



universität
wien

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Betrachtung der Kooperationserfahrungen von
Jugendlichen mit Behinderung im Rahmen von
Reflecting Teams im Übergang von SEK I in SEK II oder
Beschäftigung.“

verfasst von / submitted by

Maria Schmid, 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:

A066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft/
Master programme Education

Betreut von / Supervisor:

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

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Maria Schmid, versichere:

- dass ich die Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und
- dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland noch in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, September 2020

Maria Schmid

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit wurde am Institut der Bildungswissenschaft im Schwerpunkt der Inklusion verfasst und betrachtet Jugendliche mit Behinderung in einem partizipativen Forschungsprozess. Sie ist in das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ eingebettet, welches von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching an der Universität Wien ins Leben gerufen wurde. Der partizipativ methodische Zugang dieser Arbeit erfolgt über ein Reflecting Team, welches beobachtet und analysiert wird. Der ursprüngliche Schwerpunkt von Bildungsübergängen verlagert sich im Laufe der Forschung und ganz im partizipativen Sinne zu von den Jugendlichen gewählten Themen. Das Hauptaugenmerk der Beobachtung liegt bei der Selbstbestimmung der Jugendlichen sowohl im Forschungsprozess, als auch in alltäglichen Situationen. Mittels der dokumentarischen Inhaltsanalyse nach Ralf Bohnsack konnte herausgefunden werden, dass die Jugendlichen abhängig von der Situation und dem Gegenüber definieren können, wann sie selbstbestimmt handeln und wann nicht. Dies zeigt sich auch an der Partizipation der Jugendlichen in der Forschung. Im Zuge dessen tritt der Kontext und mit ihm die Betrachtung einer Situation aus möglichst vielen Perspektiven als eruierte Basistypik in den Mittelpunkt.

Abstract

This master's thesis has been written at the department of educational science with the focus on inclusion and observes young people with disabilities in a participative research process. The thesis is embedded in the research project "Cooperation for Inclusion in Educational Transitions", which was originated by Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching, established at the University of Vienna. The participative methodological approach of this work takes place in a Reflecting Team, which was observed and analyzed. The primary focus of educational transitions was relocated during the research and in terms of participative research the young people chose topics. The main focus locates on the observation of self-determination of the young people both in the research and daily life. By using the documentary content analysis according to Ralf Bohnsack, it was found out, that depending on the situation and the counterpart the young people were able to define self-determined situations. This is also evident in the participation of the study. In the course of this the context plays an

important role for the young people in how to look at situations from different perspectives.

Inhaltsverzeichnis

1. Thematische Hinführung und Problemaufriss	7
1.1. Forschungsstand und Forschungslücke	9
1.2. Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	11
1.3. Methodisches Vorgehen.....	12
1.4 Aufbau der Arbeit.....	14
2. Leitbegriffe und theoretische Grundlage	15
2.1. Begriffsdefinitionen.....	15
2.1.2. Inklusion	17
2.1.3. Partizipative Kooperation.....	19
2.2. Partizipative Forschung.....	22
2.2.1. Entwicklung der Partizipation in der Forschung.....	24
2.2.2. Partizipativer Forschungsprozess nach Unger.....	25
2.3. Reflecting Team: Methodischer Ansatz im Forschungsfeld.....	26
2.3.1. Entstehung und Hintergrund.....	26
2.3.2. Ablauf und Rahmenbedingungen.....	27
2.4. Übergänge.....	29
2.4.1. Inklusive Übergänge von SEK I in SEK II oder Beschäftigung	31
2.4.1.1. Herausforderungen inklusiver Übergänge	32
2.4.1.2. Inklusive Unterstützungsangebote.....	34
2.4.1.3 Kooperationen in inklusiven Übergangsprozessen	37
2.5. Selbstbestimmung.....	39
2.5.1. Selbstbestimmung - eine Definition	39
2.5.2. Selbstbestimmung und Behinderung	40
2.5.3. Behinderung und Empowerment	43
2.6. Resümee	44
3. Empirischer Teil	45
3.1. Forschungsethische Aspekte	46
3.2. Forschungsdesign.....	46
3.2.2. Drittes Reflecting Team mit den Jugendlichen mit Behinderung.....	47
3.2.3. Erhebungsmethode: teilnehmende Beobachtung	53
3.2.4. Dokumentation der Daten	54
3.2.5. Auswertungsmethode: dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack	55
3.2.5.1. Formulierende Interpretation	57
3.2.5.2. Reflektierende Interpretation	58
3.2.5.3. Fallbeschreibung	62
3.2.5.4. Typenbildung.....	68
3.3. Fazit.....	76
4. Diskussion der Forschungsergebnisse und theoretische Einbettung	77
4.1. Darstellung der Forschungsergebnisse.....	78
4.2. Forschungsverlauf der drei RTs – Überblick und Entwicklung.....	85
5. Zusammenfassung.....	86
6. Literaturverzeichnis.....	89

7. Abbildungsverzeichnis	105
---------------------------------------	------------

1. Thematische Hinführung und Problemaufriss

Übergänge von der Schule in den Beruf bedeuten das Eintreten ins Erwachsensein und damit verbunden die Integration von jungen Erwachsenen in die Gesellschaft (Rhein & Schaffner, 2011: 25; Dreer 2013: 25). Dieses Zitat zeigt, dass diese Übergangssituation mit vielen Veränderungen und persönlichen sowie gesellschaftlichen Erwartungen verbunden ist, denn das Erwachsensein geht mit Verantwortung einher. Übergänge stellen die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar, welche es im Laufe des Lebens immer wieder zu meistern gilt (Montada 1997: 18). Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, so beispielsweise der Erwerb selbstständiger Lebensführung, ist gesellschaftlich hoch anerkannt, denn diese Bewältigung gilt in der Gesellschaft als wichtige Voraussetzung für eine autonome Lebensführung (Thielen 2011: 10). Das erfolgreiche Meistern solcher Übergänge ist jedoch von bestimmten Faktoren abhängig. Die ökonomischen und kulturellen Ressourcen, das Umfeld, sowie die Bildungsvoraussetzungen beeinflussen den Übergang von der Schule in den Beruf oder in weiterführende Ausbildungen maßgeblich (Gaupp 2013: 7). Zudem stellen steigende Leistungsanforderungen in Ausbildung und Beruf, sowie ein erschwerter Zugang zum stark segmentierten Arbeitsmarkt (längere Ausbildungen, Abwertung der Abschlüsse) für Jugendliche mit beispielsweise einer Behinderung zusätzlich große Hürden dar (Thielen et al., 2013: 7; Stauber 2007: 131).

Von politischer Seite wurde 2006 die Konvention zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention, kurz BRK) als Gegenmaßnahme für den erschwerten Zugang für Menschen mit Behinderung beschlossen. Die BRK wurde 2008 in Österreich ratifiziert und erweitert das Verständnis der Behinderung, welche nun nicht mehr als Defizit, sondern als menschliche Vielfalt angesehen werden soll. Darin wurde von den Vereinten Nationen unter Anderem festgesetzt, dass Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung (BRK Artikel 24) und auf Arbeit und Beschäftigung (BRK Artikel 27) haben. In der Konvention wird ausgedrückt, dass mit Hilfe eines inklusiven Bildungssystems für alle Menschen Chancengleichheit gewährleistet werden soll, die ihnen eine absolute Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Dies beinhaltet eine Bereitstellung individuell angepasster Hilfestellungen je nach Bedürfnis, um eine Teilhabe an allgemeiner (Aus-)Bildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen ohne

Diskriminierung zu gewährleisten (BRK 2016: 19ff.; 22ff.). Zwar besagt die UN-Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf Bildung und Arbeit haben, sowie das Recht auf die Möglichkeit, den eigenen Lebensunterhalt durch diese Arbeit zu finanzieren, die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes geben aber die Bedingungen vor, ob diese Möglichkeit umsetzbar ist oder nicht (Becker 2016: 56). Denn die Teilhabe am Arbeitsmarkt ist für Menschen mit Behinderung trotz der Ratifizierung der Konvention stark eingeschränkt. Knapp 10 Jahre nach der Ratifizierung in Österreich zeigt eine Bestandsaufnahme der Umsetzung, dass die Inklusion im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt nicht nur stagniert, sondern ein Rückschritt zu verzeichnen ist und sich vermehrt eine Förderung des nicht inklusiven Ersatzarbeitsmarktes (Behindertenwerkstätten, Tagedstrukturen) entwickelt (Forstner 2019; Link 2016; Günther & Zander 2015: 125).

Diese Entwicklung ist unter inklusiven Gesichtspunkten sehr problematisch und dient als relevante Wissensgrundlage für die vorliegende Masterarbeit. Der Arbeit liegt das Themenfeld des Übergangs von der Sekundarstufe I (SEK I¹) in die Sekundarstufe II (SEK II²) beziehungsweise in die Beschäftigung zugrunde. Der Forschungszugang findet im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfond (FWF³) geförderten Projektes mit dem Titel „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ statt, welches am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien die partizipative Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung beforscht. Darin wird die Zielgruppe, die Jugendlichen mit Behinderung, und deren Eltern hinsichtlich der Kooperationserfahrungen mit Professionellen⁴ im Übergangsplanungsprozess untersucht. Es wird der Rahmen der partizipativen Forschung genutzt, um die Jugendlichen auf bestmögliche Weise in den Forschungsprozess zu inkludieren und von ihnen als Expert*innen unterstützt zu werden. Der inklusive und partizipative Rahmen der Forschung ermöglicht, die Jugendlichen als Co-Forschende am Erkenntnisgewinn zu beteiligen, zu unterstützen und ihre Stellung im Forschungsprozess zu stärken. Hierfür werden als praktischer Zugang Reflecting Teams (RT) genutzt, die jeweils drei Mal mit den Jugendlichen mit Behinderung, mit

¹ SEK I: Hauptschule, Neue Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule (Unterstufe)

² SEK II: Berufsbildende höhere und mittlere Schule, Polytechnische Schule, Allgemeinbildende höhere Schule (Oberstufe), Lehrausbildung

³ Projektnummer P-29291; Kurztitel: Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen; Laufzeit: 1.10.2016 – 30.09.2021 https://pf.fwf.ac.at/project_pdfs/pdf_abstracts/p29291d.pdf

⁴ Lehrpersonen, Bildungs- und Berufsberater*innen, Unterstützer*innen

den Eltern und den professionellen Unterstützer*innen durchgeführt werden. Die Beobachtung des dritten und letzten RTs ist Grundlage der vorliegenden Arbeit.

1.1. Forschungsstand und Forschungslücke

Die Erforschung von Übergängen ist seit den 1990er Jahren in der Bildungswissenschaft zunehmend in den Fokus gerückt (Thielen 2011; Felden & Schiener 2010, Fasching, Geppert & Makarova 2017; Köck & Stein 2010, Wehman 2013; Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011). Übergänge sind nicht nur Zentrum theoretischer, sondern auch empirischer Forschung und inzwischen hat sich ein umfangreiches Feld der *Übergangsforschung* etabliert (Thielen 2011: 9). Die Übergangsforschung befasst sich mit jenen Situationen der Veränderung, welche den Lebenslauf eines jeden Menschen durchziehen (Stauber & Walther 2007: 41). Dabei handelt es sich zum einen um Übergänge zwischen Altersstufen, wie vom Kleinkindalter ins Jugendalter und wiederum in das Erwachsenenalter (Bilz 2008; Dommermuth 2008), zum anderen um Übergänge zwischen Tätigkeitsfeldern. Diese umfassen Situationen wie das Eintreten in den Kindergarten oder in die Schule (Beelmann 2006; Sill 2010; Roberts & Roberts 1965; Schaupp 2011), von der Schule in den Beruf (Rein & Schaffner 2011; Felden & Schiener 2010; Köck & Stein 2010) und darauffolgend in die Rente (Himmelreicher, Hagen & Clemens 2009; Buchebner-Ferstl 2005). Zudem finden persönliche Situationen wie Umzüge oder Heirat in der Übergangsforschung Platz (Felden 2010: 21). Ganz allgemein liegt das Erkenntnisinteresse in diesem Forschungsfeld an Phänomenen der Veränderung und des Wechsels (Thielen 2011: 10). Auch zu inklusiver Übergangsforschung besteht bereits ein breites Feld an wissenschaftlichen Arbeiten, welches sowohl in der Bildungswissenschaft, aber auch in deren Subdisziplinen der Sonder- und Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik mehr und mehr in den Fokus rückt (Fasching 2017a) und die überwiegend die Übergänge von Menschen mit Behinderung in den Bildungs- und Berufssektor umfassen (Fasching et al. 2017; Weissmann et al. 2019; Rahn 2005; Thielen, Katzenbach & Schnell 2013; Pfahl & Powell 2010, Wehman 2013; Niehaus 2009). Besonders ist hier Wehman (2013) zu nennen, welcher Behinderung und Übergang beleuchtet und individuelle Übergangsplanungen entwirft. Dabei setzt er sich zudem mit der Rolle der Schulen und Professionellen und deren Verantwortung für gelingende Übergänge auseinander. Mit der Frage, aus welchen Gründen Übergänge gelingen oder misslingen wird sich bereits seit einigen Jahren in der

Forschung und Bildungspolitik auseinandergesetzt (Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011). In diesem Zusammenhang erscheinen Partizipation und Kooperation auf der Bildfläche, welche von großer Wichtigkeit für gelingende Übergänge sind. Fasching et al. (2017: 248) nennen die partizipative Kooperation, welche Grundlage des Forschungsgegenstandes ist, in Österreichs Forschungslandschaft als kaum beforscht und wenig beachtet. Seit einigen Jahren etabliert sich aber die partizipative Forschung in der Wissenschaftswelt und leitet somit eine Forschung *mit* Menschen und nicht über sie ein. Eine partnerschaftliche und gleichberechtigte Zusammenarbeit im Forschungsfeld soll soziale und politisch bestehende Kontexte kritisch hinterfragen, sowie die gesellschaftlichen Akteur*innen als Mitforscher*innen beteiligen und ist deshalb für die vorliegende Masterarbeit sehr relevant (Bergold & Thomas 2010; Unger 2014b; Graßhoff 2018). Von Unger (2014b) beschreibt zudem die Möglichkeit, durch partizipative Forschung eine Erreichbarkeit und einen Einblick in Gruppengeschehen zu erhalten, was für diese Arbeit ebenfalls von Notwendigkeit ist. Auf Partizipative Forschung mit Jugendlichen und somit einen jugendzentrierten Blick auf Phänomene geht u.a. Hackl (2014) ein, der betont, dass gerade junge Menschen häufig erleben, dass ihre Erfahrungen, Klugheit und Lebensweisheit unterschätzt werden. In diesem Zusammenhang sind auch Amsden & Van Wynsberghe (2005) zu nennen, die als eine Vorgehensweise in der Partizipativen Forschung mit Jugendlichen das sogenannte *Community Mapping* nennen. Dabei kommt eine Gruppe zusammen, um durch Zeichnungen oder Plakate Aspekte ihrer Lebenswelt darzustellen und zu diskutieren. Es wird deshalb genannt, da dies in den letzten beiden RTs von Bedeutung ist. Nur sehr langsam legt sich der Fokus des Forschens *über* Personen mit Behinderung auf das Forschen *mit* Personen mit Behinderung (Schönwiese 2005: 18), denn die Umsetzung bedarf zeitintensiven Vorbereitungen und Herausforderungen, denen es sich zu stellen gilt. Sie ermöglicht es den Beteiligten mit Behinderung nicht nur während, sondern auch vor dem Forschungsprozess beteiligt zu sein und sie als denkende und handelnde Personen mit einzubeziehen. Aus diesem Grund ist der Fokus der Partizipativen Forschung in dieser Arbeit von großer Wichtigkeit. Die Kooperation zwischen Betroffenen und professionellen Akteur*innen während inklusiven Übergangsprozessen unterliegt ebenfalls einem Forschungsinteresse und wird hauptsächlich seitens der professionellen Institutionen untersucht (Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011; Wehman 2013). Die Wichtigkeit, Kooperation auch innerhalb der familiären Gefüge zu untersuchen und die Eltern in

Übergangsprozesse einzubeziehen ist zwar bekannt, Forschung dazu ist jedoch begrenzt (Targett & Wehman 2013). Im Zusammenhang mit inklusiver Übergangsforschung wird regelmäßig die Selbstbestimmung der jungen Menschen aufgegriffen und als förderungsnotwendig bezeichnet (Weissmann et al. 2019; Rahn 2005). In den letzten Jahrzehnten wurde Selbstbestimmung in Bezug auf Behinderung immer stärker diskutiert (Fornfeld 2009). Hier sind vor allem Wehmeyer (2003; 2005) und erneut Wehman (2013) zu nennen, welche Selbstbestimmung im Kontext von Behinderung betrachten und die Anwendung von Empowerment untersuchen. Beide legen den Fokus auf die Wichtigkeit der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung und die Förderung dessen. Dies stellt eine bedeutende theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit dar. Da die Partizipation der Jugendlichen mit Behinderung in Zukunftsentscheidungen häufig sowohl von den Eltern, als auch von Professionellen vernachlässigt wird, ist es relevant, die partizipative Kooperation zwischen allen Beteiligten zu untersuchen. Die fehlende Kooperation im Sinne eines Prozesses, in dem alle Beteiligten miteinander auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten (Gergen & Epstein 2005: 1) und die damit einhergehende reduzierte Selbstbestimmung Jugendlicher in ihren Übergangsprozessen bedarf es im Forschungsfeld aus bildungswissenschaftlicher Sicht unbedingt weiter zu erforschen, denn wie bereits erwähnt ist das Eintreten in das Erwachsenenleben unbedingt mit Selbstbestimmung verbunden.

1.2. Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Aus dem vorangehenden Forschungsstand und der darin identifizierten Forschungslücke ergab sich vor dem Datenerhebungstermin zunächst eine Forschungsfrage. Diese lautete wie folgt:

Inwiefern lässt sich durch den methodischen Zugang des Reflecting Teams die Selbstbestimmung bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der Pflichtschule in weitere Ausbildung und Beruf feststellen?

Da es sich bei einem qualitativen Forschungsverfahren jedoch um einen äußerst flexiblen, spontanen und nicht vorhersehbaren Prozess handelt, ergab sich während der Datenerhebung durch das Reflecting Team eine neue Fragestellung. Da das Thema der ersten Frage von den Jugendlichen nicht ausreichend besprochen und

diskutiert wurde und sie ganz nach dem Prinzip der Partizipativen Forschung eigene Themen einbrachten, lautet die neue Forschungsfrage deshalb:

Inwiefern lässt sich durch den methodischen Zugang des Reflecting Teams die Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Behinderung im Prozess der Partizipativen Forschung feststellen?

Das Erkenntnisinteresse des FWF-Forschungsprojektes an der Universität Wien liegt an der Erforschung partizipativer Kooperation innerhalb eines Reflecting Teams von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der SEK I in die SEK II beziehungsweise Beschäftigung. In dieser Arbeit wird nun der Fokus nicht auf die Partizipation im Übergangsprozess, sondern auf die Partizipation in der Kooperation im Reflecting Team gesetzt. Dabei steht im Mittelpunkt der vorliegenden Masterarbeit das Feststellen von Selbstbestimmung und Empowerment der Jugendlichen in alltäglichen Situationen sowie im gruppendynamischen Gefüge. Zudem besteht die Erwartung an das Ergebnis der Masterarbeit, einen Einblick in die Partizipative Forschung zu ermöglichen, selbstbestimmte Themen hervorzuheben und eine mögliche Grundlage für ein erweitertes Interesse an der Thematik für die Wissenschaftslandschaft zu schaffen. Wie methodisch vorgegangen wird, wird im nächsten Punkt knapp erläutert.

1.3. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird sowohl auf die Erhebungsmethode als auch auf die Auswertungsmethode der Daten eingegangen. Das methodische Vorgehen der Datenerhebung basiert auf der teilnehmenden Beobachtung, welche den qualitativen Forschungsmethoden zuzuordnen ist. Wie sich anhand dieser Masterarbeit beweisen lässt, geht es nicht um im Vorhinein gestellte, unveränderbare Hypothesen und Annahmen, welche im Forschungsprozess belegt werden, sondern um den individuellen Erkenntnisgewinn der/des Forschenden durch das Erfahren im Untersuchungsfeld. Der Einbezug des/der Forschers/Forscherin und die unmittelbare Kommunikation mit der/dem zu Erforschenden sind ein unverzichtbarer Bestandteil des qualitativen Erkenntnisprozesses und ermöglichen durch Offenheit und Nähe die Perspektiven der Betroffenen zu beleuchten (Krüger 2000: 324). Durch das genaue Hinsehen und Eintauchen in die individuellen Lebenswelten können unbewusste Strukturen und Unerwartetes aufgedeckt werden, welche den Akteur*innen oft selbst

nicht klar sind, sowie der Norm nicht entsprechendes als Erkenntnisquelle genutzt werden. Außenstehenden können ihnen unbekannte Strukturen und Abläufe zugänglich gemacht werden, was zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beiträgt. (Flick, von Kardoff & Steinke 2012: 14, 17). Der Zugang erfolgt durch ein Reflecting Team, welches in 2.2. genauer erläutert wird. Hierbei handelt es sich um einen flexiblen Prozess, weshalb die für die Masterarbeit noch vor dem Erhebungsprozess gestellte Fragestellung im Untersuchungsprozess erweitert oder verändert werden kann und auch wurde, denn durch das Reflecting Team und den Input der Jugendlichen besteht durchaus die Möglichkeit, dass weitere Themen angesprochen werden. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung in der Sozialforschung gibt die Möglichkeit des genauen Studierens von Unbekanntem durch Beobachtungen (Friedrichs & Lüdtke 1977: 21). Sie ist folglich gut geeignet für wenig Erforschtes und somit auch für diesen Forschungskontext. Teilnahme bedeutet nicht nur Mitmachen, sondern auch einen emotionalen Bezug zu entwickeln. Der/die Forscher*in hält sich im bestimmten Forschungskontext für längere Zeit auf. Er/Sie erhält ein Gefühl für das zu Erforschende, nicht nur Informationen darüber (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013: 309). Ein wichtiger Bestandteil der teilnehmenden Beobachtung ist somit die Fokussierung und anschließende Beschreibung des Sichtbaren, Hörbaren und Spürbaren, also neben dem Gesprochenen auch gruppenspezifische Verhaltensweisen, Gestik und Mimik (Münst 2010: 380). Während des RTs werden somit Beobachtungsprotokolle angefertigt und durch ein Audioaufnahmegerät das Gesagte festgehalten. Dies wird anschließend transkribiert und mit dem Beobachteten zusammengefügt. Das Beobachtungsprotokoll und die Audioaufnahmen sind die Grundlage für die Auswertung und Analyse der Daten. Für die Auswertungsmethode wird sich an der *dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack (2010) orientiert, da der Erhebungsprozess eine gewisse Nähe und Distanzlosigkeit der/des Forschers/Forscherin zum Forschungsfeld fordert und durch die vier Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode, die im Folgenden dargestellt werden, ein struktureller und objektiver Rahmen hergestellt werden kann. Die dokumentarische Methode, welche vordergründig in der Sozial- und Erziehungswissenschaft Anwendung findet, dient der Auswertung von Gruppendiskussionen, Gesprächen und offenen Interviews, besonders, wenn diese lange narrative Elemente enthalten und über eine reine Beschreibung hinweg vertiefend analysiert werden müssen. Genau aus diesem Grund ist sie für die

Auswertung der Reflecting Teams geeignet, denn es steht nicht nur das Gesagte im Vordergrund, sondern auch Mimik, Gruppendynamiken, Gestik und weitere implizite Inhalte. Der erste Schritt der Auswertung ist die *formulierende Interpretation*, in welcher das Gesagte aus dem Transkript zusammenfassend formuliert und nach Themen sortiert und geordnet wird. Dabei wird nicht über das Ausgesprochene hinaus interpretiert. Für diesen Schritt maßgeblich ist die Frage: *Was wurde gesagt?* Die anschließende *reflektierende Interpretation* im zweiten Schritt rekonstruiert und erläutert den Inhalt des ersten Schrittes (ebd.: 31-34). Hier wird das Beobachtungsprotokoll hinzugezogen und zusätzlich auf das Nicht-Gesagte geachtet. Dieser Schritt folgt der Frage: *Wie und auf welche Art und Weise wurde etwas gesagt?* In der *Diskursbeschreibung* werden anschließend die ersten beiden Schritte zusammengeführt und in einer Art Nacherzählung als Gesamtgestalt dargestellt. Abschließend werden in der Typenbildung einzelne Sequenzen bestimmten Typiken zugeordnet (ebd.: 139-141). Daraus sollen sich themenspezifische Bereiche ergeben, welche zum Forschungsergebnis beitragen sollen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nachdem im ersten Kapitel zur Thematik hingeführt und auf die Problemstellung eingegangen wird, der Forschungsstand dargestellt und Forschungslücke identifiziert ist und das methodische Vorgehen dargestellt wird, folgt im zweiten Kapitel die theoretische Grundlage.

Zunächst werden die Begriffe Behinderung, Inklusion und Partizipative Kooperation eingegrenzt und genauer erläutert. Anschließend wird auf die Partizipative Forschung eingegangen und fünf Schritte in der Vorgehensweise genauer dargestellt. Danach wird der Hintergrund und die Entstehung, sowie die Rahmenbedingungen eines Reflecting Teams dargestellt. Im nächsten Kapitel wird sich mit Übergängen zunächst allgemein, dann in inklusiven Kontext beschäftigt. Es werden Schwierigkeiten und Herausforderungen, aber auch Unterstützungsangebote genannt und auf die Wichtigkeit von Kooperation in Übergangsprozessen eingegangen.

Im nächsten Kapitel wird auf den Begriff der Selbstbestimmung eingegangen und im Zusammenhang mit Behinderung und somit dem Empowermentbegriff betrachtet. Abgeschlossen wird das zweite Kapitel mit einem Resümee.

Im dritten empirischen Kapitel wird zunächst auf die notwendige Forschungsethik eingegangen und anschließend das Forschungsdesign dargestellt. Darin wird der

Verlauf des dritten Reflecting Teams und somit der Forschungszugang beschrieben und anschließend das methodische Vorgehen erläutert. Dabei wird noch genauer auf die Auswertungsmethode nach Ralf Bohnsack eingegangen und die einzelnen Schritte anhand eines Ausschnittes aus dem Transkripts erklärt. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt und in Bezug zur theoretischen Grundlage gestellt. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Forschungsfrage untersucht und abschließend alle drei Reflecting Teams vergleichend dargestellt.

2. Leitbegriffe und theoretische Grundlage

Im folgenden Kapitel werden für die Forschungsarbeit zunächst wichtige Grundbegriffe definiert, welche entweder einem breitgefächerte Bedeutungsspektrum unterliegen oder in dieser Form bis heute kaum in der Forschungswelt vorgekommen sind. Nach der Beleuchtung der wichtigen begrifflichen Definitionen wird das Reflecting Team als methodischer Zugang zum Forschungsfeld dargestellt. Im darauffolgenden Kapitel wird sich mit Übergängen auseinandergesetzt. Diese werden zunächst allgemein, dann im inklusiven Kontext und in Bezug auf das Verlassen der SEK I und das Eintreten in die SEK II oder Beschäftigung betrachtet. Bestehende institutionelle Unterstützungsangebote werden dargestellt, sowie die Wichtigkeit der Kooperation in diesen fordernden Prozessen. Da in der vorliegenden Masterarbeit die Selbstbestimmung im partizipativen Forschungsprozess untersucht und beobachtet wird, widmet sich das letzte Kapitel des Theorieteils Selbstbestimmung allgemein und im Kontext mit Behinderung der Fähigkeit des Empowerments.

2.1. Begriffsdefinitionen

Zum genauen Verständnis wird in diesem Kapitel zunächst der Begriff *Behinderung* beleuchtet und von der medizinischen Definition Abstand nehmend im sozialen Kontext betrachtet. Anschließend wird der Begriff der *Inklusion* näher erläutert, da dieser für das Forschungsfeld einen fundamentalen Bestandteil darstellt. Da verschiedene Zugänge zu dem Begriff bestehen, wird dieser ebenfalls im gesellschaftlichen Kontext erklärt. Auch auf die Partizipative Kooperation wird anschließend genau eingegangen, da dieser komplexe Begriff im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht und bis dato größtenteils unerforscht ist.

2.1.1. Behinderung

In diesem Kapitel wird der Begriff der Behinderung aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt und für diese Masterarbeit übersichtlich definiert.

Der Begriff der Behinderung als Überbegriff für Menschen mit körperlichen, geistigen oder psychischen Besonderheiten ist seit einigen Jahrzehnten Bestandteil sowohl wissenschaftlicher Erkenntnisse und Untersuchungen als auch des gesellschaftlichen Sprachgebrauchs (Danz 2011: 17; Dederich 2009: 15). Der Begriff selbst ist umstritten und wird mit Ausdrücken wie Krankheit, Beeinträchtigung, Schädigung, Benachteiligung oder Störung auf eine Stufe gestellt. (Dederich 2009: 15). Danz (2011: 12) kategorisiert Behinderung binär als „normal“ und „nicht normal“, sowie „förderbedürftig“ und „nicht förderbedürftig“. Automatisch erschafft diese Binarität eine Wertung und vor allem eine Abwertung des nicht der „Norm“ entsprechenden.

Eine allgemein geführte Definition von Behinderung gibt es bisher nicht, denn der Begriff ist im medizinischen, pädagogischen, soziologischen, sowie im bildungs- und sozialpolitischen Kontext etabliert und hat jeweils eine unterschiedliche Funktion und Bedeutung. In der Medizin wird sich beispielsweise mit Krankheitsfolgen von Behinderung auseinandergesetzt, in der Sozialpolitik mit rechtlichen Folgen, in der Soziologie mit sozialer Eingliederungsproblematik und in der pädagogischen Betrachtung von Behinderung mit dem erschwerten Bildungsprozess (Biewer 2017: 43; Dederich 2009: 15).

Diese Aufzählung zeigt die Vielfalt an kontextbezogenen Bedeutungen des Wortes Behinderung. Umso wichtiger ist es, sich für diese Arbeit eine Übersicht der Begrifflichkeiten zu verschaffen, denn die Kategorisierung und Ordnung von Begriffen dient der Orientierung und dem Verständnis. Für diese Arbeit wird sich am Behinderungsverständnis als soziale Kategorie orientiert, denn dieser Ansatz grenzt sich vom medizinischen Modell als rein körperlicher Faktor ab und ist im Zusammenhang mit Gesellschaft zu betrachten. Danach ist „Behinderung [...] nicht in erster Linie ein biologisch-medizinisch vorgegebener Zustand, sondern eine Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen. Sie ist durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierendem und Definiertem gebunden und wird symbolisch - sprachlich ausgedrückt. [...] Der [die Anm. d. Autorin] Behinderte weicht von den Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft ab, weil er [sie Anm. d. Autorin] in unerwarteter Weise anders ist (Bleidick 1999: 36).“ Behinderung

ist dementsprechend zur heutigen Zeit im Kontext der sozialen und gesellschaftlichen Aspekte, der Umwelt und der Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu betrachten und nicht mehr nur als individuelles Schicksal der Betroffenen, wie es früher der Fall war (Dederich 2009: 16; BMASK 2008: 3).

Die Verantwortung der Umwelt im Umgang mit Behinderung wird durch die folgende Klassifizierung unterstrichen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) verfolgt die Herangehensweise, einen Klassifizierungskatalog von verschiedenen Gesundheitsaspekten zu erschaffen. Dazu gehört neben der gängigen *Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme* (ICD 10) auch die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF). In der ICF, welche 2001 von der WHO eingeführt wurde, ist Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen von Körperfunktionen und -strukturen, sowie Beeinträchtigung von Aktivitäten und Partizipation von Menschen mit Gesundheitsproblemen (klassifiziert nach dem aktuellen ICD10) definiert. Die Verbindung des ICF und des ICD 10 erlaubt einen sowohl medizinischen Blickwinkel auf Behinderung, besonders aber die strukturellen Lebenshintergründe der einzelnen Personen, wie soziale und gesellschaftliche Aspekte von Behinderung (Coenen et al. 2018: 787; Dederich, 2009: 16, Thimm 2006: 6f.).

Für diese Masterarbeit ist es von großer Bedeutung, Behinderung im Kontext vom Umfeld zu betrachten, da es sich in der Forschung um die Beobachtung von Kooperationsprozessen zwischen den drei genannten Parteien handelt.

Die Betrachtung der gesellschaftlichen und sozialen Aspekte von Behinderung ist auch im nächsten Kapitel von großer Bedeutung, in dem sich mit Inklusion auseinandergesetzt wird.

2.1.2. Inklusion

Inklusion ist ein viel diskutierter Begriff, der im Besonderen im Bildungsbereich, aber auch in gesamtgesellschaftlicher Perspektive seit einiger Zeit an Bedeutung gewinnt und als Ziel die Chancengleichheit aller Menschen verfolgt (Saalfrank & Zierer 2017: 7). Es bestehen verschiedene Ansätze und Zugänge zu Inklusion, aus Sicht der empirischen Bildungsforschung ist eine explizite Definition des Begriffes und eine uneingeschränkte Umsetzung dessen bis jetzt jedoch nicht gelungen (Grosche 2015: 20; Biewer, Böhm & Schütz 2015: 11).

Die österreichische Lebenshilfe erläutert Inklusion als Grundvoraussetzung, wie alle Menschen in einer Gesellschaft miteinander leben sollen. Jedem Menschen, unabhängig von Herkunft, ob Behinderung oder nicht, von sexueller Orientierung und Hautfarbe ist eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben uneingeschränkt und gleichberechtigt zugänglich (Lebenshilfe 2020 online).

Inklusion ist ein junger Begriff und hat den der Integration inhaltlich weiterentwickelt und als eigene Begrifflichkeit abgelöst. In den 1980er Jahren wurde der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung noch *Integration* oder *Mainstreaming* genannt. Zunächst entstand der Begriff „*inclusion*“ im englischen Wortschatz um 1990 und wurde 1994 bei der Salamanca Erklärung, welche aus der UNESCO Konferenz mit dem Thema *Pädagogik für besondere Bedürfnisse* hervorging, international in der Welt verbreitet und mit ihm eine Weiterentwicklung seiner Bedeutung. Ins Deutsche wurde noch einige Zeit „*inclusion*“ mit Integration übersetzt, doch das wachsende Inklusionsverständnis in den letzten zehn Jahren hat den Inklusionsbegriff zu einem festen Bestandteil der deutschen Sprache gemacht (Biewer 2017: 129). Inklusion muss heutzutage von dem Begriff der Integration stark abgegrenzt werden, denn während es sich bei der Inklusion (Einbeziehen) um uneingeschränkte Gleichstellung in allen Bereichen handelt, bedeutet Integration (Eingliedern) zwar die Teilhabe behinderter Menschen an sozialen Situationen, sie werden in diesen Situationen jedoch wiederum als eigene Gruppe gesehen und nicht als gleichberechtigter Bestandteil. So beispielsweise die Integration von Schüler*innen mit Behinderung in eine Regelschule, die zwar die Schule besuchen, innerhalb aber als Gruppe von Jugendlichen mit Behinderung von der Gruppe der Jugendlichen ohne Behinderung unterschieden werden (Grosche 2015: 23 f.; Saalfrank & Zierer 2017: 36; Wrase 2015: 2). Als Gegenpol wird in Abbildung 1 zudem Exklusion dargestellt, welche eine völlige Trennung von beiden Parteien vorsieht.

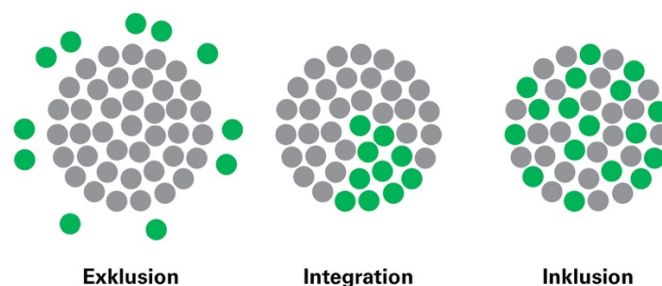


Abbildung 1: Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion (Lebenshilfe 2020)

Aufgrund der Thematik dieser Masterarbeit wird Inklusion im Zusammenhang mit dem Bildungswesen betrachtet, was allen Menschen die gleichen Möglichkeiten eröffnet, an adäquater Bildung teilzunehmen und die eigenen Potenziale zu entwickeln. Im Bildungssystem müssen jene Kompetenzen gestärkt werden, welche alle Lernenden erreichen. Durch inklusive Bildung muss die gemeinsame Vision verfolgt werden, auf alle individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Dies kann durch eine verstärkte Partizipation an Lernsituationen erreicht werden (UNESCO 2014: 9; Grosche 2015, 24f.). Im Forschungsbericht der FWF Studie, auf welcher diese Masterarbeit basiert, gehen die drei Autorinnen Fasching, Felbermayr und Hubmyer (2017) auf einen Schlüsselbegriff der inklusiven Bildung ein, die Partizipative Kooperation. Im nächsten Abschnitt wird sich mit diesem Begriff auseinandergesetzt.

2.1.3. Partizipative Kooperation

Partizipative Kooperation steht im Mittelpunkt des Forschungsprojektes, im Rahmen dessen diese Masterarbeit geschrieben wird. Fasching et al. (2017: 248) nennen partizipative Kooperation in Österreichs Forschungslandschaft als kaum beforscht und wenig beachtet, weswegen es in besagtem Forschungsprojekt des FWF gilt, diese näher zu bestimmen und anzuwenden.

Bei der Partizipativen Kooperation handelt es sich um einen komplexen Begriff, welcher im Folgenden in beide Bestandteile zerlegt wird, um ein übersichtliches Verständnis zu gewährleisten.

Zunächst wird genauer auf den Begriff der *Kooperation* eingegangen. Der Wortstamm lässt sich aus dem Lateinischen ableiten und besteht aus *co* = zusammen und *opera* = Arbeit, Tätigkeit (Spieß 2020 (online)). Synonym wird das Wort Kooperation als Teamarbeit, Zusammenarbeit oder Gemeinschaftsproduktion verwendet und ist in vielen verschiedenen Fachrichtungen zu finden (Duden 2020a (online)). Eine einheitliche theoretische Definition besteht dementsprechend nicht (Gergen & Epstein 2005: 3; Halbheer & Kunz 2011: 91), der Begriff wird aber für diese Arbeit verständlich eingegrenzt und dargestellt.

Kooperation ist eine Form der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Personen oder Institutionen und folgt einem gemeinsam gesteckten Ziel, welches alleine schwer zu erreichen ist. Wechselseitige Kommunikation, gegenseitige Unterstützung, sowie konstruktive Problemdiskussionen sind ein wichtiger Bestandteil funktionierender Kooperation (Spieß 2020 (online)). Hierfür nennt Spieß (2020) zwei

Kompetenzen, die von großer Wichtigkeit für einen sozialen Kooperationsprozess sind: Empathie und Vertrauen. Empathie ist Grundlage für die Kommunikationsfähigkeit und für die gemeinsame Vereinbarung von Zielen und Maßnahmen in Form von Akzeptanz und Anerkennung der Meinung des Gegenübers. Gegenseitiges Vertrauen ist ebenfalls wichtig für die gemeinsame Zielerreichung, da sich auf die Arbeitsmotivation und Ehrlichkeit der anderen am Kooperationsprozess beteiligten Partei/en verlassen werden muss. Kooperation lässt sich also klar vom Wettbewerbsgedanken abgrenzen, denn es geht um das gemeinsame Erarbeiten von Ergebnissen und nicht um einen Kampf um das Gewinnen dieser. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen von Natur aus die Veranlagung haben, kooperatives Verhalten in unterschiedlicher Intensität an den Tag zu legen (Halbheer & Kunz 2011: 91f.; Kiper & Mischke 2008: 100, 131).

Mc Namee & Gergen (1999 zit. n. Gergen & Epstein 2005: 3) beschreiben Kooperation als einen Diskurs, bei welchem die Würdigung der Unterschiede aller Beteiligten und die Teilhabe aller an dem gesamten Prozess im Vordergrund steht. Das Nennen der Teilhabe öffnet die Überleitung zur Partizipation, auf welche nun eingegangen wird.

Der Begriff *Partizipation* lässt sich aus dem Lateinischen *partem* = Teil und *capere* = nehmen ableiten und wird wörtlich mit „einen Teil (weg)nehmen“ übersetzt. Synonym wird Partizipation als Teilhabe, Beteiligung, Mitbestimmung und Einbeziehung verstanden (Moser 2010: 73). Partizipation gewinnt seit geraumer Zeit an Bedeutung, zunächst im Rahmen der Politik als Diskussionen bürgerlicher Demokratie und parlamentarischer Teilhabe. Inzwischen spielt sie eine wichtige Rolle in sozialen Diskursen. Dies lässt sich unter anderem durch den wachsenden Beteiligungsanspruch im Bildungssektor erklären, wie beispielsweise die Forderung nach Inklusion im Bildungswesen durch die UN-Behindertenrechtskonvention (Bettmer 2008: 213; Moser 2010: 71). Die Formulierung dieser Schutz- und Partizipationsrechte für marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft unterstreicht die Relevanz, Partizipation in dieser Masterarbeit zu untersuchen.

Partizipation ist somit ein weit verbreiteter Begriff und Bestandteil in allen Lebensbereichen. Dieser umfasst die uneingeschränkte Teilhabe an kulturellen, politischen und ökonomischen Prozessen und ist ein grundlegendes, unverzichtbares Merkmal einer demokratischen Gesellschaft (Schnurr 2018: 633).

Es handelt sich hier aber nicht um das bloße Teilnehmen an Situationen, sondern um das bewusste und aktive Mitwirken „[...] an Entscheidungen, die das eigenen Leben

und das der Gemeinschaft betreffen [...]“ (Moser 2010: 71). Partizipation wird als Grundrecht bezeichnet, welches präsent in allen Lebenslagen, Selbstbestimmung, uneingeschränkte Entfaltung der Persönlichkeit, Gleichberechtigung und individuelle Freiheit ausdrückt (Schnurr 2018: 633).

Moser (2010: 73f.) hat zur übersichtlichen Darstellung von Partizipation ein Phasenmodell entwickelt. Als erstes nennt die Autorin als Grundlage jeder Beteiligung das Informieren über Partizipationsmöglichkeiten. Die Informationen müssen leicht zugänglich und verständlich für alle sein. Als zweites geht sie auf die Wichtigkeit ein, in Partizipationsprozessen die persönlichen Ressourcen aller Beteiligten zu berücksichtigen. Partizipation ist nur dann möglich, wenn sie auf all die unterschiedlichen persönlichen Stärken und individuellen Ressourcen, die jeder Mensch mitbringt, aufbaut und diese nutzt. Zuletzt nennt die Autorin die Notwendigkeit eines Reflexionsprozesses. Den Beteiligten muss rückgemeldet werden, wie sich ihre Partizipation ausgewirkt hat, denn nur so ist sie als Prozess erfahrbar. Partizipation, die somit nicht erlernt werden kann, sondern erfahren und reflektiert werden muss, setzt voraus, dass die eigenen Interessen erkannt und eingesetzt werden.

Nun werden die beiden Begriffe Partizipation und Kooperation zusammen im Rahmen des Forschungsgegenstandes betrachtet. Es ist in diesem Forschungsprozess nicht nur von Bedeutung, die Kooperationserfahrungen aller Beteiligten zu betrachten und zu reflektieren, sondern ein Augenmerk darauf zu legen, ob und wie alle Beteiligten partizipativ ein Teil davon sind.

Der partizipative Charakter in den Kooperationserfahrungen drückt das uneingeschränkte, aktive Mitgestalten aller Parteien bei der Erreichung eines Zieles aus. Kooperation bedeutet nicht, dass alle Beteiligten ihre Vorstellungen und ihre Meinung durchsetzen, solange diese Entscheidungen auf gegenseitigem Verständnis basieren. Der partizipative Charakter ist hier als indirektes Regelwerk im Kooperationsprozess zu betrachten. Es gilt, die Ressourcen und Stärken, sowie Interessen und Meinungen aller zu berücksichtigen und in den Prozess des Hinarbeitens auf ein gemeinsam gestecktes Ziel mit einzubeziehen.

Die bisher wenig beachtete Partizipative Kooperation findet in dem aktuellen Forschungsprojekt Anwendung. Im Sinne der Partizipativen Forschung wird ermöglicht, in der Betrachtung der Kooperation in Übergangsprozessen die wichtigsten Beteiligten, die Jugendlichen mit Behinderung, mit ihren Erfahrungen einen gleich wichtigen Teil der Forschung sein zu lassen, wie alle anderen. Im

nächsten Abschnitt wird sich genauer mit der partizipativen Forschung auseinandergesetzt.

2.2. Partizipative Forschung

Partizipative Forschung ist ein Überbegriff für verschiedene Forschungsansätze, welche sich in Grad und Intensität der Partizipation der Beteiligten jeweils unterscheiden. Sie ist als Forschungsstil von traditioneller Sozialforschung zu unterscheiden, da die Trennung von Forschenden und Beforschten bewusst aufgelöst und außer Kraft gesetzt wird (Lingard, Albert & Levinson 2008: 461). In der partizipativen Forschung steht die Ergründung der sozialen Wirklichkeit im Vordergrund, um diese zu beforschen, verstehen und verändern zu können. Dabei spielt die Beteiligung der gesellschaftlichen Akteur*innen als sogenannte Ko-Forscher*innen eine zentrale Rolle und folglich deren Möglichkeit, in der Forschung selbstbemächtigt teilhaben zu können. Das Partizipieren derer Menschen, deren Lebenswelten im Forschungsprozess untersucht werden, soll auch ein Bewusstsein für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Diese Menschen, ihre Perspektiven, Meinungen und Selbstbefähigung stehen im Mittelpunkt, verschränken einander im Prozess und verleihen partizipativer Forschung Gruppenprojekt-Charakter, da wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Beteiligte miteinander arbeiten (Unger 2014b: 1f.). Es soll Raum geschaffen werden, in dem alle an der Forschung Beteiligten ihre Gedanken äußern und Erfahrungen austauschen können und somit miteinander in Interaktion treten können. Dieser soll frei von Vorurteilen sein und allen die Sicherheit bieten, über ihre Biographie zu sprechen und ihre Gedanken auszudrücken (Bergold & Thomas 2012: 5; Leßman & Buchner 2018: 282). Für die vorliegende Masterarbeit wird ein Auge auf die Partizipative Forschung mit Jugendlichen geworfen, die Grundhaltung ist aber die gleiche. Die Bereitschaft, besonders von jungen Teilnehmer*Innen, um aktiv mitzuarbeiten und zu diskutieren und über ihre Lebenssituation, Bedürfnisse und Ansichten zu sprechen, hängt stark davon ab, wie viel Vertrauen in die Gruppenleiter*in und die Mitdiskutierenden besteht. Als Grundregel der Zusammenarbeit gilt eine wertschätzende und konstruktive Haltung gegenüber allen Beteiligten und deren Beteiligung. Dies sollte bereits zu Beginn des Forschungsprozesses gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet werden. (Amsden & Van Wynsberghe 2005: 362). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der Einbezug Jugendlicher, die im Forschungsmittelpunkt zu

Übergängen ins Erwachsenenleben stehen, nur selten gewährleistet ist. Pallisera et al. (2016) zeigen in einer partizipativen Studie zum Übergang Jugendlicher mit Behinderung ins Erwachsenenleben auf, dass besonders in früheren Studien die Partizipation der Jugendlichen außer Acht gelassen wurde. Sie selbst betonen die Wichtigkeit, im Forschungsprozess die Sichtweisen und Erfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien in den Mittelpunkt zu stellen um einen möglichst weitreichenden und tiefen Einblick in deren Erfahrungsräume zu erhalten und führen dies in ihrer Studie auch durch. Dabei erwähnen sie einige wenige Forschungen, die ähnlich wie sie selbst auf Partizipation Wert legen und diese in Forschungsprozessen ermöglichen. Hier werden Studien von Cooney (2002), Tarleton (2004) und Tarleton & Ward (2005) genannt, die die Erfahrungen zum Thema Übergänge von den Jugendlichen und deren Familien gemeinsam mit Professionellen aufzeigen. Zudem nennen sie eine Studie von Small, Raghavan & Pawson (2013), in welcher die Veränderungen in sozialen Netzwerken während eines Übergangsprozesses von Jugendlichen mit Behinderung untersucht werden. Eine Studie von Mill, Mayes & McConnell (2010) zum Thema Autonomiebestrebungen und -erfahrungen Jugendlicher mit Behinderung von ihren Familien im Übergangsprozess ins Erwachsenenleben sowie die Perspektiven der Familien in dieser Hinsicht in einer weiteren Studie von Davies & Beamish (2009) zeigen ebenfalls die Partizipation der Betroffenen am Forschungsprozess auf. Genannte Studie von Pallisera et al (2016), in welcher Chancen und Herausforderungen im Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien beforscht werden, berücksichtigt ausschließlich die Sichtweisen der jungen Menschen mit Behinderung und derer Familien und beleuchten sowohl das soziale Gefüge im Peerkontext, als auch die Unterstützungsangebote seitens der Professionellen sowie Zukunftsvorstellungen und Pläne. Die Wahl der Forschungsthemen ist in der Partizipativen Forschung angepasst an gesellschaftliche Bedürfnisse und soziale Ungerechtigkeiten und wird häufig genutzt, um sozial benachteiligten Personen oder Gruppen eine Stimme zu geben und sie darin zu unterstützen, im gesellschaftlichen Leben eine Veränderung zu erwirken. Das Wissen, welches durch Partizipative Forschung neu gewonnen wurde, soll öffentliche Handhabung bezüglich der erforschten Themen verbessern (beispielsweise Praktiken oder politische Aktionen verändern), Anstoß zu Reflexion darüber geben und gegebenenfalls weiterführenden Forschungsbedarf schaffen (Unger 2014b: 21f., 59f.).

2.2.1. Entwicklung der Partizipation in der Forschung

Der Forschungskontext in Bezug auf Menschen mit Behinderung hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert (Janz & Terfloth 2009: 11 f.; zit. n. Wüllenweber 2006: 569f.). Selbstbestimmung, Empowerment⁵ und Partizipation rücken auch im Bereich der Forschung in den Vordergrund. Zunächst Forschungsobjekte, werden Menschen mit Behinderung immer mehr zu Forschungsbeteiligten oder Interessenten an den Forschungsergebnissen. Das Forschen an Menschen mit Behinderung wurde über die Zeit zum Forschen für beziehungsweise über diese, wobei die Ergebnisse hauptsächlich Fachleuten oder Angehörigen zugänglich gemacht wurden. Die Entwicklung der Partizipation in der Forschung, also dass mit Menschen mit Behinderung zusammen geforscht wird und diese mit einbezogen werden, ist in den letzten Jahren immer präsenter geworden (Janz & Terfloth 2009: 12 f.).

Die Wichtigkeit der Teilhabe wurde erkannt und unter anderem daran festgemacht, dass Selbstaussagen ein authentischeres Bild und validere Aussagen vermitteln, als Fremdaussagen. Zudem wurde erkannt, dass die Erforschung von Lebenswelten ohne die Personen, die ihr zugehören unververtretbar und entmündigend ist. Partizipative Forschung und Selbstbestimmung lassen sich hier sehr gut verbinden, da die Forschenden beispielsweise mitbestimmen können, welche Erfahrungen und biographischen Relevanzen in den Forschungsprozess mit einfließen. Eine mögliche Methode ist die bereits genannte Gruppendiskussion, auf welche in Form eines Reflecting Teams (RT) im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird.

Die Rolle der Forschungsbeteiligten ohne Behinderung ist umstritten. Das Festlegen beispielsweise eines Forschungsthemas oder der methodischen Herangehensweise von Forscher*innen ohne Behinderung gilt teilweise als kontrollierend und übergriffig, ist aber abhängig von den Kognitiven Fähigkeiten der Forschenden mit Behinderung manchmal notwendig (Bergold & Thomas 2012: 7; Schuppener 2009: 313 f.). Teilweise wird aber auch ganz auf das Einbeziehen von professionellen Fachkräften verzichtet, um keine Machtverhältnisse in dem partizipativen Forschungsprozess zu reproduzieren. Es zeigt sich also, dass der Grad der Partizipation sich je nach Forschungsprojekt unterschiedlich gestaltet (Unger 2014b: 36).

⁵ Siehe Kapitel 2.5. dieser Masterarbeit

2.2.2. Partizipativer Forschungsprozess nach Unger

Bergold und Thomas (2012: 9) nennen Arnsteins (1969) Modell des Partizipativen Forschungsprozesses als bekanntestes Modell, dieses wurde von Unger (2014b) aufgegriffen und weiterentwickelt. Im Folgenden wird der Partizipative Forschungsverlauf dargestellt und in den Ergebnissen in Bezug auf das RT 3 betrachtet und der Vorgang verglichen.

1. Zunächst nennt Unger das Finden von Partner*innen bzw. Co-Forscher*innen als erste Stufe der Leiter. Diese Vorphase ist insofern wichtig, als dass gemeinsam Themen gesucht werden, angepasst an Bedarf und Bedürfnisse aller.
2. Anschließend werden gemeinsame Ziele formuliert, wobei besonders die Bedürfnisse der Co-Forschenden im Mittelpunkt stehen. Die Forscher*innen ohne Behinderung müssen sich also offen und flexibel dem Forschungsprozess annähern.
3. Ist die Zielsetzung erledigt, wird sich mit dem methodischen Vorgehen auseinandergesetzt. Die Fragestellung(en) werden formuliert, Aufgaben verteilt und Zeiträume festgelegt. Hierbei muss auf die individuell mitgebrachten Kompetenzen geachtet werden und die Aufgabenverteilung unter Berücksichtigung dieser stattfinden.
4. Schließlich beginnen die partizipative Datenerhebung, wobei alle Aktionen audio-visuell und/oder schriftlich festgehalten werden. Auch die Auswertung der Daten findet in Form von einer gemeinsamen Handlung statt.
5. Auch die Verbreitung oder Veröffentlichung der Ergebnisse ist ein partizipativer Prozess. Gemeinsam wird (auch schon während des Forschungsprozesses) überlegt, wem die Ergebnisse von Nutzen sein können (Unger 2014b: 51 ff.).

Diese Darstellung veranschaulicht die Partizipation aller Beteiligten in jedem Schritt des Forschungsprozesses. Sie ist gewählt worden, weil die Überschaubarkeit und Vorgehensweise für diese Arbeit als passend empfunden wird und soll in den Ergebnissen gemeinsam betrachtet werden. Im nächsten Abschnitt wird auf den methodischen Ansatz für partizipative Forschung eingegangen, welcher für diese Masterarbeit verwendet wurde: das Reflecting Team.

2.3. Reflecting Team: Methodischer Ansatz im Forschungsfeld

Wie bereits erwähnt ist im Forschungsprojekt von großer Wichtigkeit, die Jugendlichen partizipativ am Prozess teilhaben zu lassen, ihnen Gehör zu verschaffen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Stimme in die Theoriebildung einzubeziehen (Fasching 2017a: 245). Der partizipative Charakter zeichnet sich dadurch aus, dass die Jugendlichen mit Behinderung neben den anderen Beteiligten (Eltern, Professionelle) in Form von sogenannten Reflecting Teams (RTs) als Mitforschende aktiv in den Forschungsablauf mit einbezogen werden (Fasching & Felbermayr 2019a: 310). Das RT, dessen Ursprung in der systemischen Therapie liegt, wird heute etwas modifiziert auch für pädagogische Lehr- und Lernprozesse eingesetzt (Reich 2008: 4). Die Entstehung und der Verlauf eines Reflecting Teams wird im Folgenden dargestellt.

2.3.1. Entstehung und Hintergrund

Tom Andersen, ein norwegischer Familientherapeut, prägte 1985 den Begriff „Reflecting Team“. Ausgangslage war die Erwartung des Umfelds an ihn als Therapeut, die Rolle als Experte in seinem Fach innezuhaben und den Klient*innen Anweisungen zu geben, wie sie ihr Leben zu führen hätte. Andersen beschrieb diese hierarchisch übergeordnete Rolle der Therapeut*innen als emotionale Last, denn es sollte nicht Aufgabe einer einzigen Person sein, sich Schwierigkeiten und Herausforderungen des Lebens alleine zu stellen (Hargens & von Schlippe 1998: 8). Sein Zugang war es, sich von dem Therapieformat von Klient*innen und einer Therapeut*in abzuwenden und mehrere Therapeut*innen in das Familiensetting zu involvieren. Auch die Tatsache, Klient*innen nicht als Expert*innen ihrer selbst zu betrachten, sondern davon auszugehen, dass Therapeut*innen mehr über diese wissen als sie selbst, nutzte Andersen als Ausgangspunkt für sein neues Konzept. Anstatt den Klient*innen also zu sagen, welche Erkenntnisse er in einem Gespräch gemacht hat, ist der Ansatz darauf aufgebaut, dass mehrere anwesende Therapeut*innen vor den Klient*innen über das Gesagte reflektieren. Das soll die Möglichkeit geben, zusätzliche Ideen und Ansätze zu besprochenen Themen zu erhalten. Andersens Ansatz des Reflecting Teams wendet sich ab von einem direktiven, monologen und einseitigen therapeutischen Setting hin zu einem gemeinschaftlichen, nicht direktiven Dialog über pluralistische Ansichten und Gedanken zu einem Thema (Paré 1999: 294 f.). Damit schuf er eine demokratischere Arbeitsform, welche für ihn eine Entlastung für seine Arbeit, sowie für den Druck, sich

als einsamer Experte zu beweisen, darstellte und Raum für vielfältige Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten schuf (Reich 2008: 1). Der Aufbau und die Vorgehensweise eines Reflecting Teams wird im Folgenden anhand eines therapeutischen Settings dargestellt und anschließend auf die Forschungsarbeit angewendet.

2.3.2. Ablauf und Rahmenbedingungen

Ratsuchende, welche vor einem individuellen Hindernis stehen, dessen Selbstbewältigung zu gegebenen Zeitpunkt nicht möglich ist, werden in einem sogenannten *Interviewsystem* von einer beratenden Person zu einem Gespräch in Form von gerichteter Kommunikation eingeladen. Sie befinden sich mit der beratenden Person in einem Raum, diese leitet ein Gruppengespräch an, welches von einer Gruppe von professionellen Berater*innen (das Reflektierende Team, meistens drei bis vier Personen) beobachtet wird. Sie befinden sich entweder hinter einer Einwegglasscheibe im Nebenraum oder im gleichen Raum und verfolgen das Beratungsgespräch aufmerksam, ohne sich jedoch aktiv daran zu beteiligen (Anderson 1991: 51-55, 72). Den Ratsuchenden ist ihre Anwesenheit bewusst, es wird während des Beratungsgesprächs aber kein Kontakt mit den Beobachter*innen hergestellt. Es sind also drei Systeme, Ratsuchende, beratende Person und Beobachtende, an dem Prozess beteiligt. Nach einer gewissen Zeit kommt es zu einem Wechsel der Positionen, bei welchem die zuvor Beobachtenden laut über das von ihnen Gesehene und Gehörte in Form von ungerichteter Kommunikation diskutieren und reflektieren (Reich 2008: 1). Dabei teilen sie ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen mit, ohne jeglichen Kontakt mit dem Interview-Team aufzunehmen. Durch das nicht Einbeziehen der anderen Systeme wird diesen wiederum Raum gegeben, das Gehörte auf sich wirken zu lassen. Nachdem die Reflexion über das Beratungsgespräch beendet ist wechselt die Perspektive erneut zu den ersten beiden Systemen. Diese besprechen abschließend ihre Einfälle über das Gehörte (Andersen 1996: 56; 1991: 55f.). Der folgenden Abbildung 2 können die Positionswechsel entnommen werden: oben der erste beziehungsweise dritte Schritt des RTs und unten der zweite Schritt.

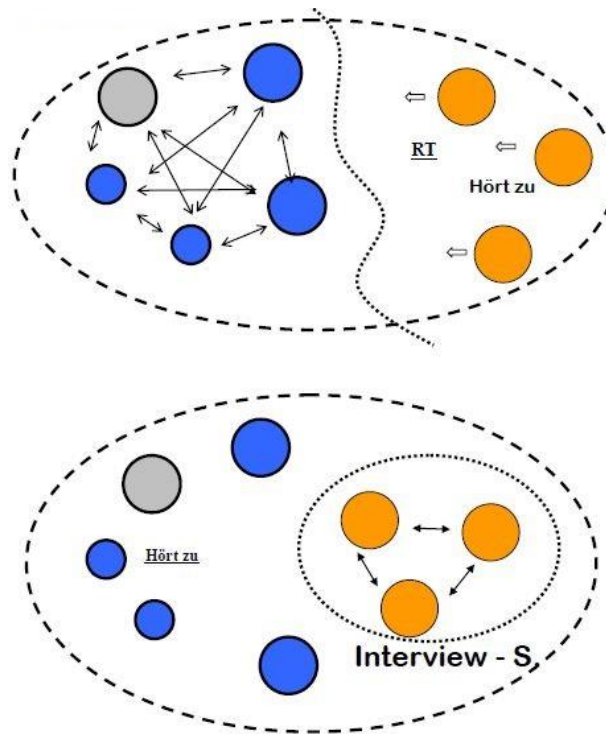


Abbildung 2: Wechsel der Positionen (Reich 2008: 5)

Ziel des Wechsels der Positionen ist es, das Reflektieren in die erlebende und in die zuhörende Position zu trennen. Durch das Zuhören kann ein innerer Dialog angeregt werden, durch den Raum für neue Ideen, differenziertes Wahrnehmen, Erkennen und Handeln und somit eine neue Sichtweise zugelassen werden können (ebd: 3).

Das Reflecting Team folgt gewissen Regeln: das reflektierende Team unterbricht in der ersten Phasen das Interviewsystem nicht, sondern sammelt zunächst für sich die eigenen Ideen und Gedanken. Kommt es dann zur Reflexion im zweiten Schritt, tauscht das reflektierende Team die gesammelten Gedanken nur untereinander, ohne Kontakt zu den anderen Systemen. Dabei ist wichtig, dass die eigenen Ideen tatsächlich Ideen sind und keine Anweisungen oder Ratschläge, diese gilt es auch so zu formulieren (Konjunktiv). Im Vordergrund des gesamten Reflecting Teams steht die Wertschätzung. Es werden ausschließlich Themen angesprochen, die Inhalt des im ersten Schritt geführten Gespräch sind (ebd.:7; Andersen 1991: 55f.; 74ff.).

Andersen äußert sich auch über die Wichtigkeit, Reflecting Teams so ungeplant wie möglich durchzuführen, denn die Situation muss sich im Werdegang selbst bestimmen. Die Ratsuchenden müssen sagen und tun können, was sie für angenehm und wichtig empfinden. Das macht RTs zu einem flexiblen und unvorhersehbaren

Prozess (Andersen 1991: 55; Hargens & von Schlippe 1998: 8). Dabei bestimmen die Klient*innen, worüber, wie und wie lange ein Thema behandelt wird (ebd.: 11).

In dem Reflecting Team, auf welches diese Masterarbeit basiert, handelt es sich um einen bildungswissenschaftlichen Kontext und nicht wie dargestellt aus der geschichtlichen Entwicklung um einen therapeutischen. Bei den Ratsuchenden handelt es sich um die Jugendlichen mit Behinderung, welche ganz im Sinne der Partizipation aktiv an dem Forschungsprozess beteiligt sind. Die Darstellung und der Ablauf des dritten Reflecting Teams findet in 3.2.2 statt. Um die Partizipation auch sprachlich zu gewährleisten, sind im bildungswissenschaftlichen Forschungskontext die Begriffe der Ratsuchenden, sowie Therapeut*innen nicht angebracht und werden nicht mehr benutzt, um ein Co-Forschungsgefüge zu ermöglichen.

2.4. Übergänge

In diesem Abschnitt wird sich zunächst mit dem Wort Übergang allgemein auseinandergesetzt, vertiefend dann mit inklusiven Übergängen und den Herausforderungen und Begrenzungen, die diese für Jugendliche mit Förderbedarf mit sich bringen.

Das Wort Übergang beschreibt das Hinüberschreiten von in diesem Fall einem Lebensabschnitt oder -bereich in einen anderen und ist immer mit einer Veränderung des aktuellen Zustandes verbunden (Mackowiak 2011: 21; Schaupp 2012: 132). Im Laufe des Lebens werden Menschen mit einer Reihe von Übergängen konfrontiert: „der Übergang von der Familie in die Krippe und/oder in den Kindergarten, der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und von dort in die weiterführende Schule, der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder das Studium.“ (Mackowiak 2011: 21) Für diese Masterarbeit besonders relevant sind jene Übergänge, die in Bezug auf (Aus-)Bildung und Arbeitswelt im Leben eines Menschen gemacht werden.

Gelingende Übergänge können für Menschen eine wichtige Grundlage für Entwicklungs- und Lernprozesse darstellen und eine enorme Stärkung für die Entwicklung bedeuten. Übergänge stellen also ständige Entwicklungsaufgaben für Menschen dar, deren Meistern einen starken Effekt auf die Persönlichkeitsentwicklung hat (Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011: 11f.).

Übergänge bringen laut Griebel und Niesel (2004: 123f.) Veränderungen auf drei Ebenen mit, die bewältigt werden müssen, um den Übergang positiv zu beschreiten.

Auf *individueller Ebene* findet eine Veränderung der Identität statt. Übergänge bringen neue Aufgaben und Rollen mit sich, welche mit sowohl positiven, als auch negativen Emotionen verbunden sein können und die es zu bewältigen gilt. Neue Fähigkeiten werden erlernt und die Autonomie wächst durch die Bewältigung. Die *interaktionale Ebene* beschreibt die Notwendigkeit, in neuen sozialen Situationen wie beispielsweise dem Eintritt in die Schule, neue soziale Kontakte zu knüpfen. Dieser Prozess fordert Interaktion, Kooperation und das Lösen von Konflikten und ist mit Erwartungen seitens des Umfeldes verbunden. Auf *kontextueller Ebene* muss gelernt werden, dass neue Situationen neue Regeln und Erwartungen halten. In der Universität ist beispielsweise mehr Selbstständigkeit gefordert als noch zu Schulzeiten. An diese Veränderungen muss sich angepasst werden. Es zeigt sich, dass Übergänge nicht nur individuelle Kompetenzen fordern, sondern immer im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld betrachtet werden müssen. Nicht nur das neue Umfeld, in das übergegangen wurde, spielt eine Rolle, sondern auch die Familie ist dabei zu betrachten (Schaupp 2012: 171 f.). Die Bewältigung eines Übergangs ist also abhängig von der Anpassungsleistung und individuellen Kompetenzen und muss immer im Zusammenhang mit der bisherigen Entwicklung und dem jeweiligen sozialen Kontext betrachtet werden (Mackowiak 2011: 22f.). Gelingende Übergänge sind abhängig von den strukturellen Voraussetzungen, unter denen die Menschen aufwachsen und sich noch befinden. Die ökonomischen und kulturellen Ressourcen, das Umfeld, sowie die Bildungsvoraussetzungen beeinflussen dabei den Übergang maßgeblich (Gaupp 2013: 7, Thielen, Katzenbach & Schnell 2013: 7).

Köck (2010: 26) setzt zusätzlich gewisse Übergangskompetenzen voraus, die notwendig sind, um den Verlauf durch die *normalbiographischen Perspektive* zu ermöglichen. Zum einen nennt er die *Berufswahlkompetenz*, welche die Fähigkeit darstellt, sich der eigenen Stärken und Fertigkeiten bewusst zu sein und diese im Abgleich mit den Gegebenheiten der Bildungs- und Arbeitswelt in der Ausbildungs- und Berufswahl zu beachten. Zum anderen nennt er die *Berufsfindungs- und Bewerbungskompetenz*, welche Menschen befähigt, eigene Ziele zu formulieren, Beratungs- und Informationsquellen zu nutzen und geeignete Stellenangebote zu finden. Zudem muss man sich der eigenen Stärken und Kompetenzen bewusst sein und diese im Bewerbungsprozess vermarkten. Es zeigt sich, dass Übergänge sehr komplexe und fordernde Situationen darstellen können, die es schon in jungen Jahren zu meistern gilt und welche mit Druck und Erwartungen verbunden sind.

Allgemein ist zudem zu bemerken, dass die gegenwärtige Übergangssituation gesellschaftlichen Veränderungsprozessen unterliegt. Gestiegene Leistungsanforderungen in Ausbildung und Beruf, sowie ein erschwerter Zugang zum stark segmentierten Arbeitsmarkt (längere Ausbildungen, Abwertung der Abschlüsse) bedeutet selbst für bildungserfolgreiche Menschen längere und komplexere Übergangsszenarien (Thielen et. Al. 2013: 7; Thielen 2019: 150). Für marginalisierte Gruppen wie Menschen mit Behinderung kann dieser ohnehin fordernde Prozess von strukturellen Voraussetzungen zusätzlich erschwert sein. Auf die Thematik der inklusiven Übergänge und diesbezügliche Schwierigkeiten und Herausforderungen wird im Folgenden eingegangen.

2.4.1. Inklusive Übergänge von SEK I in SEK II oder Beschäftigung

Aus dem vorherigen Abschnitt über Übergangssituationen im Allgemeinen geht hervor, dass diese mit Unsicherheiten, Anstrengungen und Zweifeln verbunden sein können. Zudem gestaltet sich der Zugang zur Ausbildungs- und Arbeitswelt als zunehmend komplexer, denn die Anforderungen an Auszubildende wachsen, Abschlüsse verlieren an Wert und niedrig qualifizierten Arbeitskräften wird somit der Zugang in die Sekundarstufe II und den Berufskontext erschwert (Niehaus 2009: 19). Für Jugendliche, die keinen speziellen Förderbedarf haben, gestaltet sich dieser Prozess bereits als herausfordernd, Jugendliche mit Behinderung sind jedoch mit zusätzlichen Hürden und Schwierigkeiten konfrontiert. Hierbei rückt der Übergang von der SEKI in SEKII (allgemein und berufsbildende mittlere und höhere Schule) oder Beschäftigung in den Vordergrund, denn er stellt einen wichtigen Meilenstein für die Jugendlichen mit Behinderung, sowie deren Umfeld dar, denn sie werden mit der relevanten Entscheidung konfrontiert, ob die Schullaufbahn weitergeführt werden soll oder kann und ob der Einstieg in die Erwerbstätigkeit realistisch ist. Manche Jugendlichen haben die Möglichkeit, diese Entscheidungen selbstständig zu treffen, manche benötigen Hilfe von ihren Familien oder professionelle Unterstützung. Besonders Jugendliche mit Behinderung, welche teilweise nicht über geforderte Ressourcen, für die in 2.4. genannten Anforderungen verfügen, um die Übergangserfordernisse zu erfüllen, sind auf externe Hilfe angewiesen (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019: 170f.). Im Folgenden wird zunächst auf die Herausforderungen eingegangen, mit welchen sich in inklusiven Übergängen auseinandergesetzt werden muss. Anschließen werden

einige Unterstützungsangebote vorgestellt, welche in Österreich inklusive Übergänge unterstützend begleiten sollen.

2.4.1.1. Herausforderungen inklusiver Übergänge

In der Übergangsforschung werden Ursachen für das Gelingen oder Misslingen von Übergängen kontrovers diskutiert. Diese können von kontextuellen und institutionellen Restriktionen, von den Wünschen, Fähigkeiten und Strategien der betroffenen Personen, sowie deren Ressourcen, von den äußeren Rahmenbedingungen und dem sozialen Umfeld anhängig sein und gestalten sich dementsprechend sehr individuell (Zimmermann & Skrobanek 2015: 351; Gaupp 2013: 7). Jugendliche mit Behinderung haben besondere Schwierigkeiten, den Übergang von der Schule ins Berufsleben zu meistern (Wehman 2013: 37; Niehaus 2009: 19). Verschiedene Faktoren reduzieren berufliche Chancen für die Betroffenen, so die bereits genannte wachsende Komplexität der Arbeitswelt, die steigenden Anforderungen an Auszubildende und der erschwerte Zugang für niedrig qualifizierte Arbeitskräfte in den Berufskontext (Niehaus 2009: 19). Eine besondere Schwierigkeit stellt somit die Diskrepanz zwischen den wirtschaftlichen Anforderungen und dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen von Jugendlichen mit Behinderung dar (Angerhoefer 1998: 102). So können lückenhafte Bildungsverläufe oder Überforderung der Übergangssituation und die Gefahr der Ausgrenzung zu hohen psychischen Belastungen führen und der erhöhte Förderbedarf kann den Zugang zur SEK II oder dem Arbeitsmarkt erschweren (Pinetz & Prammer 2008: 68). Häufig erfolgt eine Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung, welche im Übergangsprozess von der Sekundarstufe I stehen. Negative Zuschreibungen und Ausgrenzungen aufgrund der zuvor besuchten Schulen (Sonderinstitutionen) erschweren vielen Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zur SEK II (Biewer et. Al. 2015: 11).

Die 2008 in Österreich ratifizierte UN-BRK fordert die Umsetzung inklusiver Bildung und Arbeit u.a. in Form von gleichberechtigtem Zugang zu und Partizipation an den allgemeinen Bildungs- und Berufsangeboten (Lindmeier, Fasching, Lindmeier & Sponholz 2019: 5). Die Umsetzung gestaltet sich jedoch vor allem im Kontext des Übergangs in Berufsbildung und Beschäftigung als schwierig und der Zugang für Menschen mit Behinderung in das Arbeitsleben ist nach wie vor stark eingeschränkt und somit weit entfernt von inklusiv (Thielen 2019:150; BMASK 2008: 147 f.). Dies lässt sich beispielsweise mit dem Schlupfloch der Ausgleichstaxe begründen, welche

im Behindertengleichstellungsgesetz festgelegt ist. Dies besagt zwar, dass in jedem Betrieb auf 25 Mitarbeiter*innen ein Mensch mit Behinderung eingestellt werden muss, wird diese Forderung aber nicht erfüllt, muss eine Ausgleichszahlung (2008 belief sich diese auf 213€ pro Monat) getätigt werden, was häufig von den Arbeitgeber*innen bevorzugt wird (BMASK 2008: 147). Das bedeutet, dass der Weg hin zu einem inklusiven Berufsbildungssystem maßgeblich von den Fähigkeiten und Hürden desselben bestimmt wird (Scheiermann 2019: 116). Hinzu kommt die bereits erwähnte Entwicklung des Arbeitsmarktes mit den ansteigenden Qualifikationsforderungen und der Abwertung der Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Die Nachfrage nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen steigt, das Angebot sinkt und wird anspruchsvoller (Niehaus 2009: 19). Dies hat einen ansteigenden Wettbewerb zur Folge, ganz nach dem Motto: Leistung bestimmt den sozialen Aufstieg und den Zugang zum Arbeitsmarkt (Schäfer 2018: 11f.). Hoffmann (2018: 73) benennt in dieser sozialen Hierarchie Menschen mit Behinderung als die „Leistungsschwächeren“. Wird auf sie keine Rücksicht genommen, so werden sie exkludiert. An dieser Stelle ist interessant, die Begriffe *Ableism* und *Disableism* zu erwähnen, welche aus den Disability Studies stammen. Bei *Ableism* handelt es sich um die diskriminierende Ausgrenzung von bestimmten Personengruppen, aufgrund ihrer Leistungs(un)fähigkeiten. *Disableism* ist die damit einhergehende Diskriminierung dieser Personengruppen (Wohlbring 2015: 18, zit. n. Hoffmann 2018: 73). Wird der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von Leistungsanforderungen und Handlungskompetenzen begrenzt, so ist der geforderte Inklusionsauftrag seitens der UN-Behindertenrechtskonvention am Scheitern. Diese Entwicklung lässt sich ebenfalls aus diversen Bestandsaufnahmen zur Umsetzung der UN-BRK in Österreich entnehmen. Das österreichische Jahoda Bauer Institut (JBI) beispielsweise schreibt knapp zehn Jahre nach der Ratifizierung der Konvention, dass die Umsetzung des Inklusionsauftrags nicht nur stagniert, sondern ein Rückschritt zu verzeichnen ist. Der Ersatzarbeitsmarkt, bestehend aus u.a. Behindertenwerkstätten und Tagesstrukturen, von welchem sich ursprünglich mehr und mehr abgewendet werden sollte, erlebt einen erneuten Aufschwung und inklusive Übergänge finden weniger statt (Forstner 2019). Die Anzahl der Jugendlichen mit Behinderung, welche im Ersatzarbeitsmarkt tätig sind, stieg vom Jahr 2010 bis zum Jahr 2015 von 26,2% auf 66,7% an (Fasching 2017b: 23), und das zwei Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK, welche eigentlich das Gegenteil bezwecken sollte. Seitens der vereinten Nationen wurde scharfe Kritik an der nicht funktionierenden

Inklusion und dem festgefahrenen System des Ersatzarbeitsmarktes geübt, denn Einrichtungen wie Behindertenwerkstätten und Tagesstrukturen bilden einen Abstellort für Menschen mit Unterstützungsbedarf, denen keine Chance auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gegeben wird. Trotz der Möglichkeit, einer Arbeit nachzugehen, kann von Inklusion hier keine Rede sein, denn nicht nur ist der Verdienst sehr gering, auch findet das Arbeitsleben gesondert statt. Zudem ist es schwierig, einmal in einer Behindertenwerkstatt gelandet, diese beruflich wieder zu verlassen, denn der Aufstieg vom dritten Arbeitsmarkt scheint fast unmöglich (Forstner 2019 4f., Link 2016, Günther & Zander 2015: 125).

All diese Tatsachen zeigen auf, dass die inklusiven Anschlussoptionen an die Sekundarstufe I (Pflichtschule) für Jugendliche mit Behinderung stark begrenzt sind. Hier wird häufig umfassende Unterstützung vor, während und nach dem Übergangsprozess und somit eine individuelle Planung benötigt (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019: 170f.). Im Folgenden wird auf diverse österreichische Unterstützungsangebote eingegangen, die inklusive Übergänge begleiten.

2.4.1.2. Inklusive Unterstützungsangebote

In Österreich wurde in den vergangenen Jahrzehnten das Unterstützungssystem für den Übergang von der Schule in den Beruf ausgebaut und erweitert und gilt inzwischen im internationalen Vergleich als Vorzeigemodell (Fasching & Fülöp 2017: 80). Das österreichische Übergangssystem zeichnet sich durch ein großes Spektrum an Angeboten und Maßnahmen aus, sowie durch eine Vielzahl an institutionellen Akteur*innen, welche zur Unterstützung in inklusiven Übergängen zur Verfügung stehen. Hierzu zählen beispielsweise der Arbeitsmarktservice, Schulen, Sozialministeriumsservice und diverse Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene (ebd. 84).

Im Folgenden wird sich auf ein Unterstützungssystem (NEBA) beschränkt, welches einen vielfältigen Angebotskatalog aufweist und einen Überblick über mögliche Hilfestellungen geben soll.

Das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) bietet Österreichweit Menschen mit Behinderung und Jugendlichen mit Ausgrenzungsgefährdung kostenlos ein vielfältiges und defizitorientiertes Unterstützungssystem (NEBA 2020). Finanziert durch den Sozialministeriumsservice steht NEBA in enger Zusammenarbeit mit regionalen Trägerorganisationen, Schulen und Unternehmen. Momentan bietet NEBA fünf

Maßnahmen an, welche den Inhalt auf unterschiedliche Schwerpunkte legen und verschiedene Zielgruppen ansprechen. Alle fünf Maßnahmen werden im Folgenden dargestellt.

1. Jugendcoaching⁶

Um frühzeitige Schul- und Ausbildungsabbrüche zu verhindern und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, kann das Jugendcoaching in Form von umfangreicher, professioneller Beratung, Begleitung und Unterstützung genutzt werden. Schüler*innen ab der 9. Schulstufe und Jugendliche, welche die Schule nicht mehr besuchen können, können Jugendcoaching bis zum 19. Lebensjahr in Anspruch nehmen, Jugendliche mit Behinderung sogar bis 24 Jahre. Es wird Unterstützung in der Übergangsphase durch die individuelle Stärken- und Entscheidungsfindung geboten, die durch die Vernetzung von den Jugendlichen, den Familien, Schule und Qualifizierungsangeboten stattfinden kann.

2. AusbildungsFit⁷ (bis 2020 Produktionsschulen genannt)

Diese Maßnahme steht Jugendlichen bis zum vollendeten 21. Lebensjahr beziehungsweise bis zum 24. Lebensjahr, wenn eine Behinderung vorliegt, zur Verfügung, um nach Ende der Schulpflicht den Übergang in die Ausbildung zu unterstützen. Mangelt es an Voraussetzungen, eine Berufsausbildung anzustreben und wird mehr Zeit benötigt, um sich in der Ausbildungswelt zurechtzufinden, erhält die Zielgruppe durch AusbildungsFit die Möglichkeit, notwendige Grundkenntnisse und Social Skills kennenzulernen, um ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.

3. Berufsausbildungsassistenz⁸

Diese Maßnahme bildet die Möglichkeit einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation. Durch Assistenz erhalten Lehrlinge und Betriebe Angebote für eine Qualifizierungsunterstützung innerhalb des Lehrweges, wenn mehr Zeit und Unterstützung benötigt wird, diesen abzuschließen. Zielgruppe sind all jene, die in ihrer Schulzeit wenigstens teilweise sonderpädagogischen Förderbedarf benötigten, die keinen oder einen negativen Schulabschluss haben oder bei welchen eine

⁶ <https://www.neba.at/jugendcoaching> (aufgerufen 3.3.2020); Fasching & Fülöp 2017: 85

⁷ <https://www.neba.at/ausbildungsfit> (aufgerufen: 3.3.2020)

⁸ <https://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz> (aufgerufen: 4.3.2020); Fasching & Fülöp 2017: 86

Behinderung vorliegt. Die Jugendlichen werden von der Berufsausbildungsassistenz durch die gesamte Lehrzeit begleitet. Sie werden unter anderem dabei unterstützt, sich Lerninhalte anzueignen und erhalten Hilfe bei der Vorbereitung der Lehrabschluss- bzw. Teilqualifikationsprüfung.

*4. Arbeitsassistenz*⁹

Die Arbeitsassistenz ist ein Angebot für Menschen mit Behinderung vom 15. bis zum 65. Lebensjahr und Unternehmen, welche Menschen mit Behinderung beschäftigen wollen. Die Klient*innen müssen erwerbstätig sein oder die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit haben und einen Behinderungsgrad von mindestens 50% aufweisen. Ausnahme sind Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, welche dieses Angebot bis zum 24. Lebensjahr nutzen können. Auch Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 30% können das Angebot der Arbeitsassistenz nutzen, wenn sie ohne diese keine Arbeit finden würden. Klient*innen werden bei der Suche nach einem Arbeitsplatz oder einer Lehrstelle, sowie bei der Einarbeitung, bei der Bewältigung von Krisen und bei der Sicherung des Arbeitsplatzes unterstützt. Dabei werden neben den Klient*innen auch die Betriebe und das Umfeld mit einbezogen.

*5. Jobcoaching*¹⁰

Ziel des Jobcoachings ist die Inklusion von Menschen mit Behinderung ins Berufsleben und die Bewältigung dessen. Das Jobcoaching stellt erneut eine Unterstützungsmaßnahme für sowohl Arbeitssuchende, also auch Unternehmen dar, welche Menschen mit Behinderung beschäftigen. Es werden fachliche, kommunikative und soziale Kompetenzen der MitarbeiterInnen gestärkt und gefördert, um sich an die Herausforderungen am Arbeitsplatz zu gewöhnen und diese schlussendlich selbstständig zu meistern. Zudem wird das Arbeitsumfeld bezüglich Behinderung aufgeklärt und sensibilisiert. Auch können durch das Jobcoaching Arbeitstrainings und Lehrgänge zur Berufserprobung vermittelt und begleitet werden.

Diese und weitere Angebote in Österreich sollen die Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien über ihre Möglichkeiten aufklären und Unterstützung geben. Insgesamt nahmen im Jahr 2018 86781 Personen die NEBA Angebote wahr, darin

⁹ <https://www.neba.at/arbeitsassistenz> (aufgerufen: 04.03.2020)

¹⁰ <https://www.neba.at/jobcoaching> (aufgerufen: 04.03.2020)

lässt sich ein Zuwuchs von 8,8% zum Vorjahr verzeichnen (Bundeskost 2018). Durch die Etablierung dieser Angebote wird eine Unterstützung bereitgestellt, damit Jugendlichen mit Behinderung trotz schwieriger Voraussetzungen eine Verbesserung für den erfolgreichen Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung ermöglicht wird. Dabei spielt zusätzlich die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen, den Professionellen und den Familien als Unterstützer*innen und den Jugendlichen mit Behinderung als Betroffene, eine wichtige Rolle beim Gelingen, denn nur wenn Kooperation zwischen allen drei Parteien besteht, können die oben genannten Angebote möglichst erfolgreich ausgeschöpft werden. Im anschließenden Kapitel wird sich mit der Kooperation in inklusiven Übergängen auseinandergesetzt.

2.4.1.3 Kooperationen in inklusiven Übergangsprozessen

Übergänge, deren erfolgreiche Bewältigung und der somit folgende Eintritt in neue Bildungsinstitutionen, verlangt Kompetenzen der einzelnen Individuen aber auch des sozialen Systems, sowie deren Kooperation (Schaupp 2012: 162). Dies wurde bereits in Kapitel 2.4. angeschnitten. Die Beteiligung der Eltern oder Erziehungsbeauftragten (Targett & Wehman 2013: 72) aber auch die Kooperation mit Professionellen an inklusiven Übergangsprozessen gilt als wichtige Ressource für einen gelingenden Übergang (Fasching 2017b: 23). Als enge und beständige Personen im Leben der Jugendlichen mit Behinderung sind die Eltern maßgeblich an den Veränderungen im Lebensverlauf beteiligt (Targett & Wehman 2013: 72). Sie spielen eine Rolle dabei, ob und wie der Zugang zu Ausbildungen und Berufen von den Jugendlichen gelebt wird. Das System Familie kann Ressourcen wie die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit bieten, indem sie bei der Lehrstellensuche und Berufswahl unterstützen. Auch mögliche misslingende Einstiege und Verläufe können von dem engen Bezugsumfeld aufgefangen werden (Neuenschwander et al. 2012: 38ff.). Eltern oder Erziehungsbeauftragte sind zudem in der Lage, zu beraten, zu motivieren und materielle Ressourcen zu Verfügung zu stellen (Neuenschwander, Frey & Nägele 2012: 153; Wehman 2013: 37).

Aus dem Punkt 2.4.1.2. geht hervor, dass genannte Unterstützungssysteme seitens der Professionellen eine wichtige Rolle für gelingende inklusive Übergänge darstellen. Eine Vernetzung und kooperative Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Eltern und genannten professionellen Unterstützungssystemen ist für einen gelingenden Übergang von großer Wichtigkeit, denn von professioneller Seite kann sowohl über

zentrale Themen wie Behinderung, als auch über offizielle Unterstützungsmaßnahmen informiert werden, um ein Verständnis und Möglichkeiten aufzuzeigen (Todd 2007: 13; 106). Zudem kann diese Vernetzung eine Unterstützung dafür sein, die Lebensqualität und Zukunft der Kinder mit Behinderung zu verbessern (Targett & Wehman 2013: 72). Es ist daher von großer Wichtigkeit, dass alle drei Beteiligten einander unterstützen, informieren und miteinander kooperieren, um das Gelingen eines Übergangs zu ermöglichen.

Oft scheitert jedoch die kooperative Zusammenarbeit zwischen den Kindern oder Jugendlichen, den Eltern und den professionellen Fachkräften wegen konservativer Erwartungen und Traditionen, eigenen dominanten Vorstellungen und dem Mangel des einander Zuhörens, die das benennen eines gemeinsamen Ziels und das Hinarbeiten darauf nicht erlauben. Diese misslingende Kooperation steht einem erfolgreichen Übergang im Wege. Für einen gelingenden Übergang ist somit zentral, dass zwischen allen Beteiligten Partizipation und Kommunikation vorhanden ist (Schaupp 2012: 162). Professionelle zeichnet in diesem Kooperationsdreieck häufig eine Wissensdifferenz zu den anderen Beteiligten aus (Fasching 2019: 18), wodurch eine Machthierarchie entstehen kann. Diese gilt es zu vermeiden, denn alle Beteiligten müssen im selben Maß am Kooperationsprozess beteiligt sein und sich durch ihren unterschiedlichen Wissensinput bereichern.

Damit das (Aus)Bildungssystem, sowie der Arbeitsmarkt inklusiv sind, muss auf die Stimmen und Meinungen der Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien gehört werden. In diesem Sinne müssen auch die Übergänge dorthin partizipativ und kooperativ sein und die Jugendlichen und Eltern eine aktive und zentrale Rolle in Entscheidungsprozessen einnehmen. Obwohl es sich in den inklusiven Übergangsprozessen um die Jugendlichen mit Behinderung handelt, kommt es häufig dazu, dass ihnen von Seiten der Professionellen aber auch ihres sozialen Umfeldes weniger Zurechnungsfähigkeit, Entscheidungskompetenz und Mitspracherecht eingeräumt wird (Todd 2007: 13; 14; 106). Dies kann beispielsweise auf Sorge und Überbehütung seitens der Familien fußen und durch übertriebenes Schützen und Behüten den Jugendlichen mit Behinderung den Status entziehen, selbst Expert*Innen ihres Lebens zu sein und dementsprechend selbstbestimmt zu handeln (Koenig 2010: 141). Selbstbestimmung sollte jedoch in inklusiven Übergangsprozessen im Vordergrund stehen (Kobi 2002: 20) und nicht untergraben werden. Um sich auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit zu beziehen, bedeutet das für

Bildungsübergänge von Jugendlichen mit Behinderung nicht nur, in Entscheidungen, die ihr eigenes Leben betreffen, mit einbezogen zu werden, sondern vollkommen selbstständig zu entscheiden. Im folgenden Kapitel wird sich mit Selbstbestimmung allgemein und im Kontext von Behinderung auseinandergesetzt.

2.5. Selbstbestimmung

Der Begriff Selbstbestimmung ist ebenfalls viel definiert, weshalb es wichtig ist, auch diesen für die vorliegende Masterarbeit einzugrenzen. Selbstbestimmung wurde lange Zeit nicht in Bezug auf Menschen mit Behinderung betrachtet, da diesen die Autonomiefähigkeit und Selbstständigkeit abgesprochen wurde. Dies hat sich seit Mitte der 1990er Jahre, besonders aber durch die UN-BRK verändert und Selbstbestimmung ist zu einem Schlagwort in der Behindertenarbeit geworden (Kulig & Theunissen 2006: 237; Fornfeldt 2009: 183). Im Folgenden wird der Begriff der Selbstbestimmung allgemein dargestellt, anschließend wird Selbstbestimmung bei Übergängen, besonders aber im Zusammenhang mit Behinderung und damit verbunden der Begriff Empowerment betrachtet.

Da dem Begriff der Selbstbestimmung unterschiedliche Modelle unterliegen, wird sich im Folgenden hauptsächlich auf Wehmeyers (2003) und Wehmans (2013) Definition und Verständnis von Selbstbestimmung gestützt, da diese sich aufeinander beziehen, übersichtlich dargestellt sind und den definierten Begriff in Zusammenhang mit Behinderung, Gesellschaft und Umfeld betrachten.

2.5.1. Selbstbestimmung - eine Definition

Selbstbestimmung wird in dieser Arbeit nach Wehmeyer (2003) als soziale Kategorie konstruiert und gilt als Entwicklungsprozess, der das ganze Leben lang anhält. Sie entwickelt sich meist in der Kindheit und Jugend, wenn die Heranwachsenden mehr Verantwortung übernehmen müssen und mehr Freiheiten von den Eltern und dem Umfeld erhalten (Wehman 2013: 35). Selbstbestimmung konstruiert das Individuum als primär agierende Person, das eigene Leben zu gestalten, frei von nicht gewollten, externen Einflüssen, Beeinträchtigungen und Einmischungen und nach dem eigenen freien Willen. Die bewusste Nutzung der individuellen Stärken steht im Mittelpunkt, um eigene Ziele zu setzen und diesen nachzugehen, sowie über eigene Lebensumstände zu verfügen (Wehmeyer 2003: 6). Wehman und Shrogen (2013: 43) nennen vier

wichtige Eigenschaften, welche Selbstbestimmung definieren: autonomes Handeln, selbstregulierendes Verhalten, Eigenbemächtigung und Selbstverwirklichung. Selbstbestimmte Menschen wissen, was sie wollen, wie sie Entscheidungen treffen und diese umzusetzen. Sie sind sich ihren persönlichen Bedürfnissen bewusst, setzen sich ein Ziel und verfolgen dieses hartnäckig. Selbstbestimmung bedingt somit die Fähigkeit, für sich selbst und die eigenen Interessen einzutreten. Das Eintreten für die eigene Sache ist laut Wehman (2013: 35) eine Notwendigkeit aller Heranwachsenden, sich den Herausforderungen zu stellen, mit welchen sie konfrontiert werden. Hierfür ist es notwendig, dass sich die Individuen über die eigenen Kompetenzen, ihr Wissen und ihre Möglichkeiten bewusst werden. Selbstbestimmtes Verhalten beinhaltet somit gewollte Handlungen, welche es dem Individuum ermöglichen, als primär aktive Person im eigenen Leben zu agieren und die Lebensqualität zu erhalten oder zu verbessern (Wehmeyer 2005: 117). Doch die genannten Verhaltensmuster sind nicht allen Menschen möglich. Menschen mit Behinderung sind häufig nicht in der Lage, selbstständige, autonome Entscheidungen zu treffen. Das liegt teilweise an dem Grad ihrer Behinderung, an externen Beschränkungen oder auch an Beschützungsmaßnahmen des Umfeldes. Im Folgenden wird darauf genauer eingegangen.

2.5.2. Selbstbestimmung und Behinderung

Wie bereits angeschnitten wurde Menschen mit Behinderung lange Zeit die Fähigkeit zu selbstständigem und autonomen Handeln abgesprochen. Selbstbestimmung ist deshalb in Bezug auf Behinderung im Gegensatz zu Fremdbestimmung zu betrachten. Je nach Schwere der Behinderung waren die Menschen von sozialer Abhängigkeit ihres Umfeldes betroffen und ihr Leben war von Fremdbestimmung gekennzeichnet (Gutenberger 2012: 43).

Auch wenn sich der Umgang mit Behinderung und somit auch der Blick auf Selbstbestimmung und Behinderung verändert hat, sind betroffene Personen nach wie vor abhängig von ihrem Umfeld, denn die Einstellung der Gesellschaft bestimmt den Umgang mit Behinderung. Diese Abhängigkeit bezieht sich sowohl auf staatliche Gesetze und Regelungen, als auch auf Familien und andere Betreuungspersonen (Gutenberger 2012: 44). Wird Bezug zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit genommen, so sind Jugendliche mit Behinderung häufig von Fremdbestimmung und Abhängigkeit betroffen. Es besteht die Gefahr, dass die elterliche Unterstützung

und Versorgung zu einem erdrückenden Versuch der Hilfeleistung wird. Die fürsorgliche Unterstützung und Versorgung kann laut Theunissen (2009: 42) das Risiko der Überbehütung, Überversorgung, Infantilisierung, ständige Kontrolle und Ignoranz der individuellen Wünsche seitens beispielsweise der Familien bedeuten. Durch den Wunsch, zu helfen und zu schützen, kann Selbstbestimmung und Subjektwerdung im eigenen Leben aus dem Fokus geraten und für einen erfolgreichen Übergang durchaus ein Hindernis darstellen (Koenig 2010: 141). Subjektwerdung bedeutet, die eigene Lebenspraxis zu gestalten und darin Erfahrung von Selbstständigkeit, Produktivität und Sinnhaftigkeit zu machen. Diese Erfahrungen sind dann möglich, wenn Individuen selbstbestimmt handlungsfähig sind und über Autorität in eigenen Entscheidungen verfügen (Scherr 1997, zitiert nach Rahn 2005: 101). Diese Handlungsfähigkeit und Mitbestimmungsmöglichkeit ist in Übergangssituationen von Jugendlichen mit Behinderung in die Arbeitswelt jedoch eingeschränkt, denn die Selbstbestimmung als Fähigkeit, die eigenen Lebensumstände zu gestalten, muss zudem in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, politischen Verhältnissen und Qualifikationsanforderungen gesehen werden. „Dahinter steckt die Einsicht, dass sich eine selbstbestimmte Subjektwerdung immer in dem Dilemma zwischen individuellen Entwicklungsbedürfnissen und den Anforderungen gesellschaftlicher Reproduktion befindet“ (Lotz 2014 :497). Dieses Zitat zeigt die Komplexität des Begriffes Selbstbestimmung, denn er bedeutet nicht nur die Freiheit, eigenständige Entscheidungen zu treffen, sondern muss immer in Abhängigkeit von den äußeren Verhältnissen und Vorgaben gesehen werden.

Diese Schwierigkeit eingeschränkter Selbstbestimmung zeigt sich besonders in der steigenden Nachfrage nach Behindertenwerkstätten und Tagesstrukturen. Weder ist dieser Anstieg ein Zeichen für Inklusion, noch für Selbstbestimmung, denn die Menschen mit Behinderung arbeiten gesondert in eigenen Einrichtungen und die Tätigkeiten können sich nur begrenzt ausgesucht werden. Viele Werkstätten leisten Zulieferarbeit für große Industriezweige oder sind beispielsweise Wäschereien und Reinigungsfirmen für Hotels oder Krankenhäuser (Forstner 2019 4f., Link 2016, Günther & Zander 2015: 125). Selbstbestimmung bei der Berufswahl ist hier nicht gegeben, da die Menschen mit Behinderung dort eingesetzt werden, wo Arbeitskräfte benötigt werden. Zudem erschweren die steigenden Leistungsanforderungen in Ausbildung und Beruf, die Menschen mit Behinderung nicht im selben Maße leisten können, den selbstbestimmten Übergang in die SEKII und erleichtern ein Eintreten in

den Ersatzarbeitsmarkt. Die bildungspolitischen Voraussetzungen bieten somit einen wenig geeigneten Boden für Menschen mit Behinderung, selbstbestimmt zu entscheiden, welchen Weg sie einschlagen wollen (Thielen et al., 2013: 7; Stauber 2007: 131). Umso wichtiger ist es, sich diesem Defizit bewusst zu werden und sich auch von Forschungsseite damit auseinanderzusetzen. Die genannten Unterstützungsmaßnahmen in 2.4.1.2. sind eine wichtige Hilfestellung, eigene Interessen zunächst zu eruieren und diesen dann auch nachgehen zu können.

In Bezug auf die Masterarbeit ist es wichtig, die Selbstbestimmung im Kontext der Abhängigkeit von äußeren Strukturen zu betrachten, denn sowohl staatliche Unterstützungsmaßnahmen (wie Behindertenwerksstätten), als auch der familiäre Beitrag bei Übergangsprozessen kann wie dargestellt fremdbestimmt ablaufen. Häufig werden Menschen mit Behinderung in einem defizitorientierten Licht betrachtet, welches nicht auf vorhandene Ressourcen der Betroffenen vertraut. Eltern und Professionelle gehen davon aus, dass diese keine Entscheidungen treffen können oder sie vor falschen Entscheidungen bewahrt werden müssten. Folglich sehen Eltern und Professionelle es als ihre Aufgabe, stattdessen Entscheidungen zu treffen. Ein solches überbehütendes Verhalten schränkt die Mündigkeit und Selbstbestimmung der betroffenen Menschen enorm ein (Wagner 2001: 12). „Weil Entscheidungen immer von anderen Personen getroffen werden, gibt es keinen Grund für die behinderte Person, selbst zu wählen und damit Verantwortung zu übernehmen und Risiken einzugehen“ (Niehoff 1994: 187). Dieses Zitat unterstreicht erneut die Wichtigkeit der partizipativen Kooperation in dem Forschungsprozess, denn sowohl die Teilhaben, als auch die Kooperation zwischen den Jugendlichen mit Behinderung, deren Familien und den Professionellen ist für einen gelingenden aber auch selbstbestimmten Übergang von der SEKI in die SEKII oder Beschäftigung von großer Bedeutung (Felbermayr, Hubmayer & Fasching 2018: 167f.). Die professionellen Helfer*innen müssen aus ihren bisherigen Rollen heraustreten und zu Begleiter*innen und Unterstützer*innen werden. Dabei sollen sie ihre eigenen Vorstellungen in den Hintergrund rücken und diese nur einbringen, wenn sie dazu aufgefordert werden (Hähner 2006: 130 zit. n. Gutenberger 2010: 44).

Aus pädagogischer Sicht bedeutet Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung nicht, dass diese Objekt pädagogischer Bemühungen sind, sondern Subjekt ihrer eigenen Entwicklungen (Fornefeld 2009: 185). Ganz im Sinne des Forschungsgegenstandes müssen die Jugendlichen mit Behinderung partizipativ

involviert und somit zu den Expert*Innen ihres eigenen Lebens werden. Manche Menschen sind jedoch nicht in der Lage, ihr Leben von sich aus selbstbestimmt zu leben, da beispielsweise ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Hier lässt sich der Bogen zum Konzept von *Empowerment* schlagen, durch welches die Selbstbestimmung von sozial Benachteiligten und Ausgrenzungsgefährdeten (wie Menschen mit Behinderung) gefördert werden soll und auf das im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.5.3. Behinderung und Empowerment

Als handelnde Person ist man selbst die treibende Kraft, das eigene Leben zu steuern. Dies stellt Menschen mit Behinderung häufig vor Probleme, denn Handlungen, welche unabhängig und selbstständig durchgeführt werden können, können limitiert sein. Es kann eine Schwierigkeit darstellen, unabhängig Entscheidungen zu treffen oder Probleme zu lösen (Wehman & Shogren 2013: 43f.). Es besteht die Möglichkeit, sich Eigenschaften und Verhaltensweisen gezielt anzueignen, um selbstbestimmtes Handeln zu lernen. Diese Fähigkeit wird Empowerment genannt. Der Begriff gilt als Strategie für marginalisierte Menschen, auf individuelle Ressourcen und bereits vorhandene Stärken zurückzugreifen, um Krisen, Konflikte, Alltagsprobleme und Belastungen aus eigener Kraft zu bewältigen (Theunissen 2009: 27). Der Begriff Empowerment lässt sich mit Selbstbemächtigung, Selbstermächtigung oder Selbstbefähigung übersetzen (Theunissen 2013: 27; Gutenberger 2010: 45) und stellt eine oder mehrere Strategien von Personen mit in diesem Fall Behinderung dar, die eigenen Stärken und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, um im Sinne der Selbstbestimmung in Aktion zu treten (Herringer 2002: 18). Der Empowermentgedanke setzt voraus, dass die Menschen über individuelle Ressourcen, Fähigkeiten und Potenziale verfügen, sie aber Hilfe dabei benötigen, diese zu entdecken und zu entfalten (Gutenberger 2010: 45). Es besteht die Notwendigkeit seitens des Umfeldes, Menschen mit Behinderung dazu zu befähigen, mehr Kontrolle in ihrem Leben zu erhalten und die aktiv Handelnden zu werden (Wehman & Shogren 2013: 45). Empowerment und im Zusammenhang damit die Selbstbestimmung sind Teil jedes Menschen, hängen aber von den individuellen Kapazitäten, dem Einfluss der Umgebung und Erfahrungen und der Unterstützung und Versorgungsleistungen von außen ab (Theunissen 2009: 42 zit. n. Wehmeyer & Bolding 1999: 355). Um die Durchführung des Empowermentkonzeptes zu

ermöglichen, müssen sich die Betroffenen ihrer Situation bewusst sein und soziale Unterstützung erhalten. Der Prozess findet immer in einem sozialen Kontext statt, weshalb Kooperation vor allem zwischen den Betroffenen und deren Partizipation von großer Bedeutung ist. Professionelle Helfer*innen müssen sich von der defizitorientierten Herangehensweise distanzieren und Bedingungen schaffen, durch welche die Betroffenen auf Ressourcen und Fähigkeiten zurückgreifen oder neue entdecken können (Wagner 2001: 4). Es können Fähigkeiten erlernt werden, wie Entscheidungen bzw. eine Auswahl zu treffen, Probleme zu lösen, sich Ziele zu stecken und diese zu erreichen, sich selbst aber auch Risiken einzuschätzen, Anweisungen zu geben und für sich selbst einzutreten (Wehman & Shogren 2013: 44). Der Prozess des Empowerments kann für Menschen mit Behinderung einen langen Hergang bedeuten. Häufig sind sie es auf Grund der vorangegangenen, meist überbehüteten Behandlung und Bevormundung und dem völligen Entzug jeglicher Selbstbestimmung nicht gewohnt, sich selbst auszudrücken und ihre Wünsche zu äußern. Es ist daher wichtig, die Betroffenen in allen Bereichen der Förderung und Zielsetzung partizipativ teilhaben zu lassen (Gutenberg 2010: 46f.)

2.6. Resümee

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem inklusiven Forschungsprojekt mit dem Schwerpunkt auf Kooperationsprozessen bei Übergängen von Jugendlichen mit Behinderung von der Pflichtschule in weitere Ausbildung oder Arbeitswelt. Für ein fundiertes Verständnis werden wichtige Begriffe wie Behinderung, Inklusion und partizipative Kooperation dargestellt. Behinderung ist in dieser Arbeit vor allem im Kontext der sozialen und gesellschaftlichen Aspekte zu betrachten. Der Umwelt wird im Umgang mit Behinderung große Verantwortung zugeschrieben, Inklusion zu ermöglichen. Inklusion bedeutet die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und ist in der vorliegenden Arbeit vor allem auf Bildungsübergänge von Jugendlichen mit Behinderung bezogen.

Vor allem beim Übergang von der Schule in den Beruf wird deutlich, dass die Meinung und Bedürfnisse der Jugendlichen mit Behinderung häufig nicht beachtet werden und für sie entschieden wird, anstatt mit oder besser noch von ihnen. Hier setzt die Partizipative Kooperation entgegen, denn sie verlangt eine gleichberechtigte Teilhabe und Zusammenarbeit in derartigen Entscheidungsprozessen und stärkt die Autorität der Jugendlichen. Die Partizipative Forschung, welche dem Forschungsprojekt zu

Grunde liegt, weist unterschiedliche Teilhabeformate auf. Um einen Überblick zu erhalten, wie Partizipation und Forschung zusammen aussehen kann, wird ein knapper Forschungsverlauf dargestellt.

Das Reflecting Team als methodischer Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht und fordert partizipative Kooperation zwischen allen am Übergangsprozess Beteiligten. Dazu zählen neben den Jugendlichen mit Behinderung auch deren Eltern und Professionelle. Die Jugendlichen sind Expert*innen in ihrer eigenen Sache und erhalten im Reflecting Team den Raum und die Möglichkeit, sich mit den anderen Beteiligten darüber wertschätzend und respektvoll auszutauschen.

Zwar gibt es Unterstützungsangebote, welche Jugendliche bei den Übergänge helfen sollen, Überbehütung seitens der Eltern oder Familien fordern jedoch Kooperation zwischen allen Parteien als Schlüsselwort für ein Gelingen. Hierfür rückt für die vorliegende Arbeit als Schwerpunkt die Selbstbestimmung in den Mittelpunkt. Als Grundrecht jedes Menschen ist sie häufig bei Menschen mit Behinderung nicht gegeben, denn Überbehütung und Beschützen, sowie das Absprechen derer Autorität führt zu einer Fremdbestimmung, welche die Meinungen der Menschen mit Behinderung übergeht. Der Empowermentbegriff gilt hierfür als Möglichkeit, eigene Ressourcen und Fähigkeiten zu erkennen und zu erlernen, um Selbstbestimmung zu gewährleisten und die Betroffenen selbst zu den primären Akteur*innen ihres Lebens zu machen. Fähigkeiten wie Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen, Ziele zu stecken und zu erreichen und Risiken einzuschätzen können erlernt werden und selbstbestimmt genutzt werden. In der Analyse des dritten Reflecting Teams wird darauf geachtet, wann und in welcher Form solche Fähigkeiten eingesetzt werden.

3. Empirischer Teil

In den vorherigen Kapiteln wurde sich mit der theoretischen Grundlage der vorliegenden Masterarbeit wie Übergängen von Jugendlichen mit Behinderung, Kooperation, Partizipation, dem Ansatz des Reflecting Teams und Selbstbestimmung auseinandergesetzt. Im Folgenden wird auf die empirische Untersuchung eingegangen, anhand welcher die anfangs gestellte Forschungsfrage: *Inwiefern lässt sich durch den methodischen Zugang des Reflecting Teams die Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Behinderung im Prozess der Partizipativen Forschung feststellen?* bearbeitet werden soll. Zunächst wird auf ethische Voraussetzungen im

Forschungsprozess eingegangen, anschließend wird das Forschungsdesign dargestellt, welches den Zugang zum Feld, den Aufbau und Ablauf des dritten Reflecting Teams, sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode umfasst.

3.1. Forschungsethische Aspekte

Da es sowohl in den Reflecting Teams, als auch bei der Betrachtung der partizipativen Kooperation der Beteiligten um äußerst persönliche und sensible Themen geht, ist es an dieser Stelle wichtig, auf die forschungsethischen Aspekte aufmerksam zu machen. Forschungsethische Fragen sind laut Von Unger (2014a: 16) ein unausweichlicher Bestandteil in der empirischen Forschungspraxis. Es gilt sie in allen Phasen des Forschungsprozesses zu beachten, so bei der Themenwahl und Zielsetzung, dem Zugang zum Feld, der Datenerhebung und Auswertung bis hin zur Verwendung und Verwertung der Forschungsergebnisse. Forschungsethische Aspekte stellen ethische Leitfäden und Regeln dar, die zu jedem Zeitpunkt in einem Forschungsprozess von großer Wichtigkeit sind. Sie beinhalten die Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Forschung, einen verantwortungs- und respektvollen Umgang mit Mensch und den erhobenen Daten, so beispielsweise die Anonymisierung der Inhalte, die Herstellung eines vertrauten Umfelds und die Objektivität der ForscherInnen (Unger 2014a: 88f.). Hubmayer, Felbermayr und Fasching (2018: 326f.) beschreiben die beteiligten Jugendlichen als gut informiert über sowohl das Forschungsprojekt, den Hergang, als auch das Forschungsziel. Zudem wurde zu Beginn der jeweiligen Reflecting Teams ein Vorstellungsbrief an die Jugendlichen verfasst, in dem sich die am Forschungsprozess neu Beteiligten vorstellten und eine freundliche und offene Atmosphäre ermöglicht wurde. Der Vorstellungsbrief befindet sich im Anhang unter „Vorstellung und Steckbrief“.

3.2. Forschungsdesign

Wie bereits angeschnitten erfolgt der Zugang zum Forschungsfeld über das Forschungsprojekt des österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) zum Thema „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Partizipative Kooperation im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung“. Dieses Forschungsprojekt wurde am 1.10.2016 am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien ins Leben gerufen und hat eine Laufzeit bis voraussichtlich zum 30.09.2021. Zu erforschen gilt es in dem Forschungsprojekt die Kooperationserfahrungen von drei beteiligten

Parteien: vier Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern und Professionellen. Durch sogenannte Reflecting Teams (RT) sollen Kooperationserfahrungen von allen Beteiligten an Übergangsprozessen genauer betrachtet werden. Von den jeweiligen Beteiligten finden über den gesamten Zeitraum drei RTs statt, zum aktuellen Zeitpunkt wurden bereits alle drei Reflecting Teams der letzten Runde durchgeführt. Der Einsatz der RTs dient als methodischer Zugang und bietet den Jugendlichen, welche für die vorliegende Masterarbeit im Fokus stehen, Raum für Austausch, Kommunikation und Stärkung der Autorität. Der Zugang durch RTs ist deshalb gut geeignet, da dadurch die Partizipation der Jugendlichen mit Behinderung, welche im Forschungsprojekt im Mittelpunkt steht, gewährleistet werden kann und sie als Mitforschende miteinbezogen werden. Im Folgenden wird auf den Hergang des dritten und letzten Reflecting Teams¹¹ eingegangen, auf welchem diese Arbeit basiert. Wie in den ersten beiden RTs auch werden als Erhebungsmethode die Teilnehmende Beobachtung genutzt und als Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode nach Bohnsack. Diese werden ebenfalls im Folgenden dargestellt und deren Anwendung begründet. Die Bearbeitung des Materials fand immer unter Berücksichtigung der Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmter Situationen statt, die sowohl inhaltlich als auch gruppendynamisch im Forschungsprozess zu erkennen waren. Im Folgenden wird genau auf den methodischen Zugang durch das Reflecting Team eingegangen und dessen Verlauf dargestellt.

3.2.2. Drittes Reflecting Team mit den Jugendlichen mit Behinderung

Zu Beginn wird angemerkt, dass anders als in den ersten beiden RTs die Geschlechter der Jugendlichen zu Beginn bekannt gegeben werden, da es am Anfang ein Gespräch über Mädchen gibt, aus dem sehr klar hervor geht, dass es sich im dritte RT um Jungen handelt. Die Planung und Durchführung eines Reflecting Teams bedarf genauer Vorbereitung und Präzision. Dies bezieht sich wie bereits dargestellt nicht auf den Inhalt, sondern auf die äußeren Rahmenbedingungen, auf welche noch eingegangen wird. Das Forschungsteam, bestehend aus der Projektleitung Helga Fasching, der Projektmitarbeiterin Katharina Felbermayr und den beiden Masterstudierenden Max Husny und mir, befand sich in Email-Austausch bezüglich der Planung der RTs und der Vorbereitung dessen. Einige Tage vor dem dritten RT der Jugendlichen fand ein

¹¹ Erstes RT siehe Masterarbeit Schelch, B. (2018); zweites RT siehe Masterarbeit Visnovsky, M. (2019)

Treffen zwischen Katharina Felbermayr und mir statt, in welchem die inhaltliche Richtung, sowie mögliche Themenwünsche meinerseits besprochen wurden. Diese stellten nur Wünsche und Interessen meinerseits dar, ohne Gewährleistung der Bearbeitung, da die Inhalte von RTs variieren können, Neues im Gruppensetting entstehen und sich je nach Interessen und Vorlieben der Beteiligten verändern kann. In die Vorbereitung waren zudem zwei Wissenschaftspraktikantinnen involviert, welche auf Grund des intimen und vertrauten Gefüges bei dem RT mit den Jugendlichen selbst jedoch nicht anwesend sein konnten. Sie bereiteten für das Treffen ein Plakat vor, sowie ein Buffet mit Getränken und Knabbereien. Das RT wurde von Projektleitung Fasching und Projektmitarbeiterin Felbermayr organisiert, moderiert und durchgeführt. Die Angaben der Masterarbeit entstanden lediglich aus der Durchführung des RT. Da die detaillierte Darstellung des Forschungsverlaufes den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird für zusätzliche Informationen bezüglich des Forschungshergangs auf die Projektbeschreibung und Forschungsnotiz verwiesen (Fasching & Felbermayr 2019 445f.). Es ist anzumerken, dass im dritten RT¹² nur drei Jugendliche anwesend waren, da zu einer Jugendlichen kein Kontakt mehr aufzubauen war. Das Reflecting Team fand Ende Januar 2020 in einem Raum des Institutes der Bildungswissenschaft statt. In besagtem Raum befanden sich wie auf Abbildung 3 dargestellt als zentraler Platz des Geschehens für das Team ein Tisch, auf dem ein Audioaufnahmegerät lag und um den drei Sessel sowie eine Couch für zwei Personen aufgestellt waren. Hier nahmen die Moderatorin (M) und die drei Jugendlichen (J1, J2, J3) Platz. Zwei Stühle wurden für die Beobachter*in Max Husny (B2) und mich (B1) auf jeweils einer Seite des Raumes und abseits des Teams platziert, damit eine Beobachtung aus zwei Perspektiven möglich war. Ein dritter Sessel wurde ebenfalls am Rand außerhalb des Teams für die Beobachtung der Projektleiterin Helga Fasching (B3) platziert. Rechts im Raum neben dem Team wurde eine Plakatwand aufgestellt und links im Raum eine Kamera, um sowohl Team als auch Plakatwand möglichst gut einzufangen. Auf dem Tisch in der Mitte des Teams lagen zusätzlich Gebrauchsgegenstände wie Stifte, Papierkärtchen und Klebeband. Zusätzlich befand sich ein Tisch mit Essen und Getränken im Raum. Links an der Wand hing ein Willkommensplakat, welches zu einer freundlichen Stimmung einlud. In Abbildung 3 ist die Anordnung der ersten Phase des RTs zu sehen. Es ist anzumerken, dass J1 während der ersten Pause seinen Platz wechselte, sowie M und J3 während

¹² Auch im 2. RT. Von Michaela Visnowsky waren nur drei Jugendliche anwesend

der zweiten Pause die Plätze tauschten, dies ist zu vernachlässigen und wird lediglich in der ersten Position dargestellt.

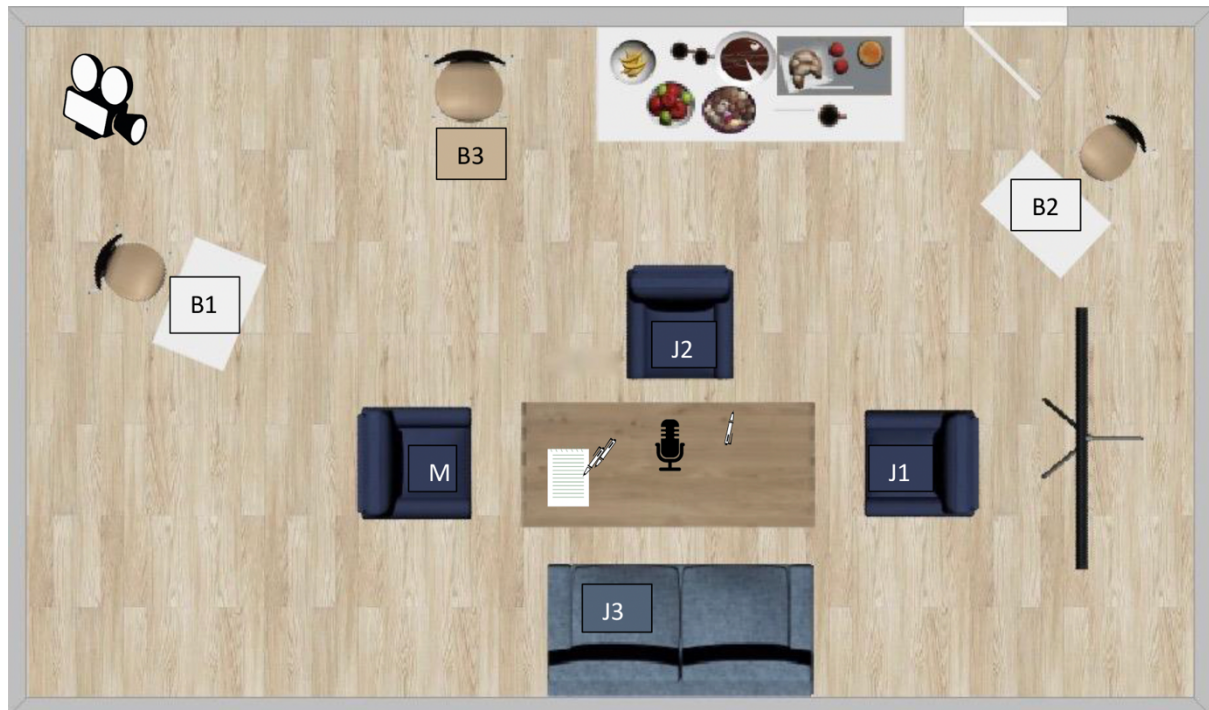
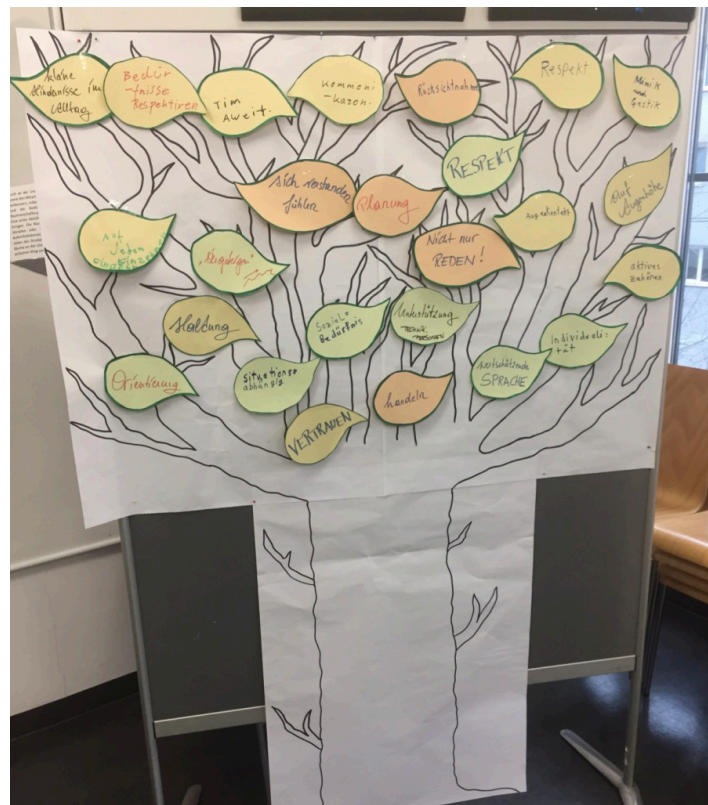


Abbildung 3: Anordnung des dritten RTs: Phase 1 und 3

Während nach und nach alle Jugendlichen eintrafen, war ein wenig Zeit, sich ungezwungen kennenzulernen, etwas zu plaudern und eine offene und freundliche Atmosphäre zu schaffen. Zu Beginn der ersten Phase, nachdem sowohl die Kamera als auch das Audioaufnahmegerät gestartet waren, stellte sich zunächst die Moderatorin vor, welche die Jugendlichen von den ersten zwei RTs und diversen Treffen noch kannten. Anschließend stellten ich mich als Beobachterin (B1) vor und erzählte vom Grund der Teilnahme. Schließlich stellte sich die Projektleiterin Helga Fasching (B3) vor, die den Jugendlichen ebenfalls aus den ersten Treffen bekannt war und welche zudem ein paar einleitende Worte und ein herzliches Willkommen zu dem Treffen formulierte. Zuletzt stellte sich Max Husny (B2) vor, der mich bei der Beobachtung unterstützte. Nachdem es keine zu klärenden Fragen mehr gab, wurde mit einer kurzen Wiederholung der ersten beiden RTs¹³ begonnen. Im ersten waren

¹³ siehe die Masterarbeiten von Schlech (2018) und Visnowsky (2019)

Nachdem von der Moderation an die Jugendlichen die Frage gestellt wurde, was sich von diesem Tag erwartet würde, sowie über diverse Freizeittätigkeiten geplaudert wurde, stellte sie das Plakat vor, welches bereits vorbereitet auf der Plakatwand hinter J1 hing und auf dem ein Baum ohne Blätter abgebildet war. Im Laufe des RTs wurden Stichworte zum Thema „Was ist mir wichtig in Zusammenarbeit“ gesammelt, auf die Kärtchen geschrieben und an den Baum gehängt (Abbildung 4). Zwischendurch wurde über diverse Themen bezüglich Zusammenarbeit und die Stichworte auf den Kärtchen, aber auch über alltägliches diskutiert. Nach der ersten Pause wurden von der Moderatorin Stichworte ergänzt, die in den anderen beiden RTs gesammelt wurden und Bezug auf diese genommen.



Auf die zweite Pause folgte Phase 2, in welcher B3 als reflektierende Person in den Raum trat. Im Vergleich zu den anderen beiden RTs kam sie hier in die Runde

(Abbildung 5) und setzte sich ebenfalls auf die Couch, um über das Gehörte und Gesehene zu reflektieren. Zudem war sie im Vergleich zu den ersten beiden RTs im dritten als Reflektierende alleine, weswegen sie mehr in die Runde sprach als über diese. Ebenfalls anders als im theoretisch dargestellten Ablauf eines RTs in Punkt 2.2.2. bezog sie die Jugendlichen in ihre Überlegungen und in ihre Reflexion mit ein und ließ einen Dialog entstehen, da dies mehr Beteiligung seitens der Jugendlichen ermöglichte und einen interaktiveren und freundlicheren Umgang zuließ. Dies zeigt die Spontantität und Unplanbarkeit, mit welchen in der Durchführung eines RTs zu rechnen ist. Die zweite Phase wurde somit in einem offeneren Rahmen gestaltet und eine direkte Bezugnahme seitens der Jugendlichen zum Gesagten wurde nicht auf die dritte Phase verschoben, sondern konnte direkt stattfinden. Die Reflexion bezog sich aufgrund der Tatsache, dass es sich um das letzte Reflecting Team handelte, sowohl auf das Gesagte im aktuellen, als auch auf die anderen beiden RTs und wieder aufkommende Themen, die sich durch alle drei zogen.

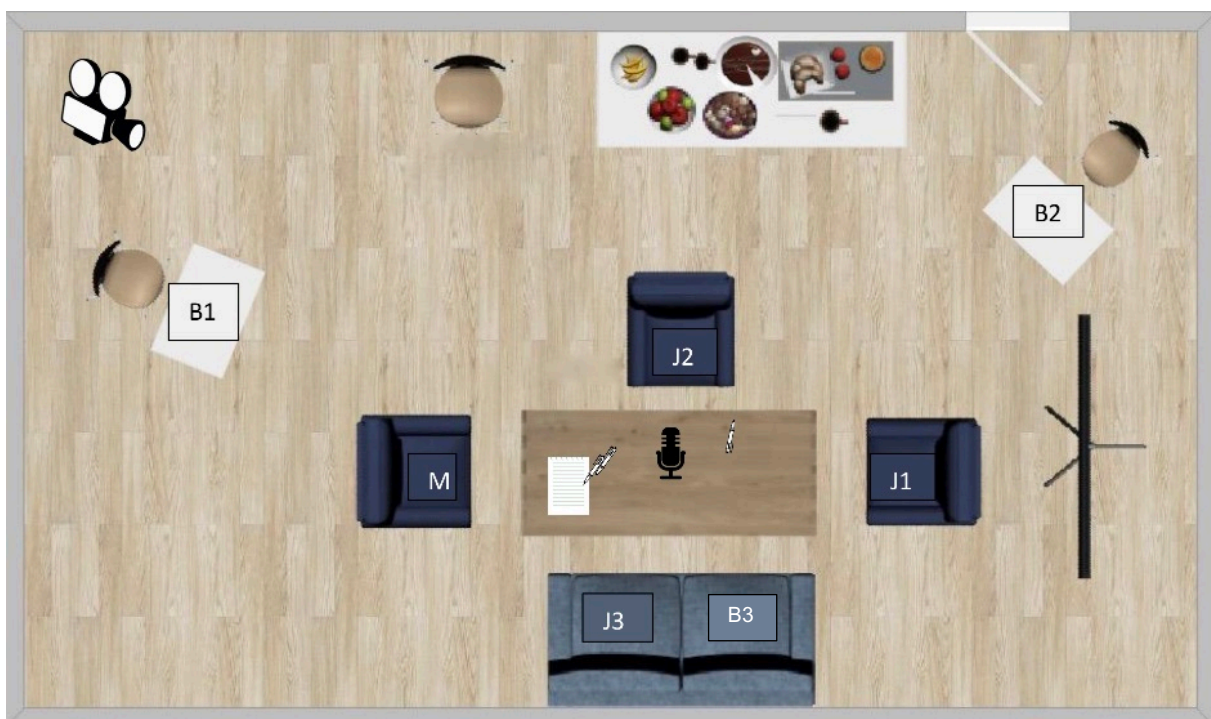


Abbildung 5: Anordnung des dritten RTs: Phase 2

Nachdem B3 die Runde wieder verlassen hatte wurde die dritte Phase eingeleitet (Abbildung 3) und die Jugendlichen von der Moderatorin dazu eingeladen, auf die Reflexion nochmals Bezug zu nehmen. Da die Reflexion von B3 aber ohnehin Diskussionscharakter hatte und sie dialoghaft in die Reflexion mit einbezogen wurden,

wurde von den Jugendlichen nichts mehr ergänzt. Zuletzt stellt die Moderatorin die Abschlussfrage, ob jemand noch etwas loswerden wolle, bedankt sich abschließend für die lange gemeinsame Zusammenarbeit und die Mitarbeit der Jugendlichen und stellt dann das Audioaufnahmegerät sowie die Kamera ab. Abschließend wird den Jugendlichen noch eine Urkunde für die tolle Mitarbeit überreicht und somit Wertschätzung ihnen und ihrem mitforschenden Charakter gegenüber ausgedrückt. Im Folgenden werden die drei Phasen des RTs noch einmal übersichtlich dargestellt:

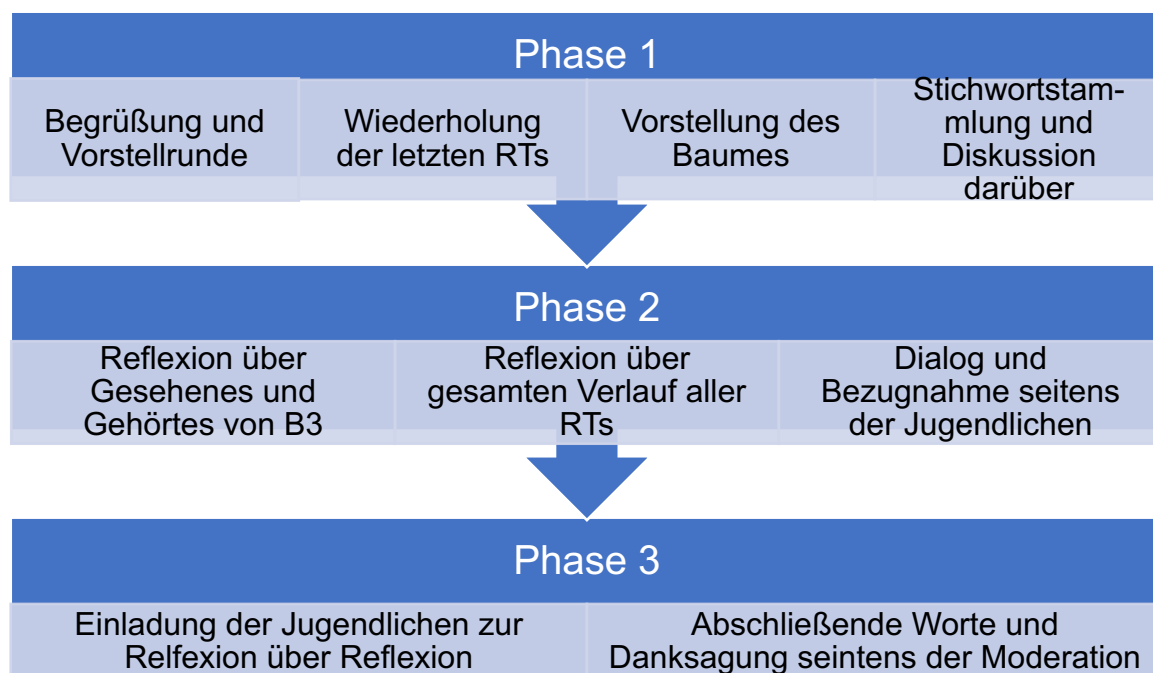


Abbildung 6: Übersicht des Verlaufs des dritten RTs

Im Allgemeinen wurde für das dritte Reflecting Team ein Zeitrahmen von vier Stunden eingeräumt, in welchen aber zwei Pausen inbegriffen waren. Während der Pausen wurden sowohl das Audioaufnahmegerät als auch die Kamera ausgeschaltet. Den Jugendlichen wurde zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit gegeben, eine Pause einzulegen oder etwas zu essen, wenn ihnen danach war. Aus Gründen der Privatsphäre und Forschungsethik wurden die Namen der Jugendlichen anonymisiert (J1, J2, J3), es werden keinerlei Daten preisgegeben und zu Beginn wurde von ihnen eine schriftliche Zustimmung eingeholt, als Masterstudierende bei der Datenerhebung anwesend zu sein, die Daten zu transkribieren und diese in der Masterarbeit zu nutzen.

3.2.3. Erhebungsmethode: teilnehmende Beobachtung

Um das Gruppengeschehen und die Dynamiken der Jugendlichen mit Behinderung bestmöglich festhalten zu können, bietet sich als Erhebungsmethode die teilnehmende Beobachtung an, da durch sie die Gesamtheit der Gruppe mit all ihren Facetten festgehalten werden kann. Da es sich im Forschungsprozess um partizipative Forschung handelt und auch bei der teilnehmenden Beobachtung beachtet werden muss, dass die forschende Person nur wenig den Forschungsverlauf kontrollieren kann und sie dementsprechend schwer planbar ist, ist die teilnehmende Beobachtung hier gut geeignet und lässt entstehende Abweichungen und thematisch Ungeplantes zu (Bachmann 2009: 250). Die teilnehmende Beobachtung, welche der Ethnologie entstammt, gewinnt zunehmend in den Sozialwissenschaften an Bedeutung und fokussiert den Blick auf alles durch die Sinne Wahrnehmbare, so das Hörbare, Sichtbare und Spürbare (Senganata-Münst 2010: 380). Sie ist wie keine andere Methode dazu geeignet, unbewusstes aufzudecken und Themen zu finden, welche zuvor noch nicht Teil des Forschungsvorhabens waren (Bachmann 2009: 267). Gegenstand der teilnehmenden Beobachtung ist also das soziale Handeln, in diesem Fall in Rahmen eines Gruppengeschehens (RT). Da es sich um ein sehr freies und wenig Regeln folgendes methodisches Vorgehen handelt, wurden im Forschungsprozess zuvor folgende Strukturen bestimmt: Partizipationsgrad und Offenheit. Der Partizipationsgrad der Forschenden kann bei der teilnehmenden Beobachtung zwischen einer wenig Beteiligten bis zu einer vollständigen Teilnahme im Feld variieren (Eisenmann, Schmidt, Voltz & Perrar 2015: 144f; Bachmann 2009: 266). Hier wurde sich dazu entschlossen, dass ich mich als beobachtende Person im Hintergrund halte und nicht an den Gruppendiskussionen beteilige, sondern mir lediglich Notizen für ein Beobachtungsprotokoll mache und das Geschehen von außen betrachte. Neben einer Audioaufnahme, welche die Grundlage des später verfassten Transkriptes darstellt, ist das Verfassen von Notizen von großer Wichtigkeit, da auf dem Tonband das Beobachtete nicht rekonstruierbar ist. Hier konzentrierte ich mich auf Beobachtungen der Mimik und Gestik, die ich Gruppendynamisch für aussagekräftig und wichtig hielt. Die Offenheit im Beobachtungsprozess bedeutet, dass die zu Erforschenden über meine Anwesenheit, sowie meine Rolle im Forschungsprozess Bescheid wissen, damit einverstanden sind und absolute Transparenz. Zwar gibt es auch die Möglichkeit von verdeckten Beobachtungen, diese sind jedoch Forschungsethisch äußerst kritisch zu betrachten und wie in 3.1.

beschrieben keine Option für das Forschungsprojekt (Eisenmann, Schmidt, Voltz & Perrar 2015: 144f.). Die Jugendlichen wurden also über jede Rolle der/des Anwesenden informiert und zu Beginn, bevor das RT startete, wurde ungezwungen geplaudert und sich kennengelernt, um eine freundliche und persönliche Umgebung zu schaffen (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 168).

3.2.4. Dokumentation der Daten

Es gilt die gesammelten Daten zusammenzuführen und übersichtlich zu verschriftlichen, um eine anschließende Auswertung möglichst ausführlich zu ermöglichen. Die händisch geschriebenen Notizen wurden nach dem RT in ein Beobachtungsprotokoll übertragen und anschließend mit dem Transkript der Audioaufnahme zusammengeführt. Die Beobachtungen basieren auf allem, was auf der Audioaufnahme nicht hörbar ist und von mir als wichtig für den Forschungsprozess erachtet wurde. Mit Unterstützung von B2, welcher zwei Personen des RT beobachtete und ich die anderen beiden, konnten alle vier Anwesenden ausreichend beobachtet und ihre Mimik und Gestik ausführlich notiert werden. Es ist von großer Bedeutung, zunächst nur das Beobachtete aufzuschreiben und nicht zu interpretieren, da sonst leicht Wahrnehmungsfehler unterlaufen können und Sympathien oder Vorannahmen das Beobachtungsprotokoll und somit die Auswertung beeinflussen (Eisenmann, Schmidt, Voltz & Perrar 2015: 145) Um eine zeitliche Einordnung zu ermöglichen, wurde eine Stoppuhr zeitgleich mit dem Aufnahmegerät eingesetzt, um das Gesprochene mit dem Beobachteten möglichst genau übereinstimmen zu können. Zu den Beobachtungen konnte somit eine Uhrzeit aufgeschrieben werden, was das Zusammenführen mit dem Transkript erleichterte. Da beide Zeiten nicht ganz übereinstimmten, einigten B2 und ich uns auf zwischennotierte Zitate in den Notizen, um eine präzise Einordnung zu ermöglichen. Die zusätzliche Videoaufnahme diente als Absicherung des Materials und es bestand die Möglichkeit, im Notfall darauf zurückzugreifen. Dieser Fall trat jedoch nicht ein. Die zeitlich eingeordneten Beobachtungen von B2 und mir wurden also mit dem transkribierten Audiomaterial zusammengeführt und in drei Spalten dargestellt. Ein Ausschnitt des Transkriptes und des Beobachtungsprotokolls ist Abbildung 7 zu entnehmen.

419	J1: Ahm - - und - ja und des hams ma dann eh - - - eben	
420	zuakomma lassn und des war ja so lustig in dem Brief	J1 lächelt während er redet, J2 lächelt auch
421	wo dann gstandn is dass i wirklich untauglich bin - - da	
422	is ois - normal gstandn und dann steht untauglich	
423	wirklich riesengroß dass' i a lesen kann ((lacht))	
424	J2, M: ((lachen))	
425	J1: Des (P/3sek) ja des war lustig weil i ma denkt hab	
426	genau des steht aber wirklich riesig	
427	M: mmh	J2 lächelt breit und nickt
428	J1: i man - i hätt an Zivildienst a machn können - aber	
429	natürlich - - des sand diese Kriterien - und i bin wegen	
430	meinen Augen hoit - - - eben untauglich	M: nickt bei „untauglich“, hört aufmerksam zu,
431	J2: mhm	lächelt immer wieder
432	J1: a_a_ aber des Positive daran is dass i ma a Joar	
433	daspar.	

Abbildung 7: Ausschnitt des Transkriptes mit Beobachtungsprotokoll

Links befindet sich die fortlaufende Zeilennummerierung, um Aussagen leicht wiederzufinden und einordnen zu können. In der Mitte befinden sich das Transkript mit den jeweiligen Aussagen und wer sie getätigt hat und rechts sind die Notizen aus den Beobachtungen von B2 und mir zeitlich zu den Aussagen zugeordnet. Da die teilnehmende Beobachtung von der forschenden Person viel Nähe zum Forschungsfeld verlangt, ist es eine Herausforderung, objektiv zu bleiben und auch bei der Formulierung des Beobachtungsprotokolls kann der Überblick verloren gehen, was wichtig ist und was nicht (Bachmann 2009: 258). Dies gilt es zu beachten und aus diesem Grund wurde als Auswertungsmethode die dokumentarische Methode nach Bohnsack gewählt, um in Kontrast zur entstandenen Nähe durch die Erhebungsmethode eine Distanz entstehen zu lassen, um das Material möglichst unbeeinflusst auszuwerten. Zudem liegt der dokumentarischen Auswertungsmethode die Datenerhebung von Gruppendiskussionen vorrangig durch Beobachtungen vor Ort zu Grunde, in welchen die Forschenden selbstläufige Diskussionen der Mitglieder initiieren wollen, um in diesem Fall kollektive Erfahrungen der Gruppe zu thematisieren. Der methodische Verlauf ist somit stimmig (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 168).

3.2.5. Auswertungsmethode: dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack

Die erhobenen und dokumentierten Daten werden in weiterer Folge mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2008, 2010) ausgewertet, welcher die Theorie von Karl Mannheim aufgriff und weiterentwickelte (ebd. 2010: 32). Im Mittelpunkt dieser Methode steht der Zugang sowohl zum reflexiven als auch zum

handlungsleitenden Wissen und somit zur Handlungspraxis. Durch die Rekonstruktion der Handlungspraxis sollen unbewusste bzw. unbenannte Handlungsweisen hervorgehoben werden und somit den Akteur*innen unbekannte Strukturen auf der Basis des empirisch Erlebten gezeigt werden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013: 9). Bohnsack (2003: 59) sieht die Notwendigkeit dieser Analyse auf Grundlage dessen, dass es Verstehen und Interpretieren zu unterscheiden gilt. Verstehen als kommunikativer Sinngehalt, welches aus einem alltäglichen Verständnis erwächst, ist von der Interpretation als dokumentarischem Sinngehalt, welche sich auf die Absicht hinter einer Handlung bezieht, zu unterscheiden und kann nur durch Rekonstruktion überwunden werden. Das heißt, dass aus Gesprächen, wie hier in der Gruppe, über Erlebtes durch die vier Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode tiefliegende Strukturen aufgedeckt werden sollen, indem sowohl das Gehörte als auch das Gesehene in die Auswertung einbezogen wird und implizites Wissen begrifflich dargestellt wird (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 155). Bohnsack (2010: 104) erläutert das Gruppendiskussionsverfahren als Möglichkeit, Tieferliegendes zum Ausdruck zu bringen. Indem sich mit einer Thematik auseinandergesetzt wird und diese in einer Diskussion sowohl von unterschiedlichen Seiten beleuchtet wird als auch die einzelnen Beteiligten dazu ermutigt werden, ihren Standpunkt auszurücken, werden häufig latente Themen zum Ausdruck gebracht. Die vier Auswertungsschritte werden in Abbildung 8 erneut gezeigt und anschließend anhand des Datenmaterials genauer erklärt.

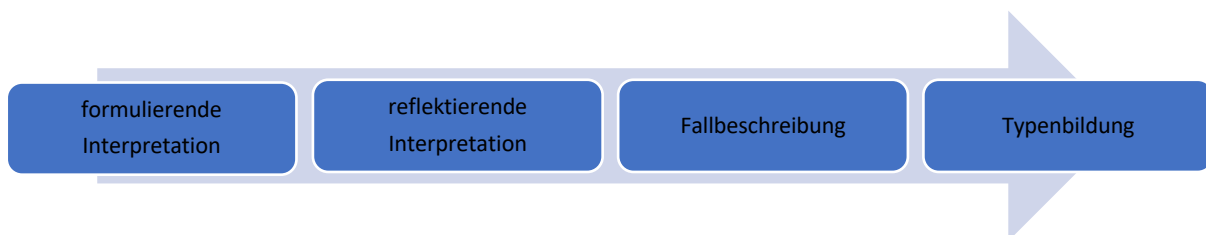


Abbildung 8: Vier Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010: 34)

Die Spanne zwischen dem ersten und dem zweiten Schritt wird als der wichtigste Schritt erachtet, da sich mit beiden Sinnebenen des Verstehens und des Interpretierens auseinandergesetzt wird und sich deren Differenz dadurch aufzeigt. Durch die Rekonstruktion wird sowohl der kommunikative als auch der dokumentarische Sinngehalt dargestellt. (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007: 12; Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 158).

3.2.5.1. Formulierende Interpretation

Im ersten Schritt der Auswertung gilt es, das gesammelte Material zu strukturieren und kategorisieren. Dafür wird das Transkript genau gelesen und in Sequenzen eingeteilt, um einen Zugang zum umfangreiche Material zu schaffen und einen Überblick zu erhalten. Zunächst wird das Transkript in Oberthemen (OT) eingeteilt, die eine Sinneinheit bilden. Diese werden vertieft durch Unterthemen (UT) und teilweise auch Unterunterthemen (UUT), welche in den OTs thematische Fokussierungen zulassen. Dabei ist wichtig, dass das Gehörte nacherzählt, ohne eine Interpretation vorzunehmen (Kleemann, Kränke & Matuschek 2009: 171 ff.). Es gilt den wörtlichen Sinngehalt, also das wirklich Gesprochene durch das „Was?“ zu erfahren und zusammenfassend zu formulieren (Bohnsack, Nentwig-Gesermann & Nohl 2007: 15f.). Die Sequenzierung erfolgte in tabellarischer Form und ein Ausschnitt dessen wird in der folgenden Abbildung 9 dargestellt. Das Oberthema des Ausschnitts ist Rücksichtnahme, welches in der Gruppe diskutiert wird.

1542-1716	OT	Rücksichtnahme
1542-1601	UT	M leitet zu einem neuen Blatt über, auf dem Rücksichtnahme steht: „wie- - wie zagt sie des? Rücksichtnahme?“ (1545-1546)
1547-1567	UUT	J1 nennt das konkrete Beispiel, beim Stottern ausgelacht zu werden oder dass das Gegenüber ungeduldig wird, als rücksichtslos.
1568	UUT	J3 knüpft an das Auslachen in J1 Geschichte an: „Aber wie merkt man des - des halt die Frage“ (1568)
1572	UUT	J1 beantwortet die Frage „des hörst einfach aussa (...)“ (1572)
1580-1589	UUT	J2 nennt Respekt und Zuhören und bringt ein konkretes Beispiel dazu ein.
1592-1593	UUT	M fasst J2 Aussage, dass Auslachen respektlos ist, zusammen.
1602	UT	M greift J3 Frage erneut auf, woran erkannt werden kann, dass man ausgelacht wird.
1613-1678	UUT	J1 erklärt, dass man ein Gespür dafür bekommt, je mehr Kommunikationserfahrung man hat, dass es aber auch situationsabhängig ist, mit wem man zu tun hat. Hierfür nennt er ein konkretes Beispiel aus seiner Klasse. „Aber am besten is dann a einfach - dass ma des a bissl lockert wamma den nachher einfach drauf ahspricht“ (1635-1636)
1670	UUT	J3 blickt fokussiert bei J1 Geschichte
1700-1716	UUT	M bespricht kurz den weiteren Verlauf bis zur Pause und fasst das Gesagte noch einmal zusammen

Abbildung 9: Ausschnitt der tabellarischen Darstellung der formulierenden Interpretation

3.2.5.2. Reflektierende Interpretation

Im zweiten Auswertungsschritt geht es um das Herausarbeiten des dokumentarischen Sinngehalts (Przyborski 2004: 55). Es findet ein Perspektivenwechsel von der Frage „Was wurde gesagt?“ zu der Frage „Wie wurde das Gesagte gesagt“ statt. Es handelt sich somit um die Rekonstruktion und Erläuterung des Rahmens, innerhalb dessen ein Thema behandelt wird. Die reflektierende Interpretation legt also den Fokus auf die Art und Weise, wie Themen geäußert oder in der Gruppe bearbeitet werden (Bohnsack, Nentwig-Gesermann & Nohl 2013: 15; 2007: 12). Da Intentionen häufig nicht unmittelbar zugänglich sind, gilt es diesen durch die reflektierende Interpretation näher zu kommen. Dabei werden die Aussagen und das Verhalten der gesamten Gruppe rekonstruiert, wie beispielsweise eine mögliche Rollenverteilung der Mitglieder. Es kann festgestellt werden, wer in der Gruppe neue Themen einbringt, ob und wie aufeinander eingegangen wird und welches Mitglied Zusammenfassungen macht und ein Thema beendet (Loos & Schäffer 2013: 62ff.).

Um das „Wie“ analysieren zu können, wurde eine eigenen Terminologie des Gruppendiskussionsverfahrens entwickelt, um sowohl positive als auch negative Gegenhorizonte, also Reaktionen auf etwas Gesagtes und die damit entstehende Diskussionsdynamik zu erkennen (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 176 f.; Przyborski 2004: 62ff.). Diese werden im Folgenden dargestellt.

Proposition	• Eröffnung, Einführung in ein neues Thema
Zwischenproposition/ Anschlussproposition	• Ein Thema wird erneut bearbeitet und zu einem Diskussthemas
Elaboration	• Fortführung eines Themas durch Erzählungen, Argumente, eigene Meinung, Beispiele
Konklusion	• Markiert ein deutliches Ende eines Themas
rituelle Konklusion	• Bedeutet ebenfalls das Ende eines Themas, aber durch Themenwechsel, Abweisen eines Themas
Validierung	• Eindeutige Bestätigung der vorangegangenen Proposition durch beispielsweise "so ist es".
Ratifizierung	• Bestätigung des zuvor Gehörten
Antithese	• Proposition wird verneint und gegenteilige Meinung ausgedrückt
Synthese	• Verbindung von übereinstimmenden Orientierungen
Opposition	• Starke Gegenhorizonte lassen keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen und somit keine Konklusion zu
Divergenz	• Gruppenmitglieder können sich nicht aufeinander beziehen, teilweise unbewusst

Zu den positiven Gegenhorizonten zählen die Elaboration, Validierung und Ratifizierung, durch welche sich einander bestätigend aufeinander bezogen wird. Negative Gegenhorizonte wie die Antithese, Opposition und Divergenz machen unterschiedliche Meinungen und Uneinigkeit über ein Thema deutlich.

Im Folgenden wird der bereits dargestellte Ausschnitt des Transkriptes schrittweise mit Hilfe der Terminologie analysiert und dargestellt.

1542-1716	OT	Proposition: Rücksichtnahme
1542-1601	UT	<u>Proposition:</u> M leitet zu einem neuen Blatt über, auf dem Rücksichtnahme steht: „wie- - wie zagt sie des? Rücksichtnahme?“ (1545-1546)
1547-1567	UUT	<u>Elaboration:</u> J1 nennt das konkrete Beispiel, beim Stottern ausgelacht zu werden oder dass das Gegenüber ungeduldig wird, als rücksichtslos.
1568	UUT	<u>Gezielte Fragestellung:</u> J3 knüpft an das Auslachen in J1 Geschichte an: „Aber wie merkt man des - des halt die Frage“ (1568)
1572	UUT	<u>Elaboration:</u> J1 beantwortet die Frage „des hörst einfach aussa (...)“ (1572)
1580-1589	UUT	<u>Zwischenproposition und Elaboration:</u> J2 nennt Respekt und Zuhören und bringt ein konkretes Beispiel dazu ein.
1592-1593	UUT	<u>Konklusion:</u> M fasst J2 Aussage, dass Auslachen respektlos ist, zusammen.

Nach einer Pause, in der M wartet, ob die Jugendlichen noch etwas zufügen wollen, leitet sie durch eine Proposition zu einem weiteren Blatt über, auf dem Rücksichtnahme steht. Sie stellt eine gezielte Frage an die Jugendlichen, wie sich Rücksichtnahme in Zusammenarbeit zeigt. J1 elaboriert erneut durch einen persönlichen Bezug auf seine stotternde Aussprache und die Rücksichtnahme seines Gegenübers darauf. Er argumentiert mit Auslachen als rücksichtsloses Verhalten. Er findet dieses Beispiel sehr schnell, was zeigen könnte, dass er bereits mit solch einem Rücksichtslosen Verhalten konfrontiert wurde. J3 fragt gezielt nach, wie man zwischen Auslachen und Mitlachen unterscheiden kann und wie man diesen Unterschied erkennt. Er zeigt Interesse an der Diskussion und an seinem Gegenüber. J1 elaboriert, dass das situationsabhängig ist aber in der Interaktion erkannt werden kann. Auch hier wird deutlich, dass J1 möglicherweise schon mit solchen Situationen konfrontiert war. J2 bringt sich ein und spricht Respekt und Zuhören an, was eng mit Rücksichtnahme einher geht. Auch hier lässt sich eigener Erfahrungswert vermuten. J1 validiert seine Aussage mit einem „Genau“ (1582). J1 und J2 sind sich erneut einig in ihren Elaborationen und vermitteln ein vertrautes und bestätigendes Gefüge, indem sie sich immer wieder validierend unterstützen. J2 elaboriert ein erfundenes Beispiel, aus welchem Respektlosigkeit hervorgeht. Es wird ein Unterschied zwischen J1 und J2s Beispielsfindung deutlich, nämlich dass J1 eher aus eigener Erfahrung erzählt und J2 sich Beispiele ausdenkt. J2 hängt wieder ein „find ich“ (1591) an, um seine Aussage die Allgemeingültigkeit zu nehmen. Er sorgt damit dafür, dass mögliche Gegenmeinungen nicht bei ihm platziert werden können, da er klar gemacht hat, dass es sich bei seiner Aussage ausschließlich um seine Meinung handelt. M fasst J2s Aussage in einer Frage zusammen, welche J2 „jaa - - hat auch= was damit zu tun“ (1596) beantwortet. Erneut

steht er nicht ganz zu seinen Aussagen, sondern entzieht sich der Gültigkeit durch eine vage Antwort. J3 unterbricht, indem er seine Abneigung gegenüber Auslachen kundtut. Immer wieder äußert er seine Meinung deutlich durch Wertungssätze, aus denen seine jeweiligen Emotionen hervorgehen.

1602-1716	UT	<u>Anschlussproposition:</u> M greift J3 Frage erneut auf, woran erkannt werden kann, dass man ausgelacht wird.
1613-1678	UUT	<u>Elaboration:</u> J1 erklärt, dass man ein Gespür dafür bekommt, je mehr Kommunikationserfahrung man hat, dass es aber auch situationsabhängig ist, mit wem man zu tun hat. Hierfür nennt er ein konkretes Beispiel aus seiner Klasse. „Aber am besten ist dann a einfach - dass ma des a bissl lockert wamma den nachher einfach drauf ahspricht“ (1635-1636)
1670	UUT	<u>Beobachtung:</u> J3 blickt fokussiert bei J1 Geschichte
1700-1716	UUT	<u>Konklusion und Ausblick:</u> M bespricht kurz den weiteren Verlauf bis zur Pause und fasst das Gesagte noch einmal zusammen

M knüpft an die vorher von J3 gestellte Frage an, woran Auslachen zu erkennen ist. Sie bestärkt seine Teilnahme an den Diskussionen dadurch, dass sie seine zuvor gestellte Frage als sehr gut klassifiziert. J3 formuliert, dass er nicht wisse, wie Auslachen erkennbar ist, durch einen Satz mit vielen Pausen, des Öfteren „Ich weiß nicht“ und viel Gestik beim Sprechen erhält man das Gefühl, dass ihm nicht leichtgefallen ist, das auszudrücken. M bestärkt ihn, indem sie es für schwierig befindet, das zu erkennen. Dies ist eine der wenigen Situationen, in welchen J3 eine längere Antwort formuliert, da er meist eher kürzere Antworten gibt. J1 holt zu einer längeren Elaboration aus, in welcher er wieder anspricht, dass es situationsabhängig

ist und man mit der Erfahrung mit Menschen mehr Gespür für Auslachen bekommt, es aber nie ganz eindeutig feststellbar ist. Da J1 häufig von Situationsabhängigkeit spricht, wird deutlich, dass es ihm wichtig ist, Situationen aus diversen Perspektiven zu betrachten und jede Situation ein anderes Verhalten hervorrufen kann. Er fordert somit Toleranz für jegliche unterschiedliche Situationen. Ms Fragen, ob man sich auch täuschen kann, beantwortet J1 durch eine Synthese, welche beinhaltet, dass nach einem Vorfall das Gespräch zu suchen, am leichtesten herausfinden lässt, ob man ausgelacht wurde. Hier zeigt sich wieder J1 Verlangen, Themen zu verbalisieren und direkte Dialoge zu suchen. J3 lockert die Stimmung auf, indem er einen Witz macht und alle sich darüber amüsieren. Immer wieder entsteht die Situation, in welcher J3 in eine Erzählung einen themenbezogenen Witz macht.

J1 elaboriert abschließend erneut eine Geschichte aus seiner Schule und es zeigt sich, dass er Erfahrung mit Ausgrenzung und Auslachen mitbekommen hat. M ratifiziert seine Geschichte durch „mhm“ und fragt gezielt J2 nach seinen Erfahrungen. M versucht hier wieder ganz nach der Richtung der Partizipation alle drei Jugendlichen zu gleichen Teilen in die Diskussion mit einzubeziehen. J2 geht auf das Thema Ausschließen ein und formuliert erneut seine Sätze mit etlichen „glaub ich´s“. Er benennt auch diese Diskussion als schwierig und scheint sich schwer zu tun, seine Gedanken zu verbalisieren beziehungsweise sich wieder von deren Richtigkeit zu distanzieren. M fragt auch J3 nach weiterem Input, welcher verneint. Sie bespricht den weiteren Verlauf des RT bis zur Pause und gibt den Jugendlichen dadurch einen Überblick und eine Vorschau, um das Treffen besser einschätzen zu können.

3.2.5.3. Fallbeschreibung

Im dritten Schritt der Auswertungsmethode, der Fallbeschreibung oder im Falle der Gruppendiskussion auch Diskursbeschreibung, werden die ersten beiden Schritte systematisch zusammengeführt. Sie vereint die Ergebnisse der formulierenden und der reflektierenden Interpretation und zieht zusätzlich gesammeltes Kontextwissen aus dem dritten RT hinzu (Bohnsack 2008: 139; Kleemann, Krähnke & Matuschek 2009: 181). Das gesamte RT wird in Form einer Erzählung wiedergegeben, sodass die einzelnen Schritte anhand einer kompakten Fallbeschreibung für Außenstehende begreifbar werden. Bei der Fallbeschreibung geht es nicht mehr primär um das Schaffen von Interpretationen wie in den ersten beiden Schritten, sondern um die Verdichtung, Zusammenfassung und Darstellung dieser (Bohnsack 2014: 52). Zudem stellt die dramaturgische Entwicklung des Gruppengesprächs einen zentralen Punkt der Fallbeschreibung dar. Hierbei wird beispielsweise ein Auge darauf geworfen, wer in der Gruppe (Beteiligte oder der/die Gruppenleiter*in) Themen initiiert, wer sich einbringt und wer ein Thema beendet. Anhand von Zitaten aus dem Material werden wichtige Stellen hervorgehoben und zum anschaulichen Verständnis dargestellt. Das Material wird in Phasen eingeteilt, mit der formulierenden und der reflektierenden Interpretation in Verbindung gesetzt und anschließend ein reflektiertes Gesamtbild des Forschungsverlaufes daraus erstellt. Ziel ist es also, sowohl den Inhalt des Reflecting Teams als auch die dramaturgische Form verschmelzen zu lassen (Bohnsack 2014: 141 f.). Im Zuge des dritten Auswertungsschrittes wird bereits darauf geachtet, wo mehr und wo weniger Selbstbestimmung der Jugendlichen zu erkennen ist, da es thematisch gut zur Analyse des Gruppengeschehens passt. Nicht nur inhaltlich soll

Selbstbestimmung hervorgehoben werden, sondern auch im Gruppendynamischen Sinn, wie beispielsweise in der Wahl eines Themas oder der Bearbeitung dessen, dem Anschneiden eines neuen Themas, welches für einen der Jugendlichen relevant ist oder das Erzählen einer Geschichte. Die Diskursbeschreibung ist in fünf Phasen eingeteilt, die einleitende erste Phase, die wiederholende zweite Phase, die dritte Phase, die den Hauptteil des RTs darstellt, die vierte Phase, in welcher B3 zur Reflexion hinzugeholt wird und die fünfte und letzte Phase, in der M eine Reflexion über die Reflexion anbietet und das dritte RT beendet wird. Im Folgenden werden zur Veranschaulichung des Arbeitsschrittes aus jeder Phase ein Beispiel eingefügt. Wie bereits in der Darstellung der ersten beiden Auswertungsschritte wird auch hier in der dritten Phase der gleiche Ausschnitt aus dem Transkript dargestellt, in welchem Rücksichtnahme diskutiert wird:

1. Phase:

In der ersten Phase des RTs werden die Jugendlichen von M ein drittes Mal willkommen geheißen und in den Ablauf eingeführt. Bis zum Abschluss der Vorstellungsrunde der Beobachtenden sprechen die Jugendlichen kaum und hören aufmerksam zu. Durch immer wiederkehrendes Nickten lässt sich eine gewisse Routine seitens der Jugendlichen vermuten und auch das genaue Beobachten der sich vorstellenden Person, welches Neugierde und Interesse ausdrückt, zeigt einen routinierten Umgang mit dem Beobachteten werden. Sowohl M als auch B3 bedanken sich für ihr erneutes Erscheinen und die Zusammenarbeit, was gleich zu Anfang eine freundliche und familiäre Atmosphäre schafft. Auch das Angebot, immer Fragen zu stellen und Einwände anzubringen schafft eine wertschätzende Umgebung und zieht sich, wie sich im Transkript zeigt, durch das ganze RT. Zwar ist die verbale Präsenz der Jugendlichen in dieser einleitenden Phase gering, am meisten ist davon aber J3 zu hören, welcher sowohl Ms gestellten Fragenraum nutzt als ihr auch auf die Sprünge hilft, sich an einen Festivalnamen zu erinnern. Es lässt sich vermuten, dass die Jugendlichen die Stell- und Einführungsrunde gerne schnell abgehakt hätten, da das wieder gestellte Fragenangebot von J2 stets mit Nein beantwortet wird und der Vorschlag seitens der Moderation, die Gesprächsregeln zu wiederholen kopfschüttelnd von J1 abgelehnt wird. Es zeigt sich also, dass sich die Jugendlichen der Regeln und des Ablaufes bewusst sind.

2. Phase:

Die zweite Phase wird durch M eingeleitet und behandelt die Wiederholung der ersten beiden RTs, wofür sie zu Veranschaulichung Bilder dieser mitgebracht hat. Auch in dieser Phase ist Ms Sprechanteil dominant, während sie die Abläufe wiederholt und die Jugendlichen zwischendurch Fragen stellen oder durch ihre Erinnerungen ergänzen. M reagiert auf die Fragen der Jugendlichen und geht auf ihre Einwürfe ein, wodurch sie Wertschätzung und Aufmerksamkeit zeigt, nichts zu übersehen, um die Jugendlichen gut einzubeziehen. Aufmerksames Mitarbeiten aller Jugendlichen wird durch konzentriertes Betrachten der Bilder, sowie wiederkehrendes, bestätigendes Nicken, Nachfragen und Ergänzen gezeigt. Auch durch stetes ratifizieren seitens der Jugendlichen entsteht ein reger Austausch. Dies verbalisiert sie etwas später (205-218) auch konkret, indem sie die mitgebrachten Bilder der letzten RTs als Zeichen der Bereicherung deklariert, die die Jugendlichen sind und was sie bereits geleistet haben: „und i hab des nochmal mitgebracht- um eich a so zu zeigen was ihr - - wie wertvoll ihr für uns sads“ (205-206).

Sie drückt damit erneut größte Wertschätzung und Anerkennung aus. Durch Nicken seitens J1 und J3 zeigt sich, dass sie in der Rolle der Mitforschenden angekommen und sich darüber bewusst sind, wie unverzichtbar und wichtig sie im Forschungsprozess sind.

3. Phase:

M leitet schließlich nach einer Sprechpause zu einem neuen Blatt über, auf dem Rücksichtnahme steht. Sie stellt eine einleitende Frage „wie zeigt sich des? Rücksichtnahme?“ (1546) und J1 beginnt mit einer längeren Elaboration über sein Verständnis des Begriffes. Wieder nimmt er Bezug zu seinem Leben und beschreibt ausgelacht werden, auf Grund seines Stotterns, als nicht rücksichtsvoll. Er scheint damit bereits Erfahrungen gemacht zu haben, da ihm dieses Beispiel sehr schnell eingefallen ist und er sein Sprechen durch heftiges Gestikulieren unterstreicht. J3 wirkt zunächst bei J1 Elaboration müde, beteiligt sich dann aber und ein Dialog entsteht, in welchem beide diskutieren, woran der Unterschied zwischen Auslachen und mit jemandem Lachen erkennbar ist. J3 unterstützt J1 Aussagen durch einen ablehnenden Gesichtsausdruck gegenüber provokantem Auslachen.

1562	J3: Es is ja ned - - - dass dich der auslacht - des is ja - - -	
1563	(..)	
1564	J1: Ja genau. - - -	
1565	einfach nur so lacht - a_ a_ aber wann jetzt wirklich wer	J3 schaut ablehnend
1566	- wirklich provokant auslacht - - des find i hoid dann ka	
1567	Rücksichnahme.	

J2 schaltet sich unterstützend ein und nennt Respekt und Zuhören in Zusammenhang mit Rücksichtnahme. J1, J2 und J3 bestätigen einander gegenseitig in ihren Aussagen und drücken ihre Abneigung gegen respektloses Verhalten aus. J3: „I mag des garneda“ (1594). Es wirkt, als wollen J2 und J3 J1 darin bestätigen, dass Auslachen auf Grund seines Stotterns unmöglich ist und sie hinter ihm stehen und ihn bestärken, da er sowas unhöfliches und respektloses erlebt hat. Möglicherweise sind sie bereits selbst mit Auslachen konfrontiert worden und reagieren deshalb zudem vehement. Es zeigt sich eine unterstützende und freundliche Atmosphäre zwischen den Jugendlichen, was zusätzlich dazu einlädt, auf persönlicher Ebene zu erzählen. M greift J3s Frage erneut auf „- wie erkennt ma denn - ob ma ausglacht wird oder obs a Lachen über die= Situation is?“, (1602-1604). J3 meint knapp, es nicht erkennen zu können, J1 holt wieder zu einer längeren Elaboration aus, in der er von Erfahrung spricht, die es erleichtert, den Unterschied zu erkennen. Dadurch bestätigt er seine eigenen Erfahrungen mit Auslachen gemacht zu haben. Zudem spricht er von Situationsabhängigkeit und wie so oft zeigt sich, dass es ihm wichtig ist, Situationen aus diversen Perspektiven zu betrachten und keine Pauschalisierungen möglich sind, da jeder Moment anders sein kann. Als Lösung nennt er das direkte Ansprechen des Gegenübers, was respektvolles und offenes Verhalten seinerseits zeigt. Er unterstreicht seine Elaboration wieder durch eine Anekdote aus seiner Klassengemeinschaft, in der über ein Mädchen gelacht wird, nimmt sich aber selbst davon aus und zeigt wieder, dass ihm respektvoller und rücksichtsvoller Umgang wichtig ist. M fragt einbeziehend J2 nach seiner Meinung, der zwar interessiert zugehört, sich aber in diese Diskussion kaum eingebracht hat. Sie versucht wieder, alle in gleichem Maße und dem Konzept der partizipativen Forschung entsprechend an dem Gespräch zu beteiligen und alle durch ihre Einwände das Thema bereichern zu lassen. In J2s knapper Antwort sagt er fünf Mal „glaub ich“ und „also so - - würde mir das jetzt spontan einfallen.“ (1696), als würde er sich seiner Antwort wieder nicht ganz sicher sein und versuchen, falls eine kritische Reaktion folgt, sich von dem Gesagten distanzieren zu können.. Als auch J3 nach Nachfragen seitens M nichts mehr hinzufügen möchte, fragt sie die Gruppe, ob sie zum nächsten Begriff übergehen möchten. Dies wird von J3 bejaht. M räumt ihnen wieder bewusst Platz ein, Themen so lang

sie wollen zu besprechen, um sie nicht zu übergehen. M legt knapp den weiteren Plan bis zu ersten Pause dar, möglicherweise da die drei Jugendlichen bereits etwas müde erscheinen und bietet an, auch gleich Pause zu machen. Dies wird von J3 abgelehnt und der nächste Begriff: Augenkontakt, wird diskutiert.

4. Phase:

B3 kommt auf den Baum zu sprechen und fragt nach dem Stamm des Baumes, der die Äste und das Blätterwerk hält. J1 und J2 bringen sich vorsichtig ein. Einerseits sind sie es aus den vorherigen RTs nicht gewohnt, in der Reflexion mitzudiskutieren, äußern aber ihre Meinungen bestimmt und höflich: „wann i a kurz was dazua sagen deaf,, (3272) und „Des würd ich auch - tschuldigung dass ich da nur - - noch kurz sag“ (3282-3283). Die Jugendlichen können sich auch hier wieder selbstbestimmt den Raum zu eigen machen. B3 bestärkt sie darin motivierend.

3272	J1: Also eh w_ wann i a kurz was dazua sagen deaf -	
3273	also de - so als Stamm der die a bezeichnet	
3274	eh - a_ also natürlich sich selber u_ und dann natürlich	B3 hört aufmerksam zu, nickt immer wieder
3275	no die	
3276	Eltern und a de Freund de dazu - - a wirken dass ma so	
3277	is.	
3278	B3: Super	
3279	J1: Also - - - also unterstützend wirken oder a - a bei	
3280	Problemen helfen wos a Freund dann ja. U_ u_ und	
3281	daraus bildet sie dann a halt a da Stamm.	
3282	B3: mhm - - - genau	
3283	J2: Des würd ich auch - tschuldigung dass ich da nur - -	
3284	noch kurz sag	
3285	B3: JAA di_ jaa - - super.	
3286	Jaa bitte.	
3287	J2: Ahm das - - des hast du so schön gsagt ahm - dass es	
3288	nicht nur wir selber sind - sondern halt auch ahm - - e_	
3289	eh die Menschen um uns.	

J1 nennt als Stamm neben sich selbst die Eltern und Freunde, die unterstützend und helfend sind J2 drückt sich positiv bestätigend gegenüber dessen aus. Die Gruppe amüsiert sich über Wortfindungsschwierigkeiten und die Dicke des Stammes, welcher gleichzeitig ein umfangreiches Unterstützungssystem um die Jugendlichen herum signalisiert. „A_ also wann der Stamm dick is - dann hamma ja - - ei_eigentlich a guads Umfeld“ (3322-3323). Es beginnt ein Gespräch über das Umfeld und dass ein unterstützendes nicht selbstverständlich ist und J2 erklärt, dass es zwar in ihrem Fall vorhanden ist, diese Möglichkeiten aber leider nicht jeder hat. B3 bestätigt dies und bezeichnet ihre Situation als „Glück“ (3353). Sie bietet an, dies beim nächsten Gespräch mit den Eltern diesen rückzumelden, woraufhin J3 etwas nervös wirkt „Oh

Gott ((Gurgelgeräusch)) ((Lachen)), (3358). B3 fragt daraufhin gezielt nach der Erlaubnis der Jugendlichen, welche ihr von allen mit Nachdruck erteilt wird. J1 und J2 sind davon überzeugt, dass sich die Eltern über das Lob freuen und es gut sei, dass sie dies auch mal zu hören bekommen. J3 wirkt kritischer und er lässt einen Vergleich vermuten mit einem Gespräch zwischen den Eltern und Lehrer*innen, aus dem hervor geht, ob sie brav waren, erlaubt aber auch, dass das Lob das nächste Mal ausgesprochen wird.

5. Phase:

In der fünften, letzten und kürzesten Phase übernimmt M wieder die Moderation und fragt die Jugendlichen nach weiteren Anmerkungen, Einwänden oder Ergänzungen. Dies wird verneint, da bereits während der Reflexionsphase eine Diskussion möglich war. M bezieht sich auf die vorherigen Treffen im Abschluss des dritten und letzten RTs, indem sie sich bedankt und J3 vorhersagen lässt, was sie als nächstes in der Verabschiedung sagt. Sie bietet jederzeit Kontaktaufnahme an, falls den Jugendlichen noch etwas einfällt, bedankt sich von ganzem Herzen und drückt ein letztes Mal aus, wie bereichernd die Jugendlichen für das Forschungsprojekt sind. Es herrscht eine freundliche und wertschätzende Stimmung und zum letzten Mal wird das Aufnahmegerät ausgeschaltet.

Im Verlauf des RTs wird deutlich, dass ein wertschätzender Umgang, Respekt und Unterstützung eine wichtige Rolle bei den Jugendlichen einnehmen. Dies ist neben der gruppenspezifischen Darstellung wie etwa durch Ausreden lassen, interessiertes Nachfragen oder bestätigende Zustimmung auch daran zu erkennen, dass bestimmte Worte häufig genannt und diskutiert wurden. So wird das Wort *Respekt* 22-mal genannt, davon 3-mal das Wort *respektvoll*, *Rücksichtnahme* wird 5-mal angesprochen. Auffallend ist ebenfalls, dass das *Umfeld* (14-mal genannt) immer wieder als wichtig hervorgehoben wird und dementsprechend die *Eltern* 17-mal und *Freunde* 9-mal im Transkript gezählt werden. Zudem spielt die *Freizeit* eine bedeutende Rolle (18-mal genannt) und besonders auffallend ist, dass das Wort *situationsabhängig* in genau diesem Wortlaut 8-mal gesagt wird, im übertragenen Sinne *kommt auf die Situation/ Umfeld/Gegenüber/ Elternhaus,.. an* 17-mal. Es zeigt sich, dass den Jugendlichen wichtig ist, alle Facetten einer Situation zu beleuchten und keine Pauschalaussagen zu treffen. Dies wird oft nachdrücklich betont. *Bedankt* wurde sich insgesamt 46-mal, *entschuldigt* auf Grund von Unterbrechungen oder zu

lauten Geräuschen 11-mal, was den freundlichen und wertschätzenden Umgangston des gesamten RTs widerspiegelt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das gesamte RT sehr angenehm und wertschätzend ablief. Die Jugendlichen, die sich zum dritten Mal trafen, wirkten miteinander entspannt und gelöst, interessiert an den Geschichten und Erfahrungen der anderen und ließen jedem die Zeit, sich auszudrücken. Dies ist auch auf die Moderation zu übertragen, die sehr bemüht alle in den Diskussionsverlauf einband und alle Einwände und eigenen Themen offen aufnahm und interessiert bearbeitete. Die Moderation behielt stets den Rahmen des partizipativen Forschungsprozesses im Auge und stellte einen freundlichen und offenen Raum zu Verfügung, den alle drei Jugendlichen selbstbestimmt nutzen konnten, um auch Persönliches zu thematisieren.

Der letzte Auswertungsschritt ist die sogenannte Typenbildung, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

3.2.5.4. Typenbildung

Der vierte und letzte Schritt der Auswertungsmethode nach Bohnsack ist die Typenbildung. Während sich der dritte Schritt der Diskursanalyse auf das gesamte RT bezieht, dient die Typenbildung der Analyse und Betrachtung einzelner Sequenzen. Sie ist also ein datenreduzierendes Verfahren, denn einzelne Stellen aus dem Transkript werden Typiken zugeordnet (Bohnsack 2008: 51). Es gilt in den Sequenzen die Erlebnishintergründe und Orientierungen, Haltungen und Meinungen der einzelnen Gruppenmitglieder zu einer Thematik differenzierend herauszuarbeiten und zu betrachten. Es ist daher notwendig, dass unterschiedliche Erfahrungsräume der Gruppenmitglieder vorhanden sind (ebd.: 141 f.), was sowohl in den ersten beiden RTs, als auch im dritten der Fall war.

Wie in den ersten beiden RTs kann auch hier keine klassische Typenbildung nach Bohnsack erfolgen, da es sich um nur einen Fall (ein RT) in Form eines Kurzausschnittes von 4 Stunden handelt und somit kein fallübergreifendes Betrachten mehrerer gleicher Fälle möglich ist, wie es in der Literatur von Bohnsack (2008) vorgesehen wäre (ebd.: 50). Auch wenn drei RTs stattfanden, handelt es sich doch um die Bearbeitung sehr unterschiedlicher Themen und die Schwerpunktwahl ist ebenfalls sehr individuell.

Aus diesem Grund war es möglich, wie bei Schelch (2018) und Visnovsky (2019) auch, durch das Bilden gedanklicher Gegenhorizonte, eine fallinterne Typenbildung zu

machen. Wie bereits dargestellt entstehen Gegenhorizonte, wenn verschiedene Haltungen in einem Gruppengespräch vorhanden sind und miteinander verglichen bzw. differenziert dargestellt werden. Diese Gegenhorizonte sind somit meist von positiver oder negativer Natur und ermöglichen es, vielfältige Orientierungsrahmen in der Typik zu bilden. Bohnsack nennt dies den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (ebd.: 143), der notwendig ist, um Typiken zu generieren. Sind in der Gruppendiskussion jedoch keine gegenteiligen Meinungen vorhanden, können von der/dem Autor*in gedankliche Gegenhorizonte gebildet werden, die auf hypothetischen Vorstellungen beruhen. Dies ist dann von Nöten, wenn keine Gegenhorizonte in der zu analysierenden Thematik der Gruppe zu finden sind. Die Typen, bestehend aus Gegenhorizonten, bilden zusammen eine Typik. Alle Typiken wiederum ergeben dann eine Basistypik, die eine dem RT übergeordnete Thematik darstellt. Diese Vorgehensweise und Darstellung wurden den erste beiden RTs entnommen¹⁴, da eine Erarbeitung der Gegenhorizonte in übersichtlicher Weise möglich ist (siehe Abbildung 10)

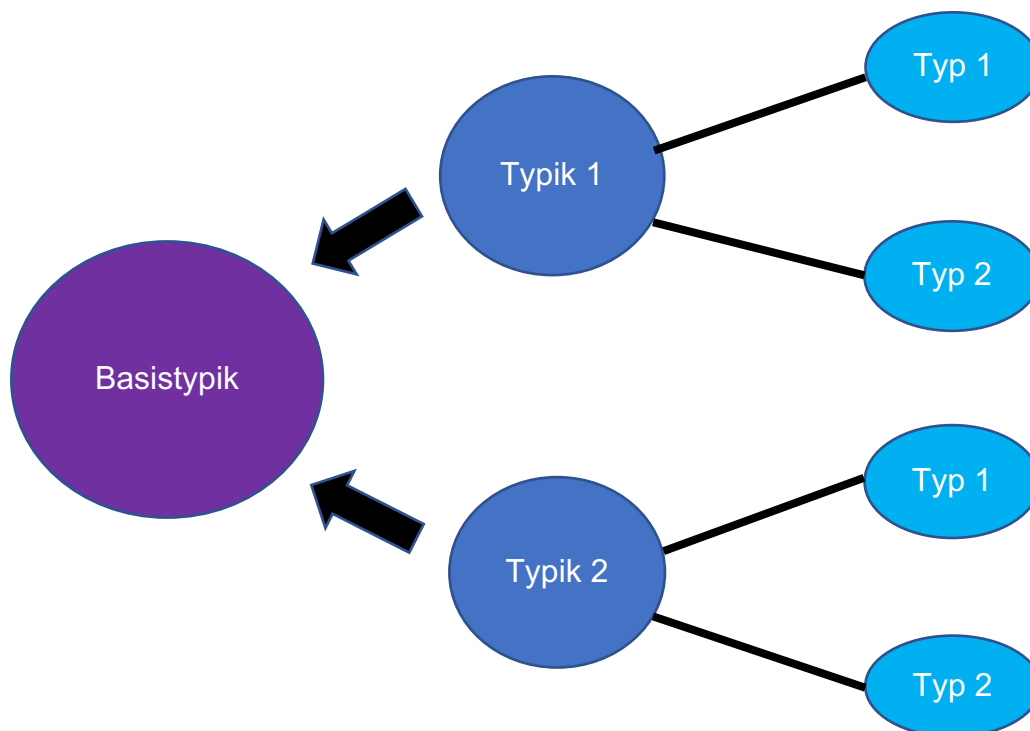


Abbildung 10: Darstellung der Typenbildung, angelehnt an Schelch¹⁵

¹⁴ Siehe Schlech (2018) und Visnovsky (2019)

¹⁵ Schelch (2018)

Aus der Bearbeitung des Materials konnten vier Typiken identifiziert werden. Diese werden im Folgenden mit den dazu gewählten Typen graphisch dargestellt und begründet. Anschließend wird daraus die Basistypik bestimmt.

Die erste Typik: Ressourcen

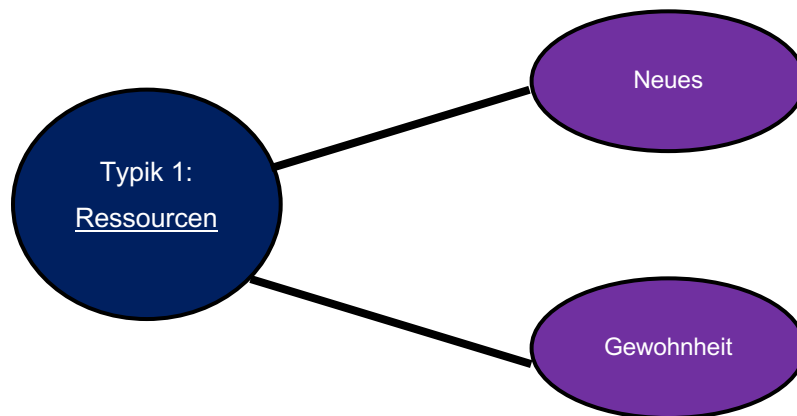


Abbildung 11: Typik 1: Verantwortung

Die erste Typik – Ressourcen – bezieht sich auf das Rückgreifen auf Fähigkeiten, um den Alltag zu bestreiten. Hier wird Bezug auf die Bergmetapher genommen (2238), die den Alltag als Berg darstellt, vor dem man morgens steht und den es im Laufe des Tages zu erklimmen und dabei alle Hindernisse, die im Weg liegen, zu überwinden gilt. Die Ressourcen werden einerseits in Gewohnheit (3593) unterteilt, andererseits in Neues. Zum einen nennen die Jugendlichen immer wieder, dass bestimmte Situationen öfter gemacht oder erlebt werden müssen, bis sie zur Routine (3599) werden. Als Beispiel nennen sie unter anderem das Zurechtfinden mit den öffentlichen Verkehrsmitteln (2094) und dass das Fahren derselben Wege nach etwas Übung zur Gewohnheit wird und Sicherheit bedeutet. Durch das Wiedererkennen von Orten auf Grund häufigerer Wiederholung kann sich Gewohnheit einstellen und zu einer Ressource werden. Auch nennen die Jugendlichen Ressourcen, die sie nutzen, um neue Hindernisse zu überwinden. Neben möglicher anfänglicher Begleitung bei neuen Wegen besteht die Möglichkeit, das eigene Handy zu nutzen, Leute zu fragen und sich spontan (2269) zu überlegen, wie das Hindernis überwunden wird. „(...) es kommt am nimmer vor wie a Berg sondern eher nur mehr wie a kleiner Hügel vielleicht.“ (3597).

Die zweite Typik: das Umfeld

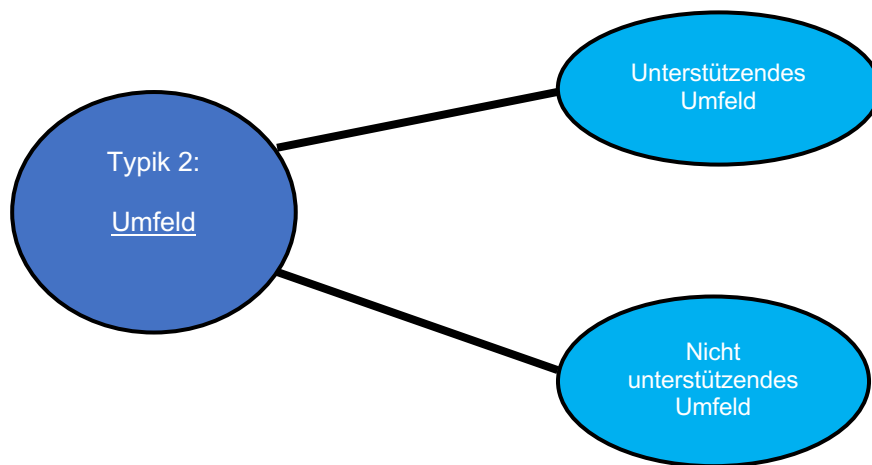


Abbildung 12: Typik 2: Umfeld

Als zweite Typik wurde das Umfeld herausgearbeitet. Der Begriff zieht sich durch das gesamte RT und wird entweder explizit genannt oder in Form von Freunden, Familie oder Klassenkamarad*innen. Das Umfeld wird in der Reflexion und in Bezug auf den Baum als Stamm bezeichnet, der bei allen Jugendlichen sehr dick ist (3323) und somit ein sicheres unterstützendes Umfeld besteht. Die Jugendlichen sind sich bewusst, dass sie diesbezüglich Glück haben (3332), ein sicheres, unterstützendes Umfeld aber nicht selbstverständlich ist. Die Unterteilung des unterstützenden Umfeldes wird unter anderem dadurch begründet, dass das Umfeld an einen glaubt (3439), dadurch motivierend auf das eigene Verhalten wirkt (3442) und Unterstützung in Sachen Bildung oder auch zuhause leistet (3431). Auf der anderen Seite betonen die Jugendlichen, dass es durchaus Umfeldler gibt, von welchen wenig Unterstützung zu erwarten ist. Sie sprechen dabei das Alleingelassen werden (3493), Demotivation (3443) nicht unterstützt werden an und es zeigt sich, dass sie zu schätzen wissen, dass sie in einer positiven und unterstützenden Umgebung leben.

Die dritte Typik: Mitbestimmung

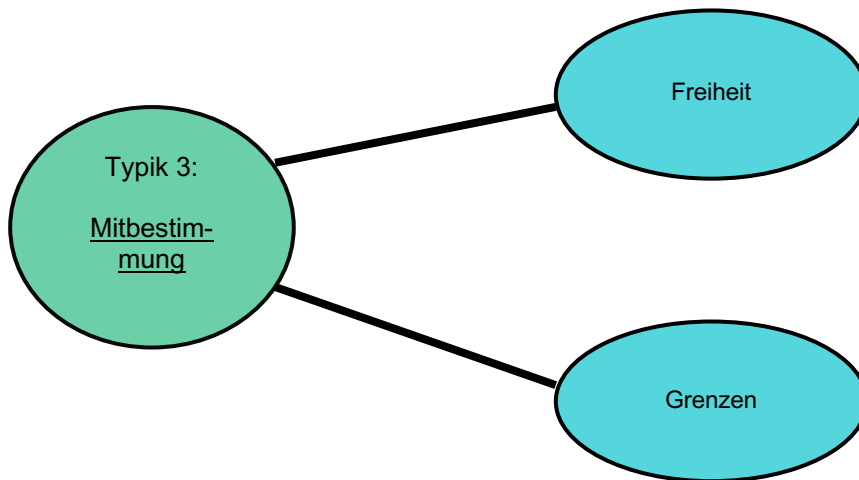


Abbildung 13: Typik 3: Mitbestimmung

Die dritte Typik ist die der Mitbestimmung und unterteilt sich in die Typen Freiheit und der Grenzen. Zum einen nennen die Jugendlichen die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, wann sie beispielsweise einkaufen gehen (3663) oder ihre Freizeit frei einteilen und gestalten. Dabei wird genannt, dass man sich selbst entscheiden muss, ob man sich an das Verhalten anderer anpassen will (3646), weil es positiv wirkt oder ob man etwas eigenes bestimmt. Auf der anderen Seite wird thematisiert, dass es Grenzen und Regeln gibt, an die man sich zum einen halten muss, wie gesellschaftliche Regeln (3660). Zum anderen wird anhand des Beispiels in der Schule, wo die Jugendlichen nicht mitbestimmen können, welcher Musiker dort ein Konzert gibt gezeigt, dass es Grenzen gibt, die von Autoritäten vorgegeben sind und bei denen sie keine Mitbestimmungsmöglichkeit haben. Sie sprechen dabei von äußeren Kriterien und Einflüssen (3644, 3654), die die Mitbestimmung beeinflussen. Die Jugendlichen schildern die einschränkenden Erlebnisse ambivalent, zum einen wird das Konzert mit Kinderliedern als negativ dargestellt, zum anderen werden die gesellschaftlichen Regeln ohne wertende Äußerung angesprochen. Mitbestimmung zeigt sich nicht nur im Inhaltlichen, sondern auch darin, wie sich die Jugendlichen im Reflecting Team verhalten. Die Tatsache, dass sie eigene Themen einbringen, den Baum mitgestalten und sich den Raum nehmen, zu Wort zu kommen und zu erzählen, was sie wollen, zeigt ganz deutliche eine Freiheit der Mitbestimmung im Forschungsprozess.

Die vierte Typik: Respekt

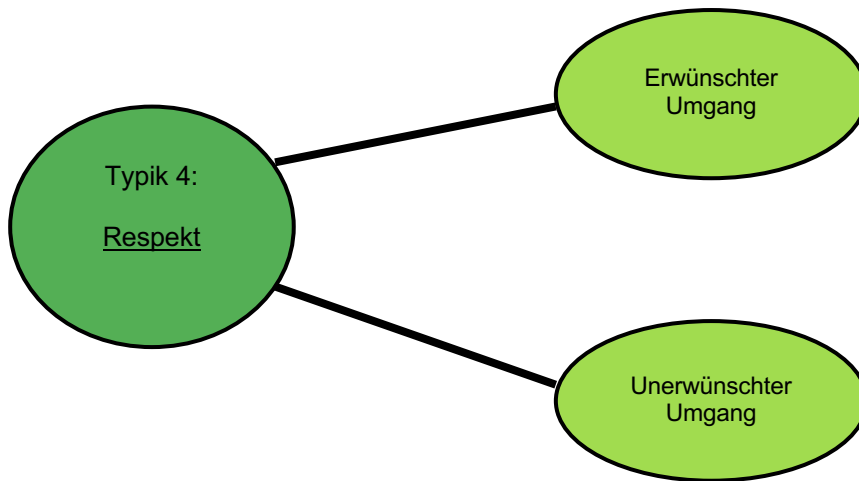


Abbildung 14: Typik 4: Respekt

Respekt und ein respektvoller Umgang ziehen sich ebenfalls durch das gesamte RT. Auch hier wird nicht immer das Wort Respekt benutzt, sondern auch kontextbezogen von respektvollen und -losen Situationen gesprochen. Die Jugendlichen können alle drei klar formulieren, was sie als respektvoll erachten und was nicht und drücken regelmäßig ihre Abneigung gegen respektloses Verhalten aus. Dabei werden Themen besprochen, wie ausgelacht werden (1589), ausreden lassen (1550), zuhören (1014), lästern (1678) und Rücksichtnahme (1544) und Beispiele der persönlichen Erfahrung aber auch die allgemeine Meinung dargestellt. Als einzige schwierige Situation, die die Jugendlichen nicht klar benennen können, wird das höfliche Unterbrechen diskutiert. Dabei wird die Schwierigkeit thematisiert, Autoritäten wie Lehrer*innen und Erwachsene zu unterbrechen (989). Von der Reaktion, angeschrien zu werden, wenn man unterbricht, distanzieren sich alle drei Jugendliche vehement (1055). Wieder ist respektvoller Umgang der Jugendlichen in der Interaktion zu beobachten, da sie den oben genannten gewünschten Umgang praktisch umsetzen und sich entschuldigen, falls sie diesen nicht einhalten können.

Die vier Typiken Ressourcen, Umfeld, Mitbestimmung und Respekt vereint ein Aspekt, der im gesamten Reflecting Team immer wieder betont wurde: Kontext¹⁶. Dieser lässt sich als Basistypik feststellen. Im RT wurde dieser wortwörtlich häufig als Situationsabhängigkeit erwähnt und auch umschrieben. Die besprochenen Themen wurden unter dem Aspekt beleuchtet und diskutiert, dass es immer darauf ankommt, aus welcher Perspektive sie betrachtet werden und das Treffen pauschaler Aussagen sehr schwierig ist. Es zeigt sich deutlich, dass es den Jugendlichen wichtig ist, alle Eventualitäten und Möglichkeiten im gemeinsamen Umgang und im Alltag zu beachten. Das Wort Situationsabhängig wurde häufig wörtlich benutzt, weshalb es zu einem lustigen Moment zwischen den Gruppenmitgliedern kam und sogar als Blatt an den Baum gehängt wurde (2563), da es so häufig gesagt wurde. Es wurde aber auch umschrieben dargestellt, wie etwa, dass es immer drauf ankommt, welche Faktoren, Menschen, Umgebungen und Eigenschaften in eine Situation involviert sind. Alle Interaktionen und Situationen sind individuell zu betrachten und Kontext stellt eine Voraussetzung für alle Typiken dar, die in Abbildung 15 dargestellt sind. So ist es abhängig vom Kontext, welche Ressourcen für welche Bearbeitung eines Hindernisses vorhanden sind und um welche Form von Hindernis es sich handelt. Je nach Situation muss die Ressource angepasst werden. Auch im Zusammenhang mit dem Umfeld wurde öfter betont, dass es darauf ankommt, von welcher Art das Umfeld ist und ob Unterstützung vorhanden ist, oder nicht. Diese bestimmt den Werdegang eines Menschen maßgeblich. Auch die Mitbestimmung wurde unter dem Aspekt diskutiert, dass es darauf ankommt, ob man Regeln und Gesetzen folgen muss oder frei entscheiden darf, was man will. Auch hier ist von der Situation abhängig, ob Mitbestimmung möglich ist. Im respektvollen Umgang äußert sich Kontext so, dass äußere Einflüsse wie Blindheit oder eine psychische Erkrankung es einem Menschen verhindern können, gewisse gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen. Diese können vom Umfeld als respektlos wahrgenommen werden, müssen aber unter Anbetracht der Umstände situationsbedingt reflektiert werden.

¹⁶ Unter Kontext wird in dieser Arbeit nach dem Ansatz des systemischen Denkens das dauerhafte und sich wiederholende Einbeziehen der kontextuellen Einbettung der Jugendlichen verstanden. Hierzu zählen u.a. das Umfeld und darunter die Familie, Schule, Freund*innen, Beziehungen, aber auch Lebensumstände wie Behinderungen, psychische Verfassungen, Fähigkeiten des Individuums u.v.m. Siehe hierzu Kontextuelles Denken der Systemtheorie: Mosel 2016; von Schlippe 2015.

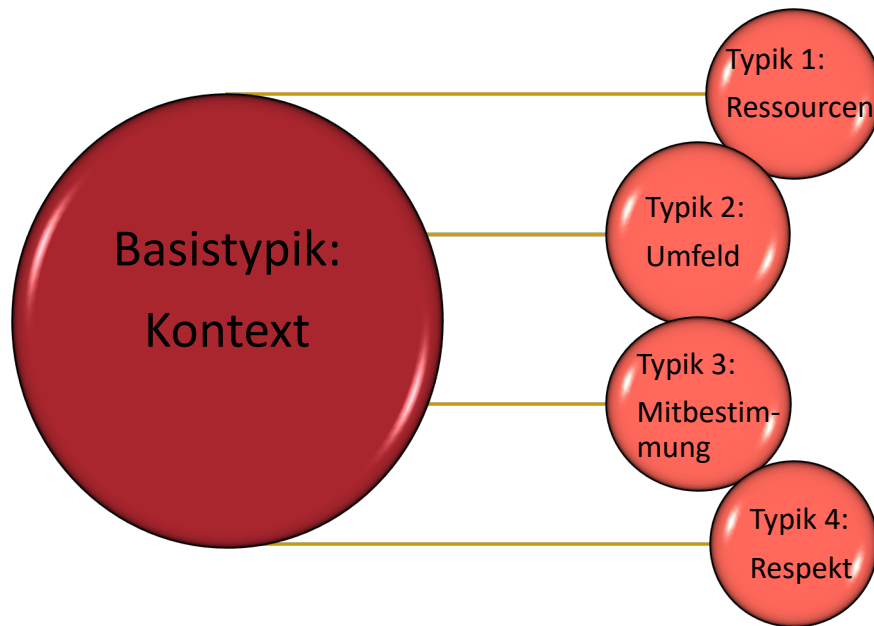


Abbildung 15: Basistypik Kontext mit den Typiken 1-4

Im Zentrum der vorliegenden Masterarbeit steht die Frage nach der Selbstbestimmung. Diese sollte zunächst unter dem Aspekt der Partizipativen Kooperation in Übergängen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder Beschäftigung betrachtet werden. Da qualitative Forschung ein sehr flexibler Prozess ist und es besonders in der Partizipativen Forschung schwer ist, Themen und Ergebnisse vorherzusagen, änderte sich der Schwerpunkt im Laufe der Forschung. Denn es zeigte sich bereits bei der Beobachtung des RTs, dass Übergänge nicht thematisiert wurden, sondern die Jugendlichen ganz nach dem Prinzip der Partizipativen Forschung eigene Themen wählten, die sie für wichtig erachteten. Somit wurde beschlossen, die Selbstbestimmung in Alltagssituationen, sowie im partizipativen Forschungsprozess zu betrachten. Die Basistypik des Kontextes zieht sich wie gesagt durch das gesamte Reflecting Team und ist auch unter dem Aspekt der Selbstbestimmung eine individuelle Situation. Dies wird in den Ergebnissen präsentiert.

3.3. Fazit

Zu Beginn des Empirischen Teils der Masterarbeit wurden zunächst die Forschungsethischen Aspekte erläutert, die einen unverzichtbaren Bestandteil der Forschung darstellen und die es in jedem Schritt zu beachten gilt. Anschließend wurde das Forschungsdesign vorgestellt, welches die Herangehensweise an die Bearbeitung der Forschungsfrage und deren Umsetzung Schritt für Schritt darstellt. Darin wurde zunächst der Zugang zum Feld durch die FWF-Studie und das Forschungsinteresse erklärt und auf das Reflecting Team als geeigneten methodischen Zugang eingegangen. Es ist deshalb geeignet, da sowohl ein inklusiver Forschungszugang möglich ist, als auch Partizipation und die Beteiligung der Jugendlichen als Mitforschende. Das Reflecting Team mit den Jugendlichen fand zum dritten und letzten Mal statt, wobei wie auch im zweiten RT nur drei von vier Jugendlichen teilnahmen. Das Gruppengeschehen wurde per Kamera und Audioaufnahmegerät festgehalten, die in den Pausen aber ausgeschaltet wurden. Insgesamt dauerte das RT vier Stunden inklusive zwei Pausen und beinhaltete eine Begrüßungs- und Vorstellungsrunde der Anwesenden, die Besprechung des Ablaufes, die Sammlung von Stichworten zum Thema Zusammenarbeit und die Gestaltung eines Kooperationsbaumes. Die Reflektierende Phase fiel diesmal anders aus, da B3 alleine über das Gehörte und Gesehene reflektierte und in die Gruppe integriert wurde, anstatt abseits zu reflektieren. Dies wurde damit begründet, dass es eine freundlichere und offener Atmosphäre ermögliche und durch die Tatsache, dass die Jugendlichen auch in der Reflexionsphase mitdiskutieren und Einwände machen konnten, der partizipative Charakter nicht plötzlich unterbrochen wurde. Da in der Reflexionsphase eine angeregte Diskussion entstand, fiel der letzte Schritt, in welchem die Jugendlichen die Möglichkeit der Reflexion über die Reflexion hätten, eher kurz aus.

Das RT wurde von zwei passiv-teilnehmenden Masterstudierenden beobachtet, die sich Notizen zu Gestik und Mimik der Beteiligten machten, aber auch die Atmosphäre im Raum festhielten. Die Audioaufnahme wurde mit der Einverständniserklärung der Jugendlichen transkribiert und mit den Beobachtungsnotizen, die dank einer Stoppuhr während der Beobachtungen zeitlich zuordenbar sind, zusammengeführt. Mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack wurde schließlich das Datenmaterial in vier Schritten ausgewertet. Durch die formulierende Interpretation wurde das Material mit der Frage „Was wurde gesagt?“ in Oberthemen, Unterthemen und

Unterunterthemen eingeteilt. In der reflektierende Interpretation wurde das Material mit Hilfe einer Terminologie detailliert analysiert und interpretiert, mit der Frage „Wie wurde das Gesagte gesagt?“. Dabei konnten bereits die ersten Gruppendynamischen Orientierungen festgestellt werden. In der Diskursanalyse wurden genau diese Orientierungen in Form einer Art Nacherzählung dargestellt, mit dem Ziel, Leser*innen, die der Thematik fremd sind, einen übersichtlichen Einblick zu verschaffen. Es zeigten sich in diesem Schritt bestimmte Dynamiken und ein wertschätzender, bemühter Umgang zwischen allen Beteiligten. Auch wurde in diesem Schritt auf die Selbstbestimmung der Jugendlichen geachtet und bei der Darstellung mit einbezogen. Die Moderation legte besonderen Wert an einer offenen Diskussionskultur und lenkte so die Themen in eine bestimmte Richtung, ging aber auf jedes Thema der Jugendlichen interessiert ein. Im anschließenden vierten Schritt konnten vier Typiken herausgearbeitet werden: Ressourcen, Umfeld, Mitbestimmung und Respekt, die eine bedeutende Rolle im RT einnahmen und mit Gegenhorizonten ausgiebig diskutiert wurden. Zusammenfassend ergab sich als Basistypik der Kontext, der in Form von Situationsabhängigkeit sowohl wortwörtlich genannt, als auch indirekt umschrieben wurde und sich durch das gesamte RT zog. Es zeigte sich, dass es den Jugendlichen sehr wichtig ist, jede Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und keine pauschalen Aussagen zu treffen. Es drückt sich dadurch große Reflexionsfähigkeit und Sozialverhalten aus, da sie ihre Begründungen und Erzählungen teilweise aus eigener Erfahrung, teilweise aus Beobachtungen und Miterlebtem erläuterten.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse theoretisch eingebettet und diskutiert. Zudem wird ein Bezug zu den ersten beiden Reflecting Teams hergestellt.

4. Diskussion der Forschungsergebnisse und theoretische Einbettung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Themen des RTs dargestellt, um das dritte Reflecting Team noch einmal übersichtlich darzustellen. Zudem wird ein Bezug zwischen den Forschungsergebnissen und dem theoretischen Wissen hergestellt, die Forschungsfrage beantwortet und sowohl Verlauf als auch Ergebnisse mit den ersten beiden Reflecting Teams verglichen.

4.1. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die im ersten Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode verfassten Oberkategorien ermöglichen einen Überblick über die wichtigsten besprochenen Themen. Zusätzlich ergaben sich durch die Benennung der Autorin aus besprochenen Inhalten weitere Themen, sodass insgesamt 15 Inhalte als wichtig erachtet wurden. Diese sind in folgender Abbildung 16 dargestellt.



Abbildung 16: Themen des dritten RTs der Jugendlichen

All die in Abbildung 16 dargestellten Themen wurden entweder von den Jugendlichen selbst gewählt und genannt, von der Moderation hinzugefügt oder umschrieben dargestellt und von der Autorin betitelt. Die Darstellung der Themen verläuft im Uhrzeigersinn und wird so dargestellt, wie sie in der Gruppendiskussion das erste Mal angesprochen wurden. Die thematische Hinführung erfolgte durch die Frage der Moderation, was für Zusammenarbeit für die Jugendlichen notwendig ist. Die daraufhin genannten und bearbeiteten Themen sind in der Abbildung rot eingefärbt. Die blau gefärbten Themen zogen sich durch das gesamte Reflecting Team und wurden durch persönliche Anekdoten oder allgemeine Meinungsäußerungen eingebracht und erklärt. Alle Themen stehen unter der Basistypik der Situationabhängigkeit und werden im Folgenden mit der partizipativen Kooperation in Verbindung gesetzt.

Die in 2.1.3. genannten wichtigen Bestandteile für funktionierende Kooperation: wechselseitige Kommunikation, gegenseitige Unterstützung und konstruktive Problemdiskussion sind sowohl inhaltlich als auch gruppendynamisch deutlich zu erkennen. Die dafür in selbigem Abschnitt genannten Grundkompetenzen Empathie und Vertrauen konnten ebenfalls im RT beobachtet und auch in der Diskursanalyse immer wieder festgestellt werden. Dies zeichnet sich durch u.a. das Ausreden lassen, das gegenseitige Unterstützen und Bestärken und die Aneignung des geschützten Raumes, um persönliches zu erzählen, aus. Die gemeinsame Erarbeitung und Gestaltung des Kooperationsbaums und die Akzeptanz und Anerkennung der Meinung des Gegenübers bestätigt die funktionierende Kooperation im RT zusätzlich. Auch die Abgrenzung von im Theorieteil genannten Wettbewerbsgedanken ist zu verdeutlichen, da in keiner Situation des RTs Konkurrenz in jeglicher Form zu beobachten war. Auch inhaltlich thematisieren die Jugendlichen Kooperation durch u.a. Geschichten von Gruppenarbeiten in der Schule oder von Gesprächen, in denen sich aufeinander eingestellt werden muss. In Punkt 2.1.3. wird ebenfalls dargestellt, dass Kooperation die Beteiligung und Teilhabe aller an einem gesamten Prozess vorsieht, was sowohl inhaltlich, als auch gruppendynamisch im RT zu erkennen ist, als auch dazu überleitet, das RT in Bezug auf Partizipation zu betrachten. Partizipation wird als aktives, bewusstes und uneingeschränktes Mitwirken am eigenen Leben und der Gemeinschaft beschrieben (2.1.3.) und im Reflecting Team als das Mitwirken und Gestalten des gesamten Prozesses zu erkennen. Die Jugendlichen hatten nicht nur jederzeit die Möglichkeit, sich einzubringen, eigene Themen zu nennen und Geschichten zu erzählen, sondern wurden regelmäßig von der Moderation dazu aufgefordert. Auch durch das gegenseitige Nachfragen der Jugendlichen untereinander drückte sich sowohl Interesse aneinander aus, als auch das gegenseitige mit Einbeziehen in die Partizipation. Die in 2.1.3 genannte Partizipative Kooperation, unter der das Berücksichtigen aller Ressourcen, Stärken, Interesse und Meinungen aller in der Bearbeitung eines Zieles zu verstehen ist, findet sich auch im dritten RT wieder, da ganz nach den Vorgaben der partizipativen Forschung ein Raum geschaffen wurde, in dem voller Wertschätzung, Interesse, Unterstützung und Bemächtigung gemeinsam Themen diskutiert und vier schöne Stunden verbracht wurden. Die Partizipation zeigt sich ebenfalls darin, dass die Jugendlichen die Themenwahl selbst treffen konnten und zwar zu Äußerungen motiviert wurden, nie aber, wie häufig von M betont, etwas sagen mussten oder zum Mitdiskutieren gedrängt

wurden. Dass die Jugendlichen die Rolle als Mitforschende bewusst einnahmen und selbstbestimmt ihre Erzählungen selbst wählten, zeigt sich auch daran, dass die geplante Forschungsfrage geändert werden musste, da die Jugendlichen über andere Themen sprechen wollten.

Da Partizipation von Selbstbestimmung kaum zu trennen ist, wird als nächstes theoretischer Bezug zur Selbstbestimmung im RT gezogen und die Forschungsfrage beantwortet.

Zunächst lässt sich sagen, dass die Jugendlichen sich den Raum und die Mitwirkung im Reflecting Team aktiv nahmen und ganz im Sinne der Partizipativen Kooperation auch regelmäßig von der Moderation in ein wertschätzendes, un-hierarchisches und gleichgestelltes Umfeld eingeladen wurden. M betonte stets, dass Wünsche, Änderungen und Anregungen jederzeit Platz finden und fragte immer nach der Zustimmung der Jugendlichen, wenn ein neues Thema angeschnitten wurde. Zudem gab sie viel Raum, um Thematiken zu bearbeiten, sodass auch jede*r alles aussprechen konnte. Selbstbestimmtes Handeln bedeutet unter anderem, sich den persönlichen Bedürfnissen bewusst zu sein und diese formulieren und durchsetzen zu können (2.5.1.). Das zeigte sich zunächst, als J3 meinte, er könne nicht mehr so lange sitzen (2060). Er erkannte sein Bedürfnis und als M ihn fragte, ob er aufstehen oder eine Pause wolle (2046), verneint er, wusste also, was er will und konnte es auch aussprechen (2066). Die Klarheit, mit der die Jugendlichen einige Themen diskutierten und die Möglichkeit, sich von bestimmten Verhaltensweisen wie Respektlosigkeit, Auslachen (1554) und angeschrien werden (1048) klar abzugrenzen, zeigte, dass sie sich bewusst darüber sind, was sie brauchen und mögen und was nicht. Ein weiteres Merkmal für selbstbestimmtes Verhalten ist das Eintreten für die eigene Sache. So äußerte J1 beispielsweise, dass er noch etwas ergänzen wolle, als M bereits ein neues Thema anschnitt. Es war ihm wichtig, etwas zu ergänzen und er setzte sich aktiv und selbstbestimmt dafür ein. Zudem berichtete J1 von seiner Schule und dass sich die ganze Klasse dafür eingesetzt hat, dass ein Mitschüler nicht abgeschoben wird. Diese Aktivität hat ebenfalls selbstbestimmten Charakter. Als Beispiel der Fremdbestimmung nennen die Jugendlichen ihre Schule und dass sie nicht mitbestimmen durften, welcher Musiker auftritt. Hier stößt sich das selbstbestimmte Verhalten an Grenzen und Regeln von Autoritäten, die nicht beeinflussbar wirken. Das wurde von den Jugendlichen ohne negative Äußerung dargestellt. Wie in 2.5.2. beschrieben hängt die Selbstbestimmung einerseits zwischen der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen

und andererseits der Abhängigkeit der äußeren Verhältnisse und Vorgaben. Dies wurde hier deutlich und ist wieder in Verbindung mit dem Kontext zu bringen, da es auf die äußeren Verhältnisse und Vorgaben ankommt und je nach dem daran angepasst Selbstbestimmung möglich ist oder weniger.

Des Weiteren bedeutet Selbstbestimmung, sich über die eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten im Klaren zu sein (2.5.1.). Das zeigte sich im RT einerseits, als die Jugendlichen von ihren Hobbys und Freizeitaktivitäten erzählten. Andererseits wurde deutlich, dass die Jugendlichen sich ihrer Kompetenzen bewusst sind, als sie davon sprechen, wie sie Wege finden und mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurechtkommen. Sie sprachen davon, Ressourcen nutzen zu können (Handy, Leute fragen, Orte wiedererkennen), um sich zurecht zu finden und können somit in dieser Situation als Primäre Akteur*innen ganz im Sinne der Selbstbestimmung (2.5.1.) bezeichnet werden. Alle Aussagen sind unter Berücksichtigung des Kontextes zu betrachten, da auch hier keine Pauschalisierungen gemacht werden können. Auch selbstbestimmte Situationen sind abhängig von den eigenen Ressourcen, dem Umfeld, der Kapazität und der individuellen Befindlichkeit.

Als nächstes wird die Bergmetapher aufgegriffen, welche eine wichtige Rolle im Zusammenhang der Selbstbestimmung und Empowerment spielt. Die von J2 beschriebene Situation, jeden Morgen vor einem metaphorischen Berg zu stehen, den es im Laufe des Tages zu erklimmen gilt und Hindernisse, die auf dem Weg nach oben im Weg liegen, zu überwinden gilt, ist eine veranschauliche Darstellung der täglichen Alltagshindernisse. Die Jugendlichen berichteten ganz nach dem Empowerment-Konzept (2.5.3.) von Ressourcen, die sie erlernt hatten oder erlernen und die sie nutzen können, um die Hindernisse zu überwinden. Je öfter sie den Berg erklimmen, desto mehr werden die Hindernisse zur Gewohnheit, bis sie irgendwann, wie von J1 sehr bildlich beschrieben wurde, nur mehr ein Hügel sind, also weniger groß, weniger anstrengend zu Besteigen und weniger beängstigend. Hier ist ein schönes Beispiel des Empowerment-Konzeptes zu sehen, durch welches Menschen Strategien lernen sollen, um Hindernisse zu bewältigen. Die Umsetzung ist abhängig von der Unterstützung des Umfeldes. Wie im Theorieteil (2.5.3.) beschrieben, kann auch zu viel Unterstützung der Selbstbestimmung im Weg stehen. Die Jugendlichen beschrieben nur ein neutrales Maß an Unterstützung, nämlich bei Neuen Hindernissen, falls notwendig, Unterstützung vom Umfeld zu erhalten. J2 nannte dies im Zusammenhang mit einem neuen Weg in die beispielsweise eine neue Schule, der

ihm noch unbekannt war und den er erstmal mit seinen Eltern fuhr, um ihn dann selbst wieder zu finden. Zusätzlich ließ sich im RT selbst beobachten, dass zu Beginn die Jugendlichen M nach Erlaubnis fragten, ob sie etwas aufhängen oder aufschreiben dürfen. Gegen Ende war ein Dialog zwischen den Beiden zu hören, in welchem sie sich ohne Beteiligung von M darüber austauschten, wer welchen Begriff noch für wichtig hält, sie einander darin bestätigten und sich aufteilten, wer welchen Begriff aufschreibt (2712-2713). In dieser Passage fand während des RTs sowohl Empowerment statt, da M sie anfänglich dazu motivierte, alles frei selbst zu machen, zudem wurde partizipative Kooperation deutlich, da die beiden sich absprechen und gemeinsam selbstständig weitere Blätter erarbeiten. Die nächste Abbildung 17 stellt die von den Jugendlichen genutzte und besprochene Selbstbestimmung in Form von buntem Regen dar. Eine Metapher, die die Jugendlichen im RT erarbeiteten und aus der die Vorstellung erwuchs, in Regen bestehend aus Respekt und Wertschätzung zu stehen. Dies wird hier auch die Selbstbestimmung übertragen:



Abbildung 17: Von Jugendlichen genutzte Selbstbestimmung

Die überarbeitete Forschungsfrage, inwiefern sich durch die Anwendung eines Reflecting Teams Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Behinderung im Prozess der Partizipativen Forschung feststellen lässt, kann gestützt auf die Forscherkenntnisse in drei Bereichen beantwortet werden:

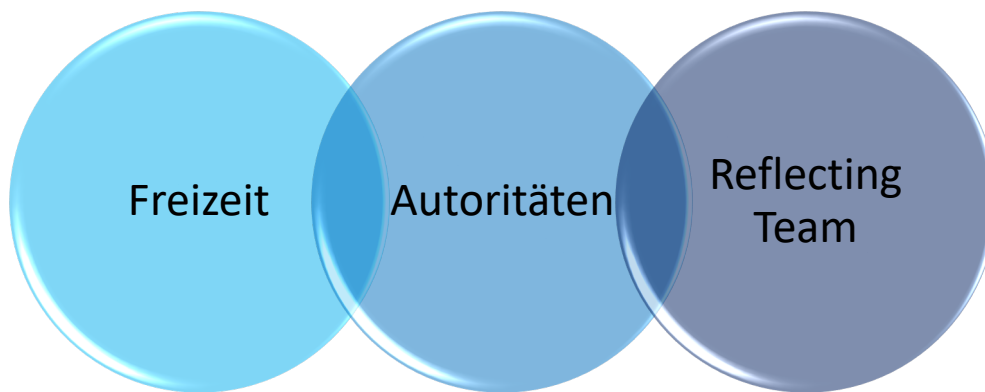


Abbildung 18: Erkenntnisgewinn der Selbstbestimmung in drei Bereichen

In der Freizeit sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen als sehr gut einzuschätzen, da die Möglichkeit besteht, selbst zu entscheiden, was man tun möchte und in welchem Rahmen (siehe Hobbys). Dem sind aber durch gewisse Regeln in beispielsweise der Schule oder durch Autoritäten generell Grenzen gesetzt (siehe einen Erwachsenen unterbrechen). Diese sind auf institutionelle Regelungen zurückzuführen und ermöglichen Selbstbestimmung und folglich auch partizipative Kooperation nur bis zu einem gewissen Grad (siehe Mitbestimmung in Schulauftritten). Ist ein wertschätzendes und offenes Umfeld vorhanden, wie es im RT der Fall war, ist partizipative Kooperation und selbstbestimmtes Verhalten möglich (Siehe eigene Themenwahl und Raum nehmen für Geschichten). Die Aufteilung in der Beantwortung der Forschungsfrage bestätigt den Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Kontext.

Aus der Darstellung der Ergebnisse geht hervor, dass Partizipative Forschung und Selbstbestimmung eng miteinander einher gehen. Die Jugendlichen wählten selbst für sie interessante Themen, weshalb sich ergab, dass das Wort Übergang weder wörtlich, noch sinnhaft im Transkript vorkam. Stattdessen war es den Jugendlichen ein Anliegen, sich mit Alltagssituationen auseinanderzusetzen, was im Rahmen der partizipativen Forschung als offener Prozess für die Fragestellung eine Überarbeitung

bedeutete und gleichzeitig von Selbstbestimmung und Partizipation im RT zeugte. Durch das Reflecting Team als methodischer Zugang in der Partizipativen Forschung konnte somit ein Raum für selbstbestimmtes und empowerndes Verhalten zur Verfügung gestellt werden, welchen die Jugendlichen einnehmen und sich aneignen konnten.

Betrachtet man den Forschungsprozess und das theoretische Vorgehen in der Partizipativen Forschung (2.2) genauer, so zeigt sich, dass einige Aspekte besonders gelungen waren. So stand die Erforschung der sozialen Wirklichkeit der Jugendlichen im Forschungsprojekt im Vordergrund und dementsprechend wurde ein Raum geschaffen (die 3 RTs) in welchem die Jugendlichen ihre Gedanken äußern und ihre Erfahrungen austauschen und so miteinander in Interaktion treten konnten. Als Ko-Forschende standen ihre Meinungen und Perspektiven im Mittelpunkt der Treffen und auch die Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Beteiligten in einem Gruppenprojekt traf zu. Auch wurde deutlich, dass das angestrebte vertraute Umfeld und eine konstruktive und wertschätzende Haltung gegenüber allen und allem bestand. Hierfür wurden ebenfalls zu Beginn des ersten RTs gemeinsam Gesprächsregeln erarbeitet, die dann am Anfang eines jeden RTs noch einmal ins Gedächtnis gerufen wurden. Betrachtet man das vorliegende Forschungsprojekt in Bezug auf das Modell nach Unger (2.2.2.) zeigen sich folgende Defizite: in Phase 4 und 5 wird die gemeinsame Auswertung der Daten und die Veröffentlichung dieser beschrieben. Dies trifft hier nicht zu, da die Ko-Forschenden Jugendlichen lediglich am Datenerhebungsprozess beteiligt sind, später aber nicht an der Weiterverarbeitung. Die Umsetzung würde einen enormen Mehraufwand darstellen, wäre aber in folgenden Forschungsprojekten zu beachten, da die Umsetzung den partizipativen Charakter vervollständigt.

In dieser Masterarbeit wurde besonders deutlich, dass wie nach Unger in Phase 2 beschrieben sich die Forscher*innen ohne Behinderung dem Forschungsprozess offen und flexibel annähern müssen, da die Bedürfnisse der Ko-Forschenden im Mittelpunkt stehen. Das zeigt sich erneut bei der Umstellung der vor dem Erhebungstermin bestehenden Forschungsfrage und wurde im Projekt positiv umgesetzt.

4.2. Forschungsverlauf der drei RTs – Überblick und Entwicklung

Es lässt sich sagen, dass alle drei RTs vom Aufbau her sehr ähnlich abliefen. Es fand im ersten RT eine „Warm Up“ Runde statt, die ca. 40 Minuten in Anspruch nahm, da die Jugendlichen nur die Moderation aus zuvor geführten Interviews kannten. Dies war in den letzten beiden RTs nicht mehr der Fall und es fanden nur eine kurze Vorstellungsrunde der neu Hinzugekommenen statt. Zudem wurden in den letzten beiden RTs zur Visualisierung der Zusammenarbeit und kreativen Umsetzung Plakate vorbereitet und gestaltet. Das stellte sich als sehr positiv heraus, da die Jugendlichen vor Augen hatten, was sie bereits gemacht hatten und das Beschreiben und Aufhängen der Blätter eine aktive Komponente beitrug. Sowohl Schlech (2018) und Visnovsky (2019) aber auch B3, die in allen drei RTs anwesend war, beschreiben den Ablauf aller RTs als angenehm und von der Moderation aber auch den Jugendlichen wertschätzend durchgeführt. Zudem beschreiben sie eine schöne Zusammenarbeit, tolle Gespräche und das Einhalten der Gesprächsregeln als sehr gelungen. Es gab jeweils einen Themenanstoß in jedem RT, welcher im ersten „Was kann ich gut in Schule und Arbeit, sowie Hobby und Freizeit?“ war. Im Zweiten wurde mit Hilfe einer Zugmetapher das Thema „Wohin führt mich der Zug in Arbeit, Freizeit und Schule?“ bearbeitet, was zu folgenden Typiken führte:

RT 1: Schelch (2018)

Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit einer Behinderung

Typik 2: Die Sicherheit

Typik 3: Der Respekt

Typik 4: Die Autonomie

Typik 5: Die partizipative Kooperation

RT 2: Visnovsky (2019)

Typik 1: Leistung

Typik 2: Zeit

Typik 3: Beeinträchtigung

Typik 4: Verantwortung

Hier zeigt sich, dass Respekt auch im ersten RT als Typik herausgearbeitet wurde und somit eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen zu spielen scheint. Im Ganzen lässt sich aus den Typiken und Themenanstößen der ersten beiden RTs herauslesen, dass eine gezieltere Diskussion in Richtung Inklusive Übergänge, Schule und Beruf forciert wurde und sich aus diesem Grund die Ergebnisse ganzheitlicher in die

Forschungsrichtung der FWF Studie eingliedern lassen. Im dritten RT steht dementsprechend der partizipative Forschungscharakter ganz deutlich im Vordergrund. Auffällig war zudem, dass die Umsetzung des RTs im letzten Gruppentreffen angepasst wurde. Die Reflexion über das Gesehene wurde erstens nicht mehr von zwei Personen, die zuvor von außen beobachteten durchgeführt, sondern lediglich eine Person kam im ersten Wechsel der Positionen (2.3.2) in die Gruppe. Sie war in das Gruppengeschehen integriert und sprach mit den Jugendlichen und nicht über sie. Der Reflexionsprozess wurde somit ein offenes Gruppengespräch, an dem die Jugendlichen sich ebenfalls beteiligen konnten. Das wurde als offener, partizipativer und freundlicher begründet und dementsprechend wurde im letzten Schritt, der Reflexion über die Reflexion nichts mehr zugefügt. Allgemein lässt sich sagen, dass die Jugendlichen sich im dritten RT bereits besser kannten, weswegen es schneller möglich war, in vertrauter Atmosphäre zu diskutieren.

5. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit wurde im Bereich der Bildungswissenschaft geschrieben und soll einen vertiefenden Einblick in den inklusiven Schwerpunkt geben. Dabei wurde sowohl theoretisch mit Hilfe von Literaturrecherchen, als auch praktisch im Rahmen der partizipativen Forschung vorgegangen. Die Arbeit wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes verfasst, welches vom Österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) gefördert und am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Helga Fasching durchgeführt wird. Dabei lautet die Kernfragestellung: „Welche Kooperationserfahrungen machen Schüler*innen mit Behinderung und Eltern/Familien mit Professionellen im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung?“ Hierfür gab es drei Datenerhebungstermine jeweils für die Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern und Professionellen. Als methodischer Zugang wurde das Reflecting Team, die Beobachtung und die Auswertung dessen gewählt. Dieser Masterarbeit liegt das dritte und letzte RT mit den Jugendlichen zu Grunde und der Fokus der Beobachtung lag auf der Selbstbestimmung der Jugendlichen im partizipativen Forschungsprozess. Die ursprüngliche Forschungsfrage, welche die Selbstbestimmung der Jugendlichen während der Kooperationserfahrungen im Übergang von der SEK I in die SEK II und Beschäftigung untersuchen sollte, wurde auf Grund mangelnder Behandlung im Laufe des Auswertungsprozessen verändert. Der Fokus wurde somit auf die Selbstbestimmung

im Forschungsprojekt, sowie in alltäglichen Situationen gelegt, da die Jugendlichen sich dazu entschieden, während des RTs ganz nach den offenen Prinzipien einer partizipativen Forschung die Themenwahl vorzugeben. Es konnte herausgefunden werden, dass sich Selbstbestimmung in drei Bereichen zeigte. Verbal thematisiert wurde Selbstbestimmung in der Freizeit und mit Autoritäten, zu beobachten war sie zudem in der Diskursanalyse während der Auswertung des Materials nach Bohnsack. Dabei konnten einige Verhaltensweisen herausgearbeitet werden, die von den Jugendlichen selbstbestimmt genutzt wurden. So zeigte sich unter anderem, dass sie ihre Bedürfnisse erkennen und benennen konnten, dass sie den vorhandenen Raum einnehmen und mitgestalten konnten, dass sie für ihre eigenen Interessen und Wünsche eintreten konnten und erlernte Strategien anwenden konnten. Die wertschätzende und freie Atmosphäre, die von der Moderation hergestellt und auch von den Jugendlichen weitergeführt wurde, ist zu einem großen Teil dafür verantwortlich, dass die Jugendlichen frei und interessiert an Themen arbeiteten, sich einbrachten, eigene Themen anschnitten und sehr persönlich erzählen konnten. Auch gegenseitig unterstützen und ermutigten sich die Jugendlichen und hörten einander interessiert zu, was den offenen Raum und die vertraute, freundliche Umgebung verstärkte. Häufiges gemeinsames Lachen zeugte von einer lockeren und entspannten Stimmung und vertieften die vertraute Atmosphäre umso mehr. In der Auswertung zeigte sich während der Diskursanalyse interessante Gruppendynamiken, die sich durch das gesamte RT zogen. Für die Typenbildung wurden vier Bereiche herausgearbeitet, die als wichtiger Bestandteil der Diskussionen herausgearbeitet wurden, da sie sich durch das RT zogen und intensiv besprochen wurden. Es wurde passend zur Fokus auf Selbstbestimmung und Empowerment Ressourcen besprochen, welche die Jugendlichen anwenden können, um alltägliche Hindernisse zu bewältigen. Das Umfeld war ebenfalls ein wichtiges Thema im RT und die Jugendlichen diskutierten einige darüber, selbst viel Unterstützung zu erhalten. Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, wurde ebenfalls aufmerksam und reflektiert besprochen. Auch die Mitbestimmung wurde thematisiert und die Jugendlichen besprachen Freiheiten, in denen sie mitentscheiden können, sowie Grenzen, denen sie sich fügen. Zuletzt war Respekt ein großes Thema in der Gruppendiskussion und die Jugendlichen konnten genau benennen, was sie sich in einem schönen Miteinander erwarten und sich klar gegen respektloses Verhalten abgrenzen. Über all dem Besprochenen schwebte stets der Begriff des Kontextes, der auch als Basistypik

herausgearbeitet wurde und von den Jugendlichen bei fast jeder Erzählung und Elaboration beachtet wurde. Es zeigt sich deutlich, dass durch das RT partizipative Kooperation für die Jugendlichen als Mitforschende ermöglicht wurde, da allein die Tatsache, dass die Forschungsfrage geändert werden musste zeigt, dass die Themenwahl der Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielte und sie somit Mitforschende im Prozess waren. Es wäre für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich und vielleicht sogar in dieser Studie spannend, auf die Ursprüngliche Forschungsfrage zurückzukommen und die Selbstbestimmung, die definitiv bei den Jugendlichen gegeben ist, in Bezug auf Bildungsübergänge und darin gemachte Kooperationserfahrungen zu betrachten. Dabei wäre interessant, ob sowohl von den Eltern, als auch von den Professionellen der Empowermentansatz gefördert wird, da die Jugendlichen bereits viele Ressourcen aufweisen und auch auf diese zurückgreifen können. Dies muss jedoch Gegenstand weiterer Forschungen sein.

6. Literaturverzeichnis

- Amsden, J.; Van Wynsberghe, R. (2005): Community Mapping as a research tool with youth. In: *Action Research*, 3 (4), 357-381.
- Andersen, T. (1991): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Andersen, T. (1996): Das Reflektierende Team. In: Andersen, T. (Hrsg.): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Verlag modernes Lernen. 19-110.
- Angerhoefer, U. (1998): Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext der veränderten allgemeinen Grundbildung in der Förderschule. In: Angerhoefer, U.; Dittman, W. (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand. 97-115.
- Bachmann, G. (2009): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, S.; Strodtholz, P.; Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. 248-271.
- Becker, U. (2016): Erster Arbeitsmarkt statt Werkstatt? Zur Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2016 (04) 56-63
- Beelmann W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovac Verlag.
- Bergold, J.; Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 333-344.

- Bergold, J.; Thomas, S. (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. Historical Social Research, 2012, Vol. 37 (4), 191-222.
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 213-221.
- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Biewer, G.; Böhm, E.-T.; Schütz, S. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, G.; Bähm, E.-T.; Schütz, S. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 11-24.
- Bilz, L. (2008): Die Adoleszenz als Übergang zwischen Kindheit und Erwachsensein. In: Hamburger, F.; Horstkemper, M.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 16-29.
- Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- BMASK: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2008): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich. Wien: BMASK.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BRK (UN-Behindertenrechtskonvention): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Stand: 2016. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (Abrufdatum: 18.11.2019).

Buchebner-Ferstl, S. (2005): Das Paar beim Übergang in den Ruhestand. Eine qualitative Studie auf der Grundlage der Grounded Theory. Österreichisches Institut für Familienforschung. Band 14. https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Schriftenreihe/sr_14_ruhestand.pdf (Abrufdatum: 20.11.2019).

Bundeskost (2019): Jahresbericht. NEBA Netzwerk Berufliche Assistenz. <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2019/05/NEBA-Jahresbericht-2018.pdf> (aufgerufen: 07.03.2020).

Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Coenen, M.; Rudolf, K. D.; Kus, S.; Dereskewitz, C. (2018): Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). *Gesundheitsdatenblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Vol 61 (7), 787-795.

Danz, S. (2011): Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

- Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 15-39.
- Dommermuth, L. (2008): Wege ins Erwachsenenalter in Europa. Italien, Westdeutschland und Schweden im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duden (2020a): Kooperation. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation> (Aufgerufen: 06.02.2020).
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Eisenmann, Y.; Schmidt, H.; Voltz, R.; Perrar, K.-M. (2015): Methodik in der Palliativmedizin. Qualitative Datenerhebung – die teilnehmende Beobachtung. In: Zeitschrift für Palliativmedizin 16(04). Stuttgart: Georg Thieme Verlag. 144-146.
- Fasching, H. (2017a): Trend: Partizipative Forschung im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beruf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (3), 244-247.
- Fasching, H. (2017b): 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: Julius Klinkhardt Verlag. 17-28.
- Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (2017): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Fasching, H. (2019): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Fasching, H.; Felbermayr, K. (2019): „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ – Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B.; Sponholz, D. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim: Beltz Juventa. 308-319.
- Fasching, H.; Felbermayr, K. (2019a): „Please, treat me respectfully“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70 (9), 442-453.
- Fasching, H.; Felbermayr, K.; Hubmayer, A. (2017): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: Aktuelle Forschungsprojekte, Universität Wien. VHN 86/3, München: Ernst Reinhardt Verlag. 248-249.
- 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: Julius Klinkhardt Verlag. 169-188.
- 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: Julius Klinkhardt Verlag. 79-93.
- Felden, H. v. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, H. v.; Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag. 21-41.
- Felden, H. v.; Schiener, J. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

- Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fornefeld, B. (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 183-187.
- Forstner, M. (2019): Wie die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung umgesetzt wird. In: JBI (Jahoda Bauer Institut). Policy Brief 5/2019. (https://jbi.or.at/wp-content/uploads/2020/02/Perspektiven_2019_05_UN-BRK_Anwendung.pdf) (Abrufdatum: 27.02.2020).
- Friebertshäuser, B.; Panagiotopoulou, A. (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag. 301-322.
- Friedrichs, J.; Lüdtke, H. (1977): Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gaupp, N. (2013): Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Gergen, K.-J.; Epstein, E.-K. (2005): Von der Behandlung zum Dialog. Reflexive Kooperation in Theorie und Praxis. Familiendynamik 30. Jahrgang, Heft 2 http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/gergen_epstein_von_behandlung_zumdialog.pdf (Abrufdatum: 22.11.2019).
- Graßhoff, G. (2018): Partizipative Forschung. In: Graßhoff, G.; Renker, A.; Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag. 673- 686.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz Verlag.

- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, P./Sanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./ Prenzel, M. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Verlag. 17-40.
- Gutenberg, J. (2010): Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung? Studie zur Theorie und Praxis der Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Wohnheim. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Günther, M., & Zander, M. (2015). Beliebig statt präzise: Die Diskussion um Inklusion in den Widersprüchen im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 35(138), 123-129.
- Hackl, M. (2014): Methoden partizipativer Forschungsprojekte mit Jugendlichen. Broschüre des Österreichischen Instituts für Kinderrechte und Elterbildung, 1-16.
- Halbheer, U.; Kunz, A. (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hargens, J.; von Schlippe, A. (1998): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Herriger, N. (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Himmelreicher, R-K.; Hage, C.; Clemens, W. (2009): Bildung und Übergang in den Ruhestand. Gehen höherqualifizierte später in den Ruhestand? In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61:437
- Hoffmann, T. (2018): Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive. In: Sansour, T.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 70-80.

- Hubmyer, A.; Felbermayr, K.; Fasching, H. (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, E.; Prammer, W.; Prammer-Semmler, E.; Kladnik, C.; Leibetseder, M.; Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 323-330.
- Israel, B., A.; Schulz, Al, J.; Parker, E., A.; Becker, A., B. (1998): Review of community based research: Assessing partnership approaches to improve public health. Annual Review of Public Health, 19, 173-202.
- Janz, F.; Terfloth, K. (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kiper, H.; Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fachübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kleemann, F.; Krähnke, U.; Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kobi, E.-E. (2002): Kooperation von vornherein und im Nachhinein zu Integration. In : Arbeitskreis kooperative Pädagogik (AKoP): Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang. 19-25.
- Koenig, O. (2010): Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilungen zu Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstättenträger und Standorte im Zeitraum 2008-2009. Institut der Bildungswissenschaft Universität Wien. FWF Projekt Nr. P20021.
- Köck, M. (2010): Grundsätzliche Aspekte einer arbeits und berufsorientierten Didaktik. In: Köck, M; Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium

und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt Verlag. 19- 50.

Köck, M; Stein, M. (2010.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt Verlag.

Krüger, Heinz-H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3/2000. 323-342 <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2Fs11618-000-0036-1.pdf> (Abrufdatum: 30.10.2019).

Kucharz, D.; Irion, T.; Reinhoffer, B. (2011): Übergänge – Grundlegende Bildung ohne Brüche. In: ebd. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 11-20.

Kuhl, P.; Sanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H.-A.; Prenzel, M. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Verlag. 41-74.

Kulig, W.; Theunisse, G. (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, E.; Theunisse, G.; Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 237-215.

Lebenshilfe (2020): Was ist Inklusion? <https://lebenshilfe.at/inklusion/mehr-zu-inklusion/> (Aufgerufen: 22.1.2020).

Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B.; Sponholz, D. (2019): Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.

Lingard, L.; Albert, M.; Levinson, W. (2008): „Qualitative Research: Grounded Theory, Mixed Methods and Action Research”. *British Medical Journal* 337. 459-461.

- Link, C. (2016): Inklusiver Arbeitsmarkt statt Behindertenwerkstätten. <https://blog.zeit.de/stufenlos/2016/06/07/inklusiver-arbeitsmarkt-statt-behindertenwerkstaetten/> (Abrufdatum: 26.11.2019).
- Loos, P.; Schäffer, B. (2013): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Berlin: Springer Verlag.
- Lotz, M. (2014): Selbstbestimmung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 11/27/2014, Vol. 90(3). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. 496-498.
- Leßmann, O; Brunner, E. (2018): Die Rolle von Gruppen für Sozialinvestitionen und partizipative Forschung darüber aus Capability-Sicht. In: *Zeitschrift für Sozialreform*. Vol. 64 (3), Oldenburg: De Gruyter. 275-303.
- Mackowiak, K. (2011): Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, D.; Irion, T.; Reinoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 21-29.
- Montada, L. (1997): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. In: Niehaus, M.; Montada, L. (Hrsg.): ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und soziales Leben. Schriftenreihe Band 4. Frankfurt/New York: Campusverlag. 18-31.
- Mosel, R. (2016): Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münst, A., S. (2010): Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 380-385.

NEBA: Netzwerk berufliche Assistenz (2020): <https://www.neba.at> (Abrufdatum: 03.03.2020).

Neuenschwander, M.-P.; Gerber, M.; Frank, N.; Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuenschwander, M.-P.; Frey, S.; Nägele, C. (2017): Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr – Effekte von Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund. 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: Julius Klinkhardt Verlag. 149-163.

Niehaus, M. (2009): Verbesserung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen von Förderschülerinnen und -schülern. Externe Evaluation eines Modellversuchs. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(2). 18-30.

Niehoff, U. (1994): Wege zur Selbstbestimmung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Geistige Behinderung, 33 (3), 186-201.

Pallisera, M.; Fullana, J.; Puyalto, C.; Vila, M. (2016): Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (3), 391-406.

Paré, D. A. (1999): Using Reflecting Teams in Clinical Training. In: *Canadian Journal of Counselling*. Vol. 33 (4). 293-306.

Pfahl, L.; Powell, Justin-J.W. (2010): Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Menschen mit Behinderungen. In: *Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 23/2010. 32-38. http://publications.uni.lu/bitstream/10993/5460/1/PfahlPowell2010_ArbeitsmarktsituationMmB_Deutschland_APuZ.pdf (Abrufdatum: 19.11.2019).

- Pinetz, P.; Prammer, W. (2008): Die integrative Berufsausbildung in Österreich. Eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Abreiten*. Heft 5. 52-70.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und andere Diskursen. Berlin: Springer Verlag.
- Rahn, P. (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2008): Methodenpool. Reflecting Team. <http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/reflectingteam.pdf> (Abrufdatum: 28.02.2020).
- Rein, A.; Schaffner, D. (2011): Prekäre Übergänge in Arbeit. *Sozial Extra, Vol. 35(7)*, 25-28.
- Robertson, J.; Robertson, J. (1965): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennungen von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: *Psyche Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 29 (7), 626-664.
- Saalfrank, W.-T.; Zierer, K. (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Schäfer, A. (2018): Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In: Sansour, T.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 11-56.
- Schaupp, U. (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Scheierrmann, G. (2019): Inklusive Herausforderungen für die Berufsbildung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B.; Sponholz, D. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche*

Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft.
Weinheim: Beltz Juventa. 116-128.

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. Wien: Masterarbeit der Universität Wien; Institut für Bildungswissenschaft.

Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS 631-648.

Schönwiese, V. (2005): Perspektiven der Disability Studies. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft, 28 (5), 16-21.

Schuppener, S. (2009): Identität von Menschen mit geistiger Behinderung. Forschungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung. In: Janz, F.; Terfloth, K. (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 305-329.

Senganata-Münst, A. (2010): Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. 380-385.

Sill, K. (2010): Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Spieß, E. (2020): Kooperation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kooperation/> (Aufgerufen: 06.02.2020).

Stauber, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag. 129-154.

- Stauber, B.; Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.) Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag. 41-63.
- Targett, P.; Wehman, P. (2013): Families and Young People with Disabilities. Listening to Their Voices. In: Wehman, P. (Hrsg.): Life Beyond the Classroom. Transition strategies for young people with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 69-92.
- Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen: eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Theunissen, G. (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus Verlag.
- 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: Julius Klinkhardt Verlag. 8-18.
- Thielen, M. (2019): Der Übergang Schule – (Aus-) Bildung – Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick im Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B.; Sponholz, D. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa. 150-172.
- Thielen, M.; Katzenbach, D.; Schnell, I. (2013): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Thimm, W. (2006): Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Todd, L. (2007): Partnership for inclusive Education: A critical approach in collaborative working. Londong: Routledge Falmer.

UNESCO (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. https://www.unesco.de/sites/default/files/201805/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (aufgerufen: 22.1.20).

Visnovsky, M. (2019): Aspekte der Unterstützung in einem Gruppengespräch mit Jugendlichen mit Behinderung unter Anwendung eines Reflektierenden Teams. Wien: Masterarbeit der Universität Wien; Institut für Bildungswissenschaft.

Von Schlippe, A. (2015): Systemisches Denken und Handeln im Wandel. Impulse für systembezogenes Handeln in Beratung und Therapie. *Kontext*, 46 (1), 6-26.

Von Unger, H. (2014a): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Von Unger, H.; Narimani, P.; M'Bayo, R. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Verlag. 15-40.

Von Unger, H. (2014b): Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Verlag.

Wagner, A. (2001): Empowerment. Möglichkeiten und Grenzen geistig behinderter Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu finden. <https://www.yumpu.com/de/document/read/8987781/wagner-andreas-fachsymposium-empowerment> (aufgerufen: 19.03.2020).

Wehman, P. (2013): Life Beyond the Classroom. Transition strategies for young people with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wehman, P.; Shogren, A.-K. (2013): Self-Determination. Getting Students Involved in Leadership. In: Wehman, P. (Hrsg.): Life Beyond the Classroom. Transition strategies for young people with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 41-68.

Wehmeyer, M.-L. (2003): Self-determination: A review of the construct. In: Wehmeyer, M.-L.; Abery, B.-H.; Mithaug, D.-E.; Stancliffe, R.-J. (Hrsg.): Theory in self-determination: foundations for educational practice. Springfield: Charles C. Thomas publisher. 5-24.

Wehmeyer, M.-L. (2005): Self – Determination and Individuals with Severe Disabilities: Reexamining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120.

Weissmann, R.; Bartosch, U.; Thomas, J. (2019): Selbstbestimmung in der Berufswahlentscheidung fördern. In: Gramlinger, F.; Iller, C.; Ostendorf, A.; Schmid, K.; Tafner, G. (Hrsg.): Bildung= Berufsbildung?! Bielefeld: wbv Publikation. 311-323.

Wrase, M. (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Anand Pant, H.; Prenzel, M. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Verlag. 41-74.

Zimmermann, E.; Skrobanek, J. (2015): „Glaub an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 18 (2). 351-374.

7. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion (Lebenshilfe 2020)</i>	18
<i>Abbildung 2: Wechsel der Positionen (Reich 2008: 5)</i>	28
<i>Abbildung 3: Anordnung des dritten RTs: Phase 1 und 3</i>	49
<i>Abbildung 4: Baum mit gesammelten Stichworten zu Zusammenarbeit</i>	50
<i>Abbildung 5: Anordnung des dritten RTs: Phase 2</i>	51
<i>Abbildung 6: Übersicht des Verlaufs des dritten RTs</i>	52
<i>Abbildung 7: Ausschnitt des Transkriptes mit Beobachtungsprotokoll</i>	55
<i>Abbildung 8: Vier Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010: 34)</i>	56
<i>Abbildung 9: Ausschnitt der tabellarischen Darstellung der formulierenden Interpretation</i>	57
<i>Abbildung 10: Darstellung der Typenbildung, angelehnt an Schelch</i>	69
<i>Abbildung 11: Typik 1: Verantwortung</i>	70
<i>Abbildung 12: Typik 2: Umfeld</i>	71
<i>Abbildung 13: Typik 3: Mitbestimmung</i>	72
<i>Abbildung 14: Typik 4: Respekt</i>	73
<i>Abbildung 15: Basistypik Kontext mit den Typiken 1-4</i>	75
<i>Abbildung 16: Themen des dritten RTs der Jugendlichen</i>	78
<i>Abbildung 17: Von Jugendlichen genutzte Selbstbestimmung</i>	82
<i>Abbildung 18: Erkenntnisgewinn der Selbstbestimmung in drei Bereichen</i>	83