeinsamen direkten Dialog führen. Durch das genaue Nachfragen von E1, fordert er/sie E2 auf, eine Antwort zu geben. Die Sprechpause von 6 Sekunden in der Zeile 389 lässt darauf schließen, dass E2 seine/ihre Gedanken sammeln muss. Das Thema der angesprochenen fehlenden Verknüpfungen und Vernetzungen durch E2 fungiert an dieser Stelle als Proposition und wird im weiteren Diskursverlauf durch M in einer Anschlussproposition aufgegriffen, wodurch E2 den Wunsch bezüglich einer Veränderung am Land äußert. E1 ratifiziert diesen Wunsch, weshalb von einem gemeinsamen Orientierungsrahmen ausgegangen werden kann. E2 ergänzt eine erfahrungsbasierte Schilderung und berichtet von Einschränkungen bei der Wohnungssuche für J2 in der Stadt und betonten den Nachteil, wenn man vom Land kommt. E2 verdeutlicht dies, indem er/sie sagt „uns fehlen in jede Richtung -- ahm -- diese -- Informationen für die Stadt B --- wir sind total eingeschränkt“ (Z.Nr. 418–419).

Durch die Frage von M zur Wichtigkeit der Inklusion am Land entsteht ein paralleler Diskursverlauf. E1 bestätigt diese Wichtigkeit, indem er/sie die Vernachlässigung von ländlichen Gebieten bedauert und mit dem Teilen von wichtigen Inhalten auf unterschiedlichen Internetplattformen und der Übertragung von beispielsweise Podiumsdiskussionen argumentiert. Dadurch könnte laut E1 das ganze Land erreicht und eine breite Bevölkerungsmasse angesprochen wer-

den. Diese Argumentation lässt darauf schließen, dass sich E1 schon intensiv mit dieser Thematik befasst hat und die Forderung nach Inklusion am Land eine besondere Bedeutung für ihn/sie hat.

E1 kommt in der folgenden Anschlussproposition auf die angesprochene Wohnungssuche von E2 zurück und deutet in seine/ihre Richtung, während E2 nickt. E1 möchte E2 einen Kontakt bezüglich Genossenschaftswohnungen oder Eigentumswohnungen weitergeben.

462	E2: ja i brauchat eine - also <u>J2</u> und <u>wir</u> brauchat ma halt wirklich amol so a Stelle - irgendan	E1 verschränkt die Arme; R, M und E1 Blick
463	<u>Kontakt</u> - Nummer - amol sich nur amol Schnuppern kann - wie - dass man net glei Geld	Richtung E2; E2 Blick Richtung R, M und E1
464	ausgeben muss - dass man nur amol waß - wie(=e) hat a <u>junger</u> - also sag ma jetzt a Junger	abwechselnd; E2 bewegt die Finger linken Hand auf
465	mit Behinderung - mit Augen halt - also sag jetzt Behinderung --	Höhe des Kopfes (Anführungszeichen beim Wort
466	E1: ja Sinnesbehinderung ja --	<i>Junger</i>)
467	E2: irgendwie a <u>Chance</u> - dass er sich -- amol nur Vorinformationen halt -- dass er anfoch	
468	a in die - in der großen Stadt -- amol - bissl - Fuß fasst - bevor er vielleicht Studieren - zum	E2 bewegt die Hände vor dem Körper (gestikuliert)
469	Studieren anfangt - man waß ja nit - er sagt halt er möchte dann <u>Studieren</u> - in welche	
470	Richtung auch immer - und <u>er</u> will jetzt dann schon wirklich Fuß fassen - dass er anfoch --	E2 zieht die Schultern nach oben; E2 deutet mit der
471	sich dann schon auskennt - er is immer so ein -- <u>Langplaner</u> -- sag i a - er muss amol -- <u>ja</u> -	rechten Hand nach vorne (bei dem Wort
472	Wurzeln haben - dass er dann wirklich Studieren anfangen kann -	<i>Langplaner</i>)

Ausschnitt 4: Einschränkungen bei der Wohnungssuche von J2

In dem ausgewählten Ausschnitt wird erneut die fehlende Zugänglichkeit zu Informationen von E2 angesprochen. In der Zeile 446 kommt es zu einer kurzen Unterbrechung durch E1, indem er/sie den Gedanken von E2 durch den Begriff Sinnesbehinderung ausführt. Durch diese kurze Unterbrechung kann darauf geschlossen werden, dass E1 E2 die volle Aufmerksamkeit schenkt und ein Interesse an der Erzählung besteht. Es scheint, als wollte E2 dem Verwenden des Begriffes Behinderung ausweichen.

E1 argumentiert mit der Möglichkeit einer „Schnupper-WG“ (Z.Nr. 473), um eine Stadt kennenzulernen, ohne dort einen permanenten Lebensmittelpunkt haben zu müssen. Daraufhin äußert E2 seinen/ihren Dank bezüglich der Weitergabe eines Kontaktes, wodurch das Thema rund um fehlende Verknüpfungen und fehlende Kontakte abgeschlossen wird.

Während der zweiten Phase halten M, E1, E2 und R Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen, was auf die Aufmerksamkeit, das Interesse und/oder die persönliche Betroffenheit zurückgeführt werden kann.

Im Anschluss an diesen thematischen Diskursverlauf verlässt R die Gesprächsrunde und nimmt eine Beobachterposition außerhalb dieser ein. Den Abschluss der zweiten Phase des RT bildet die Vorstellung aller am Forschungsprozess beteiligten Personen.

Aus diesem Diskurs geht hervor, dass die Teilhabe an den Forschungsergebnissen durch unterschiedliche Barrieren erschwert wird. Einerseits wird die Komplexität der Sprache, also sprachliche Barrieren im Verlauf des Gesprächs genannt. Andererseits wird die erschwerte Zugänglichkeit aufgrund der fehlenden Vernetzung bezüglich Kontakte und der Stadt-Land Problematik angeführt. Dieser Diskursverlauf ist durch eine besonders interaktive, inhaltliche und metaphorische Dichte gekennzeichnet, insofern häufige Sprecherwechsel vorkommen und die Themen ausführlich und intensiv bearbeitet werden. Ein inkludierender Modus in Form eines parallelen Diskursverlaufes konnte zwischen E1 und E2, aufgrund von gemeinsamen Orientierungen und ähnlichen Perspektiven zu dieser Thematik identifiziert und so ein konjunktiver Erfahrungsraum erschlossen werden.

In der **dritten Phase** fand die Hauptdiskussion des RT statt und weist daher eine hohe Dichte der angesprochenen Themen auf. Diese Phase wird von M eingeleitet, indem er/sie E1 und E2 fragt, ob sie Wünsche an das heutige Treffen äußern möchten. Beide haben keine besonderen Wünsche anzumerken, sondern berichten lediglich von der Vorfreude und der positiven Spannung bezüglich des Themas. Die Nachfrage bezüglich der Wünsche kann als Hinführen und Einstimmen auf das Thema verstanden werden und sollte verdeutlichen, dass alle Themen, die E1 und E2 bearbeiten möchten einen Raum im Gespräch finden. Die Einbeziehung aller Teilnehmer/innen und der gemeinsame Prozess haben somit einen hohen Stellenwert bei diesem RT.

M deutet Richtung Plakatwand, blickt auf das Plakat (*Was meint partizipative Kooperation?*) und bittet E1 und E2 um ihr Verständnis bezüglich partizipativer Kooperation und führt somit eine Proposition ein. Darauf folgt ein kurzer erheiteter Dialog zwischen E1, E2 und M, der nachfolgend dargestellt wird.

602	E1: magst du?	E1 deutet mit der rechten Hand Richtung E2
603	E2: na	E2 bewegt den Kopf hin und her
604	Alle: ((Lachen))	Alle lachen
605	M: is blöd gel - jetzt kommst nit aus ((lachend))	E1 lehnt sich auf die linke Seite
606	E1: wieder i ((lachend))	E1 legt die Finger der rechten Hand auf die Lippen
607	E2: i bin höflich - i lass zuerst den Mann reden ((lachend))	E2 lehnt sich nach vorne und wieder zurück
608	E1: naja i komm da in a super Rolle ((lachend))	

Ausschnitt 5: Erheiteter Dialog zwischen E1, E2 und M

Dieser Ausschnitt impliziert eine entspannte und lockere Gesprächsatmosphäre, die nicht nur an dieser Stelle des RT zu verzeichnen ist, sondern sich durch den gesamten Diskurs zieht. E1

schließt mit einer Elaboration im Modus einer Beschreibung an, nennt die Begrifflichkeiten Inklusion und Integration und versucht eine Unterscheidung zu treffen, während er/sie mit den Fingern auf den Tisch tippt. Das Tippen der Finger könnte auf eine schwierige Unterscheidung zurückgeführt werden und einen Moment der Nachdenklichkeit verdeutlichen. Die Unterscheidung führt ihn/sie dann zum Begriff Partizipation. Ziel ist es nach E1, durch Partizipation Zugang zu Informationen und Gesprächen zu haben. Im Zuge dessen erwähnt E1 die fehlende Kooperation und Solidarität, woraufhin E2 nickt und diese Aussage ratifiziert.

E2 schließt mit einer erfahrungsbasierten Schilderung an, wodurch ein paralleler Diskursverlauf entsteht. Er/sie erzählt vom vergangenen Jahr, das von fehlender Solidarität gekennzeichnet war und streift sich währenddessen mehrmals über das Ohr. Diese Erzählung wird durch die besondere Gestik unterstrichen und daraus könnte gefolgert werden, dass E2 damit ein sehr persönliches und sensibles Thema anspricht.

Auf Nachfrage von M bezüglich der Bedeutung von Solidarität, führt E1 sein/ihr Verständnis dazu aus, gestikuliert dabei und E2 hebt den Kopf leicht. Durch die Gestik von E1 kann davon ausgegangen werden, dass der genannten Problematik eine besondere Relevanz zukommt. Die Kopfbewegung von E2 könnte sein/ihr Interesse oder die Aufmerksamkeit verdeutlichen. E1 versteht unter Solidarität im behinderten Bereich, auf der einen Seite außenstehende Personen in den Diskurs miteinzubeziehen und auf der anderen Seite Menschen mit Behinderung in Unternehmen und Betriebe miteinzubinden. E1 spricht in Folge dessen von der Bereicherung des Arbeitsklimas und unterstreicht dies mit einer Handbewegung. Es scheint als hätte E1 selbst schon Erfahrungen bezüglich der Bereicherung des Arbeitsklimas durch Menschen mit Behinderung gemacht. Daraufhin berichtet E2 von seiner/ihrer Firma und der fehlenden Solidarität, greift das Beispiel der Bereicherung von E1 auf und erzählt vom Gegenteil. E2 hat die Erfahrung gemacht, dass er/sie aufgrund seiner/ihrer Behinderung von einer Kollegin diskriminiert wurde und die Solidarität auf Chefebene fehlte, weshalb E2 den Beruf aufgeben musste. Während der Erzählung öffnen M und E1 den Mund, was als Schock oder Entsetzen gedeutet werden kann. Durch diese erfahrungsbasierte Schilderung kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Gruppe ein sehr vertrauensvolles Klima herrscht. Bezüglich der Bereicherung von Menschen mit Behinderung konnte ein exkludierender und oppositioneller Modus identifiziert werden, insofern die Diskussionsteilnehmer keine gemeinsamen Erfahrungen teilen und einander widersprechende Orientierungen anführen.

E2 berichtet im weiteren Diskursverlauf vom Durchleben eines sehr schwierigen Jahres, dem fortlaufenden Erhalt von Drohungen der Kollegin und dem Aufsuchen einer psychologischen Betreuung. E1 interessiert sich dafür, ob E2 eine Antidiskriminierungsstelle kontaktiert hat,

was E2 bejaht, jedoch ohne Erfolg, da die zuständige Dame in ein anderes Bundesland versetzt wurde. In der folgenden Elaboration kehrt E2 zu seiner/ihrer Erzählung zurück und bedauert den Verlust seiner/ihrer Arbeit und berichtet vom Gefühl der Nutzlosigkeit „weil se mi aufs Abstellgleis geschoben haben“ (Z.Nr. 734). An dieser Stelle wird die fehlende Solidarität erneut aufgegriffen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass dieses Thema für E2 von hoher Relevanz ist. Die Problematik der fehlenden Solidarität wird von E1 eingeführt und von E2 in einer persönlichen Erzählung erweitert. Bezüglich dieser Thematik kann ein inkludierender Modus mit gemeinsamen und geteilten Orientierungen festgestellt werden.

Der folgende Ausschnitt zeigt den Übergang des Diskurses (fehlende Solidarität und fehlende Inklusion) zum Diskurs mit dem Thema Entwickeln eigener Stärken durch psychologische Unterstützung.

738	E2: -- die Behörden --- was i mir da anhören hab müssen -- war net locker -- also	E2 bewegt den Kopf hin und her
739	E1: ja Bundesland A is inklusionstechnisch -- ((Seufzen)) --- eine Wüste	E1 bewegt den Kopf hin und her
740	E2: ja da gibts <u>keine</u> Oasen -- in der Wüste -- is sehr weit auseinander -- also i glaub - wenn	E2 bewegt den Kopf hin und her
741	i net solche - solche - <u>Stärken</u> hätt- de was i irgendwo gebunkert hätt -- i waß net - was da	E2 deutet mit der linken Hand auf sich (beim Wort <i>Stärken</i>)
742	andere gmacht hätten --- i man - i hab a psychologische <u>Betreuung</u> gehabt und des war	
743	wirklich <u>guat</u> -- also de hat mit mir wirklich gearbeitet -- dass i jetzt schon so weit bin --	
744	mei Ziel war anfoch -- <u>dieser</u> Kollegin - wieder vor die Augen zu treten -- und des hab i	E2 bewegt die Hände vor dem Körper (gestikuliert)
745	<u>geschafft</u> -	

Ausschnitt 6: Entwickeln eigener Stärken durch psychologische Unterstützung

Die Kopfbewegungen (Z.Nr. 738–740) können als Kopfschütteln gedeutet werden und heben die fehlende Solidarität seitens der Behörden und den Zweifel an Inklusionsfortschritten am Land noch stärker hervor. E2 führt mit der Aussage in Zeile 741 ein neues Thema als Proposition ein. Durch das Einführen des Themas Entwickeln eigener Stärken kann darauf geschlossen werden, dass dieses für E2 eine hohe Wichtigkeit aufweist, was auch mit einem gewissen Stolz und Selbstbewusstsein in Verbindung gebracht werden kann. Das Deuten auf sich (Z.Nr. 741) impliziert eine nachfolgende persönliche Erzählung. E2 schließt mit einer Elaboration im Modus einer Erzählung an, berichtet von seinem/ihrer erreichten Ziel, von der Bewältigung des Zusammentreffens mit der ehemaligen Kollegin und führt diese Bewältigung und diese Stärke auf die psychologische Betreuung zurück. M nickt und nimmt beeindruckt Bezug auf die entwickelten Ressourcen von E2 und den Mut, sich Unterstützung und Hilfe von außen zu holen und fügt „nämlich a im Sinne von Kooperation“ (Z.Nr. 763–764) an, während er/sie Richtung Plakatwand deutet. E2 kommentiert mit „mhm“ (Z.Nr. 761, 765), was auf Wahrnehmung des

Gesprochenen, Aufmerksamkeit und Zustimmung hindeuten könnte. E1 äußert sich nicht zu dieser Thematik.

M fragt anschließend nach möglichen Kooperationspartnern und wie diese erreicht werden können und zählt unterschiedliche Kooperationspartner, wie Behörden, Psycholog/innen, Kolleg/innen und Freund/innen auf. Dadurch initiiert M ein neues Thema. E1 bezieht sich auf die Erreichbarkeit und meint, dass dies von den Kommunikationsmöglichkeiten abhängt und nennt im Zuge dessen den Vorteil einer Sinnesbeeinträchtigung.

Als E1 den Vorteil der Sinnesbeeinträchtigung anspricht, führt E2 einen neuen relevanten Diskurs ein. Dieser Übergang wird im folgenden Ausschnitt gezeigt.

787	E1: -- quasi unter Anführungszeichen <u>nur</u> die Sinnesbeeinträchtigung da is - ja? -	
788	E2: i muss sagen - des <u>nur</u> - des is -- also i find - dass des gar ka Beeinträchtigung is - meine	M und E1 Blick Richtung E2
789	Augen -- für <u>mi</u> send die Augen eigentlich des - des - was i <u>bin</u> -- weil wenn i die Augen_	E1 greift zum Glas und trinkt
790	- die Augenkrankheit net hätt - dann war i net der Mensch - der was i bin -- also für mi is	
791	des eigentlich überhaupt ka Beeinträchtigung - für die <u>anderen</u> is es a Beeinträchtigung ---	E2 bewegt die rechte Hand auf die rechte Seite (bei den Wörtern <i>die anderen</i>)
792	M: ja --	
793	E2: - und des is ja des <u>schade</u> daran	
794	M: mhm	
795	E2: - dass de mi net so(=o) -- nehmen - wie i <u>wirklich</u> bin - sondern halt „des is - waßt eh	E2 hebt die linke Hand nach oben und macht eine
796	die Blinde“ - na also - i hab mei Personalchefin amal mit meinem Chef reden ghert und da	Winkbewegung (bei den Wörtern <i>waßt eh die</i>
797	hats über mi gredet und da hats zu ihm gsagt „waßt eh unser <u>Blinde</u> “ -- was is des für a	<i>Blinde</i>); E2 zieht beide Schultern nach oben und
798	Aussage? - ja? -	bewegt den Kopf hin und her
799	M und E1: mhm	

Ausschnitt 7: Behinderung/Beeinträchtigung - Zuschreibungen

Der ausgewählte Ausschnitt zeigt, dass E2 in Zeile 788 mit einem relevanten Thema bezüglich Behinderung und Beeinträchtigung als Proposition anschließt. Durch das Einführen eines neuen Themas kann von der persönlichen Bedeutung für E2 ausgegangen werden. Die Handbewegung (Z.Nr. 791) könnte an dieser Stelle als eine Art zweite Sprache fungieren und es könnte auf die Intention von E2 geschlossen werden, die Zuschreibung einer Behinderung durch andere Personen gegenüber seinem/ihrer eigenen Empfinden noch mehr hervorzuheben. Die Handbewegung (Z.Nr. 795–797) unterstreicht die Aussage und dem Entsetzen kommt durch das Anheben der Schultern und durch das Kopfschütteln (Z.Nr. 797–798) eine verstärkte Bedeutung zu.

E1 schließt bezüglich Zuschreibungen mit einer Anschlussproposition an, indem er/sie seine/ihre Gedanken über die politisch korrekte Bezeichnung von dunkelhäutigen Menschen teilt, fragt nach dem Sinn der Reduktion eines Menschen auf ein bestimmtes Merkmal und hebt die Hände dabei fragend nach oben. Durch diese Anschlussproposition entsteht ein paralleler Diskursverlauf. Diese Gestik lässt darauf schließen, dass E1 in dieser Reduktion keine Bedeutung sieht. Auch E2 schließt sich der Ablehnung in Bezug auf die Reduktion eines Menschen

auf äußerliche und körperliche Merkmale an und validiert dies. Außerdem lehnt E2 die Verwendung des Begriffes Behinderung im privaten Bereich ab und kehrt somit zur Proposition zurück. Lediglich auf behördlicher Ebene muss E2 diesen Begriff verwenden. E1 argumentiert auf Basis einer gesehenen Sendung und erzählt von der Ansicht, dass die Beeinträchtigung von Menschen erst im sozialen Umfeld, in der Interaktion mit anderen Menschen, zur Behinderung wird. Dieser Diskurs wird durch M beendet, indem er/sie die Wichtigkeit betont, den Menschen als Mensch wahrzunehmen und eine mögliche Beeinträchtigung als zusätzliches Merkmal und Ressource zu sehen. Der Gesprächsverlauf von Zeilennummer 830–872 mit dem Oberthema (OT) Behinderung/Beeinträchtigung wurde bereits im Kapitel 6.3.1 der Formulierenden Interpretation, dem ersten Auswertungsschritt, als Beispiel angeführt.

Diese Sequenz weist durch die intensive Diskussion eine hohe Dichte der angesprochenen Themen auf, es wurden zahlreiche Sprecherwechsel verzeichnet und die Teilnehmer/innen halten Blickkontakt mit den jeweils sprechenden Personen, was auf gegenseitiges Interesse, Aufmerksamkeit und/oder persönliche Betroffenheit zurückgeführt werden kann.

Ein inkludierender Modus, in Form einer parallelen Diskursorganisation konnte festgestellt werden, insofern Zuschreibungen und Reduzierungen gewisser Merkmale innerhalb der Gruppe als nicht wünschenswert angesehen werden und der überhöhte Anspruch an Begrifflichkeiten abgelehnt wird.

Die folgende Diskurssequenz handelt vom Thema der Kooperation innerhalb und außerhalb der Community, also von Kooperation zwischen verschiedenen Menschengruppen mit unterschiedlichen Behinderungen und wird von M initiiert. E1 und E2 schließen mit Elaborationen an und E1 nennt die Wichtigkeit der Kooperation sowohl innerhalb als auch außerhalb der jeweiligen Community, was M und E2 ratifizieren. E1 schließt mit seinem/ihrem folgenden Wunsch bezüglich der bereits genannten Forderung des vermehrten Hinaustragens in die Gesellschaft wichtiger Thematiken an. Zu Beginn der zweiten Phase des RT plädierte E1 für das Hinaustragen und die Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse und an dieser Stelle der Diskussion fordert er/sie die vermehrte Zugänglichkeit für Inklusionsthematiken und mehr Reaktions- und Aktionsbereitschaft in der Gesellschaft. Dies könnte darauf deuten, dass dieses Anliegen für E1 eine hohe Relevanz hat.

M lenkt daraufhin die Aufmerksamkeit der Teilnehmer/innen auf die Plakatwand mit dem Plakat (*Was meint eigentlich partizipative Kooperation?*) und spricht das Thema der partizipativen Kooperation an, indem er/sie die Beteiligung von Personen je nach Möglichkeiten und Bedürf-

nissen betont und führt somit eine Proposition ein. Im weiteren Verlauf steht das Thema partizipative Kooperation und die dafür benötigten Ressourcen im Mittelpunkt der Diskussion. E1 und E2 sammeln dazu folgende Begriffe, die von M auf wabenförmigen Kärtchen festgehalten und an die Plakatwand gepinnt werden:

- Zeit, Ressourcen (Geldmittel) und technische Mittel
- Viel Geduld
- Viele Nerven
- Transparenz
- Barrierefreier Raum und barrierefreie Sprache
- Geografische Vernetzung (Verbindung zwischen Stadt und Land)

Die Abbildung dient der Veranschaulichung der Plakatwand mit den gesammelten Begriffen.

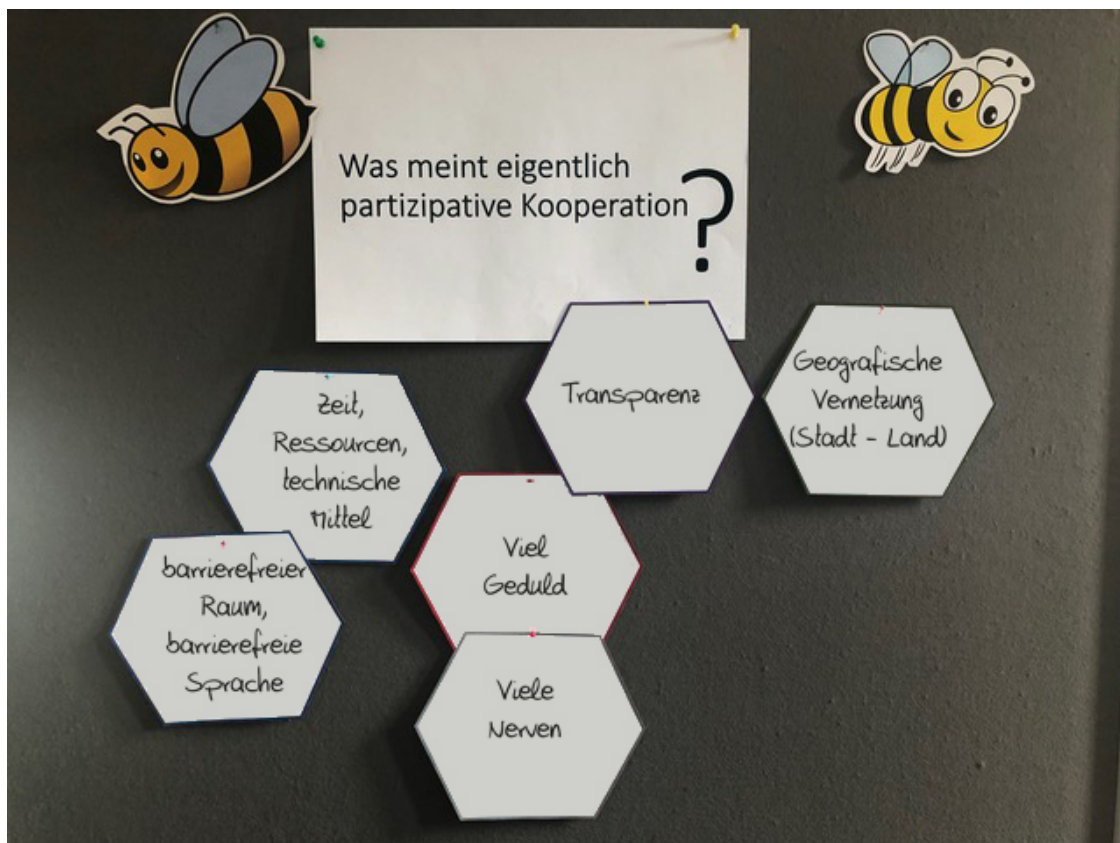


Abbildung 5: Was meint partizipative Kooperation?

E1 nennt als Ressourcen den Zeitfaktor, die Geldmittel und die technischen Mittel, woraufhin eine Sprechpause von 7 Sekunden folgt und E2 die Finger auf die Lippen legt. Aus dieser

Sprechpause und der Gestik lässt sich schließen, dass E2 über weitere Ressourcen nachdenkt. E2 erwähnt dann die Wichtigkeit der Geduld und der Nerven als persönliche Ressource für die partizipative Kooperation. R wirft von der Beobachterposition die Bedeutung der Transparenz ein. E1 schließt seine/ihre Überlegungen an und bringt den barrierefreien Raum und die Wichtigkeit der Stadt-Land Verbindung in Zusammenhang mit den technischen Mitteln und der Möglichkeit einer virtuellen Verbindung in die Diskussion ein. Durch eine virtuelle Verbindung und die Kommunikationstechnologie könnten laut E1 viele Menschen erreicht werden, es müsste aber auch eine barrierefreie Sprache gewährleistet werden. Bereits zu Beginn der zweiten Phase des RT wurde der Nachteil der sprachlichen Komplexität von E1 angesprochen und die Wichtigkeit des Formulierens in leichter Sprache angeführt. Dies scheint für E1 von hoher Relevanz zu sein. Abschließend nennt E1 geografische Vernetzung als entscheidende Ressource, woraufhin E2 mit einer Erzählung bezüglich des Bahnhofes seines/ihrer Wohnortes, der Barrieren für blinde Menschen aufweist, anknüpft. Außerdem berichtet E2 von einer verbesserten geografischen Vernetzung, aufgrund der Änderung des Zugplanes und bewegt dabei die Hände. Die Gestik während dieser erfahrungsbasierten Schilderung bringt den Ausdruck der Freunde von E2 noch mehr zum Vorschein. Im Anschluss an die Erzählung von E2 leitet M die Pause ein.

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Anordnung der Waben nicht zufällig gewählt, sondern mit allen Teilnehmer/innen abgestimmt wurde. Die Gestaltung der Plakatwand entstand somit durch einen gemeinsamen Prozess und die Einbeziehung und Mitsprache aller Beteiligten stand im Vordergrund.

In dieser Diskurssequenz zeigt sich ein kollektiver Charakter der Orientierungen aller Gesprächsteilnehmer/innen, indem alle genannten Ressourcen als wichtig erachtet werden. Deshalb kann von einem inkludierenden Modus in einem parallelen Diskursverlauf ausgegangen werden. Besonders auffällig während dieser Sequenz war der häufige gegenseitige Blickkontakt von E1 und E2. Der Austausch der Blicke könnte die Rücksichtnahme auf den jeweils anderen Diskussionsteilnehmer implizieren.

Nach der Pause eröffnet M die Diskussion mit einer Proposition, hängt ein weiteres Plakat (*Was braucht es für partizipative Kooperation?*) an die Plakatwand und fragt, ob die Waben von vorhin auch bei dieser Frage stimmig sind. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie E1 und E2 auf die Frage von M reagieren und es wird deutlich, dass E1 und E2 nach der Pause schnell wieder in das Thema finden und ihre Gedanken dazu äußern.

1182 E1: ah -- i würd nix wegnehmen	E1 kurzer Blick Richtung Plakatwand und dann
1183 E2 na --- passt eigentlich alles (P/11sec)	Richtung E2; alle Blick Richtung Plakatwand
1184 M: mhm --- fehlt irgendwas?	
1185 E1: jo -- ((Papier raschelt)) ((Tischrücken))	E1 nimmt die siebente Wabe und einen Stift
1186 M: jetzt wollt i die Kekse wegstellen - so wars net gemeint - dass i ((Lachen)) die zu mir	M stellt die Kekse zur Seite
1187 stell	
1188 ((Schreibgeräusch 25sec))	E1 schreibt (<i>Lautsprecher</i>); M und E2 Blick
1189 E1: würd ich sagen	Richtung Tisch
1190 M: mhm -- soll ichs aufhängen? --	E1 gibt M die siebente Wabe
1191 E1: -- ich kanns auch aufhängen	M gibt die sie wieder zurück
1192 M: ja (...) -- dann kannst du selber entscheiden - wo dus hinhängen willst (P/13sec)	E1 steht auf, hängt die siebente Wabe an die
1193 E2: liest du mir vor was da (...)	Plakatwand und setzt sich wieder hin
1194 E1: Lautsprecher	E1 Blick Richtung E2

Ausschnitt 8: Lautsprecher

Die Sprechpause von 11 Sekunden (Z.Nr. 1183) impliziert das Nachdenken über die gestellte Frage von M. Auf eine weitere Frage von M, ob noch Begriffe fehlen, ergreift E1 die Initiative und schreibt auf eine neue Wabe den Begriff „Lautsprecher“ (Z.Nr. 1188). Der Lautsprecher könnte als eine Metapher für das bereits mehrfache angesprochene Hinaustragen relevanter Themen in die Gesellschaft verstanden werden. Die Aussage von M in der Zeile 1192 deutet erneut auf die Wichtigkeit der Mitbestimmung und Mitgestaltung hin.

Für E1 sind die Funktion eines Lautsprechers, die Außenwirkung und die Ermöglichung des gemeinsamen „in Kontakt Treten“ in der Öffentlichkeit entscheidende Bedingungen für partizipative Kooperation. Diese Elaboration von E1 weist einen argumentativen Charakter auf und könnte auf eine bereits intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik zurückgeführt werden.

E2 schließt mit einer Elaboration an und nennt die Bedeutsamkeit des miteinander Redens für partizipative Kooperation, woraufhin E1 die Notwendigkeit der Kontinuität anspricht und M auf das Ausbilden vielfältiger Netzwerke eingeht. Neben dem Lautsprecher werden auch diese Begriffe auf wabenförmigen Kärtchen festgehalten.

Auf Nachfrage von M, was E1 genau mit Kontinuität meint, nennt er/sie die prozesshafte Entwicklung der Kooperation und führt ein Beispiel an. E2 äußert daraufhin, dass ihm/ihr die Begriffe Kontinuität und Prozess nicht wirklich bekannt sind und hebt dabei die Schultern an. Der Unwissenheit kommt im Zusammenhang mit dem Anheben der Schultern eine verstärkte Bedeutung zu. Hier kann davon ausgegangen werden, dass E2 mit diesen Begriffen nicht vollkommen vertraut ist, weshalb kein gemeinsames Verständnis oder keine gemeinsame Basis angenommen werden und eine antithetische Diskusorganisation identifiziert werden kann.

An dieser Stelle greift M erneut die Wichtigkeit einer barrierefreien Sprache auf und die angesprochene Herausforderung der leichten Sprache wird wiederum bestätigt. Im Sinne einer barrierefreien Sprache beschreibt M Kontinuität als Beständigkeit und E1 führt eine Elaboration im Modus einer Exemplifizierung an, um den Begriff Prozess zu erklären. Daraufhin fasst E2 das genannte Beispiel von E1 zusammen, E1 validiert dies und so kann von einem geteilten Verständnis und einer Synthese ausgegangen werden.

Bevor diese Diskurssequenz durch eine Sprechpause von 32 Sekunden beendet wird, spricht M die Wichtigkeit der Offenheit für unterschiedliche Wege an und E1 notiert dies auf einer weiteren Wabe. Er/sie fragt nach der Zufriedenheit mit seiner/ihrer Wortwahl, was M und E2 mit einem Nicken ratifizieren.

In diesem Gesprächsverlauf stand das Thema partizipative Kooperation und die Bedingungen dafür im Mittelpunkt der Diskussion. Zusammenfassend werden alle gesammelten Begriffe aufgelistet, die auf den wabenförmigen Kärtchen festgehalten und an die Plakatwand gepinnt wurden:

- Lautsprecher
- Kontinuität als notwendige Bedingung – Prozess und Beständigkeit
- Ausbilden vielfältiger Netzwerke
- Offen sein für Vielfalt

Aus dem gegenseitigen Blickkontakt während dieser Passage kann abgeleitet werden, dass die Aufmerksamkeit und das gegenseitige Zuhören noch immer einen hohen Stellenwert haben. Diese Diskurssequenz lässt die Aussage zu, dass im Wesentlichen ein inkludierender Modus vorhanden ist, welcher sich in einem antithetischen Verlauf und einer anschließenden Synthese entfaltet. Dadurch, dass keine gegenteiligen Meinungen geäußert werden, kann davon ausgegangen werden, dass alle Diskussionsteilnehmer/innen die gesammelten Begriffe als wesentliche Bedingungen für partizipative Kooperation einstufen.

Den **Abschluss der dritten Phase** bildet das Nachdenken über Grenzen partizipativer Kooperation. E1 nennt als Grenzen schwer überwindbare Barrieren, führt damit eine Proposition ein und kehrt zum Thema Sprache und Kommunikationsmöglichkeiten zurück. Er/sie betont erneut die Herausforderung einer barrierefreien Sprache, woraufhin M den Begriff der barrierefreien Sprache an der Plakatwand einkreist. An dieser Stelle kann die Relevanz der barrierefreien Sprache für E1 bestätigt werden.

E1 und E2 blicken einander an, als E2 den Umgang als weitere Barriere nennt. Der folgende Ausschnitt zeigt einen Dialog zwischen M, E1 und E2, in dem alle gemeinsam überlegen, wie der Umgang auf einer weiteren Wabe festgehalten werden kann.

1402 E2: der Umgang - oder?	E1 und E2 blicken einander an
1403 M: mhm	
1404 E2: der Umgang miteinander (...)	M und E1 Blick Richtung E2
1405 M: mhm --- wie geh ma miteinander um --- soll ma des dazu schreiben? der Umgang? so	E2 hebt kurz beide Hände
1406 diese --	
1407 E1: des berührt di ja besonders - wie man mit dir umgegangen ist --	E2 bewegt den Kopf nach oben und unten (nickt)
1408 E2: des war der größte Happen in meinem -- 2019er Jahr -- ((Seufzen))	E1 nimmt den Stift; M nimmt das Glas und trinkt
1409 M: -- wie soll mas denn benennen -- dass es - dass es für di am besten trifft -- soll ma	
1410 Umgang - oder wie soll mas -- bezeichnen?	M und E2 blicken einander an
1411 E2: ja (P/5sec) - der Umgang - jo --- oder --	E2 zieht beide Schultern kurz nach oben
1412 E1: was haltest davon - wenn ma schreiben - als Überschrift „NO GO Diskriminierung“?	E1 und E2 blicken einander an
1413 E2: jo - des(=s) -- war a gonz guat - jo	

Ausschnitt 9: Grenzen partizipativer Kooperation - Barrieren

In der Zeile 1407 nimmt E1 Bezug auf die zu Beginn der dritten Phase geteilten Erfahrungen mit Diskriminierung von E2. Durch die Rückkehr zu den persönlichen Erzählungen, die E2 im Diskursverlauf rund um das Thema fehlende Solidarität geäußert hat, kann darauf geschlossen werden, dass diese Erzählungen E1 sehr präsent in Erinnerung geblieben sind. Dies wiederum zeigt den hohen Stellenwert der Aufmerksamkeit und des Zuhörens in dieser Diskussionsrunde. Der Vorschlag von E1 in Zeile 1412 wird von E2 validiert und bezieht sich auf den Umgang mit den Mitmenschen, wo Diskriminierung absolut keinen Platz hat. Diese Einstellung kann als geteilter Orientierungsrahmen der Gruppe verstanden werden.

Durch die Nachfrage von E1 und die einander zugewandten Blicke in der Zeile 1412 kommt der Einbeziehung aller Meinungen und Bedürfnisse und der gegenseitigen Rücksichtnahme in dieser Sequenz erneut eine besondere Wichtigkeit zu.

Nachdem E1 „NO GO Diskriminierung“ auf einem wabenförmigen Kärtchen festgehalten hat, berichtet E2 von einer weiteren persönlichen Diskriminierungserfahrung im Zug und erzählt von einem Mann, der ihn/sie mit einem abfälligen und diskriminierenden Kommentar aufgrund der Blindenschleife belästigte. Durch diese persönliche Erzählung kann erneut auf ein vertrauensvolles Klima innerhalb der Gruppe geschlossen werden. M und E1 reagieren auf diese Erzählung mit einem Kopfschütteln, was als Entsetzen gedeutet werden kann. E2 lacht und führt dies auf seine/ihre entwickelte Stärke aus der psychologischen Betreuung zurück. Hier nimmt E2 Bezug auf ein bereits zu Beginn der dritten Phase angesprochenes Thema. Durch das Lachen

von E2 wird die ihm/ihr widerfahrene Diskriminierung in gewisser Weise abgeschwächt, jedoch kann aufgrund der entwickelten Stärke von E2 davon ausgegangen werden, dass er/sie sich bereits intensiv mit dem Vorfall auseinandergesetzt hat und deshalb relativ gelassen über diese negative Erfahrung sprechen kann. An dieser Stelle kann die Relevanz bezüglich des Entwickelns eigener Stärken für E2 bestätigt werden.

E2 schließt daraufhin gleich mit einer weiteren Elaboration im Modus einer erfahrungsbasierten Schilderung an und erzählt von der Diskriminierung und Demütigung durch einen Schaffner aufgrund seiner/ihrer Sinnesbeeinträchtigung. M und E1 schütteln erneut den Kopf, blicken einander an und sind sich über das Fehlverhalten des Schaffners einig. Nach den beiden Erzählungen werden zum Thema NO GO Diskriminierung gemeinsam geteilte Meinungen in der Gruppe geäußert und es kann daher von einem gemeinsamen Orientierungsrahmen ausgegangen werden. Ebenso kommt auch hier eine vertrauensvolle Basis innerhalb der Diskussionsteilnehmer/innen zum Vorschein.

Durch die geringen Wortmeldungen seitens M und E1 während den Erzählungen von E2 und dem permanenten Blickkontakt mit E2, kann darauf geschlossen werden, dass ein Interesse an den persönlichen Erfahrungen von E2 besteht. Diese Diskurssequenz endet mit dem Rückbezug zur Wichtigkeit des Entwickelns eigener Stärken und zur Prozesshaftigkeit in der partizipativen Kooperation, welcher von M angeregt wird. Die Gruppe resümiert, dass der Unterstützung von außen eine besondere Bedeutung zukommt. Ein inkludierender Modus in Form einer parallelen Diskursorganisation konnte bezüglich der Grenzen partizipativer Kooperation festgestellt werden. Dieser Diskursverlauf ist durch eine besonders interaktive, inhaltliche und metaphorische Dichte gekennzeichnet, insofern häufige Sprecherwechsel vorkommen und die Themen ausführlich und intensiv bearbeitet werden. Während E1 das Thema der barrierefreien Sprache als einen wiederkehrenden Fall in die Diskussion einbringt, geht E2 erneut auf den Umgang und seine/ihre entwickelten Stärken ein. Die Meinungen bezüglich der Ablehnung eines diskriminierenden Verhaltens decken sich, wie schon in der vorherigen Diskussion zum Thema fehlende Solidarität.

Eine Sprechpause von 10 Sekunden beendet nicht nur diese Diskurssequenz, sondern auch die Hauptdiskussion der Teilnehmer/innen und somit die dritte Phase des RT.

Zu Beginn der **vierten Phase** des RT fragt M, ob E1 oder E2 das Bedürfnis haben, dem Thema noch etwas hinzuzufügen, woraufhin E2 den Kopf schüttelt und E1 noch einmal die Prozesshaftigkeit erwähnt. Aus der Nachfrage von M lässt sich schließen, dass das Eingebunden Sein

und die Mitsprache noch immer einen hohen Stellenwert haben. Dann berichtet M über bisherige Erkenntnisse aus dem Projekt (im Rahmen seiner/ihrer Dissertation) und ergänzt weitere wabenförmige Kärtchen an der Plakatwand. Nachfolgend werden alle Begriffe aufgelistet, die M in dieser Diskurssequenz genauer ausführt. Diese Aspekte sind für eine gelingende partizipative Kooperation, also für die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, ihren Eltern und den Unterstützungspersonen entscheidend:

- Arbeitsbeziehung - sich verstanden fühlen
- Gemeinsame Sprache - wertschätzend
- Gemeinsames Zukunftsbild
- Rahmenbedingungen - z.B. Zeitressourcen, örtliche Gegebenheiten
- Inklusive Haltung - lösungs- und ressourcenorientiert
- Aktiv sein - reden und handeln, informiert werden und passiv sein können
- Binäre Kooperation

E1 und E2 unterbrechen nicht, ratifizieren diese Passage lediglich non-verbal durch ein Nicken und halten permanent Blickkontakt mit M, was auf gegenseitiges Zuhören, Aufmerksamkeit und Interesse an den Erkenntnissen aus dem Projekt hindeuten könnte. M erfragt anschließende Bemerkungen und es folgt ein kurzer Dialog zwischen allen Diskussionsteilnehmer/innen, in dem die Gruppe resümiert, dass die Ko-Forschenden der Kern der Forschung sind. Bevor die vierte Phase beendet wird, ordnet E1 die Wabe „Aktiv sein“ um und hängt sie in die Nähe der Wabe „Lautsprecher“ auf. Abschließend schreibt E1 den Begriff „Resonanz“ auf eine weitere Wabe, beschreibt diesen Begriff im Sinne einer barrierefreien Sprache als Möglichkeit, viele Menschen zu erreichen und hängt diese Wabe zwischen die Waben „Aktiv sein“ und „Lautsprecher“. Diese Eigeninitiative zeigt deutlich, welche Bedeutung diese Aspekte für E1 aufweisen.

Nachfolgend werden alle Begriffe, die nach der Pause zur Frage „*Was braucht es für partizipative Kooperation?*“ auf wabenförmigen Kärtchen festgehalten und an der Plakatwand gesammelt wurden, in der Abbildung dargestellt.

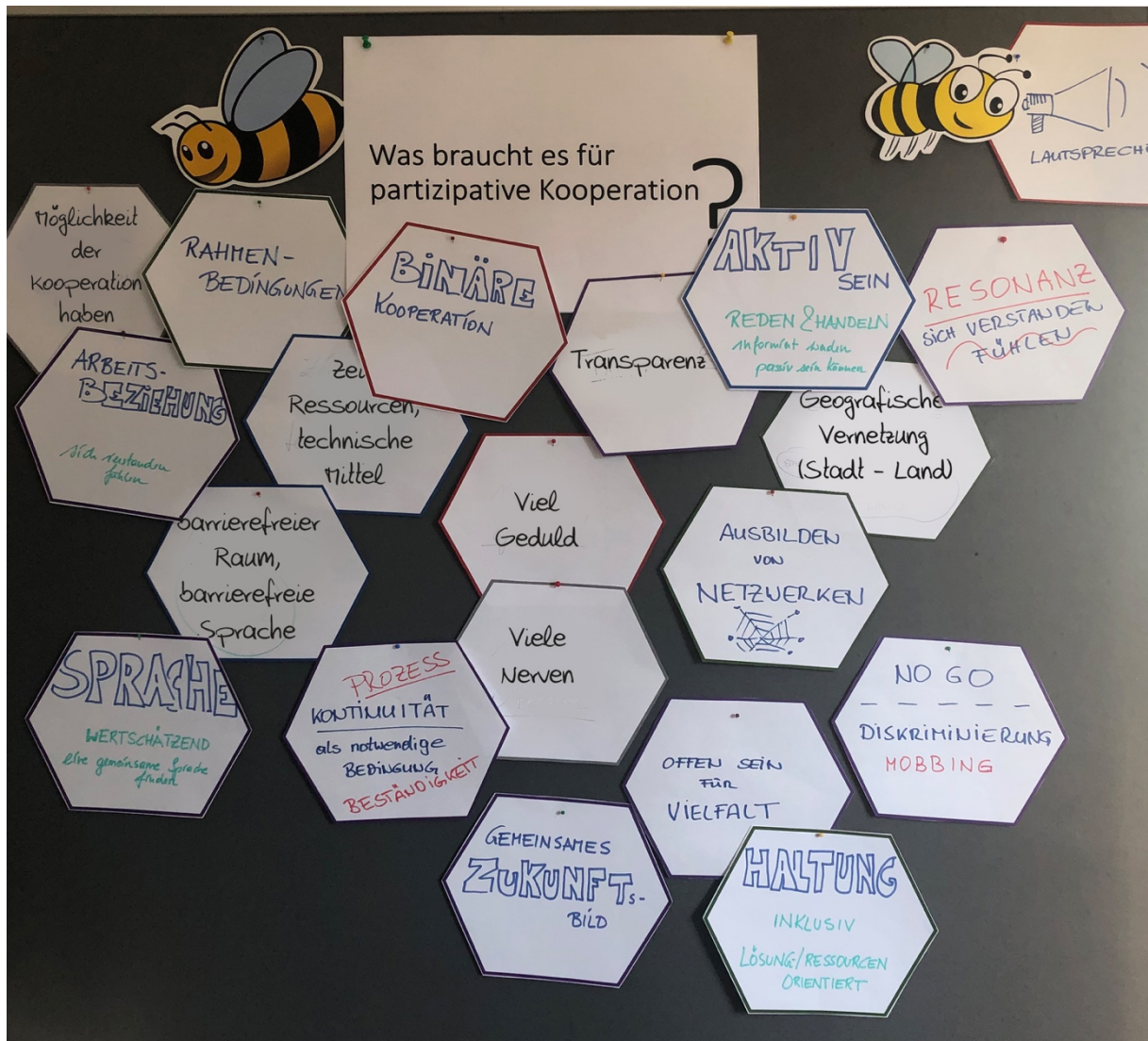


Abbildung 6: Was braucht es für partizipative Kooperation?

In der **fünften Phase** des RT kehrt R in die Gesprächsrunde zurück und schließt mit einer Reflexion über den gesamten Diskurs an. E1 und E2 hören aufmerksam zu und nicken zwischen- durch. Anschließend wird die Möglichkeit für E1 und E2 eröffnet, über diese Reflexion zu reflektieren. Diese Möglichkeit wird nicht in Anspruch genommen, was auf den Zeitmangel zurückgeführt werden kann und es kommt zu einem gemeinsamen Abschluss. Durch die Rati- fizierung kann davon ausgegangen werden, dass sowohl E1 als auch E2 der Reflexion von R zustimmen und keine gegenteiligen Orientierungen zu berichten haben. E1 spricht abschließend von einem gesamten Organismus, der aus den einzelnen Bienenwaben besteht und sagt „viele kleine -- Funktionseinheiten - die dann zusammen was -- Größeres dann ergeben“ (Z.Nr. 1862– 1863), woran M anschließt, dass der Bienenschwarm, im Sinne des Handelns und Hinaustrag- ens, mächtig ist. Die Schlussbemerkung von R bezieht sich auf das Entstehen im Prozess und M bedankt sich herzlich für das Kommen. In dem letzten kurzen Dialog von E1, M und R wird

die Gruppendiskussion metaphorisch zu einem Ende gebracht, indem zentrale Aspekte der gesamten Diskussion noch einmal kurz und knapp in Metaphern aufgegriffen werden. Dadurch bekommen die Aspekte des Organismus im Sinne vom Zusammenspiel vieler kleiner Funktionseinheiten, des Hinaustragens in die Gesellschaft in Form eines Lautsprechers und der Prozesshaftigkeit für die partizipative Kooperation eine besondere Bedeutung.

Ein charakteristisches Merkmal des gesamten RT waren zahlreiche Ratifizierungen der eingebrachten Themen und die geringe Anzahl an Sequenzen, in denen unterschiedliche Orientierungen zum Ausdruck gekommen sind. Hauptsächlich wurden inkludierende Modi in Form von parallelen Diskursorganisationen identifiziert, in denen die Diskussionsteilnehmer/innen aneinandergereichte Darstellungen mit demselben Orientierungsgehalt rekonstruierten. Lediglich ein exkludierender Modus mit einander widersprechenden Erfahrungen bezüglich der Bereicherung von Menschen mit Behinderung in einem Betrieb oder Unternehmen wurde in der dritten Phase festgestellt. Die meisten Propositionen wurden durch M und E1 initiiert, die auch durch gezieltes Nachfragen den Diskurs belebten und so E2 mit in die Diskussion einbanden.

6.3.4 Typenbildung

Als vierter und letzter Schritt folgt nach der Diskursbeschreibung die Typenbildung. Hierbei steht die Ausformulierung von Typiken im Mittelpunkt (Bohnsack 2014, S. 52). Die in den vorherigen Schritten rekonstruierten Orientierungsrahmen, die sich als homologes Muster in unterschiedlichen Passagen durchziehen, sind nun für die Typenbildung entscheidend (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2019, S. 30). Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche Formen der Typenbildung herausgearbeitet. Dazu zählen die Typenbildung des Common Sense, die praxeologische Typenbildung, die soziogenetische Typenbildung und die sinngenetische Typenbildung (siehe dazu z.B. Bohnsack 2014, 2013, 2010; Bohnsack et al. 2019).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird primär die sinngenetische Typenbildung angewandt und vom Grundgerüst der Typenbildung nach Bohnsack ausgegangen. In der sinngenetischen Typenbildung werden entlang der analysierten Orientierungsrahmen der Beforschten themenbezogene Ähnlichkeiten herausgearbeitet und in Typiken zusammengefasst (Bohnsack 2014, S. 152–155; Bohnsack 2013, S. 249–250; Bohnsack 2010, S. 58–59; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 302–304; Kleemann et al. 2013, S. 156). Für die Typenbildung dieser Masterarbeit bedeutet dies, dass die in den drei Auswertungsschritten zuvor rekonstruierten Orientierungsrahmen (Kapitel 6.3.1, 6.3.2, 6.3.3) auf homologe Aspekte untersucht und Typiken und Typen

strukturiert werden. Eine Typik, die das Zentrum des Erkenntnisinteresses abbildet, nennt sich *Basistypik* (Bohnsack 2010, S. 58; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303) und wird auch gegen Ende dieses Kapitels angeführt. Die Basistypik dient dazu, die einzelnen Typiken, die als unterschiedliche Ausprägungen zu verstehen sind, in Verbindung zu setzen.

Aus forschungsökonomischen Gründen wird eine fallinterne Typenbildung durchgeführt, insofern sich die Auswertung des Datenmaterials auf das dritte RT der Eltern von Jugendlichen mit Behinderung bezieht und somit ein einzelner Fall behandelt wird. Bohnsack (2014) spricht im Zuge dessen von einem *fallinternen Vergleich*, der sich auf thematisch unterschiedliche Sequenzen eines Diskurses, also einer Gruppendiskussion, bezieht (S. 139). Um Möglichkeiten des Vergleichs generieren zu können, werden in Anlehnung an Bohnsack (2014) nicht nur Orientierungen der Gruppe miteinander verglichen, sondern gedankenexperimentelle Gegenhorizonte gebildet, die auf hypothetischen Vorstellungen des/der Interpreten/in gründen (S. 139).

Aus den fallinternen Orientierungen ergeben sich folgende Typiken:

- Typik 1: Erreichbarkeit der Kooperationspartner
- Typik 2: Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen
- Typik 3: Rahmenbedingungen und Ressourcen
- Typik 4: Gemeinsame und wertschätzende Sprache
- Typik 5: Wertschätzender Umgang miteinander

Diese Typiken dienen als allgemeine Rahmen, an denen sich die Eltern im dritten RT anlehnen. Zu jeder dieser fünf Typiken konnten jeweils die zwei Typen (a. Herausforderung/Schwierigkeit und b. Forderung/Zielsetzung) identifiziert werden. Nachfolgend kommt es zur Explikation der Typiken.

1. Erreichbarkeit der Kooperationspartner

a. Herausforderung/Schwierigkeit	b. Forderung/Zielsetzung
Vernachlässigung ländlicher Gebiete	○ Inklusion vermehrt auch am Land
Stadt-Land Problematik	○ Barrierefreier Raum
	○ Verbesserte geografische Vernetzung
	○ Nutzen der virtuellen Verbindung

Tabelle 5: Typik 1- Erreichbarkeit der Kooperationspartner

Die erste Typik „Erreichbarkeit der Kooperationspartner“ bezieht sich auf die Wahrnehmung der Eltern bezüglich der Zugänglichkeit zu Kooperation. Die zwei Typen Herausforderung/Schwierigkeit und Forderung/Zielsetzung fungieren als Gegenhorizonte.

E1 nennt als negativen Gegenhorizont die Vernachlässigung ländlicher Gebiete. Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass die Autorin diesen Aspekt zum Typ a. (Herausforderung/Schwierigkeit) zugeordnet hat, da durch die angesprochene Vernachlässigung die Erreichbarkeit der Kooperationspartner erschwert wird. E2 äußert den Wunsch bezüglich der Veränderung am Land, was auch E1 validiert und wodurch ein gemeinsamer Orientierungsrahmen identifiziert werden kann. Dieser Wunsch wird als positiver Gegenhorizont eingeordnet, insofern dadurch mehr Inklusion am Land gefordert und eine Zielsetzung (Typ b.) formuliert wird. Ein weiterer herausfordernder Aspekt ist die Stadt-Land Problematik, die E1 einführt und dem Typ a. (Herausforderung/Schwierigkeit) zugeordnet werden kann. Ein großes Anliegen zeigt sich im Bereich des barrierefreien Raumes und der geografischen Vernetzung. E2 nennt bauliche Barrieren am Bahnhof, die zur erschwerten Erreichbarkeit der Kooperationspartner zählen, aber auch eine verbesserte geografische Vernetzung durch die erhöhte Frequentierung der Zugverbindung von ländlichen Gebieten in die Stadt. E1 überlegt, was noch zur Verbesserung der Erreichbarkeit führen könnte und spricht im Zuge dessen vom Nutzen der virtuellen Verbindung. Insofern könnte die Kommunikationstechnologie, unabhängig vom jeweiligen Wohnort, dafür eingesetzt werden, Kooperation zu ermöglichen. Außerdem wird in der Diskussion deutlich, dass im Sinne der Unterstützung, Kooperationspartner nicht zwingend professionelle Personen, wie Psycholog/innen oder Berater/innen, sein müssen, sondern durchaus auch Personen aus dem Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreis sein können. Hierbei wird auf einige Erfahrungen von E2 zurückgegriffen, da er/sie neben der professionellen Unterstützung auch die Unterstützung der Familie und der Freunde nennt und die Bedeutsamkeit dieser verdeutlicht. Durch diese erste Typik wird ersichtlich, dass das Leben am Land ein Aspekt ist, der die Erreichbarkeit von Kooperationspartnern im professionellen Bereich erschwert, da Leistungen dieser Art vermehrt in der Stadt angeboten werden. Hingegen stellt sich der Zugang zu Kooperationspartnern aus dem privaten Bereich als einfacheres Unterfangen heraus. Die Ausformulierung der unterschiedlichen Forderungen und Zielsetzungen zeigt einerseits, dass die beiden Elternteile selbst von dieser Problematik betroffen sind, sich aber andererseits bereits mit dieser Thematik befasst haben und wichtige Aspekte zur verbesserten Erreichbarkeit ansprechen.

2. Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen

a. Herausforderung/Schwierigkeit	b. Forderung/Zielsetzung
Fehlende Vernetzung	○ Verbesserte geografische Vernetzung ○ Nutzen der virtuellen Verbindung
Fehlende Informationen	○ Vermehrtes Hinaustragen in die Gesellschaft (informiert werden) ○ Lautsprecher
Geringe Reichweite inklusiver Themen	○ Außenstehende Personen in den Diskurs miteinbeziehen (Teilhabe) ○ mehr Aktions- und Reaktionsbereitschaft ○ Resonanz
Sprachliche Komplexität	○ Barrierefreie und leichte Sprache

Tabelle 6: Typik 2 - Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen

Die zweite Typik „Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen“ weist einen Zusammenhang mit der ersten Typik auf. Die Eltern nennen beim Typ a. (Herausforderung/Schwierigkeit) die fehlende Vernetzung und Verknüpfung, die nicht nur die Erreichbarkeit der Kooperationspartner, sondern auch den Zugang zu Informationen erschwert. E2 greift in diesem Zusammenhang eigene Erfahrungen bei der Wohnungssuche in der Stadt auf und spricht von Einschränkungen, die auf fehlende Vernetzung und fehlende Informationen zurückgeführt werden können. Der Typ b. (Forderung/Zielsetzung) stellt wieder den Gegenhorizont dar und die Beforschten sind sich einig, dass sich eine verbesserte geografische Vernetzung und das Nutzen einer virtuellen Verbindung positiv auf die Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen auswirken würde. Hierbei nennt E1 die Möglichkeit der Übertragung von beispielsweise Podiumsdiskussionen oder das Teilen wichtiger Inklusionsthemen auf unterschiedlichen Internetplattformen, um Informationen zu verbreiten, in die Gesellschaft hinauszutragen und eine breite Bevölkerungsmasse anzusprechen. Aufgrund der mehrfachen Thematisierung des Aspektes Hinaustragen relevanter Informationen und Themen bezüglich Inklusion in die Gesellschaft durch E1, kann für ihn/sie von einer besonderen Wichtigkeit ausgegangen werden. Gegen Ende der Gruppendiskussion wird dieser Aspekt durch die Metapher des Lautsprechers zum Höhepunkt gebracht.

Als weitere Herausforderung/Schwierigkeit (Typ a.) wird die geringe Reichweite inklusiver Themen gesehen. Es reicht nicht aus, nur als Lautsprecher zu fungieren. Die nächste Forderung

(Typ b.) zielt auf die Teilhabe und Miteinbeziehung von Menschen, die sich außerhalb des inklusiven Diskurses befinden, ab. E1 formuliert den Wunsch nach mehr Reaktions- und Aktionsbereitschaft in der Gesellschaft und Resonanz, um viele Menschen erreichen und sensibilisieren zu können.

Die letzte Herausforderung/Schwierigkeit (Typ a.) dieser Typik, die das gesamte RT begleitet, ist die Problematik der sprachlichen Komplexität. Die Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen und das Hinaustragen derselben in die Gesellschaft kann nur durch eine barrierefreie und leichte Sprache gewährleistet werden.

Die zweite Typik zeigt, dass der Zugang zu relevanten Informationen und Themen durch unterschiedliche Aspekte erschwert wird. Alle genannten und in der Tabelle veranschaulichten Aspekte zum Typ a. (Herausforderung/Schwierigkeit) und zum Typ b. (Forderung/Zielsetzung) wurden von den Eltern selbst initiiert und in die Diskussion eingebracht. Auch im Sinne der Kooperation stellt sich die zweite Typik als wesentliche Bedingung heraus.

3. Rahmenbedingungen und Ressourcen

a. Herausforderung/Schwierigkeit	b. Forderung/Zielsetzung
Fehlende institutionelle und persönliche Ressourcen: ○ Fehlende Geldmittel ○ Fehlende technische Möglichkeiten ○ Zeitknappheit und Diskontinuität ○ Fehlende Geduld und Nerven	Vorhandensein institutionelle und persönlicher Ressourcen: ○ Geldmittel ○ Technische Mittel ○ Zeitressourcen und Kontinuität ○ Geduld und Nerven

Tabelle 7: Typik 3 - Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die dritte Typik „Rahmenbedingungen und Ressourcen“ steht im direkten Zusammenhang mit der partizipativen Kooperation. Bezüglich dieser Typik, wurden nur die Aspekte des Typs b. (Forderung/Zielsetzung) von den Eltern genannt. Die Aspekte des Typs a. (Herausforderungen/Schwierigkeiten) wurden von der Autorin als Gegenhorizont formuliert.

Im Diskursverlauf zeigt sich ein kollektiver Charakter der Orientierungen aller Diskutant/innen, indem alle genannten Ressourcen, die der Tabelle zu entnehmen sind, als wichtig erachtet werden. Die Verfügung über Geldmittel wird von den Eltern nur kurz erwähnt und nicht weiter ausgeführt. An dieser Stelle könnten sowohl die Geldmittel auf institutioneller Ebene als auch

auf persönlicher Ebene gemeint sein. Einerseits braucht die Institution Geld, um die Rahmenbedingungen erfüllen und somit Kooperationsmöglichkeiten schaffen zu können. Andererseits müssen Eltern über Geldmittel verfügen. Das Vorhandensein technischer Mittel kann in Zusammenhang mit dem Nutzen der virtuellen Verbindung und dem Nutzen der Kommunikationstechnologie der Typik 1 und 2 gebracht werden. Zeit und Kontinuität als Rahmenbedingung und Ressource werden benötigt, um eine prozesshafte Entwicklung und die Beständigkeit der Kooperation gewährleisten zu können, hingegen würde die Zeitknappheit und die Diskontinuität die Kooperationsqualität erheblich verschlechtern. Der Faktor Zeit wurde nur auf institutioneller Ebene diskutiert. Zeit stellt jedoch auch eine persönliche Ressource dar, insofern man sich als Individuum für partizipative Kooperation Zeit nehmen muss. Außerdem können Geduld und Nerven als persönliche Ressourcen gesehen werden, über die Kooperationspartner verfügen sollten. E2 äußert hierzu eigene Erfahrungen und unterstreicht damit diese Forderung. Durch diese dritte Typik wird ersichtlich, dass eine gelingende partizipative Kooperation von einigen Faktoren abhängig ist und sowohl auf institutioneller als auch auf persönlicher Ebene gewisse Ressourcen und Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen.

4. Gemeinsame und wertschätzende Sprache

a. Herausforderung/Schwierigkeit	b. Forderung/Zielsetzung
Sprachliche Komplexität	○ Barrierefreie und leichte Sprache
Kommunikationsschwierigkeiten	○ Nutzen der virtuellen Verbindung

Tabelle 8: Typik 4 - Gemeinsame und wertschätzende Sprache

Die vierte Typik „Gemeinsame und wertschätzende Sprache“ ist eine Thematik, die den gesamten Diskurs begleitet. Gemeinsame Orientierungen konnten bezüglich der Wichtigkeit einer gemeinsamen und wertschätzenden Sprache in Kooperationsprozessen auf Seiten beider Elternteile identifiziert werden.

Die Aspekte des Typs a. (Herausforderung/Schwierigkeit) und des Typs b. (Forderung/Zielsetzung) wurden von den Eltern formuliert und stellen einen Gegenhorizont dar. E1 nennt die sprachliche Komplexität als schwer überwindbare Barriere, weil gewisse Inhalte und Informationen nicht für die breite Bevölkerungsmasse zugänglich sind. An dieser Stelle wird die Verbindung zur Typik 2 „Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen“ deutlich. Beide Elternteile fordern eine barrierefreie und leichte Sprache, angefangen beim Verfassen von bei-

spielsweise Berichten, beim Veröffentlichen von Forschungsergebnissen, aber auch in Kooperationsprozessen. Als weiterer Aspekt werden Kommunikationsschwierigkeiten (Typ a.) genannt, die zum Beispiel auf die örtliche Trennung zurückzuführen und in weiterer Folge zu überwinden sind. Hier geht E1 wieder auf das Nutzen einer virtuellen Verbindung und der Kommunikationstechnologie ein (Typ b.). Insofern ist ein Zusammenhang zwischen dieser vierten Typik und der ersten Typik „Erreichbarkeit der Kooperationspartner“ zu erkennen. Außerdem muss festgehalten werden, dass die Thematik rund um eine gemeinsame, wertschätzende und barrierefreie Sprache nicht nur mehrmals inhaltlich während der Diskussion aufgegriffen, sondern während des gesamten dritten RT von den Eltern selbst angewandt wurde. Gegen Ende der Diskussion äußerte E2, dass ihm/ihr einige Begriffe, die während der Diskussion aufkamen, nicht bekannt sind und diese wurden dann von M und E1 im Sinne einer barrierefreien Sprache beschrieben und erklärt. An dieser und einigen weiteren Stellen des RT wurde deutlich, dass das Formulieren von beispielsweise Begriffen in einer leichten Sprache eine große Herausforderung darstellt.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der vierten Typik „Gemeinsame und wertschätzende Sprache“ nicht nur in Kooperationsprozessen, sondern in vielen weiteren Lebensbereichen eine wesentliche Bedeutung zukommt.

5. Wertschätzender Umgang miteinander

a. Herausforderung/Schwierigkeit	b. Forderung/Zielsetzung
Diskriminierung und fehlende Solidarität	○ Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt miteinbinden ○ Menschen mit Behinderung als Bereicherung wahrnehmen ○ Wertschätzende Arbeitsbeziehung ○ Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten ○ Entwickeln eigener Stärken
Zuschreibungen und Etikettierungen (Reduktion auf bestimmte Merkmale)	○ Mensch als Mensch wahrnehmen (Behinderung ist ein zusätzliches Merkmal und eine Ressource)

Tabelle 9: Typik 5 - Wertschätzender Umgang miteinander

Die fünfte und letzte Typik „Wertschätzender Umgang miteinander“ zieht sich, ähnlich wie die vierte Typik durch den gesamten Diskurs. Die zwei Typen Herausforderung/Schwierigkeit und Forderung/Zielsetzung fungieren als Gegenhorizonte und wurden von den Eltern in die Diskussion eingebracht.

Gleich zu Beginn der Hauptdiskussion kommt das Thema der fehlenden Solidarität und fehlenden Kooperation durch E1 auf, welches von E2 in einigen erfahrungsbasierten Erzählungen aufgegriffen und um diskriminierende Aspekte erweitert wurde (Typ a.). Beide Elternteile sind sich einig, dass Diskriminierung und fehlende Solidarität erhebliche Schwierigkeiten in unterschiedlichen Settings, sei es im Bereich der partizipativen Kooperation, am Arbeitsplatz, an dem Kooperation ebenso gelebt oder nicht gelebt werden kann, oder im privaten Setting, mit sich bringen. E1 und E2 fordern in diesem Zusammenhang, die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt, die Wahrnehmung dieser Individuen als Bereicherung und eine wertschätzende Arbeitsbeziehung (Typ b.). Eine weitere Zielsetzung bei persönlichen Diskriminierungserfahrungen, die vor allem vermehrt durch E2 eingebracht wurde, ist die Inanspruchnahme von unterschiedlichen Unterstützungsangeboten und das Annehmen der Hilfe von Kooperationspartnern. Diese Hilfeleistungen können in weiterer Folge dazu beitragen, eigene Stärken zu entwickeln und die Diskriminierungserfahrungen aufzuarbeiten (Typ b.).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Typs a. (Herausforderung/Schwierigkeit) bezieht sich auf die Reduktion eines Menschen auf gewisse, beispielsweise körperliche oder äußerliche Merkmale. Beide Elternteile vertreten eine gemeinsame Orientierung, indem sie die genannte Reduktion ablehnen. E2 lehnt zudem auch die Verwendung des Begriffes Behinderung ab. Als Gegenhorizont und Zielsetzung fungiert an dieser Stelle die Wahrnehmung eines Individuums als gesamten Menschen und beispielsweise eine Behinderung als zusätzliches Merkmal und Ressource.

Durch diese fünfte Typik wird ersichtlich, dass ein wertschätzender Umgang miteinander ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende partizipative Kooperation ist. Die Ausformulierung der unterschiedlichen Herausforderungen/Schwierigkeiten (Typ a.) zeigt einerseits, dass E2 persönlich von dieser Problematik betroffen ist, sich aber andererseits bereits mit dieser Thematik befasst hat. Beide Elternteile sprechen wichtige Aspekte an, wie ein wertschätzender Umgang miteinander, unabhängig vom jeweiligen Setting und den jeweiligen Individuen gewährleistet werden kann.

Im Anschluss an die Ausformulierung der fünf Typiken wird nun die Basistypik angeführt, die wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, das Zentrum des Erkenntnisinteresses bildet und dazu dient, die Typiken in Verbindung zu setzen (Bohnsack 2010, S. 58; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303).

Basistypik: Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes

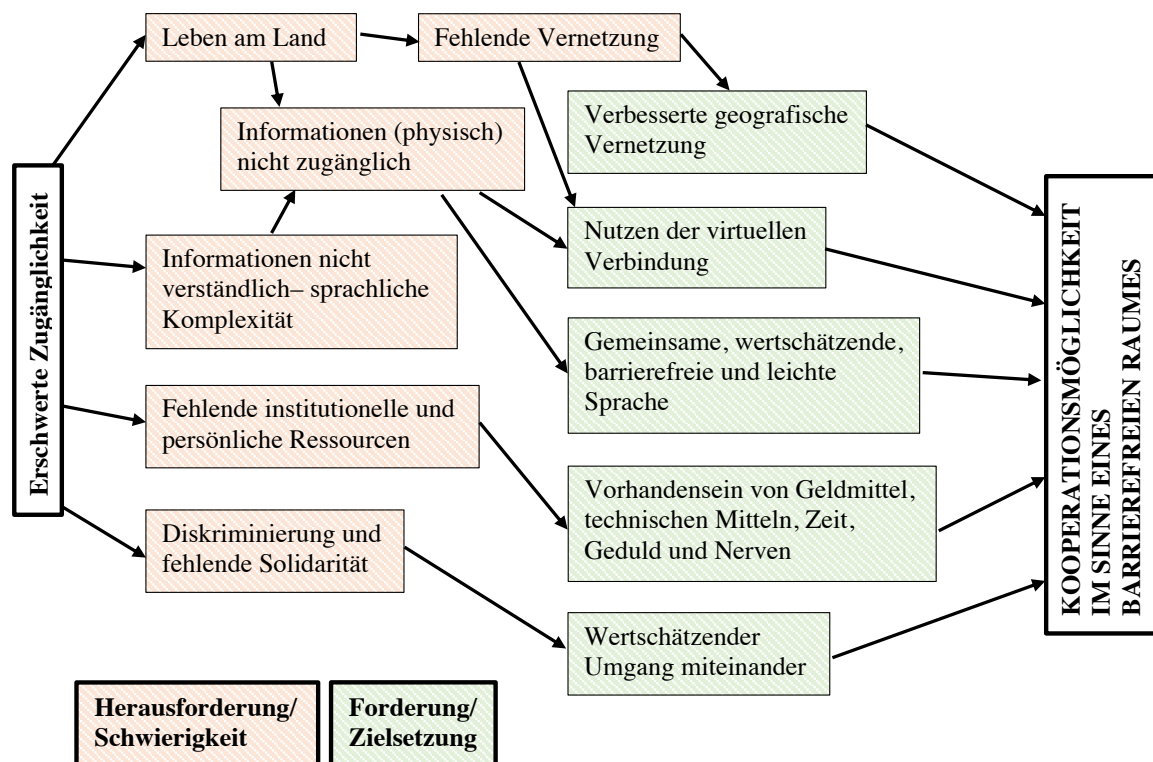


Abbildung 7: Entwicklung der Basistypik

Durch die Identifikation, Ausarbeitung und Analyse der fünf Typiken (Erreichbarkeit der Kooperationspartner; Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen; Rahmenbedingungen und Ressourcen; Gemeinsame und wertschätzende Sprache; Wertschätzender Umgang miteinander), konnte eine gemeinsame Basistypik entwickelt werden. Alle formulierten Typiken sind in der Realisierung und Umsetzung abhängig von einer Basistypik. Sie sind abhängig von der **Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes**.

Diese Basistypik wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

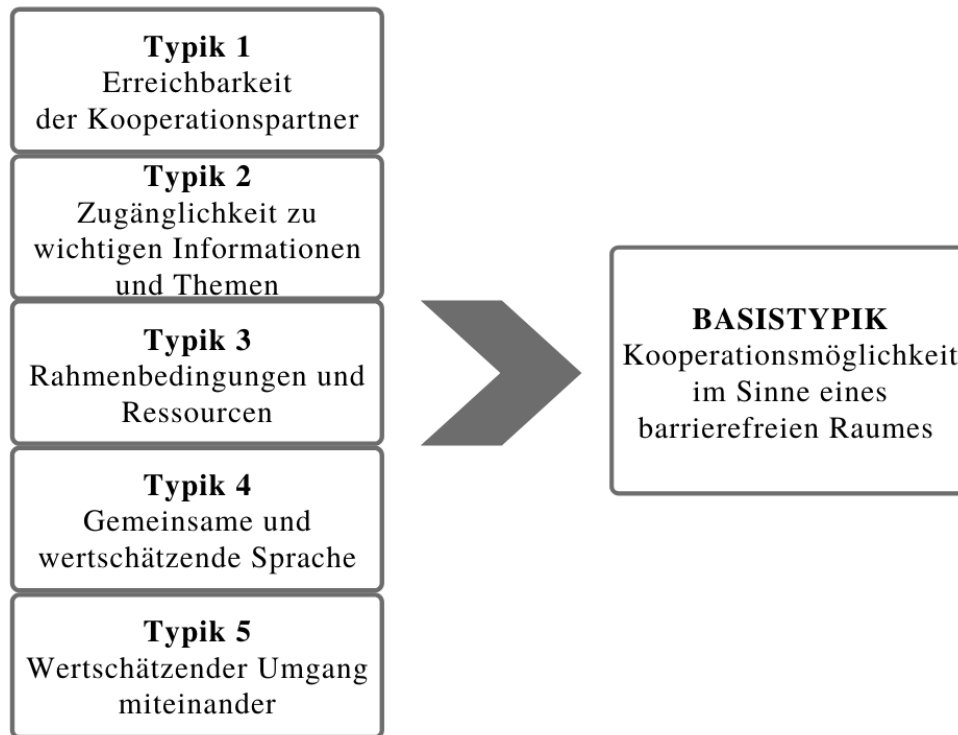


Abbildung 8: Basistypik - Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes

Diese Basistypik findet sich in allen Typiken wieder und umgekehrt entstand diese Basistypik aufgrund des Vorhandenseins dieser fünf Typiken. Die Möglichkeit haben zur Kooperation hängt von der Erreichbarkeit der Kooperationspartner, der Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen, von Rahmenbedingungen und Ressourcen, von einer gemeinsamen und wertschätzenden Sprache und von einem wertschätzenden Umgang miteinander ab und ist im Sinne eines barrierefreien Raumes realisierbar. Der barrierefreie Raum wurde als zentrales Thema von den Eltern in die Diskussion eingebracht und es handelt sich hierbei um eine besonders umfangreiche Thematik.

Auf den ersten Blick erscheint der Begriff Barriere sehr eindimensional, indem Barrieren als Hindernis und Hürde oft mit baulichen Gegebenheiten in Verbindung gebracht werden. Im Duden wird eine Barriere folgendermaßen definiert: „Absperrung, die jemanden, etwas von etwas fernhält“ (Duden 2020 [online]). Auch bei dieser Definition wird eine Barriere sofort mit etwas Sichtbarem assoziiert. In der Analyse der Typiken ist jedoch stark hervorgekommen, dass Barrieren auch nicht sichtbar und vielfältig sein können.

In der ersten Typik bildet der barrierefreie Raum den Gegenhorizont zur Stadt-Land Problematik. Das Leben am Land kann als Barriere verstanden werden, wenn es um die Erreichbarkeit

von Kooperationspartnern geht. Durch eine verbesserte geografische Vernetzung und das Nutzen der virtuellen Verbindung hat man als Individuum die Möglichkeit zur Kooperation im Sinne eines barrierefreien Raumes. In der zweiten Typik können fehlende Vernetzungen, fehlende Informationen und die sprachliche Komplexität als Barrieren gesehen werden, die die Zugänglichkeit zu wichtigen Themen und Inhalten erschweren. Durch die verbesserte Vernetzung (geografisch und virtuell) und die Verbreitung von Informationen unter Berücksichtigung einer barrierefreien und leichten Sprache kann ein barrierefreier Raum gewährleistet werden und Kooperation stattfinden. Im Rahmen der dritten Typik müssen die Barrieren der fehlenden Rahmenbedingungen und Ressourcen überwunden werden, damit Kooperation gelingen kann. Die vierte Typik geht von einer gemeinsamen und wertschätzenden Sprache als wesentliche Bedingung für Kooperation aus. Nur wenn eine leichte und barrierefreie Sprache vorhanden ist, kann von einem barrierefreien Raum gesprochen werden, der die Möglichkeit zur Kooperation eröffnet. In der fünften Typik fungieren Diskriminierung und fehlende Solidarität als Barriere, die durch gegenseitige Wertschätzung überwunden und somit die Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes geschaffen werden kann.

Die zahlreichen genannten Themen der Eltern knüpfen immer wieder an diese Basistypik an und somit zieht sich die **Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes** durch das gesamte RT.

7 Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der Diskussion der Ergebnisse. Die Erkenntnisse des empirischen Teils werden mit dem theoretischen Teil dieser Masterarbeit verknüpft, um die Forschungsfrage „*Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Ressourcenverteilung im Kontext der Familie von Jugendlichen mit Behinderung, dem Bildungsübergang und dem Zugang zu partizipativer Kooperation?*“ beantworten zu können. Außerdem werden die Ergebnisse der Masterarbeit von Bettina Schelch (2018) des ersten Reflecting Teams mit Jugendlichen, das 2018 durchgeführt wurde, und der Masterarbeit von Petra Parthé (2020) des zweiten Reflecting Teams mit Eltern, das 2019 durchgeführt wurde, in die nachfolgende Diskussion miteinbezogen. Beide Masterarbeiten wurden ebenso im Rahmen des Forschungsprojektes „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ verfasst.

Der partizipative Forschungszugang des Reflecting Teams hat es ermöglicht, Sichtweisen der Eltern auf den inklusiven Bildungsübergang der Jugendlichen und Einstellungen, Erfahrungen und Meinungen bezüglich der partizipativen Kooperation im Übergangsprozess in den Mittelpunkt zu rücken. Unter Anwendung der dokumentarischen Auswertungsmethode nach Bohnsack konnten Voraussetzungen für eine gelingende partizipative Kooperation und ebenso Herausforderungen dergleichen erforscht und die Basistypik „Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes“ identifiziert werden.

Wie die theoretische Auseinandersetzung gezeigt hat, haben Eltern eine entscheidende Funktion im Lebenslauf und in jeglichen Übergangsphasen ihrer Kinder. Sie fungieren als wesentliche Berater, Begleiter, Unterstützer und Bezugspersonen. Eltern sind aber zugleich den primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon 1974) unterlegen und beeinflussen somit die Bildungsbeteiligung, die Übergänge im Bildungssystem und die Ausbildungs- und Berufswahl ihrer Kinder. Außerdem konnte verdeutlicht werden, dass Kinder und Jugendliche von den materiellen, kulturellen, sozialen und milieuspezifischen Ressourcen ihrer Eltern abhängig sind, die ihre Teilhabe- und Partizipationschancen in der Gesellschaft bestimmen. Kinder und Jugendliche mit Behinderung erfahren durch gesellschaftlich vorhandene Barrieren zusätzliche Schwierigkeiten bezüglich der vollkommenen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Besonders in Bildungsübergängen kommt es zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten, insofern unterschiedliche Differenzkategorien, wie Klasse, sozialer Status, Geschlecht oder Behinderung und ihre Wechselwirkungen als einflussreiche Faktoren verstanden werden können. Die Gestaltung von Bildungsbiographien und Übergängen ist, wie in den vorherigen Kapiteln im

Detail ausgeführt, abhängig von den Lebensverhältnissen, den familiären Umständen und den gesellschaftlichen Gegebenheiten, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen.

Da es im Rahmen dieser Masterarbeit um die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erforschung von Bildungsübergängen geht, die sich zunehmend komplexer und unübersichtlicher gestalten, gilt es deshalb nicht nur zu erforschen, welche Individuen die Bildungsübergänge unter welchen Bedingungen schaffen beziehungsweise nicht schaffen. Der Fokus muss darüber hinaus darauf gerichtet sein, wie der Prozess des Bildungsüberganges zu gestalten ist, sodass Individuen diesen erfolgreich bewältigen können. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen schreibt Ehlers (2013), dass „Kinder und Jugendliche [...] Unterstützung [benötigen], um mit der nicht mehr vorhandenen Kalkulierbarkeit des eigenen Lebenslaufes und mit dessen Unübersichtlichkeit klarzukommen. [...] Ziel muss sein, Kinder und Jugendliche zu befähigen, mit den Lebenslaufoptionen umzugehen, die die Gesellschaft bereithält“ (S. 68–69).

Notwendig sind unterstützende Ansätze, die sich an dem Individuum orientieren und Entscheidungskompetenz, Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein fördern. Der Fokus sollte auf die Befähigung zur Selbstbestimmung gelegt werden, damit die Jugendlichen lernen, mit belastenden Situationen und schwierigen Entscheidungen umzugehen. Unterstützungsangebote sollten jedoch nicht nur die Jugendlichen miteinbeziehen, sondern ebenso die Eltern. Eltern sind wertvolle Begleiter, können die Bedürfnisse ihrer Kinder identifizieren und gestalten aufgrund von Erwartungen, dem sozioökonomischen Status und vorhandener Ressourcen den Lebenslauf der Jugendlichen mit. Die partizipative Kooperation konnte in dieser Masterarbeit als vielversprechendes unterstützendes Angebot im Bildungsübergang von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern identifiziert werden. Es gilt, die Jugendlichen als Individuen mit speziellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen und in Zusammenarbeit mit den Eltern und professionellen Unterstützer/innen dort anzusetzen, wo soziale Ungleichheit, Exklusion und Benachteiligung vermieden werden können.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit der partizipativen Kooperation konnten vielfältige Voraussetzungen und Gelingensfaktoren, aber auch Herausforderungen identifiziert werden. Die Sichtweisen der Eltern des dritten Reflecting Teams decken sich zum Großteil mit den theoretischen Aspekten, die nachfolgend miteinander verknüpft werden.

Die erste Typik „Erreichbarkeit der Kooperationspartner“, die einerseits die Stadt-Land Problematik als Herausforderung und andererseits den Wunsch nach einer verbesserten geografischen Vernetzung und einem vermehrten Nutzen der virtuellen Verbindung beinhaltet, kann

auch mit Sacher (2008) und Turnbull/Turnbull (1997) bestätigt werden. Sie nennen verkehrsun günstige Wohnorte und erschwerte Fahrmöglichkeiten zu entfernten Kooperationspartnern für Eltern als Kontaktbarriere. In der Literatur wird ebenso das Ausschöpfen von vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten angesprochen, wie beispielsweise der Austausch über Kommunikationsplattformen im Internet oder per Mail (Sacher 2008). Es erscheint durchaus sinnvoll und zeitsparend, für Anliegen und Fragen, die rasch geklärt sind, verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten bereitzustellen. So könnten Homepages, Plattformen oder Foren im Internet, der Emailaustausch oder der direkte Austausch über das Telefon genutzt werden, um dringende Anliegen zeitsparend bearbeiten zu können. Der Wunsch nach einer verbesserten und barrierefreien geografischen Vernetzung zwischen ländlichen und urbanen Gebieten, der Seitens der Eltern formuliert wird, sollte auf politischer Ebene beachtet werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der „gesellschaftliche Entwicklungsstand“ als Kategorie und die dazugehörigen Differenzen, wie „fortschrittlich/rückständig“, „entwickelt/nicht entwickelt“, „Stadt/Land“ (siehe Tabelle 1: Differenzkategorien), als wichtige Thematik berücksichtigt werden muss. Eltern und ihre Kinder sind somit nicht nur von den oben genannten Ressourcen, sondern ebenso von der geografischen Lage ihres Wohnortes abhängig.

Die zweite Typik „Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen“ weist einen Zusammenhang mit der ersten Typik auf, insofern die fehlende Vernetzung nicht nur die Erreichbarkeit der Kooperationspartner, sondern auch den Zugang zu Informationen erschwert. Parthé (2020) verdeutlicht in ihrer Masterarbeit, dass Eltern ein Teil des Übergangsprozess ihrer Kinder sein wollen, ihnen jedoch Informationen dahingehend fehlen, wie sie unterstützend wirken können. Neben den fehlenden Informationen kommt es zum geringen Informationsaustausch mit professionellen Akteur/innen (S. 83). Die Eltern fordern, über unterschiedliche Angebote Informationen zu erhalten und dies soll in einer barrierefreien und leichten Sprache realisiert werden. Die Gewährleistung einer barrierefreien, gemeinsamen und leichten Sprache und einer Kommunikation auf Augenhöhe ist somit nicht nur während eines Kooperationsprozesses von Bedeutung, wie es Fasching et al. (2019), Fuchs/Tippelt (2012) und Sacher (2008) zu entnehmen ist, sondern auch schon davor, wenn es darum geht Informationen beispielsweise über Unterstützungsangebote bereitzustellen.

An dieser Stelle scheint es sinnvoll unmittelbar die vierte Typik „Gemeinsame und wertschätzende Sprache“ anzuschließen. Diese Thematik begleitet den gesamten Diskurs und wird nicht nur mehrmals inhaltlich aufgegriffen, sondern während des gesamten dritten Reflecting Teams

von den Eltern selbst angewandt. Dadurch kann der vierten Typik eine besondere Relevanz zugeschrieben werden. Parthé (2020) konnte im Rahmen des zweiten Reflecting Teams mit Eltern einen weiteren Aspekt bezüglich der Sprache erforschen. Sie schreibt, dass die Kommunikation mit professionellen Fachkräften von den Eltern zum Teil als defizitorientiert wahrgenommen wird. So werden in Elterngesprächen häufig Mängel an Kompetenzen thematisiert, anstatt Stärken des Kindes/Jugendlichen hervorzuheben (S. 83). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sprache einer partizipativen Kooperation auf einer gemeinsamen Basis aufbauen, wertschätzend, leicht zu verstehen und stärkenorientiert sein sollte.

Im Hinblick auf die dritte Typik „Rahmenbedingungen und Ressourcen“ fordern die Eltern institutionelle und persönliche Ressourcen, wie das Vorhandensein von Geldmitteln, technischen Mitteln, Zeit, Kontinuität, Geduld und Nerven. Fabel-Lamla/Thielen (2011) sprechen in der Literatur von der Bereitstellung finanzieller Ressourcen, um qualitativ hochwertige Unterstützungsangebote realisieren zu können. Das Vorhandensein technischer Mittel korreliert mit der Forderung nach einer virtuellen Verbindung der ersten Typik und ebenso mit dem Vorhandensein von Geldmitteln. Die Aspekte Zeit und Kontinuität können dem Kriterienkatalog von Eckert et al. (2012) entnommen werden. Dort werden der *zeitliche Rahmen* und die *Regelmäßigkeit und Kontinuität* als kooperationsfördernde Aspekte angesehen (siehe Tabelle 2: Kriterienkatalog). Auch für den Beziehungsaufbau in einem Kooperationsprozess werden personelle Beständigkeit und Kontinuität genannt, um eine konstante Beziehung innerhalb eines langfristigen und umfassenden Kooperationsverhältnisses gewährleisten zu können (Fasching et al. 2019; Walter/Hirschfeld 2013; Beveridge 2005). Ehlers (2013) fordert zudem, starre Zeitkorridore aufzubrechen, um beispielsweise alleinerziehende oder ganztags arbeitende Eltern entlasten zu können. In diesem Zusammenhang wird der Zeitfaktor als persönliche Ressource gesehen. Das Vorhandensein von Geduld und Nerven auf persönlicher Ebene, wurde in der durchgesehenen Literatur nicht konkretisiert und ausgeführt.

Diese dritte Typik wird durch Aspekte des theoretischen Teils dieser Masterarbeit erweitert. Im Rahmen der partizipativen Kooperation reicht es nicht aus, den Blick auf die genannten Rahmenbedingungen und Ressourcen zu legen und diese bereitzustellen. Der Blick muss zudem auf die Ressourcenausstattung der Eltern und Jugendlichen, also auf die aktuelle familiäre Lebenssituation gelegt werden, um Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen identifizieren zu können (Felbermayr et al. 2018; Neuenschwander/Rössler 2016; Walter/Hirschfeld 2013; Eckert 2012). Im Kriterienkatalog von Eckert et al. (2012) wird die *Ressourcenorientierung* als ein Qualitätsmerkmal im Kooperationsprozess verstanden.

Die fünfte und somit letzte Typik „Wertschätzender Umgang miteinander“ begleitet ebenso wie die vierte Typik das gesamte dritte Reflecting Team. Ein wertschätzender Umgang sollte nicht nur in der partizipativen Kooperation gewährleistet werden (Spiess 2015; Eckert et al., 2012), sondern beispielsweise am Arbeitsplatz, in der Freizeit, oder besser gesagt, in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Von den Eltern werden Diskriminierung und fehlende Solidarität als erhebliche Schwierigkeiten benannt. Auch Parthé (2020) konnte durch das zweite Reflecting Team herausfinden, dass Eltern aufgrund der Behinderung ihres Kindes häufig schon relativ früh mit diskriminierenden sozialen Reaktionen unterschiedlicher Personen zu kämpfen haben (S. 84). Deshalb müssen sie sich mit Diskriminierung und fehlender Solidarität auseinandersetzen, da ein wertschätzender Umgang miteinander zwar unbedingt erforderlich ist, sich aber in der Realität nicht immer durchsetzt.

Alle fünf Typiken, die durch die Auswertung des dritten Reflecting Teams der Eltern identifiziert und mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft werden konnten, sind in der Realisierung und Umsetzung abhängig von der Basistypik „Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes“. Der barrierefreie Raum bezieht sich somit auf die Zugänglichkeit zu Kooperationspartnern oder Informationen, auf die Gewährleistung einer leichten Sprache, auf das Vorhandensein von Rahmenbedingungen und Ressourcen und auf den wertschätzenden Umgang miteinander. Schelch (2018) konnte in ihrer Masterarbeit durch Auswertung des ersten Reflecting Teams mit Jugendlichen die Basistypik „Barrierefreiheit“ erfassen und bringt zum Ausdruck, dass es sich hierbei um eine facettenreiche und umfangreiche Terminologie handelt. Der Begriff Barrierefreiheit bezieht sich somit nicht nur auf die Barrierefreiheit im baulichen Sinn, wie Zugänglichkeit und Nutzungsmöglichkeit von Infrastruktur und Dienstleistung, sondern auch auf Aspekte wie Respekt, Sicherheit oder Autonomie (S. 150–152). Die Terminologie des barrierefreien Raumes schließt an diese Überlegungen an und gestaltet sich in vielfältiger, nicht immer sichtbarer, Art und Weise.

Parthé (2020), die das zweite Reflecting Team mit den Eltern beobachten durfte, setzte sich in ihrer Masterarbeit mit der forschungsleitenden Frage auseinander, wie Eltern den Übergangsprozess ihrer Kinder erleben und welche Handlungsmöglichkeiten sich ergeben. Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass Eltern häufig mit Unsicherheiten, Hilflosigkeit und mangelnder Unterstützung konfrontiert sind, was auf starre Rahmenbedingungen, den fehlenden Informationsaustausch und die Defizitorientierung zurückzuführen ist. Es bedarf eines weiteren Ausbaus und einer Verbesserung der Kooperation (S. 86).

Ziel dieser Masterarbeit, im Hinblick auf die Verbesserung der Kooperation und die Forschungsfrage ist es, unterschiedliche Differenzkategorien und ihre Wechselwirkungen in den Fokus zu rücken und auf die ungleiche Verteilung von Ressourcen und die damit verbunden Partizipationschancen aufmerksam zu machen, um individuell passgenaue Unterstützungsangebote unter Berücksichtigung der Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern schaffen zu können. Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, den inklusiven Bildungsübergang für Jugendliche und ihre Eltern durch partizipative Kooperation im Sinne eines barrierefreien Raumes erfolgreicher zu gestalten.

8 Ausblick

In westlichen, modernen Gesellschaften entwickelt sich die Lebens- und Arbeitswelt durch steigende Pluralisierung und Individualisierung, zunehmende Wandlungsprozesse und kurzfristige Veränderungen, weg von der „Normalbiographie“ (Kohli 1985) und gestaltet sich somit als komplizierter und vielschichtiger (Fasching 2017, S. 24; Von Felden/Schmidt-Lauff 2015, S. 13; Ehlers 2013, S. 63–64). Um die Komplexität der Übergänge im Lebenslauf im Kontext sozialer Ungleichheiten erfassen zu können, bedarf es weitere Erkenntnisse durch angemessene Forschungszugänge. Studien, die längsschnittlich und intersektional angelegt sind, können weitere spannende Perspektiven auf die Übergangsproblematik richten und die Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen Formen der Ungleichheit im Lebenslauf von Individuen sichtbar machen. In der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung, vor allem im inklusiven Bereich, erweisen sich weitere partizipativ angelegte Forschungen als erforderlich.

Diese Masterarbeit ist in Bezug auf soziale Ungleichheiten im inklusiven Übergang von Jugendlichen vor allem von der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983) und der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon (1974) ausgegangen und hat versucht den Fokus nicht nur auf die Jugendlichen, sondern auch auf ihre Eltern, also das familiäre Umfeld, zu richten. Für weitere Forschungen wäre es spannend zudem die Heterogenitätsdimensionen nach Sen (2009), also *personelle Heterogenität*, *Unterschiede in relationalen Beziehungen*, *Unterschiede in der physischen Umwelt* und *Variationen im Sozialklima* im Zusammenhang mit inklusiven Übergängen zu erforschen. In der österreichischen Forschungslandschaft könnten die Bildungsmöglichkeiten und der Zugang zum Arbeitsmarkt von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in ländlichen Gegenden im Vergleich zu urbanen Gegenden untersucht werden. Geppert

(2017) verweist darauf, dass neben den persönlichen und finanziellen Ressourcen auch die schulische und berufliche Angebotsstruktur in der jeweiligen Region die Übergänge im Lebenslauf bestimmen. So entspricht die Angebotsstruktur in ländlichen Gebieten nicht denen im urbanen Raum, weshalb sich daraus Differenzen ergeben und nicht alle Individuen auf dieselben Möglichkeiten zurückgreifen können (S. 33). Das Zusammenspiel der Heterogenitätsdimensionen (Sen 2009) könnte somit auch in weiteren Forschungen rund um die Thematik der partizipativen Kooperation im inklusiven Übergangsprozess Berücksichtigung finden und dadurch, die in dieser Masterarbeit herausgearbeiteten Aspekte und Annahmen aufgreifen und weitere Voraussetzungen und Gelingensfaktoren identifizieren.

„Gerade die Verwobenheit unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Übergangsentcheidung und den Prozess stellt die Forschung vor besondere Herausforderungen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang zum einen die Perspektive der Kontextabhängigkeit und auch der Interdependenzen der unterschiedlichen Parameter nicht aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig bei der Analyse von Bildungsübergängen zum einen die Generalisierbarkeit im Auge zu haben und die Individualität des Einzelnen in Rechnung zu stellen“ (Geppert 2017, S. 37).

Literatur

- Andersen, T. (2011). Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. 5. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Andersen, T. (1996). Das Reflektierende Team. In: Andersen Tom (Hrsg.): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. 4. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen, 19-111.
- Andersen, T. (1990). Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Armenti, S. (2015). Partizipation als ethisches Leitprinzip von Kooperation. In: Merten, U./Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Berlin/Toronto: Budrich, 153–174.
- Asbrand, B./Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 248–271.
- Bacon, J. K./Causton-Theoharis, J. (2013). „It should be teamwork”. A Critical Investigation of School Practices and Parent Advocacy in Special Education. In: International Journal of Inclusive Education 17, H. 7, 682–699.
- Bagnall, C. L./Skipper, Y./Fox, C. L. (2019). ‘You’re in this world now’: Students’, teachers’, and parents’ experiences of school transition and how they feel it can be improved. In: British Journal of Educational Psychology 90, 206–226.
- Baldin, D. (2014). Behinderung – eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität und Intersektionalität. Wiesbaden: Springer, 49–71.

- Balz, H. J./Spieß, E. (2009). Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 85–130.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer, 3–53.
- Bernasconi, T./Böing, U. (2015). Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beveridge, S. (2005). Children, Families and Schools. Developing partnerships for inclusive education. New York: Taylor und Francis.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). Sonderschule und inklusiver Unterricht. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [14.06.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019a). Sonderpädagogischer Förderbedarf. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/5/Seite.2410400.html [14.06.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019b). Bildungs- und Berufsorientierung Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> [23.06.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). Österreichisches Bildungssystem. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd.html> [14.06.2020].

- BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
(2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [07.06.2020].
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 241–270.
- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills: Budrich, 47–72.
- Bohnsack, R. (2007). Gruppendiskussion. In: Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369–384.
- Bohnsack, R. (2003). Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, 67.
- Bohnsack, R. (1997). Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, 191–212.
- Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, S./Geimer, A./Schondelmayer, A.C./Stützel, K./Thomsen, S. (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1. Berlin: ces e.V., S. 17–50.

- Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (2018). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 9–32.
- Bohnsack, R./Nohl, A.M. (2013). Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 325–329.
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 331–346.
- Bohnsack, R./Przyborski, A. (2009). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Budrich, 233–248.
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz und Co., 183–198.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, H. 1 (8), 139–167.

- CRPD. (2008). Definition von Behinderung. Verfügbar unter:
<https://www.behindertenrechtskonvention.info/definition-von-behinderung-3121/> [22.03.2020].
- Cuconato, M./Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 28, H. 3, 283–296.
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss. Verfügbar unter:
https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2014_Dederich_Intersektionalit%C3%A4t_und_Behinderung [11.06.2020].
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M./Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-41.
- Drilling, M. (2001). Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern/
 Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Duden. (2020). Barriere. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Barriere>
 [17.05.2020].
- Düker, J./Ley, T./Löhr, C. (2013). Von institutioneller Bearbeitung zu realistischen
 Erwerbsperspektiven? Verwirklichungschancen Jugendlicher zwischen Schule und Beruf. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim: Juventa, 171–190.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K. (2011). Jugend und Sozialisation.
 Wiesbaden: Springer.
- Eckert, A. (2014). Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Schule. In: Wilken, U./
 Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion –
 – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, 117–128.

- Eckert, A. (2012). Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. 2. Auflage. Hamburg: Dr. Kovač.
- Eckert, A. (2008). Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg: Dr. Kovač.
- Eckert, A. (2006). Aus der Forschung: „Ressourcen und Bedürfnisse im familiären Leben mit einem behinderten Kind – aus der Perspektive der Eltern“. In: Geistige Behinderung, 355–357.
- Eckert, A. (2002). Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckert, A./Sodogé, A./Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenkommen ein Erfolg. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, H. 1, 76–90.
- Ehlers, A. (2013). Erziehungshilfen in Kooperation mit Schule. Von der Kooperation zur Integration?! Hamburg: Dr. Kovač.
- Elliott, J./Holland, J./Thomson, R. (2008). Longitudinal and panel studies. In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Hrsg.): The SAGE handbook of social science methods. London: Sage, 228–248.
- Fabel-Lamla, M./Thielen, M. (2011). Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. (2019). Einleitender Beitrag zum Thema. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–27.

- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–28.
- Fasching, H./Felbermayr, K. (2019). „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ - Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C./Lindmeier, B./Fasching, H./Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Bildungsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute, 308–319.
- Fasching, H./Felbermayr, K. (2019a). „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, 442–453.
- Fasching, H./Felbermayr, K./Hubmayer, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–188.
- Fasching, H./Felbermayr, K./Hubmayer, A. (2017). Forschungsnotiz Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Forschungsnotiz. In: SWS-Rundschau 57, H. 3, 305–323.
- Fasching, H./Fülöp, A. E. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79–93.

- Felbermayr, K./Hubmayer, A./Fasching, H. (2018). Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule -(Aus)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O./Schneider, N.F./Rost, H. (Hrsg.): Familie - Bildung - Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen: Budrich, 167–179.
- Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13–29.
- Flieger, P. (2009). Partizipative Forschung. Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jerg, J./Merz-Atalik, K./Thümmeler, R./Tiemann, H. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159–171.
- Francis, G. L./Regeister, A./Reed, A. S. (2019). Barriers and Supports to Parent Involvement and Collaboration During Transition to Adulthood. In: Career Development and Transition for Exceptional Individuals 42, H. 4, 235–245.
- Francis, G. L./Stride, A./Reed, S. (2018). Transition strategies and recommendations: perspectives of parents of young adults with disabilities. In: British Journal of Special Education 45, H. 3, 277–301.
- Fuchs, S./Tippelt, R. (2012). Bereichsübergreifende Kooperation als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N./Beute, S./Järvinen, H./Van Ophuysen, S. (2012): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Carl Link, 73–98.
- Galuske, M. (2001). Perspektiven der Jugendsozialarbeit in der Krise der Arbeit. In: Fülbiel, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster: Votum-Verlag, S. 1187–1200.

- Ganz, K./Hausotter, J. (2019). Intersektionalität – Profilierung einer Forschungsperspektive zur Analyse von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. In: *Soziologische Revue* 42, H. 3, 389–404.
- Geppert, C. (2017). Wie kann das Gelingen von (Bildungs-)Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–40.
- Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer, 99–108.
- Götz, E. (2015). Kommunikation und Verhandeln in Kooperationsprozessen. In: Merten, U./Kaegi, U. (Hrsg.): *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Berlin/Toronto: Budrich, 175–197.
- Granato, M. (2016). Institutionelle und individuelle Inklusionschancen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 87–100.
- Henderson, A./Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hetherington, S. A./Durant-Jones, L./Johnson, K./Nolan, K./Smith, E./Taylor-Brown, S./Tuttle, J. (2010). The Lived Experiences of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. In: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 25, H. 3, 163–172.
- Hirschberg, M./Köbsel, S. (2017). Behindertenbewegung/en, Menschenrechte und die UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Zeitschrift für Inklusion – Gemeinsam leben* 25, H. 1, 4–15.

- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M. (2014). Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Band 38. München: WiFF Expertisen.
- Hopf, C. (2007). Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589–600.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1–29.
- Kreckel, R. (1983). Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz und Co., 3–12.
- Kurth, J. A./Love, H. R./Pirtle, J. (2017). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. In: Focus on Autism & Other Developmental Disabilities 35, H. 1, 36–46.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 113–155.
- Lamnek, S. (1998). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Lindmeier, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60, H. 3, 308–322.
- Lindmeier, C. (2013). Das aktuelle Thema: Intersektionalität. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58, H. 2, 119–120.
- Lo, L./Bui, O. (2020). Transition Planning: Voices of Chinese and Vietnamese Parents of Youth With Autism and Intellectual Disabilities. In: Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 1–12.
- Love, H. R./Zagona, A./Kurth, J. A./Miller, A. L. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. In: Inclusion 5, H. 3, 158–172.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 11–24.
- Malapela, R. G./Thupayagale-Tshweneagae, G./Mashalla, Y. (2020). Transition of adolescents with intellectual disability from schools for learners with special educational needs: Parents views for the preparedness. In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 1–8.
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. In: Zeitschrift für Evaluation 12, H. 1, 23–51.
- Mäder, U. (1998). Die Familie ist (k)eine Insel in der Gesellschaft. In: Küchenhoff, J. (Hrsg.): Familienstrukturen im Wandel. Basel: Reinhardt, 157–166.
- Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

- Merten, U. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In: Merten, U./Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Berlin/Toronto: Budrich, 21–69.
- Meuth, M./Hof, C./Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 7–13.
- Moser, S. (2010). Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 158–175.
- NEBA Netzwerk Berufliche Assistenz. (2020). Jugendcoaching. Verfügbar unter: <https://www.neba.at/jugendcoaching> [14.06.2020].
- NEBA Netzwerk Berufliche Assistenz. (2020a). Welche NEBA-Leistung kommt in Frage. Verfügbar unter: <https://www.neba.at/index.php/neba/welche-neba-leistung-kommt-in-frage> [14.06.2020].
- Neuenschwander, M. (2017). Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M./Nägele, C. (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele. Wiesbaden: Springer, 3–19.
- Neuenschwander, M./Rössler, S. (2016). Sozial benachteiligte Eltern und Berufswahl. In: Soziale Sicherheit CHSS 2, 39–42.
- Neuenschwander, M./Gerber, M./Frank, N./Rottermann, B. (2012). Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neuenschwander, M./Balmer, T./Gasser-Dutoit, A./Goltz, S./Hirt, U./Ryser, H./Wartenweiler, H. (2005). Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Nohl, A.M./Schäffer, B./Loos, P./Przyborski, A. (2013). Einleitung. Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, P./Nohl, A.M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 9–40.
- OeAD Österreichischer Austauschdienst (2014). Das österreichische Bildungssystem. Verfügbar unter: <https://www.bildungssystem.at/>[13.06.2020].
- OeAD Österreichischer Austauschdienst (2014a). Sonderpädagogik/Integration/Inklusion. Verfügbar unter: <https://www.bildungssystem.at/kindergarten/sonderpaedagogik> [13.06.2020].
- Otto, H./Scherr, A./Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: Neue Praxis 40, H. 2, 137–163.
- Palmowski, W. (2011). Systematische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Parthé, P. (2020). Eltern im Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung. Eine qualitative Erhebung aus Elternperspektive anhand des zweiten Reflecting Teams. Universität Wien: Masterarbeit der Universität Wien. Institut für Bildungswissenschaft.
- Peltzer, U. (1998). Auswirkungen neuer Organisationsformen. In: Spieß, E. (Hrsg.): Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 170–176.
- Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Riegel, C. (2018). Intersektionalität. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer K.E./Schramkowski, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer, 221–232.
- Sacher, W. (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld: Bertelsmann, 9–22.
- Schelch, B. (2018). Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Universität Wien: Masterarbeit der Universität Wien. Institut für Bildungswissenschaft.
- Schildmann, U./Schramme, S. (2018). Zur theoretischen Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. In: Schildmann, U./Schramme, S./Libuda-Köster, A. (Hrsg.): Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- SchPflG BGBl. Nr. 76/1985. (2020). Bundesrecht konsolidiert: Schulpflichtgesetz 1985 § 8, tagesaktuelle Fassung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht=> [14.06.2020].
- Schröck, N. (2009). Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (2013). Übergänge – Eine Einführung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 11–20.
- Seifert, M. (2014). Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Ressourcen – Zukunftsplanung. In: Wilken, U./Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, 25–35.
- Sen, A. (2009). The idea of justice. London: Penguin Books.
- Sodegé, A./Eckert, A./Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung 38, H. 2, 66–78.
- Solga, H. (2009). Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken. In: WZB-Mitteilungen, H. 123, 6–7.
- Solga, H. (2011). Bildungsarmut und Arbeitslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 411–448.
- Spiess, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, U./Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Berlin/Toronto: Budrich, 71–87.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa, 7–18.

- Thielen, M. (2011). Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8–19.
- Todd, L. (2017). Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67–77.
- Trainor, A. A. (2017). Special Education in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–67.
- Trainor, A. A. (2010). Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home-School Interactions. Identification and Use of Cultural and Social Capital. In: Remedial and Special Education 31, H. 1, 34–47.
- Turnbull, A. T./Turnbull, H. R. (1997). Families, Professionals, and Exceptionality. A Special Partnership. New Jersey/Ohio: Macmillan Publishing Company.
- Van Essen, F. (2019). Inklusive Elternarbeit. Tischgruppenelternabende als sozial-integrativer Ansatz. In: Sonderpädagogische Förderung heute 64, H. 2, 162–172.
- Van Gennep, A. (1986). Übergangsriten: les rites des passages. Frankfurt/New York: Campus.
- Van Santen, E./Seckinger, M. (2003). Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis. Leverkusen: DJI.
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2007). Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Von Kardorff, E./Ohlbrecht, H. (2014). Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In: Wilken, U./Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, 13–24.
- Von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Von Felden, H./Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 21–40.
- Von Felden, H. (2015). Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: Schmidt-Lauff, S./Von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 71–83.
- Von Felden, H. /Schmidt-Lauff, S. (2015). Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität. In: Schmidt-Lauff, S./Von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 11–16.
- Von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2010). Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: Jacob, J./Köbsell, S./Wollrad, E. (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, 35–60.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, E./Zimmer, F. (Hrsg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld: transcript, 81–92.

- Walter, S./Hirschfeld, H. (2013). Relevanz von Beziehung als Grundlage der Übergangsberatung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim: Juventa, 115–134.
- Walther, A. (2016). Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, H. 2, 121–138.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S./Von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 35–56.
- Walther, A./Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, 904–922.
- Walther, A./Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 23–43.
- Walther, A./Weinhardt, M. (2013). Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wansing, G. (2014). Konstruktion - Anerkennung - Problematisierung: Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. In: Soziale Probleme 25, H. 2, 209–230.
- Wansing, G. (2005). Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehman, P. (2013). Transition From School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go? In: Career Development and Transition for Exceptional Individuals 36 (1), H. 58, 58–66.

Windisch, M. (2014). Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Wright, M./Von Unger, H./Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, M. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, 35–52.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Entstehung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen in Anlehnung an Boudon (1974).....	23
Abbildung 2: Österreichisches Bildungssystem und Bildungsübergänge (BMBWF 2018 [online]).....	31
Abbildung 3: Stufenmodell der Partizipation in Anlehnung an Wright et al. (2010) und Von Unger (2014).....	41
Abbildung 4: Räumliche Anordnung des dritten RT der Eltern (eigene Darstellung)	58
Abbildung 5: Was meint partizipative Kooperation?	85
Abbildung 6: Was braucht es für partizipative Kooperation?	92
Abbildung 7: Entwicklung der Basistypik.....	101
Abbildung 8: Basistypik - Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes	102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Differenzkategorien in Anlehnung an Lutz/Wenning (2001, S. 20).....	16
Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in Anlehnung an Eckert (2014) und Eckert et al. (2012).....	40
Tabelle 3: Formalsprachliche Analysekatogorien nach Asbrand/Martens (2018), Kleemann et al. (2013) und Schröck (2009)	68
Tabelle 4: Modi der Diskursorganisation nach Przyborski (2004).....	73
Tabelle 5: Typik 1- Erreichbarkeit der Kooperationspartner.....	94
Tabelle 6: Typik 2 - Zugänglichkeit zu wichtigen Informationen und Themen.....	96
Tabelle 7: Typik 3 - Rahmenbedingungen und Ressourcen	97
Tabelle 8: Typik 4 - Gemeinsame und wertschätzende Sprache	98
Tabelle 9: Typik 5 - Wertschätzender Umgang miteinander.....	99

Verzeichnis der Ausschnitte

Ausschnitt 1: Beobachtungsnotizen der teilnehmenden Beobachtung	60
Ausschnitt 2: Audiotranskript und Beobachtungsprotokoll.....	61
Ausschnitt 3: Erster intensiv geführter Dialog zwischen E1 und E2	78
Ausschnitt 4: Einschränkungen bei der Wohnungssuche von J2.....	79
Ausschnitt 5: Erweiterter Dialog zwischen E1, E2 und M	80
Ausschnitt 6: Entwickeln eigener Stärken durch psychologische Unterstützung.....	82
Ausschnitt 7: Behinderung/Beeinträchtigung - Zuschreibungen	83
Ausschnitt 8: Lautsprecher	87
Ausschnitt 9: Grenzen partizipativer Kooperation - Barrieren	89

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit wird im Zuge des Forschungsprojektes „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“, das von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien geleitet wird, verfasst.

Das Forschungsinteresse gilt dem Bildungsübergang und dem Zugang zur partizipativen Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern im Kontext sozialer Ungleichheit. Durch die Gruppendiskussion mit dem partizipativen methodischen Ansatz des Reflecting Teams mit Eltern von Jugendlichen mit Behinderung, sowie der dokumentarischen Auswertungsmethode nach Bohnsack konnte die Basistypik „Kooperationsmöglichkeit im Sinne eines barrierefreien Raumes“ identifiziert werden. Diese Basistypik kann als Grundvoraussetzung für eine gelingende partizipative Kooperation und in weiterer Folge für einen gelingenden Bildungsübergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung verstanden werden.

This master's thesis is part of a much wider study based upon a research project lead by Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching at the University of Vienna, Department of Education and is called “Cooperation for Inclusion in Educational Transitions”.

The main interest of this research focuses on the educational transition and the access to participatory cooperation of young people with disabilities and their parents in the context of social inequality. Due to the group discussion using the participative methodical approach of the reflecting team with parents of young people with disabilities, as well as the documentary method of Bohnsack, the basic typology “opportunity to cooperation within a barrier-free space” could be identified. This basic typology can be understood as a basic requirement for a successful participatory cooperation and, furthermore, for a successful educational transition from „Sekundarstufe I“ to „Sekundarstufe II“ or to the vocational training for young people with disabilities.

von Iris Interesse steht ebenfalls die elterlichen Erfahrungen, jedoch mit dem Fokus auf Unterstützungsangebote im Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen.

Wir freuen uns darauf, Sie/euch kennenlernen und beobachten zu dürfen,
mit lieben Grüßen,

Eva Daborer und Iris Sindelar



Ich bin Eva Daborer, stamme gebürtig aus Villach (Kärnten), bin 25 Jahre alt, lebe in Wien und bin als Volksschullehrerin tätig. Mein Volksschullehramtstudium habe ich an der Pädagogischen Hochschule Steiermark absolviert und das Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Graz. Ich habe im Masterstudium an der Universität Wien einen Beratungsschwerpunkt gewählt. Aufgrund der Beschäftigung mit dem Thema „Exklusion, Vielfalt und Soziale Differenz“ im Bereich meines Schwerpunktes, bin ich auf das Forschungsprojekt gestoßen. Für mich eröffnete sich die einmalige Gelegenheit, meine Masterarbeit innerhalb des Projektes zu verfassen, und das Reflecting Team der Eltern beobachten zu dürfen.



Ich bin Iris Sindelar, stamme aus und lebe in Wien, bin 30 Jahre alt, und bin in einer Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche tätig. Mein Bachelorstudium Bildungswissenschaft habe ich an der Universität Wien absolviert. Hierbei habe ich den Schwerpunkt der Inklusions- und Heilpädagogik gewählt, wohingegen ich im Masterstudium meine Konzentration ebenfalls auf Beratungsschwerpunkte gelegt habe. Im kommenden Semester besuche ich das Masterbegleitseminar, indem ich das Grundkonzept für meine Masterarbeit entwerfen werde. Glücklicherweise ist es mir ermöglicht worden, bereits jetzt Einblicke in das Projekt nehmen zu dürfen und freue mich sehr, das Reflecting Team der Eltern beobachten zu dürfen.