



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der kooperativ begleitete Bildungsübergang als
Heranbildungsprozess aus Sicht der Mutter“

verfasst von / submitted by
Barbara Kornfeld, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Themenstellung und Zielsetzung	4
1.2 Methodisches Vorgehen	7
1.3. Gliederung	7
2. Themenschwerpunkte (Teil I)	11
2.1. Kooperation am Bildungsübergang	11
2.1.1 Übergänge innerhalb der Bildungslaufbahn	11
2.1.2. Kooperation und Empowerment: Eltern als Ressource	14
2.1.3. Eltern als Akteur:innen in Kooperationsbeziehungen	18
2.1.4. „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“	21
2.1.4.1. (Partizipative) Bildungsforschung am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung	22
2.1.4.2. Beziehungen und ihre Akteur:innen als bedeutsame Aspekte für partizipative Kooperationsprozesse	24
2.2. Familiäre Lebenswelt	27
2.2.1. Elternschaft bei Behinderung: ein Prozess der Neuorientierung und Anpassung	28
2.2.1.1 Die akute Krisenphase	29
2.2.1.2 Bewältigungsprozess	30
2.2.2. Elternschaft bei Behinderung aus der Sicht der Mutter	39
2.3. Inklusive (Heran-)Bildung	42
2.3.1. Der inklusive Bildungsanspruchsanspruch	44
2.3.3. Bildungsorientierungen und –aspirationen am Übergang von der SEK I zu der SEK II oder in eine Beschäftigung	51
2.3.3.1. Bildungsaspiration	53
2.3.2.2 Bildungsorientierungen	55
2.3.2.3.1. Das Bildungsteilmoment der Verantwortung	59
3. Empirisches Vorgehen (Teil II)	63
3.1. Datenerhebung des Forschungsprojekts	63
3.1.1. Feldzugang und Zielgruppe	65
3.2. Zugang zum Projekt und Forschungsmaterial	67

3.2.1. Sichtung und Analyse der Literatur	68
3.2.2. Stichprobe	69
3.3. Auswertungsmethode	71
3.4. Auswertung der Interviews nach Charmaz	73
3.4.1. Kategorienanalyse aus Erhebungsphase 1	75
3.4.2. Kategorienanalyse aus Erhebungsphase 2	103
4. Abschließende Betrachtung	112
4.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	112
4.2 Fazit	118
4.3. Reflexion	118
4.4. Ausblick	120
Literaturverzeichnis	122
Abstract	130

1. Einleitung

Der Übergang von der Sekundarstufe I¹ in die Sekundarstufe II² oder in eine Beschäftigung beinhaltet sowohl für Jugendliche mit Behinderung als auch für ihre Eltern einen bedeutsamen Entwicklungsschritt. Von den Betroffenen und ihrem sozialen Umfeld werden vielfach herausfordernde Anpassungsleistungen gefordert, welche als Risiko oder als Chance erlebt werden (Seifert, 2019:9-11; Weber-Liel et. al., 2019:9; Eckert, 2014:117; Cloerkes, 2007:304-305; Heckmann, 2004:25). Aufgrund der Pandemie erfährt das Thema einen zusätzlichen Aktualitätsbezug³. Die Corona-Krise stellt für viele Jugendliche mit Behinderung im Bildungsbereich oder am Arbeitsmarkt eine ernstzunehmende Bedrohung dar (Auer, 2021; Auer et. al. 2019). Darüber hinaus beeinflussen die Auswirkungen der Krise auch die Familie als das soziale Bezugssystem für die Bewältigungsstrategien junger Erwachsener. Von der Mehrfachbelastung des Homeoffices oder des Homeschoolings sind besonders Mütter betroffen (Zartler et. al., 2021; Allmendiger, 2020, Van Eickels, Zemp, 2020). Neben der zunehmend belastenden Ausgangssituation kommt hinzu, dass Bildungsübergänge durch eine hohe Abhängigkeit von äußerer Hilfestellung, meist von vielen Akteur:innen und gesetzlichen Regelungen begleitet werden (Weber-Liel et. al. 2019:9). Die mit Schwierigkeiten verbundene Situation aufgreifend, setzt sich die vorliegende Arbeit mit dem Übergangsprozess in eine Ausbildung oder Beschäftigung sowie den Möglichkeiten zu kooperativer Zusammenarbeit auseinander. In den Fokus der Untersuchung gerät die, innerhalb der theoretischen Diskussion noch meist unbemerkte, Perspektive der Mutter auf die:den, sich im Bildungsübergang befindenden, Jugendlichen.

¹ Sekundarstufe I (SEK I) umfasst die fünfte bis zu der achten Schulstufe in der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS Unterstufe), Sonderschulen, Hauptschulen, Kooperativen und Neuen Mittelschulen

² Sekundarstufe II (SEK II) beginnt bei dem neunten Pflichtschuljahr an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS Oberstufe), berufsbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen, Lehrausbildung (als duales Bildungssystem), Fachschulen und Polytechnische Schulen.

³ Es wird von positiven, jedoch überwiegend von negativen Pandemieauswirkungen auf Jugendliche mit einer Behinderung in Ausbildung oder am Arbeitsmarkt berichtet. Beispielsweise dazu:

Lindemann, Laura (2021): Studieren mit Behinderung. Im Videocall muss man sich nicht outen. In: Die Zeit Online, 19.04.2021,

<https://www.zeit.de/campus/2021-04/studieren-behinderung-corona-barrierefreiheit-homeoffice-universitaet-digitalisierung> (03.08.2021)

Hochmuth, Georg (2020): Coronavirus - Situation für Menschen mit Behinderung verschärft. In: Wiener Zeitung Online, 2.12.2020,

<https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2084323-Menschen-mit-Behinderung-Corona-verschaerft-Situation.html> (03.08.2021)

Dang, Anika (2021): Neue Perspektiven für Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt. In: Der Standard Online, Inklusion,

<https://www.derstandard.at/story/2000123330576/neue-perspektiven-fuer-mehr-inklusion-am-arbeitsmarkt-fuer-menschen-mit-behinderung>, 18.01.2021 (03.08.2021)

1.1 Themenstellung und Zielsetzung

Renate Griebel und Wilfried Niesel (2015) definieren Bildungsübergänge als „Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel, Niesel, 2015: 37-38). Ausgehend davon werden in der wissenschaftlichen Diskussion vermehrt Forschungsbemühungen sichtbar, welche neben der tiefgreifenden Veränderung für das Kind auch die, im Zusammenhang stehende, Rolle der Eltern betrachten (Seifert, 2019; Weber-Liel et. al., 2019; Griebel et. al. 2015, 2004; Sacher, 2014; Eckert, 2014; Graßhoff et. al., 2013; Cloerkes, 2007; Heckmann, 2004 u.v.m). Mit dem Übergangserleben gehen individuelle, interaktionale und kontextuelle Anpassungsleistungen einher, welche von den Akteur:innen bewältigt werden müssen (Retzlaff, 2010:48). Mütter und Väter nehmen in der Bewältigung und Anpassung an das Übergangserleben eine doppelte Rollenfunktion ein. Einerseits tragen sie Verantwortung für die entlastende und lösungsorientierte Unterstützung am Bildungsübergang. Andererseits müssen auch die Eltern lernen, einen Umgang mit der Übergangssituation des Kindes zu finden (Felbermayr et. al., 2019:288, 292-293). Oft entsteht dadurch ein Konflikt zwischen der Freude über die neue Entwicklungschance und den Ängsten, den Unsicherheiten oder den Bedenken gegenüber dem Risiko zu scheitern.

Bedeutsam für den Prozess der Orientierung und Anpassung an den Bildungsübergang ist laut aktueller Forschungslage die fachliche Unterstützung und Betreuung der Familien (Seifert, 2019:11, 2014:33, Sesselmann; 2012:125-126; Retzlaff, 2010:36; Theunissen, 2009:183 u.v.m.). Kooperative Zusammenarbeit ermöglicht Eltern einerseits einen Rückhalt in der Belastungssituation und bietet andererseits eine Hilfestellung in der längerfristigen Selbsthilfe. In der Kooperationsforschung wird die Auffassung vertreten, dass die Gelingensbedingungen des Entwicklungsprozesses am Bildungsübergang in Zusammenhang mit den Eltern stehen (u.a. Seifert, 2019:12; Weber-Liel et. al. 2019:9; Fasching et al., 2017:245; Heckmann, 2004:27-28). Unter dem Begriff Empowerment spricht man sich derzeit in der Zusammenarbeit für ein partnerschaftliches Kooperations- und Konsultationsmodell aus, so Georg Theunissen (Theunissen, 2009:183, auch Seifert, 2019:12).

Die Masterarbeit wendet sich Empowerment-Prozessen in der Kooperation auf der lebensweltlichen (Mikro)-Ebene zu (Theunissen, 2009:183, Heckmann, 2004:101). Im Fokus der mikrosozialen Betrachtung stehen die eigene sowie die familiäre Lebenswelt der Akteur:innen am Übergang, gemeinsame Ressourcen, soziokulturelle Bedingungen und milieuspezifische

Aspekte (Theunissen, 2009:209; Heckmann, 2004:101). Teil davon sind zudem auch die formalen sowie informellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der:des Jugendlichen (Theunissen, 2009:2010; Heckmann, 2004:101). Kooperative Hilfe zur Selbsthilfe wird demnach zum einen hinsichtlich dem Erfahrungsraum familiärer Lebenswirklichkeit und zum anderen in Bezug auf die Lernentwicklung untersucht.

Eltern werden in der Bewältigung der familiären Lebenswirklichkeit am Bildungsübergang vor die Herausforderung gestellt, tradierte und zum Teil gesellschaftlich antizipierte Vorstellungen zu der eigenen Rolle in der Familie neu zu reflektieren und sie gegebenenfalls an die Situation anzupassen (Retzlaff, 2010:37, Cloerkes, 2007:288; Heckmann, 2004:30). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich dabei auf die Wahrnehmung und die Bewältigungsformen der Mutter. Laut der wissenschaftlichen Auseinandersetzung befindet sich die Rollenzuschreibung der Mutter durch die verstärkte Arbeitsmarktintegration im Umbruch (Sesselmann, 2012:60-61; Seifert, 2014:25, 2003:44-45, Lotz, 2004:27-28; Heckmann, 2004:51, 108; Eckert, 2002:18-20). Neben dem Haushalt, der Erziehung und der Pflege des Kindes geraten Frauen unter Druck auch die eigene Lebensführung erfolgreich in den Alltag mit einbinden zu können. Sesselmann (2012) weist darauf hin, dass sich Mütter oftmals im Konflikt zwischen der Verantwortung für das Kind und der (beruflichen) Eigenständigkeit befinden (Sesselmann, 2012:75-77). Die Masterarbeit greift Sesselmanns Ausführungen auf und konzentriert sich in der Bearbeitung der familiären Lebenswirklichkeit auf das von Sesselmann untersuchte Gefühls- und Konflikterleben der Mutter.

Darüber hinaus wird dem, in Österreich sehr hoch bemessenen, Einflussfaktor des familiären Bildungshintergrundes Aufmerksamkeit in der Auseinandersetzung mit kooperativer Zusammenarbeit am Bildungsübergang geschenkt (Statistik Austria, 2020: 144-155, Lassnig et. al., 2012: 124). Laut Christoph Heckmann (2004) ist die Übergangsbewältigung verstärkt abhängig von den familiären Ressourcen, wie beispielsweise dem (mütterlichen) Bildungsniveau (Heckmann, 2004: 13-16). Der Autor führt aus: „Es ist das in der Elternrolle institutionalisierte Elternverhalten, das die kindlichen Lernerfahrungen steuert“ (ebd.,102). Im Sinne Heckmanns nehmen Einstellungen und Aspirationen zu Bildung der Mutter, Einfluss auf das Übergangserleben ihrer Kinder. Die Masterarbeit beruft sich dafür in ihrem Forschungsvorhaben auf das Konzept der Bildungsorientierungen nach Michael Hermes (Hermes, Lotze, 2020; Hermes, 2017).

Hermes versteht unter dem Begriff Bildungsorientierungen die, in familiären Interaktionsbeziehungen eingelagerten, Haltungen zu Bildung, welche als vorreflexive Handlungspraxis Einfluss auf den Übergangsprozess nehmen. Dies bewirkt ein spezifisches Handeln am Bildungsübergang (Hermes, 2017:11-12, Hermes, Lotze 2020:17). Die Bildung einer Einstellung führt darüber hinaus zu der Übernahme von Verantwortung. Nach Bernd Lederer (2015) ist der Prozess der Mündigkeit als die ‚verwirklichte Bildung‘ zu verstehen (Lederer, 2015:21). (Bildungsorientierte) Verantwortungsübernahme ist demnach ein handlungsleitender Aspekt von Bildungsentscheidungen. Die vorliegende Arbeit verbindet in ihren Ausführungen Hermes konzeptuelle Vorstellungen zu Bildungsorientierungen mit Lederers Überlegungen zum Bildungsteilmoment der Verantwortung. Auf diese Weise gelingt es ihr, die, in der Kooperation verlangte, Rollenübernahme der Mutter, in Abhängigkeit zu der familiären Lebenswirklichkeit und ihrer Einstellung zu Bildung, zu untersuchen.

Verstanden wird darunter, dass die Mutter in ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin für Erziehung und Pflege (Sesselmann, 2012:75) das Kind durch ihre (Bildungs-)Orientierungen beeinflusst. Laut Lederer (2015) ist die Rollenübernahme der Mutter abhängig von der subjektiv wahrgenommenen Realität, als die familiäre Lebenswirklichkeit. Wie bereits ausgeführt, konzentriert sich die Masterarbeit dabei auf den von Sesselmann identifizierten Konflikt der (bildungsorientierten) Verantwortungsübertragung (Sesselmann, 2012:75-77). Laut Lederer wird das in interaktiven Settings, welche auf mikrosozialer Systemebene eine Positionierung von den Akteurinnen fordern, sichtbar (Lederer, 2015:52). In der vorliegenden Arbeit wird dies am Beispiel des Settings kooperativer Zusammenarbeit am Bildungsübergang veranschaulicht.

Ausgehend von der bildungsorientierenden Einflussnahme in der Verantwortungsübernahme und -übertragung von Müttern am Beispiel der kooperativen Zusammenarbeit am Bildungsübergang, geht die Masterarbeit der Fragestellung nach:

„Wie nehmen Mütter von Jugendlichen mit einer Behinderung Kooperationen am Bildungsübergang hinsichtlich ihrer Bildungsorientierungen und (Selbst-)Verantwortlichkeit wahr?“

Mit der Beantwortung der Forschungsfrage verfolgt die Masterarbeit das Ziel, ein Bewusstsein für die Perspektive von Müttern in der kooperativen Zusammenarbeit und ihren Einfluss auf den Bildungsübergang junger Erwachsener mit einer Behinderung zu schaffen. Das spezifische Wissen, welches Eltern im Laufe der Heranbildung über ihre Kinder entwickeln, stellt eine

ernstzunehmende Ressource in der Übergangsbewältigung dar (Whitson, Keller 2004; Lindstrom et. al 2007; Turnbull et. al 2011 zit. n. Fasching et. al., 2017:245). Die qualitativen Forschungsbemühungen zu der familiären Einbindung in den Bildungsprozess setzen sich für eine Perspektivenerweiterung der handlungsleitenden Aspekte von Bildungsentscheidungen ein.

1.2 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung von kooperativ begleiteten Bildungsübergängen als Heranbildungsprozesse aus Sicht der Mutter stützt sich auf bereits erhobenes Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion am Bildungsübergang“ (2016-2021). Aus der, in Wien durchgeführten, qualitativen Längsschnittstudie gehen narrative Interviews zu je 18 Fallanalysen hervor. Für das eigene Forschungsvorhaben werden aus dem Sample des Projekts insgesamt sechs Interviewsituationen zu zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ausgewählt. Bestimmend für die Auswahl sind die, in der Sichtung und Analyse identifizierten, Faktoren, das weibliche Geschlecht der befragten Elternteile und das Thema Bildung.

Die narrativen Interviews entstehen in Anlehnung an Kathy Charmazs (2014, 2006) präferiertes Konzept des „intensive interviewings“. Darauf aufbauend ist entschieden worden, die Befragungen mithilfe der konstruktivistischen Grounded Theory Methode nach Charmaz auszuwerten. Basierend auf einer Zwei-Phasen-Kodierung und der anschließenden Kategorienbildung werden die Daten prozessual analysiert und interpretiert. Ziel ist es, ein abstraktes und theoretisches Verständnis gegenüber dem zu analysierenden Interviewmaterial zu entwickeln (Charmaz, 2006:3-4, 20, 42, 47-48).

1.3. Gliederung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage gliedert sich die Arbeit in zwei Teile. Der erste Teil beinhaltet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema und dem Forschungsstand. Die, in der Literatursichtung als bedeutsame Aspekte des Forschungsthemas identifizierten, Themenschwerpunkte strukturieren den ersten Abschnitt. Begonnen wird bei der Aufarbeitung des Themas Kooperation am Bildungsübergang. Einleitend wird ein Einblick in die Wahrnehmung von Übergängen als mögliche Entwicklungschance oder als der Auslöser einer Krise gegeben. Darauf aufbauend wird eine Verknüpfung zu der unterstützenden Funktion von

Eltern in Übergangsprozessen hergestellt. Im nächsten Kapitel geht die vorliegende Arbeit auf die kooperative Zusammenarbeit am Übergang unter dem Aspekt des Empowerments ein. Der Unterpunkt veranschaulicht den Reflexionsprozess der Kooperationsforschung, welche beginnt Eltern als eine Ressource in der Übergangsgestaltung wahrzunehmen. Im Vergleich zu der Perspektivenverschiebung in der Kooperationsforschung wird im darauffolgenden Kapitel die Rolle der Eltern in Kooperationsbeziehungen diskutiert. Die Veränderung der Forschungsperspektive auf Übergänge hat einen Rollenwandel der Eltern zufolge. Ausgehend davon wird die Einflussnahme von Eltern innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu der Übergangsforschung erläutert. Laut dem Stand der Forschung konstruieren Familien als Austragungsort von Anpassungsmöglichkeiten das Übergangserleben von Jugendlichen mit, insbesondere in Bezug auf ihre Einstellungen und Vorstellungen zu der (Aus-)Bildung des eigenen Kindes (Griebel, Niesel, 2004, 2015; Graßhoff et. al., 2013). Überdies legitimieren Eltern in ihrer Vorbildfunktion institutionelle Regelungen und Anforderungen des Bildungssystems (Walther, 2015).

Ausgehend von der elterlichen Rollenzuschreibung in der Wissenschaft wird Bezug auf das Forschungsprojekt, in welchem die Masterarbeit zu verorten ist, genommen. In dem Kapitel „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, als dem Projekttitel, werden einerseits das Projekt vorgestellt und andererseits Verbindungen zu bereits bestehenden Forschungsergebnissen gezogen.

Der zweite Themenschwerpunkt setzt sich mit der familiären Lebenswelt von Eltern, dessen Kind eine Behinderung trägt, auseinander. Elternschaft wird darin unter dem Blickwinkel der Neuorientierung und Anpassung an die Lebensrealität behandelt. Es wird dazu auf unterschiedliche Aspekte der Phasen im Anpassungsprozess eingegangen. Einführend beschäftigt sich die Masterarbeit mit der akuten Krisenphase, beginnend mit der Geburt und kurzfristigen Neuorganisation der Lebenssituation⁴. Auf die Phase der akuten Krise folgt der Bewältigungsprozess. Gemeinsam mit verschiedenen Autor:innen arbeitet die Masterarbeit neun unterschiedliche Aspekte der elterlichen Bewältigung im Übergang zu der Akzeptanz von Elternschaft heraus. Darauf aufbauend geht sie auf die Situation von Müttern ein und

⁴ Die erste Phase ist nicht unmittelbar relevant für die Untersuchung der Perspektive von Müttern, deren Kinder vor dem Übergang in das Erwachsenenalter stehen. Jedoch steht der Bewältigungsprozess, in welchem sich die befragten Mütter befinden, unter dem Einfluss der Verarbeitungsmöglichkeiten der Krise. In den Interviewsituationen werden unter anderem Unsicherheiten im Umgang mit der Behinderung des Kindes und der Einfindung in die Elternrolle bemerkt, welche vermutlich ihren Ursprung in der Krisenphase haben. Hinsichtlich des Verständnisaufbaues für die Perspektive der Interviewpartnerinnen findet aus dem Grund auch die vorhergehende Phase Einzug in die Themenaufarbeitung.

veranschaulicht, welche Facetten laut wissenschaftlicher Betrachtung spezifisch relevant in der weiblichen Wahrnehmung familiärer Lebenswirklichkeit sind. Kapitel 2.2. stellt einen wertvollen Beitrag für die empirische Untersuchung dar. In der Auseinandersetzung mit der familiären Lebenswirklichkeit findet eine Sensibilisierung für die Perspektive von Müttern, deren Kind mit einer Behinderung aufwächst, statt. Anhand dessen ist ein differenziertes Verständnis für die Erzählung der Interviewpartnerinnen entwickelt worden.

In der Masterarbeit werden inklusionspädagogische Bestrebungen in den Vordergrund gestellt. Im Themenschwerpunkt drei wird dazu auf den, in der Masterarbeit verfolgten, inklusiven Bildungsansatz und seine Umsetzbarkeit in der empirischen Untersuchung eingegangen. Die Reflexion inklusiver Bildung setzt sich mit der pädagogisch-erzieherischen Praxis, wie beispielsweise der Mutter-Kind-Beziehung oder der Kooperation, auseinander. Aus pädagogischer Perspektive beginnen der Heranbildungsprozess und die Übernahme von Selbstverantwortlichkeit bei der Adressierung von Bildung. Für die Beantwortung der Forschungsfrage spielt es demnach eine Rolle, in welchem Maße Möglichkeitsbedingungen entstehen, die eine pädagogische Adressierung (Dederich, 2020) und das individuell differierende Bildungsmaß (Antor, Bleidick, 2016:23) der Jugendlichen berücksichtigen. Angesprochen werden darin die Wahrnehmung der Kindesentwicklung und die Einflussnahme von Zuschreibungen durch die Mutter im interaktiven Aushandlungsprozess von (Selbst-)Verantwortlichkeit mit der:dem Jugendlichen.

Anhand von Hermes (Lotze, 2020; 2017) konzeptuellen Vorstellungen zu ‚Bildungsorientierungen‘ und Lederers (2015) theoretischen Überlegungen zum ‚Bildungsteilmoment der Verantwortung‘ setzt sich die Masterarbeit mit den Möglichkeitsbedingungen inklusiver Bildung auseinander. Das Kapitel 2.3.2 beinhaltet dazu, in Abgrenzung zum formalen Verständnis der Bildungsaspirationen, eine Klärung der begrifflichen Konzeption von Bildungsorientierungen. Der qualitativ erforschte Begriff bezeichnet in (familiären) Vermittlungsprozessen ausgehandelte Einstellungen und entwickelte Haltungen zu Bildung. Darauf aufbauend arbeitet das nächste Kapitel die Verknüpfungspunkte zum Bildungsteilmoment der Verantwortung nach Lederer (2015) heraus. Die Kombination beider Konzepte bildet den Abschluss der theoretischen Ausarbeitung des Forschungsthemas. Anhand des, in der Auseinandersetzung mit den drei Themenschwerpunkten gewonnenen, Verständnisses für das Forschungsthema führt die Masterarbeit in die empirische Untersuchung ein.

Der zweite Teil beinhaltet die Darstellung des empirischen Vorgehens für die Beantwortung der Forschungsfrage. Am Beginn des Kapitels wird dazu auf die Datenerhebung des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) Bezug genommen. Der Feldzugang und die Stichprobe des Projekts stellen die Grundlage der eigenen, empirischen Forschungsbemühungen dar. In Anknüpfung an die Entstehung des Datenmaterials innerhalb des Projekts geht das nächste Kapitel auf die Erarbeitung eines Verständnisses für das Projektmaterial in der Masterarbeit ein. Dafür werden die einzelnen Analyseschritte der gesichteten Literatur expliziert. Darauffolgend wird die Auswahl der Stichprobe erläutert. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage sind Befragungen von drei Interviewpartnerinnen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in der Erhebungsphase gewählt worden: zum einen vor, zum anderen nach/während dem Bildungsübergang. Auf diese Weise kann auch der prozessuale Aspekt der Verantwortungsübertragung in der Analyse berücksichtigt werden. Um die Angaben zum Umgang mit dem Datenmaterial abzuschließen, geht die Masterarbeit auf die Auswertungsmethode ein. Im Kapitel 3.4. wird verdeutlicht, aus welchem Grund die konstruktivistische Methode der Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2014, 2006) in der Analyse der Interviews angewandt wird⁵.

Zuletzt geht Kapitel drei auf die Auswertung der Interviews und die Kategorienbildung ein. In der Analyse entstehen insgesamt sechs Kategorien, vier Kategorien in der Erhebungsphase eins und zwei Kategorien in der zweiten Phase. Leitendes Interesse der Kategorienbildung sind die theoretischen Überlegungen von Hermes (Lotze, 2020, 2017) zu Bildungsorientierungen sowie Lederers (2015) zum Bildungsteilmoment der Verantwortung (Vgl. sensitizing concepts nach Blumer, 1969 zit. n. Charmaz, 2006: 16). Erarbeitet werden dabei die Mutter in der Rolle der Verantwortungsträgerin (1), Kooperation als Möglichkeit Verantwortung zu erlernen (2), die Mutter-Kind-Beziehung als Austragungsort der (Selbst-)Verantwortlichkeit (3), der Heranbildungsprozess unter dem Einfluss des Gefühlserlebens und der Bildungseinstellung (4), der Einfluss von Vertrauen und Wertschätzung in Kooperationen (5) sowie die prozessuale Aushandlung der Selbstverantwortung in der Mutter-Kind-Beziehung (6). Der Prozess der Verantwortungsübernahme und -übertragung sowie der Einfluss von Einstellungen zu Bildung auf die Entwicklung werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln in der Kategorienbildung behandelt. Eingegangen wird dazu einerseits auf die Erzählung der Mutter sowie andererseits auf den Vergleich der Schlussfolgerungen zu den anderen Interviewpartnerinnen.

⁵ Die konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2006) stellt in ihrer Gesamtheit eine Forschungsmethode dar. Die vorliegende Arbeit bezieht sich jedoch vorwiegend auf Charmazs Überlegungen zu der Auswertung von (bereits erhobenem) Datenmaterial.

Die abschließende Betrachtung in Kapitel vier umfasst eine Zusammenführung von theoretischen als auch empirischen Wissensinhalten. Zum einen werden darin die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und in Verbindung zu den Themenschwerpunkten diskutiert, worauf ein kurzes Fazit folgt. Zum anderen bietet das Kapitel einen Raum zur Reflexion der theoretischen und empirischen Forschungsbemühungen sowie die Möglichkeit eines Ausblicks auf neue Ideen, welche das Ende der vorliegenden Arbeit bedeuten.

2. Themenschwerpunkte (Teil I)

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden die, in der Literatursichtung als bedeutsam identifizierten, Themenschwerpunkte vorgestellt. Dabei handelt es sich um insgesamt drei Kapitel: die Kooperation am Bildungsübergang, die familiäre Lebenswelt und die inklusive (Heran-)Bildung. Ihr Inhalt, die Aufarbeitung des Forschungsstandes, dient der Einführung in das Forschungsthema „Der kooperativ begleitete Bildungsübergang als Heranbildungsprozess aus Sicht der Mutter“ und einer Perspektivensensibilisierung gegenüber den Interviewpartnerinnen in der empirischen Analyse.

2.1. Kooperation am Bildungsübergang

Das Kooperationsgefüge am Übergangsprozess von der SEK I in die SEK II oder in einen Beruf ist der Schauplatz der vorliegenden Forschungsarbeit. Der folgende Themenschwerpunkt gibt einen Einblick in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kooperativer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften⁶ am (Bildungs-)Übergang in der inklusiven Bildungsforschung. Im Hinblick auf das Forschungsvorhaben setzt sich das Kapitel anschließend mit der Positionierung von Eltern als Akteur:innen des Kooperationssettings auseinander.

2.1.1 Übergänge innerhalb der Bildungslaufbahn

Übergänge im Bildungssystem, wie beispielsweise von der SEK I in die SEK II, in eine weitere Bildung oder der Wechsel an einen Arbeitsplatz beinhalten für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld oft herausfordernde Anpassungsleistungen an die neue Situation (Seifert, 2019:9-11; Weber-Liel et. al., 2019:9; Eckert, 2014:117; Cloerkes, 2007:304-305; Heckmann, 2004:25). Die

⁶ In den Übergang involviertes Fachpersonal; können beispielsweise Ärzt:innen, Therapeut:innen, Lehrer:innen, Pädagog:innen, Betreuer:innen, Coaches, Berufsbegleitung u.v.m. sein

von Christoph Heckmann (2004) als kritisches Lebensereignis eingestufte Übergangssituation gestaltet sich laut dem Autor besonders krisenhaft, aufgrund der damit verbundenen Risiken und Belastungen für die am Übergang beteiligten Akteur:innen. Gleichzeitig beansprucht die Neuanpassung oft viel Zeit durch diverse Fördermaßnahmen, Praktika oder einer Befristung der Stelle und gilt deshalb auch als Ursache chronischer Stressbelastung (Heckmann, 2004:25). Weber-Liel, Mayhack, Kracke und Noak (2019) knüpfen in ihrer Ausarbeitung an das Risiko von Bildungsübergängen an und weisen mit Bronfenbrenners Ansatz „ökologischer Übergänge normativer Art“ (Bronfenbrenner, 1981 zit. n. Weber-Liel et. al. 2019:9) auf die zeitgleiche Entstehung neuer Entwicklungschancen in der Neuorientierung hin. Übergänge können demnach sowohl der Auslöser von Risiken sein sowie als eine Chance neuer Entwicklungsmöglichkeiten gewertet werden.

Ob der Übergangsprozess als krisenhaft oder bestärkend von den Betroffenen wahrgenommen wird, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Heckmann (2004) nimmt in seiner Ausarbeitung ‚Jugendspezifischer Übergänge‘ Bezug auf die Einflussmöglichkeiten, welche die Eingliederung in einen neuen Abschnitt der jugendlichen Bildungslaufbahn; wie der Eintritt in eine Ausbildung oder in einen Beruf, begleiten können. Der Autor zählt unter anderem die Form der Beeinträchtigung, den, in Abhängigkeit zur Leistungsgesellschaft erkennbaren, Anstieg des Qualifizierungsniveaus⁷ oder die Konjunkturregulierung des Arbeitsmarktes dazu (Heckmann, 2004:26). In Österreich ist zu beobachten, dass sich die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt zunehmend schwieriger gestaltet. Das Arbeitsmarktservice (AMS) macht in der Veröffentlichung des Spezialthemas „Zur Arbeitsmarktsituation von Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen⁸“ (Auer, Grieger, Wach, 2019) darauf aufmerksam, dass im August, 2019 82.889 betroffene Personen in Österreich arbeitslos gemeldet sind oder sich in einer Schulungsmaßnahme befinden. In der Datenerhebung ist festgestellt worden, dass sich die Arbeitslosenquote von Menschen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen in den letzten zehn Jahren nahezu verdoppelt hat. Der hinsichtlich des Wirtschaftsaufschwungs zuletzt als positiv bewertete Rückgang von 2,5% 2018 (ebd.:1-2), ist in Anbetracht der derzeitigen Coronakrise und dem damit verbundenen, allgemeinen Arbeitslosigkeitsanstieg von 35,9% (Auer, 2021:1) kritisch zu hinterfragen.

⁷ Im Vgl. dazu, Fasching (2019): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich

⁸ Die Autor:innen verstehen darunter Personen mit sonstigen gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen (A - Sonstige vom AMS begünstigte behinderte Person) sowie Behinderte Personen (I – Begünstigt nach dem Behinderteneinstellungsgesetz (BEINSTG) und/oder Opferfürsorgegesetz (OFG); L – Begünstigung nach Landesbehindertengesetzen; B – Beides („I“ und „L“); P – Personen mit Behindertenpass) (Auer, Grieger, Wach, 2019:5)

Aus der, vom AMS festgehaltenen, Datenlage geht hervor, dass Arbeitslosigkeit eine reale Bedrohung für Menschen mit Behinderung darstellt und demnach der Übergang in einen Beruf für Jugendliche eine Krise auslösen kann. Zudem ist mit Heckmann darauf hinzuweisen, dass im Falle einer Sinnesbeeinträchtigung, Lern- oder Körperbehinderung die berufliche Perspektive oft ungewiss ist, weil kaum gesellschaftlich-standardisierten Bewältigungsmuster für eine Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt vorliegen (Heckmann, 2004:26-27). In Bezug auf den Bildungsübergang innerhalb des schulischen Kontexts stellen Weber-Liel et. al. fest, dass die Abhängigkeit von (sozialer) Unterstützung sehr hoch ist. Aufgrund der Einbindung vieler Akteur:innen in das Übergangsgeschehen sowie der damit verbundenen, gesetzlichen Regelungen wird dieses als besonders herausfordernd und oftmals überfordernd von den Betroffenen erlebt (Weber-Liel et. al. 2019:9). Der schulische sowie der Übergang ins Berufsleben sind mit erheblichen Unsicherheiten und Zukunftsängsten verbunden.

Heckmann (2004) und Weber-Liel et. al. (2019) sprechen sich beide für die maßgebliche Bedeutung sozialer Bezugssysteme in der Bewältigung des Übergangsprozesses aus (Weber-Liel et. al. 2019:9, Heckmann, 2004:27-28). In der Abstimmung der Kindesentwicklung auf den kontextuellen Bezugsrahmen, hängt der Erfolg der Neustrukturierung von der systematischen Kooperation der Bezugssysteme des Kindes/Jugendlichen ab. Laut Weber-Liel et. al. (2019) haben der Austausch zwischen dem Fachpersonal; als den Lehrkräften, Therapeut:innen, Pädagog:innen etc. und den Eltern einen positiven Effekt auf das kindliche Wohlbefinden und seine Lernbereitschaft (Näher dazu Kapitel 2.2). Eltern als soziales Bezugssystem erhalten auf diese Weise einen besonderen Stellenwert im Kooperationsgefüge am Übergang. Sie übernehmen bei der Unterstützung in den Eingliederungsprozess der:des Jugendlichen drei Formen von Bewältigungsstrategien, so Heckmann (2004:27-28). Erstens bieten sie ihren Kindern eine ‚kognitiv-orientierende Funktion‘. Der Autor bezieht sich dabei auf die Bereitstellung inhaltlicher Orientierungshilfen und von den Eltern geleistete Entscheidungshilfen. Zweitens erhalten Kinder eine ‚emotionale Unterstützungsleistung‘ von ihrer Mutter oder ihrem Vater. Eltern dienen als Ansprechpersonen, Begleitung, ermutigen ihre Kinder und haben ein offenes Ohr für deren Probleme. Als Drittes leisten sie praktische Unterstützung durch die Organisation von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Heckmann (2004) bezieht sich dabei auf das oftmalige Akquirieren von Arbeitsstellen und Betreuungsplätzen im eigenen Umfeld oder am Arbeitsplatz der Eltern beispielsweise (ebd.⁹).

⁹ siehe zu Beratungs- und Unterstützungsleistung von Eltern auch „Eltern beraten ihre Kinder“ (Felbermayr et. al., 2019:289)

Der vorangegangene Text gibt einen Einblick in mögliche Einflüsse auf das Übergangsgeschehen im Bildungs- und Arbeitsmarktbereich für junge Menschen mit einer Behinderung. Es zeigt sich, dass die Neuorientierung in Abhängigkeit zu den Einflussfaktoren als risiko- oder als chancenreich von den Betroffenen wahrgenommen wird. Jedoch beurteilen Weber-Liel et. al. (2019) und Heckmann (2004) die Situation aufgrund der unübersichtlichen Angebotslandschaft, der prekären Arbeitsverhältnisse hinsichtlich befristeter Anstellungen oder der defizitären Kooperationsmöglichkeiten zwischen Eltern und (außer-)schulischen Fachkräften vorwiegend als krisenhaft, welche zu keiner dauerhaften Entlastung der Betroffenen führt (Weber-Liel et. al. 2019:9, Heckmann, 2004:25). In Anbetracht der negativen Ausgangssituation sprechen sich die Autor:innen in der Bewältigung der Anpassung für den Stellenwert des sozialen Umfeldes, der, sich im Übergang befindenden, Jugendlichen mit Behinderung, aus. Ausgehend von der, in der Forschung zugesprochenen, positiven Bedeutung der sozialen Bezugssysteme, setzt die vorliegende Arbeit bei der Rolle der Mutter an. Inwieweit können Mütter als Ressource innerhalb der kooperativen Zusammenarbeit für die Verwirklichung der Entwicklungschance fungieren? Inwieweit nehmen sie den, als krisenhaftes Lebensereignis eingestuft¹⁰, Übergang wahr? Diesen, sich aus dem Kapitel 2.1.1. ergebenden, Fragen geht die Arbeit in ihrer Untersuchung der weiblichen Elternperspektive innerhalb des kooperativen Settings nach. Das nächste Kapitel beschäftigt sich dazu genauer mit der Kooperation im Hinblick auf den Empowerment Prozess von Eltern.

2.1.2. Kooperation und Empowerment: Eltern als Ressource

Eine zentrale Bedeutung für den Prozess der Orientierung und Anpassung im familiären Umgang mit einer Behinderung erhält die fachliche Unterstützung und Betreuung von außen (Seifert, 2019:11, 2014:33, Sesselmann; 2012:125-126; Retzlaff, 2010:36; Theunissen, 2009:183 u.v.m.). Monika Seifert geht in ihrem Tagungsbeitrag „Stark werden. Eltern als Akteure im Geflecht unterschiedlicher Interessen“ (2019) auf die Funktion professioneller Kooperation im Anpassungsprozess an die veränderte Situation ein. Einerseits fungiert sie als persönliche Betreuung, Informationsvermittlung, Entlastungsmöglichkeit oder bietet ein hilfreiches Kontaktnetz und schafft dadurch einen Rückhalt für die Eltern. Andererseits ermöglicht sie den Betroffenen auch eine erste Hilfestellung in der längerfristigen Selbsthilfe, als dem Empowerment Prozess (Seifert, 2019:11). Handlungsleitend in der kooperativen

¹⁰ hinsichtlich Heckmanns (2004) und Weber-Liel et. al. (2019) Schlussfolgerung sowie der Situation am österreichischen Arbeitsmarkt

Zusammenarbeit sind die Anpassungsbestrebungen der fachlichen Ratschläge an die familiären Bedürfnisse. Seifert (2019) kritisiert in dem Zusammenhang die noch mangelhafte, fachliche Umsetzung und fehlende Rücksicht gegenüber der oft vielschichtigen Problemsituation von Familien (ebd.; auch bei Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20, Cloerkes, 2007: 304-305; Heckmann, 2004:16,30).

Weiterentwicklung der Kooperationsmodelle

Gleichsam Monika Seifert, setzt sich auch der Autor Georg Theunissen (2016, 2009, 2007) mit der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten auseinander, welche er in Zusammenhang mit dem Empowerment-Konzept betrachtet. Jedoch bis Eltern als „Bündnis“- (Seifert, 2019:12), beziehungsweise Kooperationspartner:innen, in der Zusammenarbeit anerkannt worden sind, durchlaufen sie unterschiedliche Modelle, so die beiden Autor:innen (Seifert, 2019:12; Theunissen, 2009:181- 183). Zu Beginn der Zusammenarbeit, 1960 (Theunissen, 2009:34), besteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen beiden Seiten. Das Fachpersonal nimmt die Rolle von Expert:innen ein, hingegen werden Eltern als unwissend und inkompetent dargestellt¹¹. Auf diese Weise bemächtigt die Rollenzuschreibung im Rahmen des Laienmodells, Professionelle über „richtig“ und „falsch“ entscheiden zu lassen, so Theunissen (Theunissen, 2009:181, Heckmann, 2004:16). Das Laienmodell ist später von dem Co-Therapeut:innen-Modell abgelöst worden. Theunissen merkt an, dass es in dieser Beziehungskonstellation zu einer ungünstigen Rollenverschiebung, sowohl für die Eltern als auch für das Fachpersonal, kommt. Die Fachperson übernimmt nicht die „originäre Rolle“ (ebd.) einer pädagogischen Bezugsperson und Eltern werden dadurch in eine unpassende Position gedrängt. Sowohl das Laien-, als auch Co-Therapeut:innen-Modell bergen Konfliktpotenzial, situative Überforderung und eine negative Abhängigkeit von professioneller Hilfeleistung in sich. Seifert weist darauf hin, dass das angestrebte Kindeswohl in direktem Zusammenhang zur Situation der Eltern steht (Seifert, 2019:11). Kinder, so Theunissen, sind abhängig beziehungsweise können sich der Situation nicht entziehen und werden infolge zu Leidtragenden gescheiterter Kooperationserfahrungen (Theunissen, 2009:182).

Darauf aufbauend ist das partnerschaftliche Kooperations- und Konsultationsmodell entstanden (Seifert, 2019:12, Theunissen, 2009:183). In Verbindung dazu bilden sich erste Ideen zu einem Empowered Family Model, so Theunissen. Seifert hält fest, dass Eltern hierbei erstmals als

¹¹ Im Vergleich dazu Kapitel 3, wissenschaftliche Etikettierung ‚Behinderte Familien‘ (Seifert, 2019:11; Cloerkes, 2007:281, 305)

gleichberechtigte und kompetente Kooperationspartner:innen wahrgenommen werden. Sie gelten als „Expert:innen in eigener Sache“ (Seifert, 2019:16). Die Betreuungs- und Unterstützungsleistung, im Sinne des Empowerment-Konzepts, orientiert sich an den eigens wahrgenommenen Stärken und den von außen zugeschriebenen Kompetenzen für eine autonome Bewältigung der familiären Situation. Die Ressourcenorientierung und –reflexion dient der Erlernung von Empathie für einen Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Kindern sowie der Wahrnehmung der Kindesbedürfnisse (Theunissen, 2009:183). Theunissen arbeitet zehn Leitprinzipien des „Empowered Family Model“ heraus, welche in Zusammenhang mit der Orientierung an Stärken und Kompetenzen stehen: „Kollaboration, vertrauensvolle und zuverlässige Partnerschaft, verständliche und positive Kommunikation, Respekt vor der Entscheidungs- und Handlungsautonomie (...) aller Familienmitglieder und der Gesamtfamilie, Lebensweltbezug (...), Orientierung an den (Grund-)Bedürfnissen, (behinderungsbezogenen) Wünsche und Zukunftspläne aller Familienmitglieder, Respektierung der ‘eigenen Zeit’ familialer Entwicklungsprozesse (...), Orientierung an der Rechtsperspektive (...), am Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgedanken (...) sowie Hilfen zur Entwicklung von Enabling Niches“ (ebd.:207). Die, vom Autor, nacheinander aufgezählten Prinzipien verkörpern das Leitmotiv des Empowermentprozesses, welcher sich beispielsweise auch in der Ausarbeitung der Qualitätsmerkmale „starker Familien“ von Dunst, Trivette und Deal (1995:25 f. zit. n. Theunissen, 2009:207) wiederfinden lässt. Im Hinblick auf die Leitprinzipien und Qualitätsmerkmale differenziert Theunissen (2009) in seiner Arbeit zwischen der subjektzentrierten, Gruppen-, strukturell und sozialpolitischen sowie der lebensweltlichen (Mikro-)Ebene (ebd.:209-214).

Empowerment auf der Mikroebene

In der vorliegenden Arbeit wendet sich die Untersuchung vorwiegend Empowerment-Prozessen auf der „lebensweltlichen (Mikro-)Ebene“ (ebd., Heckmann, 2004:101) der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften zu. Diese Ebene konzentriert sich unter anderem auf die sozial-familiäre Situation, milieuspezifischen Aspekte, sozio-kulturelle Bedingungen, kollektive Ressourcen und die reale Lebenswelt der Akteur:innen (Theunissen, 2009:209; Heckmann, 2004:101). Dazu zählen auch die formalen und informellen Lernprozesse der Kindesentwicklung (Theunissen, 2009:2010; Heckmann, 2004:101¹²), welche in die Erfahrungsumwelt der Kinder eingebettet sind. Angesprochen wird damit der Einfluss des „Lebensbereichs Familie“ auf die:den Heranwachsenden (Heckmann, 2004:101). Eckert und Sodogè (2012) schließen an Theunissen an und stellen inklusive Bildungsprozesse in

¹² näher dazu Kapitel 4

Zusammenhang mit dem Gelingen von Kooperation (Eckert, Sodogè, 2012:97-104). Der Erfolg der Zusammenarbeit gründet auf der zentralen Bedeutungszuschreibung von Eltern bezüglich der Bildungsprozesse innerhalb des kooperativen Settings sowie auf dem prozesshaften Charakter der Beziehung zwischen Familie und Schule (ebd., Sacher, 2014:13). Die Autor:innen berufen sich dabei auf die Schulwirksamkeitsforschung, laut der familiäre Lernbedingungen Auswirkungen auf den Schulerfolg des Kindes haben (ebd.). Heckmann fasst zusammen: „Es ist das in der Elternrolle institutionalisierte Elternverhalten, das die kindlichen Lernerfahrungen steuert“ (Heckmann, 2004:102). Der Autor unterstreicht mit seiner Aussage Eckerts und Sodogès Beobachtungen.

Die Expertise der Eltern als Ressource

Aktuell wird Kooperation und Empowerment hinsichtlich des system-ökologischen Ansatzes diskutiert, so Seifert und Theunissen (Seifert, 2019: 12; Theunissen, 2009: 183; Vgl. Kapitel 2.1. Weber-Liel et. al. 2019:9). In den Vordergrund rücken dabei vermehrt die, durch gesellschaftliche Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen beschleunigte, Heterogenität von familiären Lebenswirklichkeiten (siehe dazu Kapitel 2.2.) sowie eine verstärkte Ressourcenorientierung (Seifert, 2019:11). Die Autorin bemerkt einen positiven, sich vollziehenden Wandel hinsichtlich der aufeinanderfolgenden Modelle: von der Problem- zur Kompetenzorientierung, der Kindzentrierung zur Familienorientierung, der Defizit- zur Ressourcenorientierung und der Expertenorientierung zur Partizipation (Seifert, 2019:12). Ziel ist es, dass sich in der professionellen Unterstützung beide „Bündnis-“, beziehungsweise Kooperationspartner:innen, auf Augenhöhe und mit Respekt gegenüber den jeweiligen Bedingungen begegnen. Das bedeutet, die Ressource Eltern, als ihr spezifisches Wissen, wahrzunehmen und aktiv in die kooperative Zusammenarbeit mit einzubinden.

Einen Überblick gebend, wird im Unterkapitel zur Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften, in Verbindung zum Empowerment-Konzept, einleitend auf die Funktion der Unterstützungs- und Betreuungsleistung eingegangen. Daran anschließend werden die unterschiedlichen Kooperations-Modelle vorgestellt, welche zuletzt die Ressourcen und das Expert:innenwissen von Eltern in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung stellen. Zudem wird im Zuge der lebensweltlichen (Mikro-)Ebene erstmals der Einflussbereich elterlicher Vorstellungen von Bildung innerhalb der kooperativen Zusammenarbeit gekennzeichnet. Eckert und Sodogè gehen auf den reziproken Einfluss von inklusivem Bildungsprozess und Kooperationssetting ein. Sie heben dabei die Rolle der Eltern in Zusammenhang mit (Heran-)Bildung hervor und kennzeichnen die gegenseitige Einflussnahme

von Schule und Eltern als prozessualen Verlauf. Die Kooperation stellt in dem Zusammenhang einen bedeutsamen Ort für die Austragung von Bildungsvorstellungen der verschiedenen Akteur:innen dar. Gleichsam Eckert und Sodogè (2012), setzt auch die Masterarbeit dahingehend bei den Eltern, beziehungsweise bei den Müttern, an. Deutlich wird, dass neben der Einbindung der Elternperspektive und ihren Bildungseinstellungen, als Gelingensbedingungen für die Kooperation, auch umgekehrt das kooperative Setting als Austragungsort von Bildungshaltungen eine wichtige Rolle für die Eltern spielt. Beide Seiten, professionell-kooperative Hilfeleistung und Eltern stehen demnach in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. In der Untersuchung von mütterlichen Vorstellungen zu Bildung im Hinblick auf die Kooperation mit Fachkräften stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Wechselbeziehung für die betroffenen Mütter in ihrer Erzählung bemerkbar macht. Außerdem soll in Bezug auf die sich gewandelten Kooperationsmodelle untersucht werden, ob und welchen Effekt die Rollenverschiebung der Kooperationspartner:innen und die Orientierung an Eltern als Ressource für die befragten Mütter hat.

Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich mit der Positionierung von Eltern als Akteur:innen innerhalb des Kooperationsgefüges. Gleichzeitig ist die Verortung der Masterarbeit innerhalb des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) Teil der folgenden Ausarbeitung.

2.1.3. Eltern als Akteur:innen in Kooperationsbeziehungen

Neben der Perspektive von Jugendlichen mit einer Behinderung, ist lange Zeit auch die ihrer Eltern und die der Familienmitglieder weitgehend unbeachtet in der Übergangsforschung geblieben. Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer bekräftigten in einem ihrer Beiträge zur „Inklusion im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung“, dass das spezielle, familiäre Wissen einen wertvollen Beitrag zur Theoriebildung partizipativer Forschung leisten kann (Whitson, Keller 2004; Lindstrom et. al 2007; Turnbull et. al 2011 zit. n. Fasching et. al., 2017:245). Die Autorinnen reißen sich damit in jüngere, wissenschaftliche Bestrebungen zu der Rollenzuschreibung von Eltern in Übergangsprozessen ein (Seifert, 2019:12, 16, Weber-Liel, 2019:9, Heckmann, 2004:15-16 u.v.m.). Ausgehend von der Annahme, dass die Bedingungen für einen gelingenden Entwicklungsprozess junger Erwachsener relational auf die elterliche Erziehung bezogen sind, wird Eltern ein größerer Stellenwert in der, zu einem Großteil noch englischsprachigen,

Forschung eingeräumt (Bacon, Causton-Theoharis, 2013; Turnbull, A. et. al., 2011; Turney; Kao, 2009; Todd, L. 2007; Lindstrom et. al., 2007, Whitson, Keller, 2004, DeFur et. al. 2001:20).

Rückblickend hat sich in den letzten vierzig Jahren das Bild, beziehungsweise die Rolle der Eltern, aus wissenschaftlicher Sicht stark verändert¹³. Fasching, Felbmayr und Hubmayer halten fest, dass Eltern in den 1970er Jahren noch als das „Problem“ oder als die „Ursache“ der Beeinträchtigung eines Familienmitgliedes identifiziert worden sind (Evans 1975; Todd, 2007 zit. n. Fasching et al., 2017:245). Die Kooperation zwischen professionell Handelnden und Eltern ist trotz der Forschungsbemühungen unter der Kritik gestanden, tendenziell entmachtend und gegenüber bestehenden Ungleichheitsverhältnissen in zuvor exkludierten Familien als bekräftigend zu wirken (Bacon, Causton-Theoharis 2013; Morningstar et. al 1995, Trainor 2005; Todd 2007; Turney, Kao, 2009 zit. n. Fasching et. al., 2017:245). Seit den 1990er Jahren ist jedoch ein Wandel feststellbar, durch den, laut den Autorinnen, nun „Familie als Ressource“ im Vordergrund der Forschungsbemühungen steht (Cunningham, Davis, 1985; Büschges-Abel 2000 zit. n. Fasching et. al., 2017:245; Seifert, 2019:12; Theunissen, 2009:183). Zudem lässt sich im anglo-amerikanischen Raum seit Mitte der 1980er Jahre beobachten, dass vermehrt qualitative Methoden für die Erforschung der Perspektive von Menschen mit Behinderung sowie deren Familien eingesetzt werden. (Atkinson et. al 2001, Knox et. al 2000; Morningstar et. al 1995; Turnbull, 1997; Walmsley, Johnson 2003 zit. n. Fasching et. al., 2017:245).

Gegenwärtig wird die Bedeutung der Eltern in der kooperativen Zusammenarbeit mit professionell Handelnden am Übergang unter einer Vielzahl von Begriffen diskutiert. Werner Sacher (2014) merkt an, dass mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung und der Begriffsvielfalt Widersprüche und ein uneinheitliches Verständnis innerhalb der internationalen Forschungslandschaft einhergehen (Sacher, 2014:16-17). Demgegenüber haben die Forschungsarbeiten gemeinsam, dass Eltern in ihrer Anteilnahme, ihren Entscheidungen sowie in ihrer Unterstützungsleistungen als Akteur:innen am Übergang ihrer Kinder wahrgenommen werden. Neben dem begrifflichen Entwicklungsbedarf hebt Sacher das einende Potential in der wissenschaftlichen Diversität hervor. Die elterlichen Sichtweisen auf den Kooperationsprozess und ihre Wahrnehmung von institutionellen Strukturen stellen eine wertvolle Ressource in der Erforschung des sozialen Gefüges dar. Sacher weist damit, gleichsam Fasching et. al. (2017), auf die Bedeutung der elterlichen Perspektive in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hin (Sacher, 2014:22).

¹³ siehe dazu den Wandel der Elternrolle in „Weiterentwicklung der Kooperationsmodelle“ (Kapitel 2.1.2., S.16-17) und den in der Wissenschaft als traditionell und defektorientiert bezeichneten Zugang (Kapitel 2.3.1.2, S.37)

Wilfried Griebel und Renate Niesel zeigen in ihren Forschungen zum Übergang als Transitionsprozess, dass Eltern die Bewältigungsleistungen des Übergangs mit ihrem Kind gemeinsam vollziehen und beide Generationen „co-konstruierend“¹⁴ auf den Übergangsprozess wirken (2004; 2015). Laut den Autor:innen markiert der Übergang eine Station im Lebensverlauf, welche aus biografischer Perspektive eigens angeordnet, verarbeitet und bewältigt wird. Die Interaktion mit der Familie und speziell den Eltern wird dafür als Austragungs- und Anpassungsmöglichkeit der individuellen Bewältigungs- und Handlungspraxis genutzt. In den Vermittlungsprozessen werden familienspezifische Bildungseinstellungen sowie die zugehörige, familiäre Rahmung verhandelt. Auf diese Weise können die Vorstellungen beider Seiten Einfluss auf die Akteur:innen und den Übergangsprozess nehmen (Griebel et. al. 2017:22).

Im Kontext von Bildung und Bildungsinstitution erhält Übergangsforschung in Bezug auf die Rolle der Eltern darüber hinaus eine zusätzliche, von Graßhoff et. al. (2013) als eigenständig fungierend bezeichnete, Komponente. Übergangsprozesse in die SEK II oder in einen Beruf können als Ausdruck einer getroffenen Bildungsentscheidung gewertet werden und sprechen demnach die Bildungsorientierungen der Eltern an (Graßhoff et. al., 2013:19). In Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren, wie beispielsweise der zugehörigen Gesellschaftsschicht (Henry-Huthmacher/Borchard 2008 zit. n. Eylert, 2012:286-291) und den eigenen Bildungserfahrungen bedeutet der Wechsel zwischen zwei Bildungseinrichtungen auch für die Eltern eine Neuorientierung im Umgang mit der nächsten Institution. Ähnlich Griebel und Niesel argumentieren Graßhoff et. al., dass die Erwartungshaltungen und Wunschvorstellungen von zwei Generationen auf diese Weise Einfluss auf das spezifische Handlungsgeschehen im Übergangsprozess nehmen (Graßhoff et. al., 2013:19).

Neben dem Einfluss elterlicher Einstellungen und dem ihrer Bildungsorientierungen bemerkt Andreas Walther, dass Eltern auf institutionell-intermediärer Ebene die Rolle von Gatekeepern (siehe dazu auch S.26) übernehmen können. Dies passiert beispielsweise in dem Versuch institutionelle Regelungen und Anforderungen des Bildungssystems in der eigenen Familie umsetzen zu wollen und jene auf diese Weise zu legitimieren, um damit soziale Mobilität innerhalb der Familie gewährleisten zu können (Behrens; Rabe-Kleberg, 2000 zit. n. Walther,

¹⁴ Mit dem Begriff „co-konstruierend“ machen die Autor:innen Griebel und Niesel auf die prozessuale Abstimmung der Bedeutungszuschreibung von Eltern und Kind gegenüber dem Übergangsgeschehen aufmerksam

2015:45)¹⁵. Walther identifiziert Eltern in seiner Rollenzuschreibung als „informelle Akteur:innen“ (ebd.) im Übergangsprozess, welche durch ihre Vorbildwirkung den Bildungsübergang des Kindes aktiv mitgestalten.

Die unterschiedlichen Forschungsbeiträge veranschaulichen einen Perspektivenwechsel in der Übergangsforschung im Hinblick auf die Wahrnehmung von Eltern im Übergangsgeschehen. Deutlich wird eine Hinwendung zu der Überlegung, Familie und speziell Eltern als eine Ressource in das Forschungsverfahren miteinzubeziehen. Entgegen der negativen Behaftung in den 1960/70er Jahren, wird gefragt, in welcher Art und Weise sich der elterliche Einfluss auf den Übergangsprozess zeigt und welchen Nutzen er für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Trotz der uneinheitlichen Rollenzuschreibung von Eltern innerhalb des kooperativen Settings spricht man sich im Forschungsbetrieb für die Wirkung des elterlichen Vorbilds (Walther, 2015) und dem Einfluss ihrer (Bildungs-)Vorstellungen (Graßhoff et. al., 2013) auf die prozessual verhandelten Bedeutungszuschreibungen zwischen Eltern und Kind (Niesel, Griebel, 2004; 2015), aus. In Bezug auf die eigene Forschungsarbeit stellt sich die Frage, inwiefern sich das dabei angesprochene „spezifische Wissen“ der Eltern und sein Einfluss in den Erzählungen der Mütter zeigt. Gleich der vorgestellten Beiträge betont auch das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) die Bedeutung der Elternpartizipation. Im Folgenden wird dieses kurz vorgestellt und, in Anknüpfung an das eigene Forschungsvorhaben, werden relevante Ergebnisse besprochen.

2.1.4. „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Seit 2016 forscht das FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ unter der Leitung von Helga Fasching zu Kooperationserfahrungen von Schüler:innen mit Behinderung und deren Eltern mit Professionellen im Übergang von SEK I in SEK II, in eine weitere Bildung oder einen Beruf. Die Studie verfolgt unter anderem das Anliegen, Kooperation unter dem Blickwinkel partizipativer Forschung neu zu betrachten und ihre Rolle sowie die subjektiven Erfahrungen damit zu rekonstruieren. Im Hinblick auf die Berücksichtigung verschiedener Diversitätsaspekte (Geschlecht, Behinderungsform, Familienkonstellation etc.) gibt es bislang österreichweit zu partizipativer Kooperation noch keine Forschungsentwicklungen, sodass es sich bei dem Projekt um eine explorative Grundlagenforschung handelt (Fasching et. al., 2017:248-249, 2019:177, Fasching, Felbermayr, 2019:314).

¹⁵ Weiterführend dazu Hermes (2017), welcher Eltern in der Rolle der Gatekeeper bei der Legitimation der Schulwahl des Kindes identifiziert (Hermes, 2017:42)

Im Folgenden wird das Studienprojekt vorgestellt, in welchem auch die Masterarbeit geschrieben und zu verorten ist. Die Einführung in das Projekt dient der Einbettung in das wissenschaftlich-theoretische Vorgehen der Studie und der Besprechung bereits erforschter Ergebnisse, welches beides in den Aufbau der vorliegenden Arbeit mit einfließt.

2.1.4.1. (Partizipative) Bildungsforschung am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung

Laut der bereits bestehenden, wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Übergangsgestaltung wird Kooperation eine Schlüsselrolle in Übergangsprozessen zuteil (Seifert, 2019; Fasching, Felbermayr, Hubmayer 2019; Sacher, 2014, Theunissen, 2009; Heckmann, 2004 u.v.m.). Das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ knüpft an das, in der Forschung problematisierte, Kooperationsgeschehen in Bildungsübergängen an. Zentral für das Studienprojekt ist dabei die Fragestellung „Welche Kooperationserfahrungen machen Schüler/innen mit Behinderung und deren Eltern/Familie mit Professionellen im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung?“ (Fasching et. al., 2017:248; Fasching, Felbermayr, 2019:309). Die Frage subsumiert das Forschungsinteresse an dem Kooperationsgeschehen, seine Bedeutung für darin entstehende Handlungsprozesse sowie den Beziehungen und die jeweiligen Erfahrungen der Akteur:innen damit.

Im Hinblick auf den inklusionspädagogischen Forschungsgedanken ist unter anderem ein partizipativer Forschungszugang gewählt worden. Die Erforschung von sozialer Wirklichkeit und die Wahrnehmung des gegenseitigen Einflusses findet in enger Zusammenarbeit von Forscher:innen und Studienteilnehmer:innen statt. Den Ansprüchen von Inklusion und Intersektionalität begegnet man auf diese Weise mit partizipativen Kooperationsvorstellungen: Die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen und die damit verbundene, individuelle Bedürfnisabstimmung gelten einerseits in pädagogischen Fachdiskursen als bedeutsame Vorraussetzung für das Gelingen oder Scheitern von Übergangsprozessen und haben zudem eine inklusive Dimension (Prengel, 2013: 13f. zit. n. Fasching, 2019:185). Neben der aktiven Eingebundenheit von Forscher:innen und Teilnehmer:innen konzentriert sich die Forschung zudem auf das Zusammenspiel interdependent gedachter Differenzkategorien. Die Berücksichtigung von Geschlecht, Behinderungsform, Schultyp sowie der Familienkonstellation lässt differenzierende Rückschlüsse gegenüber dem Verhältnis der österreichweit

aussdifferenzierten Angebotslandschaft und der jeweils individuellen Bedürfnislage zu (Fasching et. al., 2017:249).

Das dabei bereits angesprochene, diverse Sample umfasst insgesamt 18 Fallanalysen (Fasching, 2019:177, Fasching, Felbermayr, 2019:314). Zumeist sind darin Jugendliche mit ihren Eltern inbegriffen, aber auch jeweils Jugendliche oder ein Elternteil haben an der Studie teilgenommen. Entgegen der bundesweit quantitativen Fragebogenerhebung beschränkt sich das Untersuchungsfeld der qualitativen Forschungsbemühungen auf Wien. In ihrer Ausarbeitung bedient sich die Längsschnittstudie sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungsmethoden und entscheidet sich demnach für einen multimethodischen Feldzugang (Mixed Methods) (ebd., Fasching et. al., 2017:248-249). Neben der partizipativen Videoanalyse sind zudem mittels statistischer Fragebögen und narrativer Interviews Informationen zum Forschungsgegenstand generiert worden:

Innerhalb eines drei-Phasen-Forschungszirkels haben ungefähr alle acht Monate Interviews in Anlehnung an Charmaz (2014) „Intensive Interviewing“ sowie Sitzungen der „Reflecting Teams“ (Andersen, 1992 zit. n. ebd.) stattgefunden (Felbermayr, Fasching, 2019:309). In den Reflecting Teams haben die Studienteilnehmer:innen die Möglichkeit gemeinsam mit den Forscher:innen die partizipativen Kooperationsbestrebungen, -Theoriegewinnung und Planung zu reflektieren (ebd.). Innerhalb der Teams hat zudem eine kommunikative Validierung der Schlussfolgerungen des Forschungsprozesses stattgefunden (ebd.:314-315). Die vorliegende Masterarbeit wendet sich dem, nach Charmazs Methode entstandenen, Interviewmaterial zu. Für das Forschungsvorhaben sind speziell Interviews mit Eltern, beziehungsweise mit Müttern, vor und nach dem Übergangsgeschehen ausgewählt worden (Näher dazu Kapitel 5). Welche zwischenzeitlichen Ergebnisse zu der Studie bereits veröffentlicht worden sind und welche Grundannahmen sich dadurch für den Forschungsprozess der Masterarbeit ergeben wird im nächsten Punkt besprochen.

2.1.4.2. Beziehungen und ihre Akteur:innen als bedeutsame Aspekte für partizipative Kooperationsprozesse

In dem auf fünf Jahre angelegten Forschungsprojekt konnten anhand der Reflexion gesammelter Daten und Ideen bereits während des Forschungsprozesses Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen gezogen werden, welche die Projektautorinnen in Fachzeitschriften diskutierten.

Folgend wird eine Auswahl der publizierten Ergebnisse zusammengefasst, um ihre Relevanz für die Masterarbeit sichtbar zu machen und um in weiterer Folge, auf ihren Bedeutungsgehalt aufbauend, Rückschlüsse für das eigene Forschungsvorhaben ziehen zu können.

Im Beiheft der Sonderpädagogischen Förderung sind 2019 drei Artikel erschienen, welche explizit und implizit auf das Forschungsprojekt „Kooperation in Bildungsübergängen“ verweisen sowie erste Ergebnisse zu den vergangenen Forschungsbemühungen vorstellen. Im Text „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Ein Blick zurück und nach vorne“ (2019) sind dazu der Zugang zum Forschungsfeld, die Analyse der Reflecting Teams sowie ausgewählte Forschungsergebnisse besprochen worden. Die Autorinnen Fasching und Felbermayr machen in Zusammenhang mit dem Eintreten in das Forschungsfeld auf die Rolle von institutionellen Gatekeepern aufmerksam (Fasching, Felbermayr, 2019:313). Kritisch hinterfragt wird die Position von Institutionen als Gatekeeper beziehungsweise sogenannter „Türenöffner“ in Bezug auf die Kontrolle der Kontaktaufnahme. Zum einen beeinflussen Institutionen die Suche und die Teilnehmer:innenauswahl, zum anderen bieten sie eine Plattform für die Projektvorstellung (ebd.). An der Stelle sind auch Eltern als Gatekeeper gegenüber Minderjährigen thematisiert worden, jedoch hat mit Ihnen keine nähere Auseinandersetzung stattgefunden. In der vorliegenden Masterarbeit wird an dieser Stelle angesetzt und hinterfragt, welche Rolle Eltern als Gatekeeper gegenüber ihrem Kind in Übergangsprozessen zuteilwird und in welcher Weise sie Bildungsschwellen kontrollieren. Laut Walther (2020) ermöglichen sie erst „eine biografische Aneignung gesellschaftlicher Übergangserwartungen und -zumutungen“. In ihrer Funktion als informelle Gatekeeper verleihen sie Bildungsentscheidungen eine „lebensweltliche Relevanz“, indem Eltern diese innerhalb der Familie umsetzen und dadurch vor dem Kind legitimieren (Walther, 2020:72).

Die Bedeutung der Eltern für das Anerkennungsgeschehen wird unter anderem in der analysierenden Betrachtung der Reflecting Teams deutlich. Fasching und Felbermayr weisen auf die Gewichtung der Unterstützung der Familie, insbesondere der Eltern, innerhalb des Gruppensettings hin. Genannt werden spezielle Situationen wie das Hinbringen, Abholen und die mentale Unterstützung, welche die Jugendlichen von ihren Bezugspersonen erfahren (Fasching, Felbermayr, 2019:315). Mit den genannten Situationen können jeweils die Institution legitimierende Anerkennungsprozesse der Eltern in Verbindung gebracht werden, welche Walthers Ausführungen beispielhaft unterstreichen.

Zuletzt sind die Projektautorinnen auf Bedingungen für eine funktionierende Kooperation, als vorläufige Ergebnisse des Forschungsprozesses, eingegangen. Einerseits stellt für Fasching und Felbermayr die Haltung der Akteur:innen einen wichtigen Aspekt der Kooperation dar. Andererseits spielen auch die unterschiedlichen Beziehungskonstellationen, beziehungsweise die Beziehungen untereinander, eine wichtige Rolle (ebd.). Sie stellen eine bedeutsame Variable für das Übergangsgeschehen sowie zwischen den Akteur:innen dar. Im Hinblick auf die Gestaltungsfunktion von Beziehung erarbeiteten die Forscherinnen drei Phasen des Beziehungsaufbaues. Der Aufbau, die Verfestigung und die Erprobung wurden als drei zentrale Elemente identifiziert (ebd.:315-316). Gemeinsam mit Hubmayer gehen die Autorinnen ausführlicher darauf im Text „Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf“ (2019) ein.

Entgegen der in Kapitel 2.1.3. angesprochenen, kritischen Stimmen, spricht man sich in dem Forschungsprojekt für eine (unbestimmte) Bedeutsamkeit von Beziehung in Kooperationsprozessen aus. Unter anderem rückt damit die Beziehung zu den Eltern sowie die Position der Eltern innerhalb der Beziehungskonstellation in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung und bietet der Masterarbeit einen weiteren Anknüpfungspunkt.

Neben der allgemeinen Darstellung gesammelter Ergebnisse, wenden sich Hubmayer, Fasching und Felbermayr in „Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil eines Kindes mit Behinderung die Berufsberatung erlebt“ (2019) der Elternperspektive zu. In dem Artikel wird der Rollenwechsel angesprochen, welchen Elternteile als Berater:innen ihrer Kinder, zu Personen mit eigenem Beratungsbedarf, vollziehen (Felbermayr et. al., 2019:288). Je nachdem wird auch der:dem Berater:in eine neue Rolle zuteil: In der Emotion werden Entlastung und Empathie gefordert, hingegen benötigt es in der Aktion Problemlösungen und neue Brücken müssen geschlagen werden. Berater:innen werden laut den Autorinnen hierbei zu Gatekeepern (ebd.:292-293). Der, im Artikel angesprochene, Rollentausch lässt sich auch in der Interviewauswahl der Masterarbeit identifizieren. In der Arbeit wird die Rollenverschiebung als Teil des mütterlichen Konfliktes, zwischen Verantwortung zu tragen und diese abzugeben, behandelt.

Zuletzt soll in der Auswahl bisheriger Forschungsergebnisse auch das, im Rahmen der Projektstudie verfasste, Dissertationsprojekt von Felbermayr erwähnt werden. In der Vierteljahresschrift für Heilpädagogik beschreibt die Autorin anhand eines Elterninterviews den von ihr beforschten, prozesshaften Charakter von Bildungsentscheidungen. Der Weg bis zur

Entscheidungsfindung ist laut Felbermayr in drei Schritte unterteilt: sich Gedanken zu machen, eine Entscheidung zu treffen und diese realisieren zu können (Felbermayr, 2019:178). In der Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen veranschaulicht die Autorin, warum es notwendig ist auf reproduktionstheoretische Erklärungsansätze für die Erforschung von Bildungsübergängen bei Menschen mit Behinderung zurückzugreifen (ebd.: 181). Im Hinblick auf Bourdieu steht dabei „die Verwobenheit individueller Entscheidungen mit machtpolitischen Strukturen der Gesellschaft“ (Miethe, Dierckx, 2014:19f. zit. n. Felbermayr, 2019:181) im Mittelpunkt bildungssoziologischer Überlegungen. Betrachtet man den Erklärungsansatz von Miethe und Dierckx (2014) im Zusammenhang mit dem Anliegen der Masterarbeit, lassen sich vergleichbare Intentionen identifizieren. Ausgehend von den beiden Autorinnen ist das Verständnis von Bildung in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet (ebd.). In den, im Rahmen getroffenen, Bildungsentscheidungen der Akteur:innen werden macht-, bildungspolitische und gesellschaftliche Strukturen reproduziert, welche in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der Mutter hinterfragt werden sollen.

Die kurz gehaltene Ergebnisdarstellung beinhaltet unterschiedliche Anknüpfungspunkte und offene Forschungsmöglichkeiten für die Masterarbeit. Mit dem Fokus auf der Rolle der Eltern in der Ergebnisdarstellung ist deren mögliches Auftreten als Gatekeeper („Türenöffner“) im Bildungsübergang der Kinder sowie der Rollentausch von der Berater:in zu beraten werdender:m thematisiert worden. Zudem stellen die erforschte Bedeutung von Beziehung und der reproduktionstheoretische Ansatz nach Miethe und Dierckx wichtige Orientierungshilfen für die eigene Arbeit dar. Den ersten Themenschwerpunkt abschließend, sind bisherige Forschungsergebnisse des Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) differenziert worden. In Anknüpfung an die Bedeutungszuschreibung gegenüber Eltern in kooperativen Settings am Übergang setzt sich das nächste Kapitel mit der „familiären Lebenswirklichkeit“ und den Teilaspekten der Elternschaft sowie der Perspektive von Müttern auseinander.

2.2. Familiäre Lebenswelt

Die deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung (DGSGb) hat 2018 eine Fachtagung zu dem Thema „Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Balancieren im Spannungsfeld Professionelle – Klienten – Familien“ (Bartelt, Glasenapp, 2019) veranstaltet. Autor:innen aus unterschiedlichen Disziplinen setzen sich darin mit der Lebenswirklichkeit von Familien auseinander, von welcher Kinder und Jugendliche mit

einer Behinderung ein Bestandteil sind. Zudem ermöglichen betroffene Eltern einen persönlichen Einblick in die veränderte Situation und die Herausforderungen durch die Diagnose einer Behinderung für die Familien. Ausgehend von ausgewählten Tagungsbeiträgen in Verbindung zu weiteren Texten beschäftigt sich das Kapitel „familiäre Lebenswirklichkeit“ mit der Situation von Familien, in welchen jüngere Familienmitglieder mit einer Behinderung leben. Hinsichtlich des eigenen Forschungsvorhabens sollen die unterschiedlichen, im Text thematisierten, Aspekte des familiären Zusammenlebens und des Anpassungsprozesses an die neue Situation helfen ein Verständnis für die sich verändernde Elternperspektive zu entwickeln.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der Individualisierung und Pluralisierung (Seifert, 2019:8; Heckmann, 2004:51; Lotz, 2004:18-20) machen auch vor dem Leben mit einer Behinderung nicht Halt. Aufgrund von „Flexibilisierung, Prekarisierung und Digitalisierung“ (Seifert, 2019:8) am Arbeitsmarkt, der vermehrten Erwerbstätigkeit von Frauen, der Verlagerung von Beziehungen und Kommunikation in soziale Netzwerke, des Einflusses des demografischen Wandels auf die verwandtschaftlichen Beziehungen, des unbezahlbaren Wohnraums und der voranschreitenden, gesellschaftlichen Ungleichheiten sowie der sozialen Polarisierung stehen das familiäre Zusammenleben und sich daraus ergebende familiäre Lebensformen unter einem stetigen Wandel, so Monika Seifert (ebd.:9-10). Durch die sich verändernde Stellung der Frau in Verbindung zu den fortwährend schwieriger zu vereinbarenden Erwerbssituationen entstehen immer mehr neue familiäre Konstellationen, wie Single-Haushalte, Alleinerziehende oder uneheliche Partnerschaften (Eckert, 2002:18-20; Lotz, 2004:27-28; Heckmann, 2004:51, 108; Sesselmann, 2012:60-61). In der Familienforschung reagiert man auf den gesellschaftlichen Veränderungsprozess und fasst ihn unter dem Begriff „Doing Family“¹⁶ zusammen, welcher das familiäre Miteinander als Herstellungsprozess begreift (Seifert, 2019:8-9). In den Fokus der Masterarbeit gelangt dabei speziell die (mütterliche) Elternschaft als Prozess. Im Zuge der Literatursichtung werden folgend unterschiedliche Aspekte und Herausforderungen des familiären Zusammenlebens dokumentiert, welche sich, in Verbindung zum Herstellungsprozess der familiären Lebenswirklichkeit, aus der neuen familiären Situation mit Behinderung für Eltern ergeben.

¹⁶ Der Begriff „Doing Family“ wird in der Masterarbeit verwendet, um auf die prozessuale Herstellungsleistung des Systems Familie hinzuweisen. Familie wird als Austragungsort der Aushandlungsprozesse von Identität, Zugehörigkeit und Beziehungen verstanden. Beispielsweise nachzulesen in Jurczyk, K., Possinger, J. (2018): Von Vielfalt, Ungleichheit, Entgrenzung und Zeitstress - Familie heute. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Familien unterstützen. Ideen und Praxisbeispiele für Haupt- und Ehrenamtliche. Marburg: Lebenshilfe. 23-36

2.2.1. Elternschaft bei Behinderung: ein Prozess der Neuorientierung und Anpassung

Die Behinderung des eigenen Kindes hat eine Auswirkung auf das innerfamiliäre Rollenverhältnis. Durch die unerwartete, sich veränderte, Kinderrolle sind die Rollenerwartung und -bestätigung der Eltern gestört. Es entsteht ein innerer Konflikt zwischen der gesellschaftlich antizipierten Rolle und den Anforderungen der neuen Situation (Retzlaff, 2010:37, Cloerkes, 2007:288; Heckmann, 2004:30). Dies kann, vor allem hinsichtlich der gegenwärtig instabilen Situation von Kleinfamilien (siehe Kapitel 2.2.), zum Auslöser von Krisen, Überbelastung oder Auflösungserscheinungen von Familien werden, so Günther Cloerkes (Cloerkes, 2007:288). Die gesellschaftlichen, standardisierten Verhaltensmuster der, innerhalb dessen sozialisierten, Eltern divergieren mit der unbeabsichtigten, nicht gewünschten, oft außerhalb der Vorstellung liegenden und plötzlich eintretenden Geburtssituation eines Kindes mit Behinderung (Cloerkes, 2007:283, Lotz, 2004:28, Heckmann, 2004:30). Laut Cloerkes können daraus Anpassungsprobleme im Übergang zur Elternschaft auf zwei Ebenen resultieren: Unter dem Begriff der „Desintegration“ fasst der Autor auf der außerfamiliären Ebene Störungen zwischen gesellschaftlich-sozialen Institutionen und Familien zusammen. Die Störungen innerfamiliärer Sozialbeziehungen reiht er unter dem Begriff „Desorganisation“ ein (Cloerkes, 2007:288). Angesichts der problematischen Ausgangssituation von Eltern eines Kindes mit Behinderung ist zu klären, wie die Anpassung der Eltern an die neue Situation und die Neuorientierung in der Rolle „Eltern eines behinderten Kindes“ (ebd.:289) stattfinden können.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich in ihren Ausführungen dafür auf Rüdiger Retzlaff, der in seinem Buch „Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie“ (2010) drei Stadien des Anpassungsprozesses nach Rolland (1993) anführt. Retzlaff referiert, dass zwischen der akuten Krise, der Bewältigungs-, als der mittleren, Phase und der terminalen Phase des Anpassungsprozesses von Eltern unterschieden wird (Retzlaff, 2010:43-49). Heckmann (2004) merkt dazu an, dass die Phasen der Bewältigungsleistung, nicht als aufeinanderfolgend zu verstehen sind. Eltern durchlaufen periodisch immer wieder Rückfälle der Unsicherheit, Traurigkeit und der Überforderung. Zudem gelingt eine vollständige Annahme der Behinderung nur in wenigen Fällen (Heckmann, 2004:24).

2.2.1.1 Die akute Krisenphase

Zu Beginn der Anpassung liegt der Fokus für die Bewältigung der krisenhaften Situation auf einer kurzfristigen Neuorganisation (Retzlaff, 2010:43-44). Die Phase ist durch unterschiedliche Gefühle der Verunsicherung, Überforderung, der Ambivalenz zwischen Zuneigung und Abwehr oder Schuld beispielsweise geprägt (ebd.; Cloerkes, 2007:284-285; Heckmann, 2004:23-24), die durch den Handlungsdruck beschleunigt erlebt werden und ein hohes Maß an Stress für alle Akteur:innen bedeuten (Sesselmann, 2012:65). Die Diagnose gilt dabei als ein existentieller Einschnitt im Übergang zum „Elternwerden“ (Sesselmann, 2012:37, Heckmann, 2004:23-24, Lotz, 2004: 28)¹⁷.

Diagnoseerfahrung

Die diagnostische Feststellung einer Behinderung beim eigenen Kind kann sich zu einer ersten krisenhaften Situation für Eltern entwickeln (Sesselmann, 2012:37, Heckmann, 2004:23-24, Lotz, 2004: 28). Gefühle der Enttäuschung, Ohnmacht und Orientierungslosigkeit bis zur Abwehrhaltung; der Leugnung oder Rationalisierung der Diagnose sowie der Trauer, um ein gesundes Kind und der bereits antizipierten gesellschaftlichen Vorstellung von Elternschaft werden ausgelöst (Retzlaff, 2010:43-44; Cloerkes, 2007:284-285; Heckmann, 2004:23-24). Cloerkes benennt drei in der Fachliteratur herauszulesende Hauptreaktionen: das Schockerleben, Schuldgefühle und Abwehrmechanismen, welche sich abhängig von dem Zeitpunkt des Erkennens in der Einstellung gegenüber dem Kind bemerkbar machen können (Cloerkes, 2007:284-285).

Eltern erfahren von der Behinderung ihres Kindes meist in einem der drei von Sesselmann (2012) und Cloerkes (2007) diskutierten Momente der Diagnoseerfahrung. Beispielsweise kann dies noch während der Schwangerschaft im Zuge einer humangenetischen Beratung zur pränatalen Diagnostik erfolgen (Sesselmann, 2012:25-32, Cloerkes, 2007:284). Dies kann für die Betroffenen zu einer großen Belastung werden, bemerkt Cloerkes. Humangenetisches Vorgehen impliziert eine Bewertung von Behinderung und einem Leben damit. Der Autor weist darauf hin, dass diese oft psychisch belastend für Eltern, aber vor allem für Mütter, ist und mit schweren persönlichen Konflikten einhergehen kann (Cloerkes, 2007:284). Die zweite Möglichkeit besteht während, beziehungsweise nach der Geburt. Oft trifft die gewichtige Information Eltern und

¹⁷ Das Forschungsvorhaben der Masterarbeit setzt in erster Linie bei der zweiten Phase von Retzlaffs (2012) Stadien des Anpassungsprozesses an. Der Kapitelabschnitt „die akute Krisenphase“ dient der Einbettung der darauffolgenden Bewältigungssituation. In der Untersuchung der Interviews zeigt sich unter anderem wie die fehlende Verarbeitung der Krisenphase bestehenden Einfluss auf die, sich in der Bewältigungssituation befindenden, Mütter ausübt.

Ärzt:innen unvorbereitet und es entsteht eine „unmittelbar emotional schwer belastende Situation“ für beide Seiten. Das Geburtserlebnis ist dann durch inneren Aufruhr und Stress von außen bestimmt, welche Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung bewirken können (Sesselmann, 2012:33-37, Cloerkes, 2007:283-284; ausführlicher dazu Lotz 2002:41-56). Die dritte Möglichkeit liegt in der späteren Zukunft. Cloerkes spricht sich für die positiven Aspekte der Späterkennung aus. Zwischen den Eltern, vorzugsweise der Mutter, und dem Kind kann eine enge, unvoreingenommene Bindung entstehen. Möglicherweise sind auch bereits vorbereitende Anzeichen auf eine Behinderung sichtbar, welche das Schockerleben abschwächen. Jedoch gibt der Autor zu bedenken, dass durch die späte Diagnose unrealistische Entwicklungsvorstellungen bei den Eltern produziert werden und womöglich eine Frühförderung verpasst wird oder das Kind aufgrund des falschen Leistungsmaßstabes Gefahr läuft überfordert zu werden (Cloerkes, 2007:284).

Die Diagnose stellt demzufolge einen bedeutsamen Einflussfaktor für den Beginn der Elternschaft dar und spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle für den darauffolgenden Bewältigungsprozess. Die Verarbeitungsmöglichkeiten des, das Familienleben und die Elternschaft prägende, Erlebnisses haben Einfluss auf die Neufindung und Anpassung an die Elternrolle. Von Bedeutung ist dabei „der Schweregrad der Krankheit, spezifische krankheitsbedingte Einschränkungen, die Prognose der Krankheit, Zeitphasen der Krankheitsentwicklung und (die) Verlaufscharakteristika“ (Retzlaff, 2010:37), so Retzlaff. Abseits, die Behinderung betreffende, Aspekte sind laut dem Autor die Organisationsmöglichkeiten des Zusammenlebens sowie gesellschaftlich-normative Vorstellungen von Familie relevant (ebd.). Näheres dazu in Phase zwei, dem Bewältigungsprozess.

2.2.1.2 Bewältigungsprozess

Im Vergleich zum Erstkontakt mit der neuen Situation (Diagnosemitteilung), wird in der „mittleren Phase“ versucht, einen längerfristigen Umgang mit der Behinderung des Kindes und den sich daraus ergebenden familiären Umstrukturierungen zu finden (Retzlaff, 2010:48). Retzlaff (2010) schreibt, dass dabei die Akzeptanz der bleibenden Behinderung im Vordergrund steht (ebd.). Die Bewältigung der Annahme und Anpassung an die Situation ist durch anhaltende Herausforderungen gekennzeichnet. Der Autor führt einzelne Aspekte der Mehrfachbelastung von Eltern an, auf welche folgend unter der Hinzunahme von weiteren Autor:innen näher eingegangen wird.

Im Unterschied zu der von familiären Vorbildern und gesellschaftlichen Modellen getragenen **Pflegebedürftigkeit** von älteren Menschen, welche sich in ihrem letzten Lebensabschnitt befinden, fehlt in der Pflege eines Kindes mit Behinderung oft die inter- und intragenerationale Wahrnehmung sowie eine familiäre Auseinandersetzung (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20, Seifert, 2014:25, Denk, 2015:43). Eltern sehen sich mit „positiven Zukunftssemantiken kodierten, normativen, (...) normalistischen, Erwartungen“ (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21) gegenüber der Kindesentwicklung konfrontiert. Kardorff und Ohlbrecht machen darauf aufmerksam, dass angesichts der gesellschaftlichen und der eigenen Erwartungshaltung ein ständig steigender Druck auf Eltern lastet. Die Herausforderungen der neuen Lebenswirklichkeit mit Behinderung stehen oft konträr zu den, die Eltern sozialisierten, gesellschaftlich-normativen Haltungen (ebd., Denk, 2015:43, Cloerkes, 2007:283).

Familie Schultheis gehen dazu in ihrem Tagungsbeitrag „Judith - unser Leben mit einem sterbenden Kind.“ auf die Reaktionen aus dem ärztlichen Umfeld und aus dem Familien-, Freundeskreis ein sowie dem wachsenden Druck der Hilflosigkeit gegenüber der neuen familiären Lebenswirklichkeit (Schultheis, Schultheis, 2019:29-31). Die Eltern erzählen, „in dieser Zeit finden mehrere Arztbesuche unter großer psychischer Belastung statt. Unsere Sorge wächst, wir recherchieren selbst. Auf Beipackzetteln finden wir immer wieder Hinweise auf mögliche auftretende Sehstörungen. Wir stellen uns die Frage, ob wir unser Kind vergiften. Im Krankenhaus werden wir nicht ernst genommen, werden als nervende Eltern behandelt, die Medikamente werden immer wieder gewechselt, die Dosen erhöht, verschiedene Kombinationen ausprobiert. Alles ohne Erfolg. Unser Kinderarzt legt uns nahe, zu einem Kinderarzt mit neurologischer Kompetenz zu wechseln.“ (Schultheis, Schultheis, 2019:29). In dem kurzen Ausschnitt werden einerseits die Angstgefühle und die Verunsicherung der Eltern, dem Kind Schaden zufügen zu können, sichtbar. Zudem sprechen sie die Belastung an, welche sich in ihrer Überforderung mit den unterschiedlichen Ansichten zu der Kindespflege zeigt, während die eigene Meinung kein Gehör findet. Das Kind wird zum Versuchsobjekt, bis die Familie am Ende auf eine andere Stelle verwiesen wird.

In den Darstellungen zum Aspekt der Pflege und Betreuung des Kindes mit Behinderung verdeutlicht sich die zu vollbringende Anpassungsleistung von Eltern im Aushandlungsprozess zwischen den eigenen und den Vorstellungen der Umwelt. Retzlaff hält fest, dass die Pflegebedürftigkeit die größte Herausforderung für Familien innerhalb der „chronischen Anpassungsphase“ darstellt (Retzlaff, 2010:48). Zudem merkt Lotz (2004) hinsichtlich der

Herausforderung der Pflegebedürftigkeit von Kindern mit einer Behinderung an, dass der hohe Versorgungsaufwand oft Jahre oder ein Leben lang andauert (Lotz, 2004:46, 65-66; Heckmann, 2004:16, Retzlaff, 2010:48) - „eine praktisch nie endende Mutterrolle¹⁸“ - so Eckert (2002:40). Auf diese Weise werden die Vorbereitung und die Ablösung von der Familie im Erwachsenenalter zur Aufgabe von Müttern und Vätern. Damit geht oft ein Konflikt zwischen der anhaltenden Verantwortlichkeit von Eltern und der Übertragung von Verantwortung auf das Kind einher (Heckmann, 2004:29). Heckmann fasst zusammen, dass die Kindesbetreuung oft zum „bestimmenden Lebensinhalt“ (ebd.) für Eltern geworden ist. Die, mit dem Erwachsenenalter verbundene, Rollenverschiebung in der Verantwortlichkeit hinterlässt ein Loch, so der Autor. Insbesondere Mütter sind von der Problematik betroffen (ebd., Sesselmann, 2012:74-75; Lotz, 2004:30; Seifert, 2003:45). Der Entscheidungsprozess wird dabei meist von verschiedenen Fragen begleitet: Wann haben wir genug getan? Wann ist es (uns) möglich die Verantwortung und Fürsorge abgeben zu können? Wann wird es möglich sein, den Fokus auf das eigene Leben wieder wahrzunehmen (Lotz, 2004:65-66)? Herauszulesen ist dabei, neben der anhaltenden Verantwortlichkeit, auch die damit in Zusammenhang stehende **(Un-)Vereinbarkeit von Familie und der Arbeit der Eltern**. Seifert gibt an, dass sich durch die Ablösung des traditionellen Modells familiärer Arbeitsteilung und der Zunahme erwerbsbedingter räumlicher Mobilität die Regenerationsmöglichkeiten und die partnerschaftliche Zeit der Eltern zunehmend verringert (Jurczyk, Possinger, 2018 zit. n. Seifert, 2019:9). Lotz (2004) fügt dem hinzu, dass trotz der gesellschaftlichen Veränderungen und der voranschreitenden, gleichberechtigten Aufteilung von Aufgaben aus einer Vielzahl an Untersuchungen hervorgeht, dass meist nach der Kindesgeburt eine Rückkehr zu den traditionellen Rollenbildern stattfindet. Die Frau demnach ihre Berufstätigkeit verringert oder ganz aufgibt und der Mann die Rolle des Ernährers einnimmt (Lotz, 2004:29-30). An diesem Punkt wird zudem das Problem der **(Un-)Vereinbarkeit von Partner- und Elternschaft** sichtbar. Eltern stehen unter einem hohen Druck beide Bereiche in den Alltag zu integrieren und sich mit dem Zugehörigkeitsgefühl auf beiden Ebenen jeweils identifizieren zu können (Seifert, 2019:9; Sesselmann, 2012:68-72, Heckmann, 2004:37-38). Insbesondere die „Monopolstellung der Mutter“ (Heckmann, 2004:37) in der Pflege und der Versorgung des Kindes kann zu einem Ungleichgewicht in der Partnerschaft führen. Heckmann merkt an, dass die oft symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind zu einer Entfremdung der Elternteile führt (ebd.). Es entsteht eine Konflikt-Spirale zwischen der mütterlichen Zuwendung zum Kind, dem sich ausgegrenzt fühlenden Vater, welcher sich nach Sesselmann (2012:71) im Außen beginnt zu orientieren und schließlich ein familiäres Schattendasein führt.

¹⁸ Eckert (2002) verweist zudem auf die weibliche Monopolstellung in der Pflege (Cloerkes, 2007:290; Lotz, 2004:45; Heckmann, 2004:37; Thimm, Wachtel, 2002:11)

Dabei muss angemerkt werden, dass die partnerschaftliche Unzufriedenheit kein Spezifikum von Familien, deren Kinder mit einer Behinderung leben, ist (Heckmann, 2004:38). Eckert hält in seinen Aufzeichnungen fest, dass kein „linearer Zusammenhang zwischen der Behinderung des Kindes und (der) Destabilisierung der Ehe“ besteht (Krause, 1997:79 zit. n. Eckert, 2002:44).

Trotz der, auf der **Familie** lastenden, Mehrfachbelastung, gilt sie **als die wichtigste soziale Ressource** in der Neuorientierung und Anpassung an die Behinderung. Heckmann forscht seit 1993 zu der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung und hält fest, dass die familiäre Bewältigung der Anpassung an Übergänge stark von ihren eigenen Ressourcen abhängig ist (Heckmann, 2004: 13-16). Der Autor unterscheidet dabei zwischen internen und externen Faktoren. Innerhalb der Familie; intern, führt er neben der Belastbarkeit, dem Zusammenhalt und dem materiellen Handlungsspielraum auch das Bildungsniveau, als einem Ansatzpunkt der vorliegenden Arbeit, an. Dem Gegenüber betreffen die externen Faktoren das äußere Umfeld (informell) und die sozialpolitischen Möglichkeiten der Behindertenhilfe (formell) (Hohmeier, 2003 zit. n. Heckmann, 2004:13). Eckert (2002) fügt dem noch eine tertiäre Netzwerkebene hinzu, als die der Kontaktaufnahme zu therapeutischen und medizinischen Einrichtungen (Eckert, 2002: 49-50). Heckmann und Eckert merken beide in ihren Untersuchungen an, dass es vermehrt zur Bildung von kleinen sozialen Netzwerken kommt, welche eine erhöhte Interaktionsdichte aufweisen (Heckmann, 2004:40; Eckert, 2002: 50). Das hat eine mangelnde soziale Einbindung zur Folge und erschwert oftmals die soziale Integration des Kindes, beziehungsweise wächst die Barriere zwischen Behinderung und ohne Behinderung, so Cloerkes (2007:300). Gleichsam Cloerkes weisen auch Kardorff und Ohlbrecht darauf hin, dass für Familien, in denen Kinder mit Behinderung aufwachsen, ein erhöhtes Risiko auf gesellschaftliche Exklusion besteht. Die Autor:innen problematisieren **die Tendenz sozialen Rückzugs und der Isolation** in der Lebenswirklichkeit von betroffenen Familien. Sie sprechen sich für die Nützlichkeit von innovativen Selbsthilfeleistungen, dem Informationsaustausch in Selbsthilfegruppen, den Internetforen, des Peer-Counselings oder spezieller Beratungsmöglichkeiten aus, geben jedoch auch gleichzeitig zu bedenken, dass dies Sonderwelten begünstigen kann (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21). Neben der von Kardorff und Ohlbrecht thematisierten sozialen Ab-, beziehungsweise Ausgrenzung, beschäftigt sich Muche mit dem Begriff „Sonder- oder Parallelwelt“ aus einer sozialpolitischen Perspektive. Muche erklärt in ihrer Auseinandersetzung zu institutionellen Übergängen, „dass sie risikobehaftet sind, in dem Sinne, dass ein Entkommen aus bestimmten, institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden häufig schwierig ist“ (Muche, 2013:158-159). Gleichsam der durch gesellschaftliche Isolierung hervorgerufenen Sonderwelt, gelangen Menschen mit Behinderung und ihre Familien aufgrund von bildungspolitischen Strukturen in das Abseits.

Ein Grund dafür ist, laut Heckmann, die hohe instrumentelle, zeitliche und emotionale Auslastung, von welcher die Mütter oft noch stärker betroffen sind als die Väter (Heckmann, 2004:41). Jedoch ist laut Cloerkes ein erster Rückzug nicht unbedingt als negativ zu werten. Eltern sind bemüht das gestörte psychische Gleichgewicht und das der Rollen wiederherzustellen. Die Neustrukturierung des Umfeldes und die damit einhergehende Reduzierung von Kontakten sind meist mit dem Wandel wichtiger Beziehungen verbunden. Eltern sind auf der Suche nach einem Austausch mit Gleichbetroffenen, welcher vorerst zu Abstand führen kann (Cloerkes, 2007:300).

Die Familie als bedeutsame Ressource im Hinblick auf die Unterstützung und Wiederherstellung eines familiären Gleichgewichts hat einen **hohen Bedarf an professioneller, sozialpolitischer und materieller Unterstützung**, so Heckmann (Heckmann, 2004:16, Seifert, 2014:25). In dem zuvor beschriebenen Erfahrungsausschnitt der Familie Schultheis¹⁹ wird ersichtlich, dass daraus eine hohe Abhängigkeit von ärztlichen, therapeutischen, pädagogischen, politischen und verwaltungstechnischen Entscheidungsträgern resultieren kann (Seifert, 2019:10). Laut Seifert entfaltet eine fachliche Betreuung ihre Wirksamkeit erst, wenn die familiäre Lebenswirklichkeit von Eltern in die Zusammenarbeit miteinbezogen wird und diese sich an deren Ressourcen sowie Kompetenzen orientiert (Seifert, 2019:11; 2014:29-30). Hoffmann führt weiter aus, dass die Bedürfnisse des Kindes in Einklang mit dem Expertenwissen der Eltern gebracht werden müssen und nicht isoliert von familiären Zusammenhängen reflektiert werden sollen (Hoffmann, 2019:6-7). Seifert stellt die „handlungsleitende Prämisse“ (Seifert, 2019:11) auf, dass das Kindeswohl und seine Entwicklung von dem Wohlergehen seiner engsten Bezugspersonen abhängig sind. Gemeint ist, dass kooperative Zusammenarbeit Eltern im Prozess der Herstellung von Balance zwischen sich und dem Kind unterstützen und begleiten soll (Hoffmann, 2019:6-7, Seifert, 2019:11). Jedoch divergieren die theoretischen Überlegungen oft mit der praktischen Umsetzung, so Kardorff und Ohlbrecht (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20, auch bei Seifert, 2019:11; Cloerkes, 2007: 304-305; Heckmann, 2004:16,30).

Die Ursache dafür liegt laut Heckmann (2004) in der Vereinnahmung der Familie durch die professionelle Hilfe und einer im Verhältnis zueinander bestehenden Ambivalenz (Heckmann, 2004:30). Der Autor führt aus, dass die Beanspruchung der Hilfestellung „zum Wohle des Kindes“ (ebd.) erfolgt, jedoch auch gleichzeitig die Destabilisierung der Elternrolle zufolge

¹⁹ siehe dazu S.32-33, Tagungsbeitrag „Judith - unser Leben mit einem sterbenden Kind.“ (Schultheis, Schultheis, 2019:29-34)

haben kann. Heckmann macht auf vier Aspekte der ambivalenten Beziehungskonstellation zwischen Eltern und professionellen Fachkräften nach Engelbert (1999) aufmerksam (ebd.:30-31). Als erstes impliziert die Kontaktaufnahme mit professionellen Stellen eine „Entscheidungsnotwendigkeit“ der Eltern, welche sie Überwindung kostet und in der „normalen Elternbiografie“ nicht vorgesehen, demnach unvorbereitet, eintritt. Zweitens ist die Abweichung des Kindes durch den Kontakt verstärkt präsent und gestaltet die Normalisierung der Elternrolle schwieriger, so Heckmann. Weiters ermöglicht der Kontakt eine frühe Öffnung der familiären Lebenswelt für den fachspezifischen Blick und eine Prioritätenverschiebung²⁰ sowie der Kontrolle von Eltern. Zuletzt führt Heckmann an, liegt es in der Verantwortung von Eltern eine Balance zwischen den therapeutischen Fördermaßnahmen und dem Ruhe-/Erholungsbedürfnis des Kindes sowie der Herstellung einer normalen Eltern-Kind-Beziehung zu schaffen. Dies bietet einen idealen Nährboden für einen Prioritäten-Konflikt (ebd.).

Seifert bemerkt, dass Familien, deren Familienmitglieder mit einer Behinderung leben, im Fachdiskurs der Heil- und Sonderpädagogik vor noch nicht allzu langer Zeit als „behinderte Familien“ gekennzeichnet worden sind (Seifert, 2019:11). Gemeint worden sind damit, laut der Autorin; „Familien, die angesichts der vielfältigen Probleme im Alltag mit dem behinderten Kind ihren Erziehungsauftrag nur unzureichend erfüllen, die physisch und psychisch extrem belastet sind, die Entwicklungschancen ihrer Töchter und Söhne hemmen, die Ablösung vom Elternhaus erschweren und überdies Prozessen der Desintegration ausgeliefert sind“ (ebd.). Neben Seifert, hebt auch Hoffmann die negative Zuschreibung „behinderte Familien“ hervor (Hoffmann, 2019:6). Der Autor begreift Behinderung als „soziales Phänomen“, mit welchem die Familienmitglieder in reziproken Erfahrungsaustausch gehen. Ein wechselseitiger Prozess von behindert sein, -werden und sich behindern beginnt, wenn der Fokus einseitig auf der Behinderung und dem Kind liegt (ebd.). Gleichsam Hoffmann kritisiert Seifert die enge, wissenschaftliche Sichtweise auf das Spannungsfeld Familie, Kind und Unterstützung (Seifert, 2019:8, 15).

Cloerkes fasst Seiferts (2019) und Hoffmanns (2019) Beobachtungen unter dem traditionellen, defektorientierten Zugang zusammen (Cloerkes, 2007:281). Angesprochen wird darin die stigmatisierende Etikettierung der Wissenschaft von psychosozialen Familienverhältnissen. Gemeinsam mit Seifert und Hoffmann vertritt Cloerkes die Ansicht, dass es zwischen Familien, in welchen ein oder mehrere Familienmitglied:er mit einer Behinderung aufwächst:aufwachsen

²⁰ Im Fokus steht primär der Entwicklungsverlauf des Kindes mit Behinderung (Heckmann, 2004:31)

und in welchen dies nicht der Fall ist, keine grundlegende Unterscheidung gibt (Cloerkes, 2007:305, Seifert, 2019:8). Die Autor:innen Kardorff und Ohlbrecht explizieren, dass erst die Vielzahl an zusätzlichen Anforderungen die Familien vor unterschiedliche Herausforderungen stellen (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20).

Die Autor:innen verdeutlichen damit einen weiteren Aspekt des Anpassungsprozesses der Eltern und der familiären Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung. Kardorff und Ohlbrecht weisen auf die **Stigmatisierungs- und Exklusionserfahrungen** hin, welche zum Familienalltag von Menschen mit Behinderung gehören (Kardorff, Ohlbrecht, 2019:21). Abseits der wissenschaftlichen Betrachtung erfahren Betroffene oft Ausgrenzung auch aus dem Familien- und Freundeskreis (ebd.:22-23). Familie Schultheis²¹ erzählt, dass sich ihr soziales Umfeld plötzlich zu verändern begonnen hat und sich einige Personen aus dem Umkreis abgewandt haben. Man verabschiedet sich mit Erklärungen, wie beispielsweise „Ich kann mit Behinderungen nicht umgehen.“ (Schultheis, Schultheis, 2019:30) Zu den Stigmatisierungen in der Wissenschaft und dem Privatbereich kommen zudem Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsmarkt hinzu, so Kardorff und Ohlbrecht. Trotz des eingangs beschriebenen Aufbrechens traditioneller Familienstrukturen bleiben viele Mütter (und Väter) im veralteten Rollenbild verhaftet (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21). Die Kombination aus Familien- und Erwerbsarbeit sowie dem Erwartungsanstieg gegenüber der Kindesförderung verschärfen den Druck auf Eltern zunehmend (ebd.; Seifert, 2019:9; 2014:25-26). Gleichzeitig steigt mit der Pluralisierung und Anerkennung diverser Lebensformen auch die Individualisierungstendenz und der Leistungsanspruch im Bereich von Bildung, des Statuserhalts und der Erwartungserfüllung eines „perfekten“ Kindes, so Kardorff und Ohlbrecht (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21). Meist hat dies eine „Zementierung (der) traditionelle(n), geschlechterspezifische(n) Rollenverteilung“ (Seifert, 2019:26) zufolge.

Der Versuch einen längerfristigen Umgang mit der Behinderung des Kindes zu finden, bedeutet auch eine **Neuorientierung im Erziehungsverhalten**. Cloerkes (2007) weist darauf hin, dass die Erziehung im direkten Zusammenhang mit der Akzeptanz und Bewältigung der psychosozialen Situation steht (Cloerkes, 2007:294). Diese ist für Eltern oftmals überfordernd. Aus den divergierenden Vorstellungen zur Erziehung eines Kindes mit Behinderung können sich Verhaltensunsicherheiten und Kompensationsstrategien entwickeln, so Cloerkes. Eltern laufen Gefahr ihr Kind zu überbehüten, überfordern oder gar zu vernachlässigen (ebd.:294-296). Der

²¹ Vgl. S.36-37, Tagungsbeitrag „Judith - unser Leben mit einem sterbenden Kind.“ (Schultheis, Schultheis, 2019:29-34)

Autor geht näher auf die einzelnen Gefahren ein: Überbehütung ist kein Phänomen von Familien mit einem Kind mit Behinderung. Dennoch verleitet die Situation oftmals dazu, dem Kind mehr „Schutz, Schonung und Hilfestellung“ (ebd.:295) zukommen zu lassen, als notwendig wäre. Verstärkt tritt dies während des Alterungsprozesses der Eltern, bei Einzelkindern oder der/dem Letztgeborenen auf. Die Ursache dafür sieht Cloerkes in der Behinderung selbst, der Kompensation von Schuld und Enttäuschung, sozialer Ausgrenzung oder innerfamiliären Spannungen. Damit verbundene Folgen sind „Abhängigkeit, Unselbstständigkeit, ein geringes Anspruchsniveau, eine schwach ausgeprägte Persönlichkeit, eine niedrige Frustrationsintoleranz und ein unangepasstes Sozialverhalten.“ (ebd.) Demgegenüber steht die Gefahr der Überforderung, welche aus dem Erreichen ursprünglicher Leistungsstandards und Erwartungen resultieren kann (ebd.:296). Die Eltern versuchen das Kind gegenüber später vermuteten Widerstände bestmöglich zu wappnen. Jedoch haben die überfordernden Anforderungen meist „Aggressivität, Destruktivität und Resignation“ (ebd.) zur Folge, welche aus der Frustration und Unsicherheit eine Ablehnung gegenüber dem Anderen hervorrufen. Zuletzt thematisiert Cloerkes die Vernachlässigung, welche jedoch selten auftritt. Er sieht die Ursache dafür in der nicht überwundenen Ablehnung der Behinderung des Kindes, welche durch die Unsicherheit, Hilflosigkeit und Überforderung der Eltern nicht abgelegt werden kann (ebd.)

Zuletzt soll auf die hohe **Belastungssituation von Alleinerziehenden** hingewiesen werden. Im Vergleich zu zwei vorhandenen Elternteilen, sind einzelne Elternteile tendenziell größerer Belastungen im Bewältigungsprozess ausgesetzt (Retzlaff, 2010:65; Seifert, 2014:26-27). Retzlaff führt dies auf „geringere soziale Entlastungsmöglichkeiten und knappere finanzielle Ressourcen zurück“ (Retzlaff, 2010:65), insbesondere wenn mehrere Kinder zu betreuen sind. Das wirkt sich auf die berufliche Situation, vor allem die der Mütter, aus, so Seifert (Seifert, 2014:26-27, 2003:46). Durch die mangelnde Unterstützung entsteht eine psychische und psychosomatische Beeinträchtigung. Betroffenen fehlt die zweite Ansprechperson und sie fühlen sich alleine gelassen mit der gesamten Verantwortung (Seifert, 2014:26-27). Seifert gibt an, dass die Überforderung des alleinerziehenden Elternteils auch zu einer erhöhten Gewaltbereitschaft führen kann (Seifert, 2003:46). Mütter und Väter geraten zunehmend in einen Teufelskreis, beginnend bei der hohen Auslastung, welche die Pflege und den Austausch sozialer Kontakte verhindert und damit Entlastungspotenziale unterbindet (Seifert, 2014:27).

Die Zusammenführung der aus unterschiedlichen Perspektiven herausgearbeiteten, „besonderen Herausforderungen, Aufgaben und Erschwernisse“ (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20), charakterisiert den familiären Anpassungsprozess, im Sinne des Doing Family Ansatzes, an die

sich verändernde Lebenswirklichkeit von Familien durch eine Behinderung. Die miteinander in Verbindung stehenden Aspekte der Anpassung sind dafür bewusst zusammenhängend, jeweils in Absätzen, betrachtet worden, um die ineinandergreifende Vielschichtigkeit der familiären Gesamtsituation darstellen zu können. Seifert arbeitet in der Erforschung des Prozessverlaufs und seiner Neujustierung (Seifert, 1990; 2003; 2011a; 2011b; 2014 zit. n. Seifert, 2019:10) sieben unterschiedliche Fragenblöcke aus, welche eine zentrale Rolle für die Untersuchung familiärer Lebenswirklichkeit von Eltern, deren Kinder mit einer Behinderung aufwachsen, spielen. Auch in der vorliegenden Arbeit erhalten sie einen wichtigen Stellenwert. In Anpassung an das eigene Forschungsvorhaben werden sie, das Unterkapitel abschließend, vorgestellt, um nachfolgend in das Analyseverfahren einfließen zu können:

- „Wie nehmen [Mütter] die veränderte Lebenssituation [im zu untersuchenden Übergangsprozess] wahr? Wie bewerten sie diese? Als Unglück für die Familie oder als Herausforderung, die alle Kräfte bündelt, um sie zu bewältigen?
- Unter welchen Lebensbedingungen bewältigen sie ihren Alltag? Wie sieht die Wohnsituation aus, wie sind sie finanziell gestellt, wie viele Personen gehören zur Familie?
- Wie ist es um die körperliche und psychische Gesundheit der [Mütter] bestellt? Welche Lebenseinstellung und welche Lebenspläne haben sie [in Bezug auf den Bildungsübergang und die Zukunft des Kindes]? Welche Strategien stehen ihnen zur Verfügung für das Lösen von Problemen [am Bildungsübergang]? Welche biografischen Erfahrungen haben sie [im Bildungsbereich] geprägt?
- Wie sind die Beziehungen innerhalb der Familie gestaltet – Zusammenhalt fördernd oder eher konfliktgeladen?
- Haben die Familien ein soziales Netzwerk, das sie trägt, in guten und schlechten Zeiten, praktische Hilfe und Ratschläge gibt und durch persönliche Zuwendung psychosoziale Bedürfnisse erfüllt?
- Welche Unterstützung erhalten sie [am Bildungsübergang] – materiell, professionell und strukturell?
- Welche Zukunftsperspektiven leiten sie [in der Übergangsbewältigung] (...)?” (Seifert, 2019:10-11)

Aufgrund des eingegrenzten Interviewmaterials wird aufbauend auf die Darstellung der familiären Lebenswirklichkeit von Betroffenen im nächsten Unterpunkt die Perspektive der Mütter von Kindern mit einer Behinderung dargelegt. Die geschlechterspezifische Sichtweise ermöglicht ein differenzierteres Bild von der Rolle des weiblichen Elternteils im Erziehungs- sowie Bildungsprozess der Kinder.

2.2.2. Elternschaft bei Behinderung aus der Sicht der Mutter

Aus dem letzten Unterkapitel ist zu entnehmen, dass die familiäre Lebenswirklichkeit von Eltern, deren Kinder mit einer Behinderung leben, vielfältig erforscht worden ist. Der wissenschaftliche Fokus liegt unter anderem auf der Neuorientierung, der Anpassung an die neuen Herausforderungen, Ablösungsschwierigkeiten und der Rolle professioneller Unterstützung. Neuere Bestrebungen setzen dabei auf eine Kompetenzen- und Ressourcenorientierung sowie die Berücksichtigung von familiären Entwicklungsbedingungen. In der Untersuchung von Lebenswirklichkeiten ist man auf diese Weise bemüht Verallgemeinerungen zu der Situation von Familien auflösen zu können (Seifert, 2019:8, 15; 2003:43). Monika Seifert zitiert dazu Müller-Zurek: „Das gemeinsame Schicksal, ein behindertes Kind zu haben, macht uns noch lange nicht zu einer homogenen Gruppe; im Gegenteil, Familien mit behinderten Kindern repräsentieren die gesamte Gesellschaft mit ihren Strömungen und Problemen“ (Müller-Zurek, 2002:30 zit. n. Seifert, 2003:43)

In der Erforschung familiärer Lebenswirklichkeiten von Familienangehörigen mit einer Behinderung wendet sich Monika Seifert (u.a. Seifert, 1990; 2003; 2011a; 2011b; 2014, 2019) auch gezielt der Perspektive von Müttern sowie der von Vätern zu. Die Autorin fordert „eine differenzierte Sicht, die objektive Lebensbedingungen und das subjektive Erleben der Beteiligten im Kontext ihrer persönlichen Werte und Ziele und der gesellschaftlichen Entwicklungen integriert.“ (Seifert, 2003:43). Dem Anspruch Folge leistend, widmet sich das Kapitel explizit der Situation von Müttern, deren Kind mit einer Behinderung lebt. Um einen Einblick in die Situation des weiblichen Elternteils zu erlangen, werden Seiferts Reflexionen zu der Sicht der Mütter mit weiteren Autorinnen verglichen und in der folgenden Situationsbeschreibung wiedergegeben.

Wie bereits in der Kapiteleinleitung zu familiären Lebenswirklichkeiten expliziert, hat sich das traditionelle Rollenverständnis gesellschaftlich gewandelt und eröffnet durch die zeitgleiche Pluralisierung und Individualisierung von Lebensformen neue Strategien und Perspektiven für die Betroffenen. Mütter erleben im Spannungsfeld von Familie, Erwerbstätigkeit und optimaler Entwicklungsförderung des Kindes einen besonderen Belastungs- und Erwartungsdruck, so Seifert (2003:44-45; 2014:25). Erschwert wird die Situation, wenn die Männer- beziehungsweise Vaterrolle neu tradiert wird und keine Unterstützung aus dem Verwandten- und Freundeskreis

möglich ist (Seifert, 2014:25; Lotz, 2004:32). Mit der Rollenneuverteilung und zunehmender Integration von Frauen auf dem Arbeitsmarkt sehen sich Mütter weiterhin mit der gesellschaftlichen Erwartungshaltung konfrontiert das Familienleben zu gestalten und dies zusätzlich mit einer Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. Seifert verdeutlicht die zunehmende Verschärfung der Situation, gibt jedoch zeitgleich an, dass die Doppelbelastung trotz dessen oft als Ressource erlebt wird (Seifert, 2003:45, 2014:26).

Um die Situation von Müttern im Familienleben mit einer Behinderung abbilden zu können, differenziert Birgit Sesselmann (2012) drei Blickwinkel, in welchen sich auch Seiferts Darstellungen einordnen lassen. Die Autorin beschreibt in Punkt eins das Zusammenspiel von gewandeltem Frauenbild im Vergleich zu der wachsenden Überbelastung in der Mutterrolle. In den Vordergrund rücken dabei die immer stärker geforderte Leistung und das Engagement in der Kindeserziehung, welche eine Überbeanspruchung und Rollenschwierigkeiten zufolge haben können, so Sesselmann (2012:74-75). Sprechen Seifert (2003:45) und Lotz (2004:30) noch von einer Doppelbelastung, erweitert Sesselmann diese auf eine dreifache Belastung: Frauen schlüpfen in die Rolle der Hausfrau, der Erzieherin und der Pflegerin (ebd.:75). Die sich daraus ergebende Auslastung innerhalb der Familie divergiert mit den Wünschen nach einer Berufstätigkeit und eigener Bedürfnisbefriedigung. Lotz bemerkt, dass aufgrund von prekären Arbeitsstrukturen und fehlendem Betreuungsangebot, oft eine unbewusste und schleichende Übernahme traditioneller Rollenbilder passiert (Lotz, 2004:29-30)

Im zweiten Punkt geht Sesselmann (2012) auf den inneren Konflikt der Mutter ein, sich zwischen der aufopfernden Betreuung und dem Verlangen nach Eigenständigkeit zu befinden (Sesselmann, 2012:75-77). Die psychosoziale Situation von Müttern und die Beziehung zum Kind sind durch eine oft fortlaufende, erhöhte Abhängigkeit des Kindes von der Mutter geprägt (Lotz, 2004:46, 65, 73). Seifert führt aus, dass es kaum Entlastungsmöglichkeiten für die Betroffenen gibt, die Kontaktpflege erschwert ist, es folglich zu einer Reduktion sozialer Kontakte kommt und eine hohe Isolationsgefahr besteht (Seifert, 2014:27). Zudem fällt die mütterliche Autonomie meist der „optimalen“ Kindesförderung zum Opfer. Darüber hinaus steht die zunehmend als negativ erlebte Ausgangslage der Mütter unter dem Einfluss gesellschaftlich-normativer Vorstellungen und abwertender Reaktionen. Mutterschaft ist mit hohen Erwartungen verbunden, so Lotz (2004:75). Die Betroffenen geraten dadurch in eine ambivalente Entscheidungssituation. Sie entwickeln Schuldgefühle und Versagensängste aufgrund der sie überfordernden Realität im Vergleich zu den unerfüllten, manifestierten Vorstellungen als der „guten, aufopfernden, liebevollen Mutter“ (Lotz, 2004:75). Lotz und

Seifert berufen sich in der Situationsbestimmung von Müttern auf Monika Jonas “dreifaches Verlusterleben” (1998; 1990). Die erschwerte Situation wird bestimmt durch das Verlusterleben von Anerkennung, Autonomie und zuletzt dem Identitätsverlust. Seifert und Lotz halten fest, dass der Verlust des „idealen Kindes“ eine Ambivalenz zwischen Zuneigung, Hoffnung und Enttäuschung, Wut sowie Ablehnung bei der Mutter bewirkt. Die negativen Gefühle gegenüber dem Kind und den eigenen sowie gesellschaftlichen Vorstellungen einer guten Mutter nicht gerecht werden zu können lösen Schuld bei den Betroffenen aus. Schlussendlich werden diese in der Kindesförderung zu kompensieren versucht (Lotz, 2004:77; Seifert, 2014:26).

In Punkt drei weist Sesselmann (2012) auf die Bedeutung der Krisenbewältigung und der Entwicklung eines Problembewusstseins hin. Mütter können durch die Beobachtung, in der Auseinandersetzung mit den Eigenarten, der Einschätzung des Entwicklungsprozesses und durch den Kontakt zu weiteren Betroffenen lernen, ihr Kind und die neue Situation anzunehmen (Sesselmann, 2012:77).

Im Hinblick auf die theoretische Aufarbeitung familiärer Lebenswirklichkeit mit Behinderung, ist zuerst auf die Elternschaft als (Anpassungs-)Prozess in der Krise und an die Lebensrealität eingegangen worden, um im nächsten Schritt die Elternschaft aus Sicht der Mutter vorzustellen. Unterschiedliche Aspekte und Herausforderungen des Herstellungsprozess Familie, aus dem Blickwinkel der Elternwerdung, sind beleuchtet und in Beziehung zueinander gesetzt worden. Heckmann stellt dabei fest, dass die Bewältigung der Anpassungsleistung stark abhängig von den Ressourcen der Familie, wie beispielsweise dem (elterlichen) Bildungsniveau, ist (Heckmann, 2004: 13). Dieses hat einen großen Einfluss auf Bildungsentscheidungen und –erfolg (ebd. 104). Insbesondere in Österreich erhält die Bildungsherkunft von Jugendlichen in der Ausbildung oder der Beschäftigung eine besondere Bedeutung. „Die Bildungsherkunft wirkt in Österreich so stark auf die Bildungswegentscheidungen der Kinder, dass in diesem Zusammenhang häufig von Bildungsvererbung gesprochen wird” (Neubacher et. al., 2019:2010) so der letzte, nationale Bildungsbericht. Wiederholt wird in den Dokumentationen zu den Entwicklungen im österreichischen Bildungsbereich auf die Wirkungsmacht der Bildungsherkunft und des vererbten Bildungsniveaus hingewiesen (ebd., Oberwimmer, 2015: 140, Vogtenhuber et. al., 2015: 216; 2012:124²²). Hinsichtlich des ernstzunehmenden Einflusspotentials der Bildungsherkunft im österreichischen Bildungsbereichs und dem eigenen Forschungsanliegen setzt sich das nächste Kapitel mit dem aktuellen Forschungsaufkommen zu

²²aktuell dazu auch das EU-SILC Modul 2019 der Statistik Austria; „Sowohl Bildung als auch ökonomischer Status werden vielfach ’vererbt’” so die Statistik Austria (2020) zu der EU-SILC Erhebung 2019 (Statistik Austria, 2020: 144-155)

einem inklusiven Verständnis von Bildung sowie den Erforschungsmöglichkeiten von Bildungseinstellungen und dem Bildungsteilmoment der Verantwortung auseinander.

2.3. Inklusive (Heran-)Bildung

Das in bildungspolitische Strukturen eingebettete Bildungssystem spielt eine wichtige Rolle für das Verständnis und die Ausbildung von sozialer Gerechtigkeit sowie Chancengleichheit der, sich im stetigen Wandel befindenden, Gesellschaft. Im Hinblick darauf ist im zweiten Kapitel auf das inklusionspädagogische Anliegen des Forschungsprojekts, der Untersuchung partizipativer Forschungsmöglichkeiten von Kooperation, eingegangen worden. Die Realisierung von Inklusion beinhaltet im Vergleich zu der Integration im bildungspolitischen, -wissenschaftlichen und schulischen Kontext einen differenzierten Zugang zu Normalität und Vielfalt (näher dazu Kapitel 2.3.1). Einen bedeutsamen Wirkungsbereich der Bildungspolitik betrifft die Schulbildung, welche einen Abschnitt im Ausbildungsprozess und weiterführend in der Berufswahl junger Menschen darstellt. Daneben übernimmt die Familie als Sozialisationsinstanz (siehe dazu Kapitel 2.2.1) eine wichtige Rolle bei der Schul-, Ausbildungs- und Berufswahl. Bildungspolitische Strukturen und die Familie sind demnach beide ernstzunehmende Einflussfaktoren auf die Bildungskarrieren junger Menschen mit (und ohne) Behinderung. Bildungspolitik stellt ein Bildungsangebot zur Verfügung und die Familie bietet eine wertvolle Ressource im Umgang damit. In der vorliegenden Arbeit wird das Zusammenwirken beider Bereiche in Augenschein genommen. Statistik Austria veröffentlicht dazu kürzlich aktuelle Ergebnisse.

Im Zuge des „EU-SILC-Sondermoduls 2019“ untersucht Statistik Austria (2020a, 2020b) neben dem ökonomischen Einfluss auch die intergenerationalen Vererbungsmöglichkeiten des Bildungsstatus (Statistik Austria, 2020b:144-155). Im Fokus der Untersuchung stehen die „Teilhabechancen bzw. die Weitergabe von Bildungs-, Einkommens- und Erwerbschancen von Eltern an ihre Kinder“ (Statistik Austria, 2020a). Die Befragten sind dabei im Alter von 25 bis 59 Jahren (Jahrgang 1960–1994). Wobei der Referenzzeitpunkt für die Befragung jener Zeitpunkt ist, an dem sie 14 Jahre alt waren (Statistik Austria, 2020b:13). Die Forschungsgruppe der Statistik Austria beobachtet, inwieweit die Bildungschancen und der Lebensstandard durch den familiären Bildungshintergrund bestimmt sind. Sie ermittelten sowohl einen Zusammenhang zwischen dem eigenen und dem Bildungsstand der Eltern, als auch ein erhöhtes Armuts- und

Ausgrenzungsrisiko durch ein bildungsferneres Elternhaus (Statistik Austria, 2020a). Im Falle einer Behinderung erhöht sich dieses Risiko zusätzlich (Fasching, 2019:264-266).

Die Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen von Statistik Austria zu Menschen mit Beeinträchtigungen ergeben, dass vielfach geringere Bildungsabschlüsse bei den Betroffenen vorliegen und diese sich hauptsächlich im Pflichtschulbereich oder einer Lehrausbildung und der berufsbildenden mittleren Schule ansiedeln (Statistik Austria, 2016:12, 24). Auch am Arbeitsmarkt verzeichnet die Statistik eine geringere Anteilnahme von 55,9% wovon 10,3 % tatsächlich erwerbstätig sind (ebd.:12, 26). Hinsichtlich der risikobehafteten Situation von Menschen mit Behinderung im Ausbildungsprozess und auf dem Arbeitsmarkt wird in der Arbeit der Frage nachgegangen inwieweit familiäre Vorstellungen zu Bildung, beziehungsweise speziell die der Mutter, in der kooperativen Auseinandersetzung eine Rolle spielen. Der letzte Themenschwerpunkt geht dafür erstens auf die bildungspolitische Grundsatzdiskussion zu der Forderung nach Inklusion und zweitens auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten durch die Erforschung von Bildungsorientierungen und dem Bildungsteilmoment der Verantwortung ein:

Kapitel 2.3. setzt sich zuerst mit der derzeitigen Diskussion um ein inklusives Bildungsverständnis auseinander. Die Ab- und Eingrenzung des Begriffs fungiert als Bestandteil des bildungspolitischen Orientierungsrahmens der nachfolgenden Ausführungen zu Bildungsorientierungen und -aspirationen. Inklusion steht in der Kritik, ein bildungspolitisches Lippenbekenntnis (Dederich, 2020:527, 529, Fasching, 2017:19) zu sein, welches Tenorth (2013) mithilfe des Bildsamkeitsanspruchs enttarnt. Dederich (2020) greift Tenorths (2013) Ideen auf und übersetzt sie in die aktuelle Inklusionsdebatte. Als Vorreiter im Umgang mit Diversität wird dabei das mehrdimensionale Konzept der Intersektionalität gehandelt. Das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, in welchem die Masterarbeit entsteht, begegnet den konzeptuellen Vorstellungen unter anderem mit einem partizipativen Zugang zu Kooperation. Im Vergleich dazu bezieht sich die vorliegende Arbeit auf ein humanökologisches Verständnis von Bildung nach Lederer (2015).

Das Kooperationssetting fungiert in der Masterarbeit als Schauplatz von Bildungsvorstellungen und –entscheidungen sowie damit verbundener individualisierter Praktiken der Akteur:innen gegenüber dem Bildungsübergang. Bei der Analyse des Übergangsgeschehens als kooperativ zu unterstützender Entscheidungsprozess setzt Kapitel 2.3. im zweiten Schritt an. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Übergängen stellt sich die Frage, was zu der

Entscheidungsfindung am Übergang beiträgt²³. Familien als soziales Bezugssystem auf der lebensweltlichen (Mikro-)Ebene geraten dabei vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung (Weber-Liel et. al. 2019:9, Theunissen, 2009:205-208; Heckmann, 2004:27-28). Im Hinblick darauf beschäftigt sich das Kapitel 2.3.2. mit dem, auf „die kindliche(n) Lernerfahrungen“ und die Einstellung zu Bildung Einfluss nehmenden, „institutionalisierten Elternverhalten“ (Heckmann, 2004:102). Weit verbreitet ist dabei der, aus der quantitativen Forschung stammende, Begriff der Bildungsaspiration. Dieser steht unter der Kritik, eines verkürzten Bildungsverständnisses (Hermes, Lotze 2020; Hermes 2017; Busse 2010). In Abgrenzung zur Bildungsaspiration wird nachfolgend der qualitativ-ausgerichtete Begriff der Bildungsorientierung diskutiert. Darauf aufbauend setzt sich die Masterarbeit mit Bernd Lederers Überlegungen zum „Bildungsteilmoment der Verantwortung“ (2015) auseinander. In der Gegenüberstellung zu Hermes konzeptuellen Vorstellungen von Bildungsorientierungen werden die Verknüpfungspunkte beider Begriffe ausgearbeitet. Diese dienen der empirischen Untersuchung als ‚sensitizing concepts‘ (Blumer, 1969 zit. n. Charmaz, 2006: 16)

2.3.1. Der inklusive Bildungsanspruch

Im deutschsprachigen Raum schreitet die Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs sowie die Entwicklung eines inklusiven Verständnisses zunehmend voran. Die Debatte um einen inklusiven Bildungsbegriff ist dementsprechend bildungswissenschaftlich, -politisch und –moralisch aufgeladen. Inklusion gilt als politischer „Leitbegriff“ (Dederich, 2020:527, 529, Fasching, 2017:19), der jedoch angesichts seiner unterschiedlichen Bestimmungen, zum Teil abweichender bildungspolitischer Rahmungen und divergierender Umsetzungsvorschläge zu einem „unscharfen Passepartout Begriff“ (ebd.) „verwahrlost“ (Katzenbach, 2015 zit. n. Dederich, 2020). Markus Dederich kritisiert in seinem Beitrag „Inklusion“ (2020) den Mangel an Spezifität, welcher mit dem „zustimmungspflichtigen Prinzip“ (Dederich, 2020: 527) einhergeht. Der Autor bezieht sich in seiner Kritik auf Heinz-Elmar Tenorths Ausführungen (2013) zum Inklusionsbegriff in Verbindung zur Bildungsamkeit. Im Hinblick darauf beinhaltet der folgende Beitrag eine Stellungnahme zu den aktuellen, inklusionspädagogischen Bestrebungen in Abgrenzung zum bildungspolitisch vorherrschenden, formalen Bildungsverständnis (Fasching, 2019:853). Abschließend wird darin der Frage nachgegangen, wo der Inklusionsgedanke im pädagogischen Interaktionsprozess kooperativer Zusammenarbeit und damit in der eigenen Forschungsarbeit zu verorten ist.

²³ siehe dazu auch die im FWF Forschungsprojekt entstehende Dissertation von Katharina Felbermayr (2019), welche sich mit dem prozessualen Aspekt der Entscheidungsfindung am Übergang auseinandersetzt

Gleichsam Tenorth (2013), ist der pädagogische Grundbegriff nach Herbart konstitutiv für Dederich in der Frage der Umsetzbarkeit inklusiver Bildung (Dederich, 2020:528). Tenorth wehrt sich gegen eine moralische Verklärung des Begriffs und beruft sich auf die darin enthaltene naturphilosophische Prämisse und die damit verbundene, operative Dimension (Tenorth, 2013:20-21). Unter der Prämisse versteht der Autor die „Naturtatsache“ (ebd.19), der „Fähigkeit (des Menschen), Fähigkeiten auszubilden“ (ebd.). Er unterstreicht damit die Universalisierung von Bildung, im Sinne universeller Bildsamkeit, für eine Perspektivenöffnung in der Inklusionsdebatte (ebd.20), welche es nach Dederich für die Anerkennung einer pädagogischen Adressierung von Menschen mit Behinderung benötigt (Dederich, 2020:528). Laut Dederich entsteht in der Anerkennung der Bildbarkeit ein Bildungsanspruch, welcher sich in der operativen Dimension der Bildsamkeit bei Tenorth abzeichnet. Beide Autoren stützen ihre Argumentation auf das, in der Behindertenrechtskonvention 2006 verankerte, Menschenrecht auf Bildung (Dederich, 2020:527, Tenorth, 2013:26).

Die Bildbarkeit wird laut Tenorth zwischen dem „Subjekt als Adressaten von Erziehung“ (Tenorth, 2013:26) und der „Kontingenz der historisch-sozialen Lage“ (ebd.), als der Interaktion zwischen dem Menschen und der Welt, verhandelt. Eine entscheidende Rolle in der Verhältnisbestimmung spielt der pädagogische Interaktionsprozess. Tenorth stellt die „kausaltechnologische Annahme“ (ebd.24-25) auf, „dass gemeinsame Erziehung oder eine Erziehung in einer nur spezifisch differenzierten Praxis eher – oder: überhaupt erst – universell zur Geltung bringen kann, was die Bildsamkeitszuschreibung behauptet“ (ebd.) Erziehung schafft demnach einen Rahmen und die Bedingungen von Lernprozessen, Zuschreibungsmöglichkeiten sowie „individualisierende Praktiken in kontingenten, historischen Kontexten“ (Dederich, 2020:529). Laut Tenorth (2013) und später Dederich (2020) kommt Erziehung die Aufgabe zu, einen Ausgleich zwischen dem inklusiven Universalitätsanspruch der Bildsamkeit in (diskursiven) Zuschreibungen und den Individuationsbestrebungen innerhalb subjektivierender Praktiken zu schaffen (Tenorth, 2013:19-21, 24, Dederich, 2020: 528, 531). Bis heute gilt dies als ein unabschließbarer Prozess (Dederich, 2020:529). Die Frage, wie wir dem Zusammenspiel begegnen und wie wir damit umgehen, bleibt jedoch offen und lässt Raum für neue Reflexionen.

Tenorths Verständnis von Bildsamkeit findet ebenfalls Einzug in den Text zu (inklusive) „Bildung“ (2016) bei Antor und Bleidick. Die Autoren geben in ihrem Beitrag zum „Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis“ einen

Einblick in die historische Entfaltung des Begriffs. Am Ende kommen sie zu dem Entschluss, dass Bildung, im Sinne der Anerkennung der Bildsamkeit, als Grund- beziehungsweise Lebensrecht jedes Menschen aufgefasst werden muss (Antor, Bleidick, 2016:23-24). Laut Antor und Bleidick (2016) besteht die Existenz in Abhängigkeit zu ihrer Weiterentwicklung. „Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Kant, 1803; Nachdruck 1968, 11-14 zit. n. Antor, Bleidick, 2016:23) zitieren die Autoren Kant und verdeutlichen damit die Rolle der Erziehung im existenziellen Individuationsprozess. Abhängig vom individuell, differierenden Bildungsmaß müssen im erzieherischen Setting Lernmöglichkeiten in Anpassung an den zu Bildenden geschaffen werden (ebd.). In dem Zusammenhang kritisieren Antor und Bleidick die formale Orientierung des Bildungsbegriffs und grenzen sich von der derzeitigen Messbarmachung standardisierter Bildungszertifizierungen und Leistungsqualifizierungen ab. Sie fordern ein neues Menschenbild, in Anpassung an ein inklusives Bildungsverständnis. In ihrer Argumentation berufen sich Antor und Bleidick (2016) auf die phänomenologische Betrachtungsweise des Menschen und seinen Lernprozess (ebd.). Anders als Antor und Bleidick, welche bei der Ursachenbestimmung in der Unvollkommenheit der Natur ansetzen, orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Reflexion über Bildsamkeit bei Tenorth (2013) und Dederich (2020).

Bereits Kant fragt sich 1803, „wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1803; Nachdruck 1964:711). Darauf aufbauend beinhaltet, nach dem phänomenologischen Verständnis, Bildung als Prozess die Anerkennung einer „unüberwindlichen Doppelsexistenz“ (Meyer-Drawe, 1998:140f zit. n. Antor, Bleidick, 2016:23), welche in der „Leiblichkeit gründet“ (ebd.). Gemeint ist damit das gleichzeitige Bestehen von Freiheit und Zwang innerhalb der menschlichen Existenz. Hier zeigt sich das von Tenorth angesprochene, pädagogische Problem der Bildsamkeitszuschreibung. Wenn Kant schreibt, „Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit zu gebrauchen“ (Kant, 1803; Nachdruck 1964:711) meint er nicht die Anerkennung der Unvollkommenheit von Natur, sondern verlangt nach einer differenzierten, erzieherischen Praxis für die Schaffung neuer Bildungsmöglichkeiten, welche zwischen dem sozialen Universalitätsanspruch und den subjektiven Individuationsbestrebungen liegt. Nach Dederich (2020) ist es die Aufgabe der Pädagogik in der Praxis Exklusionsprozesse zu vermeiden sowie diskriminierende und marginalisierende Erfahrungen vorzubeugen (Dederich, 2020:530). Im Hinblick darauf hebt der Autor unterschiedliche Aspekte der internationalen Diskussion um den Inklusionsbegriff hervor, welche auch bedeutsam für das Verständnis von inklusiven Bildungsprozessen der Masterarbeit sind.

Inklusion, hält Dederich (2020) fest, ist kein abzuschließender Prozess. Vielmehr ist es ein Lehrprozess, der von Unterschieden lehrt zu lernen und mit ihnen zu leben, Barrieren darin zu identifizieren und wenn möglich, aufzulösen. Auf diese Weise findet eine Sensibilisierung gegenüber Marginalisierungs- und Exklusionsrisiken statt. Im Vordergrund der Inklusionsbestrebungen stehen die Teilhabe aller und der gemeinsame Erfolg, ergänzt der Autor (ebd.). Auf die allgemeingehaltene, internationale Perspektive von Ainscow und Miles (2009) aufbauend, bezieht sich Dederich anschließend auf Biewer (2009), um noch einen differenzierteren Blick auf die Rolle der Wissenschaft in der Inklusionsdebatte zu werfen: „Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer*innen gerecht zu werden“ (Biewer, 2009:193 zit. n. Dederich, 2020:530).

Biewer bedient sich in seiner Ausführung zur wissenschaftlichen Betrachtung von Inklusion unterschiedlicher Topoi, welche bei Dederich (2020:530) genauer nachzulesen sind. Herausgegriffen wird an dieser Stelle der Umgang mit Heterogenität, in der sich das von Tenorth explizierte Zusammenspiel von Universalität und Individuation zeigt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Inklusive Bildung, im Sinne der Bildsamkeit, über die „Anerkennung der Verschiedenheit“ (Prengel, 1995:49 zit. n. Dederich, 2020:531) stattfindet. Von dieser Ansicht geht beispielsweise das anti-kategoriale Verständnis von Inklusion aus, welches die „Verschiedenheit aller“ in den Vordergrund rückt (Fasching, 2017:19). Dem Verständnis nach, wird davon ausgegangen, dass kategorisierende Zuschreibungen als Wegbereiter für „Essentialisierungen und Naturalisierungen“ (ebd.20) fungieren. Kritisiert wird, dass einzelne Faktoren, wie beispielsweise das Geschlecht oder eine Behinderung, als „fixe, quasi-natürliche, ahistorische, verkörperte Differenzen unabhängig von gesellschaftlichen Faktoren“ (ebd.) aufgefasst werden und auf diese Weise Exklusionsprozesse unbemerkt bleiben.

Angesprochen wird damit, dass von Minow (1991) identifizierte „Dilemma der Differenz“, das veranschaulicht inwieweit das Einbeziehen von Differenzkategorien, Stigmatisierungen und Ausgrenzungen fördert, so Fasching (ebd.). In ihrem Beitrag zur Erforschung inklusiver Übergänge macht die Autorin mit Minow jedoch auch darauf aufmerksam, dass die bildungswissenschaftliche (Übergangs-)Forschung „benachteiligte oder gefährdete Personengruppen identifizieren muss, ‘um bestimmte Problemlagen überhaupt benennen, sozial

wahrnehmbar und damit z.B. politisch oder pädagogisch bearbeitbar machen zu können" (Minow, 1991:51 zit. n. Fasching, 2017:20). Die Autorin schlägt aus diesem Grund einen „strategische(n), kritisch-reflexive(n) Einsatz von Differenz- und Strukturkategorien" (ebd.) vor:

Aktuell wird der Diversität in pädagogischen Settings vermehrt mit einem intersektionalen Verständnis von inklusiver Bildung begegnet. Im Fokus steht dabei, so Fasching, „das komplexe Zusammenspiel zwischen verschiedenen, interdependent gedachten Differenzkategorien wie Geschlecht, Behinderung, ethnische Zugehörigkeit" (ebd.). Dederich führt aus, dass in der intersektionalen Perspektive die Auffassung vertreten wird, dass die unterschiedlichen Differenzmerkmale des Individuums wechselseitig aufeinander bezogen sind und sich zu einer „mehrdimensionalen Ungleichheitslage" (Dederich, 2020:523) entwickeln können. Eine genauere Beschreibung der Unverhältnismäßigkeit findet sich in der Definition von Intersektionalität bei Winker und Degele (2009), welche sie als „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen" (Winker, Degele, 2009:15 zit. n. Fasching, 2017:20) charakterisieren. Das mehrdimensionale Konzept der Intersektionalität analysiert verschiedene ungleichheitsgenerierende Aspekte, welche in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Im Vergleich zu traditionellen Erklärungsmodellen, so Fasching, ermöglicht diese Forschungsperspektive einen differenzierteren Blick auf „die Komplexität der individuellen Lebensbedingungen und der sozialen Ungleichheit im 21. Jahrhundert" (Fasching, 2019: 856)

Dederich (2020) und Fasching (2019) sprechen sich hinsichtlich des inklusiven Anspruchs für ein intersektionales Verständnis von Bildung aus. Intersektionale Mehrebenenanalysen untersuchen einerseits soziale Praktiken und versuchen andererseits die Handlungsmöglichkeiten von Betroffenen zu erweitern. Eine Gelegenheit dazu bietet der partizipative Forschungszugang, welcher auch im, der Masterarbeit zugrunde liegenden, Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen" (2016-2021) angewandt wird. Demgegenüber wird in der vorliegenden Arbeit Interviewmaterial aus dem nicht partizipativen Forschungsaufkommen des Projekts für die Untersuchung der Forschungsfrage verwendet.

Dem inklusiven Bildungsanspruch (Dederich, 2020; Tenorth, 2013) begegnet die Masterarbeit mittels der humanökologischen Perspektive auf Bildung nach Bernd Lederer (2015:10, 46). Der Autor setzt sich in seinem Buch „Was bedeutet eigentlich 'Bildung'“?

Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzweckung” (2015) mit den aktuellen Entwicklungen zum Verständnis von Bildung auseinander. Gleichsam Dederich (2020), Antor und Bleidick (2016) sowie Tenorth (2013) begreift der Autor Bildung als einen Prozess „geistig-intellektueller Ausformung” und der Identitätsbildung (Lederer, 2015:14, 18-19). Er beruft sich in seiner Argumentation für den prozessualen Charakter auf den Begriff der Menschwerdung nach Menze (Menze, 1970 zit. n. ebd. 14).

Zudem setzt Lederer in der subjektiven Auseinandersetzung mit der Außenwelt, ähnlich der Verhältnisbestimmung von Universalität und Subjektivität bei Tenorth (2013) und später Dederich (2020) sowie Kants (1803) Überlegungen zu Freiheit und Zwang, bei der Fremd- und Selbstbestimmungsfrage an. „Der/die einzelne wird (...) nicht als isolierte und weltlose Person betrachtet, sondern vielmehr als Subjekt in vielfältigen, jeweils ganz konkreten, sich wandelnden Lebensumwelten unterschiedlicher Reichweite. Diese Einbettungen reichen, untereinander vernetzt und miteinander wechselwirkend, von sozialen, kulturellen und materiellen Umwelten im Nahbereich des Menschen (etwa Familie, Wohnung, Freundeskreis, Arbeitskollegen, Arbeitsplatz, Verein) bis in den übergreifendsten Umweltzusammenhang auf der Ebene der Gesamtgesellschaft und –kultur” (Lederer, 2015:46), so Lederer. In der zitierten Textpassage geht der Autor auf die Bedeutsamkeit umweltlicher Einflüsse der unterschiedlichen Ebenen auf das Subjekt ein.

Lederer zufolge ist demnach unter (Heran-)Bildung ein, in Wechselbeziehung mit der Umwelt sich konstituierender, Prozess der Identitätsbildung zu verstehen. Durch die Bildung von vorreflexivem, implizitem Wissen in sozialen Erfahrungszusammenhängen²⁴ auf der Mikroebene/im Mikrosystem²⁵ entwickelt sich eine individuelle Handlungspraxis, welche der Mensch zu verantworten hat (ebd. 21, 51). Er fasst dies unter dem Bildungsteilmoment der Verantwortung zusammen. Ziel der (Heran-)Bildung ist laut Lederer eine „mündige, verantwortliche Lebensführung” (Mertens, 1989:185 zit. n. Lederer, 2015:21). Verantwortlichkeit begründet sich im kritisch-prüfenden Handeln auf Einsicht, so der Autor.

Im Hinblick auf die Autoren Dederich (2020), Antor und Bleidick (2016), Tenorth (2013) sowie Kant (1803), denen zufolge pädagogisch-inklusive (Heran-)Bildungsprozesse erst durch einen Bildungsanspruchsanspruch aller möglich werden, bedeutet das, dass die Übernahme von Verantwortung, als die „verwirklichte Bildung” (Mertens, 1989:185 zit. n. Lederer, 2015:21),

²⁴ Näher dazu der Begriff der Bildungsorientierung in Kapitel 2.3.2.2.

²⁵ mit Lederer (2015) wird unter dem Mikrosystem die „unmittelbare Nahumwelt des Menschen” verstanden, welche in Verbindung mit Rollen, Aktivitäten sowie zwischenmenschlichen Beziehungen steht (Lederer, 2015:51)

von der Anerkennung der Bildsamkeit abhängt. Die Masterarbeit untersucht dazu exemplarisch die kooperative Zusammenarbeit am Bildungsübergang aus der Sicht von Müttern. Kooperation als Ort pädagogisch-erzieherischer Interaktion fungiert als „Setting“²⁶ von zu untersuchenden Bedingungen für Zuschreibungsmöglichkeiten von Bildsamkeit sowie „individualisierende(r) Praktiken in kontingenten, historischen Kontexten“ (Dederich, 2020:529). Demnach wird Kooperation unter der Vorannahme, dass verantwortungsbewusstes und einsichtiges Handeln erst als mündige, d.h. gebildete Person möglich wird (Lederer, 2015), hinsichtlich der darin zum Vorschein tretenden Einstellungen zu Bildung sowie Möglichkeitsbedingungen von Bildsamkeit und Verantwortungsfähigkeit untersucht. Letztlich wird Kooperation dadurch als Anwendungsfeld des inklusiven Bildsamkeitsanspruchs reflektiert.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Beitrag zu inklusiver Bildung festhalten, dass der „existenzielle Individuationsprozess“ (Antor; Bleidick, 2016:23) als die Heranbildung und Entwicklung aus pädagogischer Sicht bei der Adressierung von Bildsamkeit beginnt. Tenorth (2013) erhebt im Sinne der Inklusion den Anspruch auf die Universalisierung von Bildung. Erzieherische Praxis hat die Aufgabe, Möglichkeitsbedingungen zu eröffnen, die die pädagogische Adressierung (Dederich, 2020) und das individuell differierende Bildungsmaß der:des Auszubildenden (Antor; Bleidick, 2016:23) in Einklang bringen. Exemplarisch dazu, die Untersuchung der Masterarbeit, in welcher die Anerkennung von Bildsamkeit Vorbedingung der Übertragung von Verantwortung, beziehungsweise Übernahme von Selbstverantwortlichkeit, in der Mutter-Kind-Beziehung und der kooperativen Zusammenarbeit ist.

Derzeit wird im öffentlichen Diskurs überwiegend vor dem Hintergrund bildungspolitischer und ökonomischer Umstände über den Begriff Bildung und daran anknüpfende, konzeptuelle Vorstellungen diskutiert (Fasching, 2019:853). Der dabei entstehende, „funktionale Fokus“ (ebd.) auf Bildung spiegelt sich nach Kuhlmann zufolge verkürzt in der Auffassung wider, „Qualifikation(en) für ein berufliches Tun“ (Kuhlmann, 2012:345 zit. n. ebd.) anzustreben. Die, in dem Zusammenhang von Fasching zitierte, Autorin kritisiert in ihrem Buchbeitrag die Ausweitung der ökonomischen Dimension von Bildung. Der „zweckfunktionalen“ Ausrichtung des Begriffs wird laut Fasching sowohl quantitativ als auch qualitativ ein hoher Stellenwert in den Wissens- und Informationsgesellschaften zugesprochen. Entgegen der Messbarmachung standardisierter Bildungszertifizierungen (Vgl. Bildungsaspirationen, Hermes, 2017:8-9, 16-17)

²⁶ Die Masterarbeit bezieht sich dabei auf die Definition von Lederer (2015), demzufolge das „Setting“ Verhaltensmuster und strukturelle Gegebenheiten an einem Ort (Lebensbereich), zu einem Zeitpunkt, verbindet und eine Rollenübernahme fordert (Lederer, 2015:51)

wird in der vorliegenden Arbeit nach den Hintergrundfaktoren von Bildungsentscheidungen und –erfolg gefragt.

Dem Einfluss von vorreflexivem, implizitem Wissen hinter zu treffenden Entscheidungen am Bildungsübergang wird auf der lebensweltlichen (Mikro-)Ebene (Theunissen, 2009:209-212; Heckmann, 2004:101) begegnet. Zwischenmenschliche Beziehungen und kooperative Zusammenarbeit wird hinsichtlich der darin entstehenden (Bildsamkeits-)Zuschreibungen und ‚individualisierende(n) Praktiken‘ (Dederich, 2020:529) des ‚institutionalisierte(n) Elternverhaltens‘ (Heckmann, 2004: 101) der Mutter untersucht. Für den spezifischen Orientierungsgehalt (Hermes, 2017:90-92) der impliziten Handlungspraxis in Verbindung mit einer kooperativ begleiteten Bildungsentscheidung, als dem Übergang, wird der größtenteils von Michael Hermes (gemeinsam mit Lotze, 2020, 2017) geprägte Begriff der Bildungsorientierung aufgegriffen. In Abgrenzung von dem vorwiegend quantitativ beforschten Begriff der Bildungsaspiration gibt das folgende Kapitel Hermes Überlegungen zu einem qualitativ einsetzbaren Begriff wieder.

2.3.3. Bildungsorientierungen und –aspirationen am Übergang von der SEK I zu der SEK II oder in eine Beschäftigung

Als eine Unterscheidungskonstruktion von einem Zuvor und einem Danach impliziert der Übergangsprozess eine zu fällende Entscheidung von den betroffenen Akteur:innen (Felbermayr, 2019:180; Deckert-Peaceman, Scholz, 2016:105 zit. n. Hermes, 2017:37). Im Falle des Übergangs der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung wird dabei eine (Aus-)Bildungsentscheidung getroffen, welche von unterschiedlichen Vorstellungen und Haltungen zu Bildung getragen wird. In Vermittlungs- und Aushandlungsprozessen zwischenmenschlicher Interaktion oder kooperativer Zusammenarbeit beispielsweise, werden dabei die in familiären und institutionellen Beziehungen eingelagerten Bildungsaspirationen und –orientierungen angesprochen (Busse, 2010:15, Hermes, 2017:16).

Im Vergleich zum quantitativ weitestgehend erforschten Begriff der Bildungsaspiration wendet sich die qualitative Bildungsforschung aktuell der Bestimmung von Bildungsorientierungen zu. Michael Hermes (2017) greift den Begriff erstmals in seiner Dissertation „Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung“ auf. In der begrifflichen

Abgrenzung von Aspiration und Entscheidung verdeutlicht der Autor durch die Zusammenführung der bisherigen Literatur und bestehender Forschungsergebnisse, welche Bedeutung Bildungsorientierungen im Übergangsprozess übernehmen. Für Hermes sind Bildungsorientierungen als prozessuale, strukturell verortete Leitbilder, beziehungsweise als grundlegende Haltungen, zu verstehen, welche innerhalb sozialer Erfahrungszusammenhänge entstehen (Hermes, 2017:29-30, Hermes, Lotze, 2020:9-10). Vereinfacht gesagt, richtet der Autor seinen Blick auf das implizite Wissen zu Bildung, welches sich die Akteur:innen im Umgang untereinander und der Außenwelt aneignen.

Mittels der Perspektivenverschiebung reagiert der Autor auf das verkürzte Bildungsverständnis, dass seiner Ansicht nach mit dem Begriff der Bildungsaspiration einhergeht. Angesprochen werden mit dem quantitativen Forschungszugang lediglich quantifizierbare, formale Bildungsfaktoren (Hermes, 2017:8-9, 16-17). Hermes kritisiert, dass auf diese Weise die familiäre Einbindung innerhalb des Bildungsprozesses im Forschungsvorgehen vielfach nicht reflektiert wird und bedeutende handlungsleitende Aspekte von Bildungsentscheidungen unberücksichtigt bleiben (ebd.:19, 22-25). Gleichsam einiger bereits zitierter Autor:innen, nimmt Hermes Bezug auf die kritisierten Forschungsentwicklungen um das zunehmende, formale Bildungsverständnis sowie den damit verbundenen wachsenden Bildungsdruck (ebd.:7-8, 28-29).

In der vorliegenden Arbeit wird der von Hermes geprägte Begriff Bildungsorientierung für die Beschreibung des spezifischen Orientierungsgehalts von impliziter Wissensbildung in pädagogisch-kooperativer Zusammenarbeit und der Mutter-Kind-Beziehung aufgegriffen. Die den (Bildungs-)Orientierungen innewohnenden, perspektivischen Erfahrungswerte, als die Haltung zu Bildung, fungieren als eine vorreflexive Handlungspraxis und soll identifiziert sowie für die Erklärung von spezifischem Handeln am Übergangsprozess herangezogen werden (Hermes, 2017:11-12). Folgend wird anhand der von Hermes vorgenommenen Differenzierung zu Bildungsaspiration und Bildungsentscheidung, der Begriff der Bildungsorientierung expliziert, um sein Vorkommen in Zusammenhang mit der Bildungsherkunft (Neubacher et. al., 2019:2010; Oberwimmer, 2015: 140; Vogtenhuber et. al., 2015: 216; 2012:124), als das „institutionalisierte Elternverhalten“ (Heckmann, 2004:101) von Müttern, thematisieren zu können und transparent für das eigene Forschungsvorhaben zu machen.

2.3.3.1. Bildungsaspiration

Der Begriff Bildungsaspiration hat der begrifflichen Modifikation von Bildungsorientierungen als Vorlage gedient (Busse, 2010:32) und macht aus dem Grund eine Bestimmung, beziehungsweise eine Abgrenzung beider Begriffe für die Forschungsarbeit bedeutsam. Ihren Ursprung verortet Hermes in der Sozial- und Bildungssoziologie, die Bildungsaspirationen als Erklärungsmodell für Bildungsentscheidungen heranzog (ebd.; Hermes, 2017:17-21). Unter dem Begriff werden Wunschvorstellungen und Erwartungen gegenüber Bildung subsumiert, welche im Wechselspiel interpersoneller Einflüsse, der Schule und der Familie entstehen (Hermes, 2017:17-21). Jedoch bemerkt Hermes, dass diese einseitig, beispielsweise in der Arbeit von Paulus und Blossfeld (2007) ausschließlich im Hinblick auf den gewünschten Bildungsabschluss, untersucht und Aspekte außerschulischer Bildung²⁷ vernachlässigt worden sind. Der Autor stellt angesichts dessen, die Fragestellung wie es zu der Entwicklung dieser Wünsche und Erwartungen kommen kann und wie diese innerhalb der Familie ausgehandelt werden (ebd.:19). Im Sinne der vorliegenden Masterarbeit weist Hermes auf die ungeklärte Entstehungsfrage von Bildungsentscheidungen hin, welche er den Bildungsorientierungen zuordnet.

Neben den bildungssoziologischen Bestrebungen bekräftigt die quantitative Sozialforschung die Annahme, dass Bildungsaspirationen in familiären Aushandlungsprozessen gebildet werden und auf diese Weise variieren können. Jedoch stellt Busse (2010), gleichsam Hermes (2017), in ihren Arbeiten zu Bildungsaspirationen und -orientierungen fest, dass Aspirationen wenig Aufschluss über die Bestimmung des wechselseitigen Aufeinanderbezogenseins von milieuspezifischen Faktoren in Verbindung mit dem Bildungserfolg sowie –misserfolg zulassen (Busse, 2010: 27-28, 31-32). Offen bleibt für die Autorin, in welcher Weise sich die, hinsichtlich der Bildungsaspiration erforschten, milieuunabhängigen Aspekte in relationalen Bildungsprozessen entfalten und ihre Einflussnahme auf die Akteur:innen reflektiert wird. Sie kritisiert damit die fehlende Einbindung der Familie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildungsaspirationen. Hermes pflichtet bei, dass der Einfluss der Familie nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt und, dass neben schulischen auch familiäre Ermöglichungsstrukturen ernstzunehmende Einflussfaktoren darstellen (Hermes, 2017:22). Dazu zählen für den Autor unter anderem das „Erziehungsverhalten, (die) Selbstständigkeitserziehung, (das) mütterliche Kooperationsverhalten oder (die) Bildungssicherheit“ (Zimmermann; Spangler 2001, 466f zit. n. Hermes, 2017:22), welche er als Beispiele entwicklungsabhängiger Motive der elterlichen Unterstützung identifiziert.

²⁷ die Vernachlässigung außerschulischer Bildung umfasst beispielsweise die fehlende Einbindung des Erfahrungsraums Familie (Hermes, 2017) oder der Peergroup (Lotze, Hermes, 2020)

Mit Feldhaus (2015) macht Hermes darauf aufmerksam, welchen Effekt elterliche Anteilnahme auf die Bildungsmotivation ihrer Kinder haben kann. Neben den, von Feldhaus untersuchten, Bildungsaspirationen verdeutlicht die Forschungsarbeit laut dem Autor die Bedeutsamkeit von Bildungsorientierungen, welche in den interaktiven Beziehungen eingelagert sind und das Handeln am Übergang strukturieren (Hermes, 2017:22-24). Am Beispiel des Schulinteresses zeigt Feldhaus, dass Aspirationen einen „wesentlichen motivationalen Einflussfaktor“ (Feldhaus, 2015:137 zit. n. Hermes, 2017:22) beinhalten und dass, „ein an den Lernprozessen des Kindes orientiertes, emotional zugewandtes und Autonomie förderndes Schulengagement von Eltern entwicklungsfördernd für Kinder ist“ (ebd.). Feldhaus geht in der Ergebnisdarstellung auf den Einfluss des Entwicklungsinteresses von Eltern hinsichtlich der schulischen Heranbildung, dem Gefühlsleben und der Selbstverantwortlichkeit des Kindes ein. In Bezug auf die untersuchten Auswirkungen auf den schulischen Bereich bleibt der Prozess interaktiver Vermittlung, Aushandlung sowie der Prüfung von Haltungen und Orientierungen der Eltern ungeklärt.

In seine Argumentation fließen zudem auch die von Hermes interpretierten Ergebnisse der LiFE-Studie nach Fend (2014) mit ein, welche auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden sollen. Die Langzeitstudie untersucht Bildungserwartungen in Verbindung mit Bildungsübergängen von der sechsten Schulstufe bis zum 35. Lebensjahr der Befragten (Fend, 2014:37). In der Studie werden, gleichwie bei Feldhaus (2015), Bildungsaspirationen entlang formaler Bildungsaspekte, als den Abschlusserwartungen sowie den Noten, beforscht. Die Hochschulreife und der sozioökonomische Status der Eltern werden dabei als bedeutsame Einflussfaktoren sozialer Herkunft auf den Bildungsweg der Kinder identifiziert (ebd., 46-49). Fend (2014) merkt an, dass die Bildungsaspirationen der Eltern und die familiäre Dynamik als „treibende Kräfte“ (Fend, 2014:54 zit. n. Hermes, 2017:25) auf den Bildungsweg der Kinder wirken. Der Autor führt weiter aus, dass sie „sichtbar zu Akteur:innen (sic!) mit einer Eigenverantwortung für Bildungsentscheidungen (werden), wenngleich sie in familiäre Erwartungen eingebettet blieben.“ (Fend, 2014: 65 zit. n. Hermes 2017:25) Hermes erläutert, dass laut Fends Darstellungen (2014) die Erfüllung der Bildungsaspirationen abhängig von der Anerkennung, der Zuwendung und dem Interesse der Eltern am Kind ist. Der Autor kennzeichnet den Einfluss von Eltern auf das Übergangserleben, als zu treffende Bildungsentscheidung. Ähnlich wie bei Feldhaus (2015), bleiben jedoch die Vermittlungs- und Austragungsprozesse in der Familie ungeklärt.

Die quantitativ erhobenen Daten zum Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen auf den Bildungsprozess von Kindern lassen einerseits Rückschlüsse über die Bedeutsamkeit der individuellen Wünsche und Erwartungen von Eltern in den Bildungsbiografien ihrer Kinder zu. Demgegenüber stellt Hermes fest, dass sich „elterliche Bildungseinstellungen und Aspirationen nicht ausschließlich im Wunsch der Schulform erschöpfen (können), sondern (...) weitere Aspekte der außerschulischen Bildung mit ein(schließen)“ (Hermes, 2017:27). Ungeklärt bleibt für den Autor der (familiär getragene) Entstehungsprozess von Bildungsentscheidungen in den quantitativen Erhebungen zu Bildungsaspirationen. Mit Büchner kritisiert Hermes, dass sich Bildungsentscheidungen nicht auf die, an formalen Bildungsabschlüssen orientierten, Bildungsaspirationen reduzieren lassen. Im Hinblick auf Hermes Kritik an dem verkürzten Bildungsverständnis quantitativer Studien stellt sich die Frage, wie die bildungsaspirativen Wünsche als Ausdruck familiärer Bildungsorientierungen verstanden werden können. Anhand einer offenen Heuristik konkretisiert Hermes (Lotze, 2020, 2017), in Anlehnung an Busse (2010), anschließend seine Überlegungen zum Begriff der Bildungsorientierung.

2.3.2.2 Bildungsorientierungen

In der qualitativ angelegten Studie „Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort“ beschäftigt sich Susann Busse (2010) mit dem Begriff der Bildungsorientierungen im Verhältnis von Reproduktion und Transformation. Auf individueller, familiärer und institutioneller Ebene dokumentiert die Autorin am Bildungsübergang in die Sekundarschule Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse sowie Transformationspotentiale der Orientierungen. Susann Busse konzipiert in Abgrenzung zu der quantitativ vielfach beforschten Bildungsaspiration ein Verständnis für den Begriff, auf welches auch die späteren Arbeiten Michael Hermes aufbauen (Hermes, 2017:16, 30-31; Hermes, Lotze 2020:10).

In wenigen Sätzen vereinfacht die Autorin zu Beginn ihrer Arbeit, die reziproke Aushandlung von Bildungsorientierungen in sozialen und institutionellen Kontexten: „Bildungsorientierungen lassen sich ganz allgemein als eingelagert in die familialen und schulischen Generationsbeziehungen betrachten, die in Vermittlungsprozessen zwischen Jugendlichen, Eltern und Lehrern sichtbar werden. Die damit angesprochenen Interaktionsbeziehungen sind ihrerseits wiederum eingelagert in institutionelle und milieuspezifische Chancen- und Risikostrukturen. Diese stehen selbst für ‚typische‘ Haltungen zu Bildung und Vermittlung, werden aber interaktiv

und individuell gebrochen.” (Busse, 2010:15) Busse verdeutlicht, dass Orientierungen, im Sinne von Haltungen, in der Vermittlung und Aushandlung individueller, familien- und institutionenspezifischer Bildungseinstellungen sichtbar werden. Hermes schließt an Busse an, dass sich aus dem, in soziale Erfahrungszusammenhänge, eingebettetes Wissen eine perspektivische Erfahrung entwickelt. In Anlehnung an Karl Mannheim verortet er diese im konjunktiv entstehenden Erfahrungswissen (Mannheim 1980, 205, 211 zit. n. Hermes, 2017:11). Dieses charakterisiert er mit Ralf Bohnsack als vorreflexiv und implizit, welches „unsere Handlungspraxis orientiert“ (Bohnsack 2013:180 zit. n. Hermes, 2017:12). Zum einen bedeutet das, dass sich Bildungsprozesse interaktiv und reziprok gestalten. Zum zweiten hält der Autor fest, dass die Bildung von implizitem Wissen spezifische Orientierungen erzeugt, welche sich in Aussagen und Erzählungen von Akteur:innen dokumentieren und rekonstruieren lassen.

An Busses Interpretation des Bildungsgeschehens anknüpfend, untersucht der Autor in seinen Arbeiten das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen am Übergang unter dem Einfluss des „Erfahrungsraums Familie“²⁸. Neben den zuvor explizierten Bildungsaspirationen werden in der Übergangsentscheidung zudem auch Bildungsorientierungen sichtbar, so Hermes (Hermes, 2017:16-17). In seiner Dissertation „Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung“ (2017) zeigt der Autor die Verwobenheit von Bildungsorientierungen mit dem Erfahrungsraum Familie. Laut dem Autor besteht zwischen der Entwicklung einer Einstellung zu Bildung und der familiären Bildungsbiografie ein reziprokes Verhältnis, welches inter- und intragenerational ausgehandelt wird (ebd. 29, 122, 222, 233, 273, ebd. 2020:10). Anhand der familiären Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse in der Erziehung manifestiert sich implizites Wissen, beziehungsweise Orientierungen, zu Bildung bei den Familienmitgliedern, welches kollektiv geteilt wird. Hermes formuliert, „konjunktives Erfahrungswissen bedingt eine Orientierung an einer gemeinsamen Handlungspraxis“ (Hermes, 2017:90).

Rekonstruierbar wird der ‚Orientierungsrahmen‘ der Handlungspraxis einzelner Familienmitglieder durch die Untersuchung der gemeinsam geteilten, familiären Lebenswelt (ebd.). Hermes unterscheidet dafür die kommunikativen Bedeutungen von dem konjunktiven Wissen. Unter ersterem versteht der Autor gesellschaftlich getragene Normen, Leitbilder, Rollenerwartungen, etc., welche familiär ausgehandelt sowie angepasst werden und auf diese

²⁸ Hermes nimmt mit dem Begriff „Erfahrungsraum Familie“ Bezug auf das konjunktiv, in familialer Interaktion und inter- und intragenerationalen Aushandlungsprozessen entstehendes, Erfahrungswissen

Weise Orientierungsschemata für die Familie darstellen. Das konjunktive Wissen entsteht in den Interaktionen untereinander und der gemeinsamen Teilhabe an der Handlungspraxis, als familiär geteilte Bereiche der existentiellen Beziehung. Busse führt dazu aus, dass Individuations- und (Heran-)Bildungsprozesse auf der emotionalen und intimen Bindung zwischen Eltern und Kindern beruhen. Innerhalb der Beziehung entwickeln sich „die sprachlichen, die kognitiven, die sozialkognitiven beziehungsweise interaktiven Kompetenzen“ (Busse, 2010:21) sowie „emotionale und habituelle Haltungen“ (ebd.), welche einen Einfluss auf die Verhältnisbestimmung der sozialen und individuellen Welt- und Bildungsvorstellungen des Kindes nehmen. Busse geht damit auf das spezifische, konjunktive „Wissen innerhalb der Familie“ (Hermes, 2017:91) ein.

Busse setzt sich in ihrer Arbeit am Orientierungsbegriff mit der Frage auseinander, „ob familiäre Bildungsorientierungen als Ausdruck einer spezifischen Milieuzugehörigkeit eine Passung zur Institution Schule erfahren“ (Hermes, 2017:31), während Hermes erst die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder rekonstruiert und dann vergleicht, ob diese inter- sowie intragenerational geteilt werden und sich empirisch dokumentieren lassen. Im Gegensatz zu der Untersuchung von milieuspezifischen Passungsverhältnissen bei Busse (2010) und der Familie als konjunktiver Erfahrungsraum bei Hermes (2017) setzt die vorliegende Forschungsarbeit in der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen bei der Erfahrungswelt eines Elternteils, der Mutter, an. Die Arbeit richtet ihr Augenmerk auf die individuellen Aushandlungs- und Anpassungsleistungen der Akteurin am Bildungsübergang des Kindes. Es wird den Fragen nachgegangen, inwiefern sich die, aus dem konjunktiven Erfahrungswissen entstandenen, Bildungsorientierungen in den Äußerungen der Mutter manifestiert haben und inwieweit sich das vorreflexive, implizite Wissen in der Sprache des befragten Familienmitgliedes rekonstruieren lässt. Den Unterschied zwischen Bildungsaspiration und Bildungsorientierung bei Busse (2010) und Hermes (Lotze, 2020, 2017) aufgreifend, werden Bildungsorientierungen exemplarisch an Falldarstellungen reflektiert.

Neben Susann Busses (2010) und Michael Hermes (Lotze, 2020; 2017) Aufzeichnungen, fließen auch die Ergebnisse der Studie „Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Elternperspektive – eine Gesamtschau“ (2013) von Gunther Graßhoff et. al. in die Arbeit mit ein. Graßhoff et. al. Stellen untersuchen die Rolle der Eltern als Akteur:innen im Übergangsprozess ihrer Kinder vom Kindergarten in die Grundschule und ihr subjektives Erleben des Bildungsübergangs (Graßhoff et. al., 2013:20). Zentral für die Untersuchung sind dabei unter anderem die Bildungsorientierungen der Eltern. Gleichsam Busse werden die „habituellen

Passungsverhältnisse zwischen den Bildungsorientierungen der Eltern und den Orientierungen in den (institutionellen) „Organisationskulturen“ verglichen (Graßhoff et. al. 2013: 33 zit. n. Hermes, 2017:32). Die Untersuchung umfasst neben den Gruppendiskussionen mit Erzieher:innen, auch die Analyse von Dokumenten und leitfadengestützte Interviews mit den Eltern, der sich im Übergang befindender Kinder. Die Interviews dienen dem Forschungsvorhaben als Rekonstruktionsmaterial von Bildungsorientierungen der Eltern und sind aus dem Grund besonders bedeutsam für die vorliegende Arbeit (ebd. 37-38 zit. n. ebd.). Die Autor:innen Graßhoff et. al. dokumentieren die Bildungsorientierungen der Eltern und machen diese dadurch zeitgleich empirisch rekonstruierbar für das Forschungsvorhaben.

Graßhoff et. al. geben an, dass die Hochschulreife für viele Eltern als „Referenzkategorie“ ihrer Bildungsorientierungen fungiert (ebd. 95 zit. n. ebd.). Demgegenüber bemerken die Autor:innen bei den meisten Eltern eine „Orientierung am Kind“ (ebd. 96 zit. n. ebd.). Gemeint ist damit, nach Graßhoff et. al., dass Eltern in den Interviews hinsichtlich der Wünsche ihrer Kinder argumentieren und die Überzeugung teilen, dass das Kind selbstständig seinen Lebensweg beschreiten muss (ebd. 97 zit. n. ebd.). Die Autor:innen nehmen zudem eine Unterscheidung zwischen der Orientierung an formaler gegenüber der an informeller Bildung vor. Unter der Zuschreibung formaler Bildungsorientierungen fassen die Autor:innen die Vorstellungen der Eltern zu Schule und Bildung (ebd. 100 zit. n. ebd.). Aus der Studie geht bezüglich der formalen Orientierungen hervor, dass Eltern dem schulischen Bildungserwerb hohe Bedeutsamkeit beimessen und dass frühe Übergänge als wichtig und für notwendig erachtet werden. Zudem geht die Bedeutung der Schule über die Entwicklungsperspektive hinaus. Schule fungiert für Eltern als „Ort des Lernens“, der „sozialen Persönlichkeitsentwicklung“ sowie zuletzt als „beruflicher Türenöffner“ (ebd. 102-103 zit. n. ebd.). Demgegenüber unterscheiden Graßhoff et al. das Vorkommen informeller Bildung in der Familie²⁹ (ebd. 104 zit. n. ebd.). Die Autoren verstehen darunter diverse Tätigkeiten familiärer Freizeitgestaltung, wie beispielsweise das Vorlesen und gemeinsame Betrachten von Büchern, Musik hören, oder von den Eltern geförderte kreative Beschäftigungen, wie beispielsweise das Malen oder das Basteln. Dabei steht das gemeinsame Erleben beziehungsweise das Vorleben im Vordergrund. Auf diese Weise lassen sich mit Graßhoff et. al. (2013) Bildungsorientierungen empirisch nachvollziehbar dokumentieren und in die Bereiche formaler sowie informeller Bildung einordnen.

²⁹ Die Autorinnen thematisieren zudem allgemein die kindlichen Freizeitaktivitäten sowie informelle Bildungsmöglichkeiten auch außerhalb der Familie (Graßhoff et. al., 2013:105). Diese tragen in Bezug auf das eigene Forschungsanliegen, der Perspektive von Müttern, keine Relevanz und werden nicht berücksichtigt.

Das Kapitel abschließend wird festgehalten, dass laut Busse (2010) und Hermes (und Lotze, 2020, 2017), Bildungsorientierungen anhand von sozialen Vermittlungs- und Aushandlungsprozessen in familialen und institutionellen Beziehungen rekonstruierbar werden. In der Vermittlung und Aushandlung von konjunktivem Erfahrungswissen entstehen Orientierungen und Haltungen, welche vorreflexiv und implizit auf das Handeln der Akteur:innen wirken. Das daraus resultierende, „spezifische“ Handeln zeigt sich exemplarisch am „institutionalisierten Elternverhalten“ (Heckmann, 2004:102). Eltern verhalten sich ausgehend von ihrer Rollenübernahme im Vermittlungs- und Aushandlungsprozess entsprechend dem vorreflexivem und impliziten Wissen (Hermes, 2017:11-12, Hermes, Lotze 2020:17). Graßhoff et. al. unterscheiden hinsichtlich dessen in formale und informelle Orientierungen des Elternverhaltens, welche in den Erzählungen von Müttern und Vätern identifiziert und rekonstruiert werden.

An das Forschungsaufkommen zu Bildungsorientierungen anknüpfend, fokussiert sich die vorliegende Arbeit in ihrer Analyse darüber hinaus auf einen Teilaspekt spezifischen Handelns am Bildungsübergang. Busses (2010) und später Hermes (Lotze, 2020; 2017) Überlegungen zu Bildungsorientierungen werden in Zusammenhang mit dem Bildungsteilmoment der Verantwortung (Lederer, 2015) betrachtet. Das folgende Unterkapitel arbeitet die Verbindung zwischen beiden Begriffen heraus, um ihre Verwendung nachvollziehbar für das empirische Forschungsvorgehen machen zu können.

2.3.2.3.1. Das Bildungsteilmoment der Verantwortung

Im folgenden Kapitelabschnitt werden Michael Hermes (Lotze, 2020; 2017) Theorie zu Bildungsorientierungen und die theoretischen Überlegungen von Bernd Lederer (2015) zum Bildungsteilmoment der Verantwortung miteinander verknüpft, um die Rolle der Übernahme von (Selbst-)Verantwortung am Bildungsübergang sichtbar zu machen. Michael Hermes Kritik, der fehlenden familiären Einbindung als handlungsleitender Aspekt von Bildungsentscheidungen (Hermes, 2017:19, 22-25), aufgreifend, wendet sich die Masterarbeit Bernd Lederer (2015) zu, welcher den Familien einen hohen Stellenwert im Prozess der Identitätsbildung und der Verantwortlichkeit beimisst (Lederer, 2015:46, 51, 107).

Unter Bildungsorientierungen versteht Hermes in familiäre Beziehungen (konjunktiver Erfahrungsraum) eingelagerte Haltungen, Orientierungen, welche die vorreflexive, implizite Handlungspraxis (Bohnsack 2013:180 zit. n. Hermes, 2017:11) begründen. Diese wird in inter-

und intragenerationalen Interaktionsprozessen zwischen den Akteur:innen ausgehandelt. Bildungsorientierungen und die daraus resultierende Handlungspraxis stehen darüber hinaus im reziproken Austausch mit dem Übergangserleben im Bildungssystem (ebd.). Hermes veranschaulicht dies in einer graphischen Darstellung:

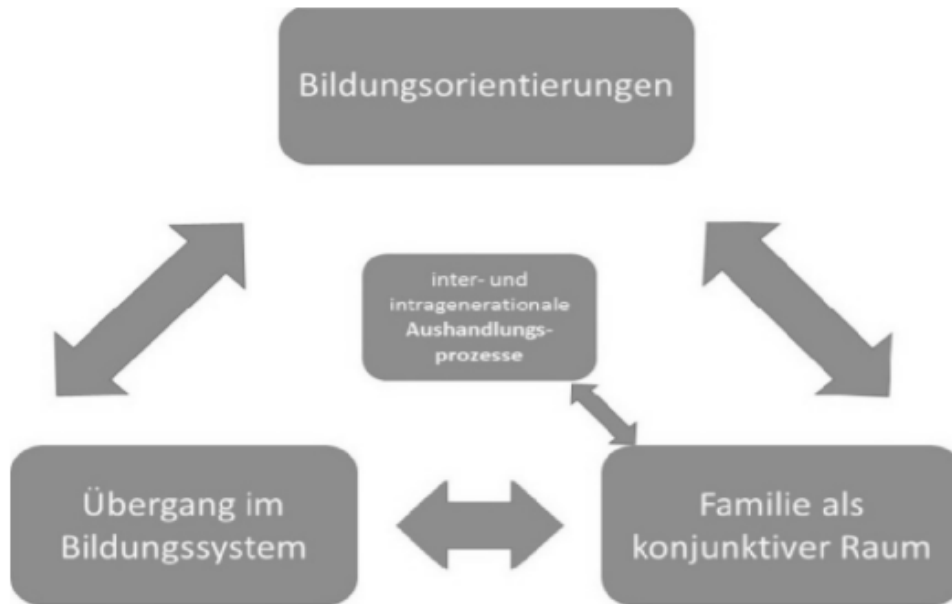


Abb. 1: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem (Hermes, 2017:11, 100)

Anknüpfend an Hermes Verständnis der Handlungspraxis in (Heran-)Bildungsprozessen am Übergang, begreift Lederer die „verwirklichte Bildung“ (Lederer, 2015:21) im Handeln auf Einsicht. Er versteht unter der Identitätsbildung die „mündige, verantwortungsbewusste Lebensführung“ und identifiziert darin die Verantwortlichkeit als Bildungsteilmoment von Bildungsprozessen (Lederer, 2015:21). Voraussetzung dafür, dass der Mensch sein Handeln verantworten kann, ist, die individuelle Urteilsfähigkeit, welche sich aus der impliziten Wissensbildung vorreflexiver Handlungspraxis speist (ebd.). Ausgehend davon basiert die Übernahme von Verantwortung in Heranbildungsprozessen, wie beispielsweise der Bildungsentscheidung am Übergang, auf den, die Urteilsbildung beeinflussenden, Bildungsorientierungen. Gleichzeitig wirkt die getroffene Bildungsentscheidung auch rückbezüglich auf die vorreflexive, implizite Handlungspraxis von Bildungsorientierungen insofern, als dass sich diese neu an die Situation anpassen müssen. Führt man die theoretischen Überlegungen beider Autoren zusammen, lässt sich die Grafik von Hermes (2017:11, 100) folgend weiterdenken:

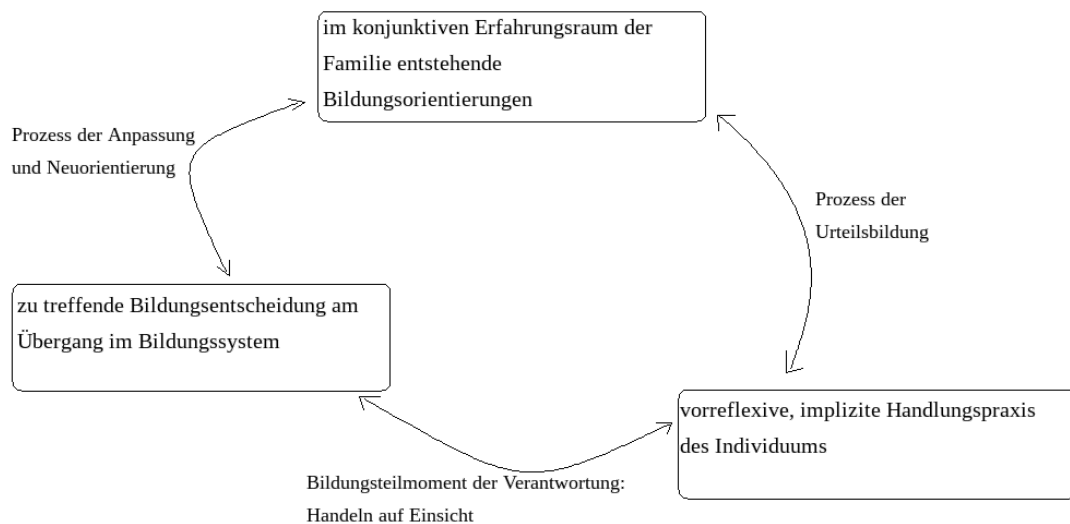


Abb. 2: Eigene Darstellung der Integration des Bildungsteilmoments der Verantwortung (Lederer, 2015) in den, von Bildungsorientierungen geleiteten, Entscheidungsprozess (Hermes, 2017) am Übergang

Für die Verortung von (Heran-)Bildungsprozessen am Übergang und innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen berufen sich beide Autoren auf den systemökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981). Laut Hermes können Übergänge im Bildungssystem auch als ökologische Übergänge erlebt werden (Hermes, 2017: 257-258). Das bedeutet, dass Bildungsübergänge demzufolge „mit einer neuen Rollenerwartung und -einnahme verbunden“ sind (Bronfenbrenner, 1981 zit. n. ebd. 40), so der Autor. Akteur:innen müssen eine aktive Anteilnahme in der Interaktion mit ihrer (Lebens-)Umwelt leisten (ebd., Lederer, 2015:46-47). Gleichsam der, von den Akteur:innen als systemökologisch erlebten, Bildungsübergänge, ist auch das Mikrosystem des Menschen, als seine ‚unmittelbare Nahumwelt‘, in ihrer (Heran-)Bildungsfunktion mit einer Rollenübernahme verbunden (Lederer, 2015:51). Die, mit unterschiedlichen Verhaltensmustern verbundenen, strukturellen Rahmenbedingungen zwischenmenschlicher Interaktion erfordern ebenfalls die Einnahme einer, der zu erwartenden, Rollenmöglichkeiten in der interaktiven Beziehung. Verknüpfend lässt sich festhalten, dass beide Autoren jeweils exemplarisch die, mit der Teilhabe an einem „Setting“ verbundene, Rollenübernahme thematisieren. Michael Hermes bezieht sich in seinen Ausführungen zum Erfahrungsraum der Familie spezifisch auf das Übergangserleben (Hermes, 2017:10). Im Vergleich dazu beschäftigt sich Bernd Lederer mit dem Mikrosystem der Familie, der Freunde oder des Arbeitsumfeldes (Lederer, 2017:51).

Beide Autoren begreifen die Rollenübernahme als prozessuale Leistung der Identitätsbildung (Lederer, 2015:18-19; Hermes, 2017:29-30; Hermes, Lotze, 2020:9-10). Die Annahme der Rolle im „Setting“ und das implizite Wissen der vorreflexiven Handlungspraxis des familiären Mikrosystems stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. Der, daraus resultierende

Aushandlungs- und Anpassungsprozess der Rollenerwartungen begleitet die Akteur:innen, Lederer zufolge, am Bildungsbeginn, während des Bildungsweges und ist Bildungsziel. Für den Prozess charakteristisch sind seine Unabschließbarkeit und das wechselseitige Aufeinanderbezogensein von bildungsorientierter Rollenerwartung und -übernahme (Lederer, 2015:19).

Laut Bernd Lederer (2015) entsteht aus der Rollenannahme eine Verantwortung: „Das Bildungsteilmoment der Verantwortung bedeutet [...], dass der Mensch sein Handeln auch zu verantworten hat“ (Lederer, 2015:21). Verstanden wird darunter, dass die Bildung einer Haltung, aufgrund von vorreflexivem, impliziten Wissen, in der Handlungspraxis verantwortet werden muss. Die Übernahme von Verantwortung ist demnach ein handlungsleitender Aspekt von Bildungsentscheidungen. In der vorliegenden Arbeit wird dies am Beispiel des, „in der Elternrolle institutionalisierte Elternverhalten(s)“ (Heckmann, 2004:102) diskutiert. Entsprechend dem vorreflexiven und impliziten Wissen übernehmen Eltern eine Rolle in familiären Vermittlungs- sowie Aushandlungsprozessen. In der Masterarbeit wird der Vorannahme nachgegangen, dass die sich entwickelnde Haltung, verbunden mit den Aspirationen, zu Bildung bei der Mutter Einfluss auf das Übergangserleben der Kinder nimmt. Untersucht wird dies am Beispiel der Übertragung von (Selbst-)Verantwortlichkeit.

Das Kapitel abschließend lässt sich festhalten, dass der Bildungsteilmoment Verantwortung nach Lederer (2015) eine fruchtbare Ergänzung zu dem Konzept der Bildungsorientierungen nach Hermes (Lotze, 2020; 2017) darstellt. Ausgehend von Hermes Kritik fehlender familiärer Einbindung wird in der Zusammenführung veranschaulicht wo Anknüpfungspunkte zwischen den theoretischen Überlegungen beider bestehen und inwieweit die humanökologische Perspektive die Theorie zu Bildungsorientierungen erweitern kann. Die theoretische Ausarbeitung des Forschungsvorhabens kommt an dieser Stelle zu einem Ende und wendet sich der methodischen Auseinandersetzung zu. Die bisher gesammelten Erkenntnisse aus den, in der Arbeit vorgestellten Themenschwerpunkten, kommen dabei zum Tragen.

3. Empirisches Vorgehen (Teil II)

Im Anschluss an die theoretische Ausarbeitung der Themenschwerpunkte wendet sich die vorliegende Arbeit der empirischen Untersuchung der Forschungsfrage zu. Die Interviewanalyse geht dabei der eingangs gestellten Frage nach, wie Mütter Kooperationen zwischen sich, dem Kind und involvierten Fachkräften am Bildungsübergang hinsichtlich der eigenen Bildungsorientierungen und der (Selbst-)Verantwortlichkeit wahrnehmen. Zudem werden auch die, sich aus der thematischen Bearbeitung ergebenden, Fragestellungen berücksichtigt. Offen ist am Ende der Kapitel geblieben, wie sich die Positionierung der Mutter als Ressource, ihr spezifisches Wissen, die Wahrnehmung des Bildungsübergangs und die der Kooperation als anerkennendes Wechselverhältnis sowie die Rolle von Bildungsorientierungen in der Sprache am konkreten Fall zeigen³⁰. Als empirische Forschungsgrundlage dienen sechs, innerhalb des Forschungsprojekts „Kooperation an Bildungsübergängen“ (2016-2021) durchgeführte, Interviews.

Um die Forschungsfrage empirisch untersuchen zu können, wird zu Beginn des fünften Kapitels Bezug auf die Erhebungsmethode des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) genommen. Die vorliegende Arbeit veranschaulicht zuerst, in welcher Form Daten innerhalb des Projekts generiert worden sind, um darauf aufbauend die eigene Herangehensweise explizieren zu können. Im Anschluss an den Feldzugang und die Zielgruppe des Forschungsprojekts geht die Masterarbeit auf den eigens gewählten Zugang zum Forschungsaufkommen des Projekts ein. In den Unterpunkten „Sichtung und Analyse der Literatur“ und „Stichprobe“ reflektiert die Arbeit den Untersuchungsprozess und geht auf die Arbeitsschritte vor der Kategorienbildung ein. Zuletzt befasst sich das Kapitel mit der Auswertungsmethode der gewählten Stichprobe. Darin wird erklärt warum die von Kathy Charmaz überarbeitete Methode der konstruktivistischen Grounded Theory gewählt worden ist, um das Datenmaterial zu untersuchen. Am Beginn dient das dritte Kapitel der Vorbereitung auf die nachfolgende Vorstellung der, aus dem Datenmaterial extrahierten, Kategorien.

3.1. Datenerhebung des Forschungsprojekts

Die Masterarbeit stützt sich in ihrer Untersuchung auf, im Rahmen des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) erhobenes, Datenmaterial. Aufgrund der daraus resultierenden Bedeutsamkeit für die vorliegende Forschungsarbeit, wird

³⁰ Vgl. S.5, 8, 12, 28-29, 44

zuerst das Untersuchungsvorgehen des Projekts thematisiert. Der folgende Text gibt einen Einblick in die, vom Forschungsteam gewählte, Erhebungsmethode, den Zugang zum Untersuchungsfeld und die Zielgruppe des Forschungsprojekts. Darauf aufbauend werden der Zugang zu der Forschung sowie die Stichprobe der eigenen Untersuchung expliziert, um folgend die Auswertungsmethode des Materials und ihre Anwendung vorzustellen.

Ein Anliegen der Projektforscherinnen ist es, die Lebenswelten der Befragten aus der eigenen Perspektive, als die der:des Akteur:in, kennenzulernen (Fasching et. al., 2018:180). Dafür sind im Rahmen des Forschungsprojekts unter anderem innerhalb von zwei Jahren, zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten, Interviews mit Jugendlichen und ihren Eltern geführt worden. Die Datengenerierung erfolgt in Anlehnung an Kathy Charmazs präferiertes Konzept des „intensive interviewing“, beziehungsweise des Tiefeninterviews (ebd.183). Ziel der, aus der qualitativen Sozialforschung stammenden, Technik sind möglichst flexible und offen gehaltene Fragen („open-end“-Fragestellungen), um die Sicht des:der Befragten in Bezug auf eine bestimmte Situation oder Thema zu untersuchen. Auf diese Weise wird das bestehende Themenverständnis durch die Erfahrungswerte der Befragten erweitert (Charmaz, 2006:25-26). „Intensive Interviewing“ bietet eine Möglichkeit, die Sicht, der in das Projektthema involvierten, Akteur:innen kennenzulernen. Insofern stellt sie einen passenden Ausgangspunkt für das Projekt allgemein, als auch für die Masterarbeit dar, welche sich mit der Perspektive der Mütter auseinandersetzt.

An dem Aufbau der ausgewählten Interviews und der Interviewführung zeigt sich Kathy Charmazs Anspruch der Offenheit gegenüber der Erzählung. Die untersuchten Interviewsituationen beginnen jeweils mit einer Positionierungsanfrage des Kindes aus der Sicht der Mutter. Gefragt worden ist beispielsweise, „Vielleicht willst du mir erzählen, was macht der Kevin gerade so. Wo steht er grad so im Leben?“ (Spiel, 2017:1/Z6-Z7) oder „(...) wo steht die, die Antonia gerade? (...) wo würdest du sagen, steht sie gerade?“ (Ritter, 2017:1/Z6-Z8). Die Einstiegsfrage ist unabhängig der beiden Erhebungsphasen in allen Interviewsituationen dieselbe und zielt darauf ab, die Perspektive der Mutter hinsichtlich der gegenwärtigen Situation des Kindes zu erfahren. Während der Interviewführung streben die Interviewer:innen weitestgehend Offenheit an, können aber auch auf den gemeinsam erarbeiteten Orientierungsleitfaden zurückgreifen (Hubmayer et. al., 2018:328). Von der Einstiegsfrage bis zum Ende des Interviews, als dem beidseitigen Frage- und Erzählstopp, sind die untersuchten Interviews jeweils dokumentiert worden.

Kathy Charmaz betont, dass dieses Verfahren nicht darauf ausgelegt ist allgemeingültige oder repräsentative Aussagen hervorzubringen. Sondern, dass es sich bei der zu differenzierenden Stichprobe um eine persönliche Konstruktion, eine interpretative Darstellung von Welt, handelt (ebd. 10). Die Autorin geht damit auf den konstruktivistischen Aspekt der Theoriebildung ein und grenzt sich von ihren Wurzeln, der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967, 1978), ab. Entscheidend ist, die eigene Involviertheit als Teil des Forschungsprozesses zu begreifen, so Charmaz (ebd.). Im Hinblick darauf beschäftigt sich der nächste Kapitelabschnitt mit dem Zugang zum Forschungsfeld und der Zielgruppe des Projekts, um im nächsten Schritt den Zugang zur Forschung und die ausgewählte Stichprobe der vorliegenden Arbeit diskutieren zu können.

3.1.1. Feldzugang und Zielgruppe

Eine wesentliche Rolle für den Zugang zum Forschungsfeld spielen laut den Forscherinnen Beziehungen (Fasching et. al., 2018:180-181)³¹. Diese entwickeln sich jedoch erst prozessual zwischen den Untersuchungsteilnehmer:innen und dem Forschungsteam. Von den Autorinnen ist festgestellt worden, dass der Forschungsprozess des Projekts durch mehrere Phasen des Beziehungsaufbaus gekennzeichnet ist (ebd.). In der ersten Phase lernen sich die Projektmitglieder kennen, es werden Vorgespräche untereinander geführt. An dieser Stelle verdeutlicht sich die Bedeutung von institutionellen und familiären Gatekeepern³², welche für die Samplerekrutierung herangezogen werden. Gelegenheit dazu bieten beispielsweise Beratungsstellen, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, Elternabende in Schulen oder in Jugendvereinen. Besonders bei Minderjährigen übernehmen dabei Eltern eine wichtige Position in Entscheidungsprozessen (ebd. 181; Hubmayer et. al. 2018:324-326).

Die Forscherinnen bemerken während des Kennenlernprozesses, dass das Forschungsfeld innerhalb Wiens durch eine besondere Vielfalt gekennzeichnet ist. Unterschiedliche Aspekte, wie beispielsweise das Geschlecht, das „Alter, (die) Behinderung, (das) Setting oder (der) sozio-ökonomische Hintergrund“ (Fasching et. al., 2018:182) der Forschungsteilnehmer:innen

³¹ Voraussetzungen für die Entstehung einer respektvollen Beziehung zwischen Forscher:innen und Ko-Forschenden ist die Berücksichtigung von forschungsethischen Richtlinien und ein verantwortungsbewusster Umgang mit dem erhobenen Datenmaterial. Nach Hubmayer, Felbermayr und Fasching (2018) zählen dazu insbesondere das informierte Einverständnis der Untersuchungsteilnehmenden, die Anonymisierung von sensiblen Daten, eine barrierefreie Projektteilnahme, das Einbeziehen der Ko-Forschenden in die Teilnahmeplanung, Methodenflexibilität sowie die Partizipation durch die Kompetenzerweiterung der Teilnehmer:innen (Hubmayer et. al., 2018: 326-328). Diese stellen immanente Bestandteile der durchgeführten, empirischen Untersuchung des Forschungsprojekts dar und bestimmen auch das Forschungsvorgehen der darin entstandenen Masterarbeit.

³²Vgl. Die Rolle von Gatekeepern, siehe dazu Kapitel 2.1.3., S.21 und Kapitel 2.1.4.1., S.25

variieren stark. Der erkannten Heterogenität des Untersuchungsfeldes lässt sich jedoch insbesondere mit der Technik des „intensive interviewing“ begegnen, welche sich vor allem auf die subjektive Wahrnehmung konzentriert. Zudem ist festgestellt worden, dass neben der Teilnehmer:innengruppe auch die Übergangsmöglichkeiten sowie -verläufe keine Linearität aufweisen und sich das Unterstützungsangebot deutlich voneinander unterscheidet. Die Zielgruppe des Forschungsprojekts weist demnach insgesamt vielfach Unterschiede auf, welche Einfluss auf den Forschungsprozess nehmen und einer Reflexion bedürfen (ebd.).

In der zweiten Phase wird die Beziehung zu den Teilnehmer:innen an der Untersuchung gefestigt. Es sind mehrfach Vorgespräche mit den Akteur:innen geführt worden, welche zu der Überprüfung einer bewussten Teilnahmeentscheidung dienen. Nach der bestätigenden Zusage wird diese erneut durch die Einwilligungserklärung und ein Informationsblatt überprüft. Im Anschluss daran finden am Institut für Bildungswissenschaft oder in den Räumlichkeiten der Familien Interviews statt (ebd. 182-183, Hubmayer et. al., 2018:326-327).

Die Beziehung untereinander wird in Phase drei „auf die Probe gestellt“, so die Autor:innen des Projekts. Neben den Interviews finden im ersten Jahr auch gemeinsame Treffen statt, in denen sich die Untersuchungsteilnehmer:innen mit den Forscher:innen austauschen und das Forschungsvorgehen reflektieren. Das Projekt verfolgt mit den „Reflecting Teams“ das Anliegen einer „partizipativen Theoriegenerierung und –validierung sowie das Planen des weiteren Forschungsvorgehens“³³. Vorrangig von Interesse für die vorliegende Arbeit sind jedoch die, zu dem Zeitpunkt bereits im Projektrahmen geführten, Interviews. Infolge der Interviewführung kann mit der Datenauswertung begonnen werden. Als herausfordernd wird dabei vom Team wahrgenommen, dass die, sich im Untersuchungsverlauf entwickelten, Annahmen der Forscher:innen zu den Teilnehmer:innen reflektiert werden müssen. Der Reflexionsprozess ist Voraussetzung für einen differenzierten Blick auf das Forschungsmaterial (Fasching et. al., 2018:183, Charmaz, 2006:10).

In der dritten Phase, jedoch deutlich später, findet auch die vorliegende Arbeit Eingang in das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021). Wie zuvor beschrieben, hat der Zugang zum Forschungsfeld des Projekts und damit auch jener der Masterarbeit bereits stattgefunden. Aus dem Grund wird auf den Feldzugang des Projekts aufbauend, der Zugang der Masterarbeit zum Projekt, als der Zugang zur Forschung, beschrieben. Bezogen auf Kathy Charmaz (2006), stellt die Thematisierung des persönlichen

³³Nachzulesen in beispielsweise Fasching, Felbermayr, 2018:309-311

Zugangs die Reflexion des eigenen Handlungs- und Interpretationsbeitrag innerhalb der Datenanalyse dar und erhält somit einen wichtigen Stellenwert im Analyseprozess (Charmaz, 2006:10).

Aus der Reflexion des Feldzuganges und der Zielgruppe des Projekts geht hervor, dass die Teilnahme und der Verbleib im Forschungsprojekt unter bestimmten Voraussetzungen stattfinden. Soziale Aushandlungs- und Anpassungsprozesse bilden die Grundlage einer gemeinsamen Zusammenarbeit. Beispielsweise kommt dies bei der Zuhilfenahme von Gatekeepern in der Teilnehmer:innen-Recrutierung zum Vorschein oder in der Rückversicherung der Teilnahmebereitschaft. In den Phasen des Beziehungsaufbaues vollziehen die Projektteilnehmer:innen einen Rollenwandel. Sie erfüllen für das Projekt eine wichtige Funktion und werden von fremden, unbeteiligten Personen zu Mitgestalter:innen der Untersuchung. Im Zuge der Verfestigung der Arbeitsbeziehung konkretisiert sich auch die zur Stichprobe werdende Zielgruppe. In Abhängigkeit zu der Teilnahmebereitschaft und den Projektbedingungen verändert sich das heterogene Gefüge. Die Zielgruppe des Projekts, als das spätere Sample, passt sich der Konstruktion der zu untersuchenden Theorie an. Dementsprechend ist auch die Interviewauswahl der Masterarbeit eine Konstruktion von Beobachtungen, Interaktionen und Materialien zum Thema des Forschungsprojekts. Das nächste Kapitel veranschaulicht in welcher Form eine Annäherung zu den Daten stattgefunden hat und inwiefern damit in der vorliegenden Arbeit umgegangen wird.

3.2. Zugang zum Projekt und Forschungsmaterial

Das FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ (2016-2021) ist online auf der Webseite des Instituts für Bildungswissenschaft ausgeschrieben worden. Im Rahmen des Forschungsprojekts ist die Möglichkeit offeriert worden, anhand von bereits geführten, narrativen Interviews mit Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern qualitative Datenanalysen durchzuführen. Nach einem positiven Erstgespräch und der Besprechung erster Ideen, sind die eigenen Vorstellungen konkretisiert und ein Thema gefunden worden. In der Phase der Ideenfindung stellt sich die Frage, wie das bisherige Forschungsaufkommen des Projekts, das eigene Vorwissen und der Studiumshintergrund genützt werden können, um ein Thema innerhalb des Projektrahmens zu finden und dadurch einen Zugang zu der Projektforschung zu erlangen.

In den Unterpunkten zum Kapitel des Projektzugangs wird veranschaulicht in welcher Form sich die Masterarbeit an das Forschungsvorgehen des Projekts annähert. Zuerst werden dazu die einzelnen Sammelschritte der Informationsgenerierung in der Sichtung und Analyse von Literatur besprochen, um darauf aufbauend die zu untersuchende Stichprobe vorzustellen.

3.2.1. Sichtung und Analyse der Literatur

Der erste Anhaltspunkt in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsprojekt sind die bisher veröffentlichten Informationsbestände zu der Projektforschung und die Projektergebnisse. Aus den Darstellungen der Projektautorinnen geht unter anderem hervor, dass neben der wenig beachteten Perspektive von Jugendlichen mit Behinderung, vor allem auch der Sicht der Eltern bisher kaum Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Betrachtung kooperativer Übergangsgestaltung geschenkt worden ist (Fasching et al., 2017:245; auch bei Hermes, 2017:19, 22-25). Aus dem Kapitel 2.1.2. lässt sich dazu entnehmen, dass sich kooperative Zusammenarbeit und die Rolle der Eltern stark gewandelt haben. Jedoch divergieren die theoretischen Überlegungen oft noch mit den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (Seifert, 2019:11, Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20, Cloerkes, 2007: 304-305; Heckmann, 2004:16, 30). Ausgehend von der defizitären Perspektivenwahrnehmung von Eltern innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu Kooperation und Übergang wird entschieden, das Interesse der eigenen Arbeit auf das Übergangserleben von Müttern und Vätern³⁴, zu lenken.

Der im Forschungsprojekt untersuchte Bildungsübergang von der SEK I in die SEK II oder in einen Beruf bestimmt den Forschungsbereich der Masterarbeit. Betrachtet man den Übergang von einem Bildungsstandort zum Nächsten unter dem Aspekt eines Bildungsprozesses, wird deutlich, dass innerhalb des Prozesses die Vorstellungen, Ansichten, Haltungen zu Bildung der darin involvierten Akteur:innen angesprochen werden. Die Recherche bestätigt, dass auch die Bildungsorientierungen und -aspirationen der Eltern an den prozessual verlaufenden Übergängen im Bildungs- und Arbeitsbereich zum Tragen kommen (Hermes, Lotze, 2020; Hermes, 2017, Busse, 2010). Um die implizite Wissensbildung im Erfahrungsraum der Familie und handlungsleitende Motive am Bildungsübergang berücksichtigen zu können konzentriert sich die Arbeit auf den qualitativ erforschten Begriff der Bildungsorientierung nach Michael Hermes (Lotze, 2020; 2017). Neben den Eltern als Akteur:innen des kooperativ begleiteten Übergangs geraten nun auch ihre Einstellungen zu Bildung in den Fokus der Masterarbeit.

³⁴Neben den Jugendlichen mit Behinderung und den Kooperationspartnern gelten Eltern als Hauptakteure im untersuchten Übergangsprozess (Fasching et. al., 2019:176-177)

Das Eigeninteresse verdichtet sich. Um das Zustandekommen von inklusiven Bildungsprozessen am Übergang aus der Perspektive von Eltern besser verstehen zu können wird entschieden, die Lebenswirklichkeit der Familien genauer zu betrachten. Aus der Literatursichtung geht hervor, dass Elternschaft als ein Prozess der Neuorientierung verstanden wird, der von der Familie beständig Anpassungsleistungen fordert (siehe dazu Kapitel 2.2.1., Retzlaff, 2010:37, Cloerkes, 2007:288; Heckmann, 2004:30). Trotz des gesellschaftlichen Umbruchs übernehmen Mütter im Anpassungsprozess an die neue Situation eine Vormachtstellung in der Pflege und in der Betreuung des Kindes. In der wissenschaftlichen Diskussion wird größtenteils der weibliche Elternteil als Verantwortungsträgerin in der Kindesentwicklung identifiziert (Sesselmann, 2012:74-75; Lotz, 2004:30; Heckmann, 2004:29; Seifert, 2003:45; Eckert, 2002:40). Die zugeschriebene Rolle tritt oftmals in Konflikt mit dem Selbstverwirklichungswunsch der Mütter. Ausgehend von der bei Sesselmann (2012) beschriebenen Konfliktsituation konzentriert sich die Arbeit spezifisch auf die Perspektive der Mutter sowie die damit verbundene Schwierigkeit, Verantwortung für die Betreuung des Kindes übernehmen zu müssen und diese wieder abgeben zu können (Sesselmann, 2012:75-77).

Rückblickend speist sich das Thema aus drei unterschiedlichen Schwerpunkten³⁵, welche auch in der vorliegenden Arbeit in den Kapiteln 2.1. bis 2.3. ausführlich dargestellt worden sind. Die darin geleistete Sichtung und Analyse der Literatur bilden den Zugang zum Projekt, als den Anschluss an die bereits durchgeführte Forschung und die zur Verfügung gestellten Interviews. Im Zuge der empirischen Auseinandersetzung ist nachfolgend der Bildungsteilmoment der Verantwortung eingefügt worden. Er umfasst einerseits die Reflexion der Rollenübernahme der Mutter und die implizierte Verantwortung für die, in der Rolle inbegriffene, Haltung und Orientierung zu Bildung. Andererseits nimmt er Bezug auf den, in den Interviews identifizierten Konflikt der Verantwortungsannahme und -übertragung.

Aufbauend auf die Sichtung und Analyse der Literatur geht die Arbeit auf die Stichprobe der Untersuchung ein. Reflektiert wird dabei, wie die Auswahl der Interviewsituationen zustande gekommen ist.

3.2.2. Stichprobe

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgt über eine Anfrage an die Projektleitung. Bekannt zu der untersuchten Zielgruppe ist im Vorfeld, dass die qualitative Erhebung im Untersuchungsraum

³⁵hervorgehoben worden sind die Themenschwerpunkte Kooperation am Übergang, Bildungsorientierungen, Elternschaft eines Kindes mit Behinderung aus Sicht der Mutter und der damit verbundene Konflikt

Wien stattgefunden hat und, dass es sich dabei um 18 unterschiedliche Fallanalysen handelt. Die Fallanalysen beinhalten meist eine:inen Jugendlichen mit Behinderung, seine Eltern oder einen Elternteil und die jeweilige professionelle Unterstützung (Fasching et. al., 2018:310).

Die Auswahl der Interviews ist im Hinblick auf das weibliche Geschlecht der befragten Elternteile und das Thema Bildung im Vorfeld eingegrenzt worden. Nach der Durchsicht der Interviewauswahl umfasst die Stichprobe am Ende Befragungen von Müttern aus drei Fallanalysen in zwei Interviewsituationen. Die Interviews sind vor dem Übergang sowie ein Jahr später, nach dem Übergang oder noch sich im Übergang befindend, geführt worden. Insgesamt werden demnach sechs Befragungen in der Masterarbeit ausgewertet. Die Zusammensetzung der Befragungen in den einzelnen Erhebungsphasen wird in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Zeitpunkt des Interviews	Erhebungsphase	Interviewpartnerin	Interviewsituation	Interviewdauer	Geschlecht
15.09.2017	1	Frau Ritter (Tochter Antonia)	Institut für Bildungswissenschaft	01:12:50	w
September, 2017	1	Frau Spiel (Tochter Sara)	Zu Hause	00:46:57	w
September, 2017	1	Frau Grün (Sohn Kevin)	Institut für Bildungswissenschaft	01:24:52	w
September, 2018	2	Frau Ritter	Institut für Bildungswissenschaft	00:35:00	w
September, 2018	2	Frau Spiel	Institut für Bildungswissenschaft	00:20:22	w
-, 2018	2	Frau Grün	Institut für Bildungswissenschaft	-	w

Tabelle 1: ausgewählte Stichprobe der empirischen Erhebung (anonymisiert)

Die, vom Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ (2016-2021) freigegebenen, Interviewsituationen sind bereits vor der eigenen Bearbeitungsmöglichkeit transkribiert worden. Im Hinblick auf die Verständlichkeit der Darstellung der Kategorienanalyse wird im Folgenden kurz auf die Datenaufbereitung des erhaltenen Interviewmaterials eingegangen.

Datenaufbereitung der Stichprobe

Die zu untersuchenden Interviewsituationen werden in transkribierter Form übergeben. Demzufolge ist das transkribierte Stichprobenmaterial bei der Übergabe bereits anonymisiert und Namen, Wohnorte, Schuladressen, Berufe sowie Behinderungsformen sind ersetzt worden. Sie tragen daher auch keine Relevanz für das eigene Forschungsvorhaben. In der Transkription der Interviews sind außerdem unterschiedliche Regeln angewendet worden:

- Bindestriche, eingeklammerte Zahlen oder (P/ Sek.) kennzeichnen Pausen
- Das Unterstreichen von betroffenen Stellen markiert eine Betonung
- Anhand der Abkürzung I ist der Name der Interviewer:innen ersetzt worden
- Für eine bessere Verständlichkeit sind zudem auch non-verbale Handlungen der Interviewpartner:innen transkribiert worden
- @ oder (lachen) kennzeichnet das Lachen der Interviewpersonen
- Unverständliche Aussagen sind mit (umgs.), im Sinne von umgangssprachlich markiert worden

Das Material der Interviews aus Erhebungsphase eins und zwei ist von der Einstiegsfrage bis zum Schluss der Interviewsituation dokumentiert worden. Ausgehend von der fertigen Transkription ist im Rahmen der Masterarbeit an dem Interviewmaterial weitergearbeitet worden.

Rückblickend ist im Vergleich zu der Datenerhebung des Forschungsprojekts ist der Zugang zum Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ (2016-2021) veranschaulicht worden. Dazu ist auf die Sichtung und Analyse der Literatur sowie auf die daran anknüpfende Stichprobenauswahl der Forschungsarbeit eingegangen worden. Anschließend wird die Auswertungsmethode des Datenmaterials dargestellt, um darauf aufbauend die Kategorienanalyse vorstellen zu können.

3.3. Auswertungsmethode

Das Unterkapitel „Auswertungsmethode“ geht auf die, in der Masterarbeit verwendete, Methode zur Auswertung der im Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion am Übergang“ (2016-2021) erhobenen Daten ein. Es wird aufgezeigt, warum sich gerade Kathy Charmazs Methode der Grounded Theory (2006, 2014) besonders für die Datenauswertung eignet und wie dies innerhalb der Untersuchung umgesetzt worden ist.

In der Konzeptualisierung der Grounded Theory Methode (2006, 2014) erklärt Kathy Charmaz, dass objektive Daten, Texte, Erzählungen etc. durch eine subjektive Sinngebung entstehen und in soziale, wirtschaftliche, historische, kulturelle oder situative Kontexte eingebettet sind (Charmaz, 2006:35). Die Autorin bedeutet, dass es entscheidend ist, in welcher Weise die Befragten ihre eigenen Ideen und zugehörigen Praktiken aus gesellschaftlich kleineren oder größeren Zusammenhängen abrufen. Kontexte werden nicht reproduziert, sondern in das eigene

Empfinden integriert und transformiert. Subjektive Interpretationen enthalten demnach ein konzeptuelles „Framing“, welches sich im Weltverständnis und der Sprache der Menschen ausdrückt (ebd. 40). Das Hinterfragen und Kodieren von beispielsweise Erzählungen ermöglicht es den Framing-Prozess zu analysieren und sichtbar zu machen. Die Kodierung stellt das Bindeglied zwischen gesammelten Daten und der Entwicklung einer (Grounded) Theorie auf Basis der Daten dar, so die Autorin (ebd. 46).

Die Methode der Grounded Theory nach Kathy Charmaz ist aus dem Grund herangezogen worden, um die vorreflexive, implizite Handlungspraxis in sozialen Erfahrungszusammenhängen identifizieren und darstellen zu können (Hermes, 2017:11-12, Hermes, Lotze 2020:17). Unter der Berücksichtigung von Michael Hermes Theorie zu Bildungsorientierungen, welche als ‚sensitizing concept‘ (Charmaz, 2006:16-17) innerhalb der Datenanalyse fungiert, sind die Erzählungen von Müttern zu ihren Haltungen am Bildungsübergang untersucht worden. Im Verlauf der Analyse hat sich vor allem ein Teilaspekt von (Heran-)Bildungsprozessen als besonders bedeutsam in den Interviews erwiesen. In den Fokus der Untersuchung rückt der Bildungsteilmoment der Verantwortung (Lederer, 2015).

Die Konzeption der Methode nach Charmaz entsteht in Anlehnung an Barney Glasers und Anselm Strauss Idee der Grounded Theory aus (1965 und) 1967 (Charmaz, 2006:IX, 10). Daraus geht hervor, dass die Grounded Theory flexibel auf den Untersuchungskontext angewendet wird und individuell einsetzbar ist (ebd. 10, 15-16). Grundlage der eigenen Konstruktion sind dabei systematisierende, flexible Richtlinien und der Einsatz heuristischer Mittel in der Sammlung und Analyse von Daten (ebd. 2). Auf diese Weise entsteht eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie sowie eine Gegenstandsnahe der Theorie zu den empirischen Daten. Aufgrund der Nähe zu den Daten, betont Charmaz die Aufgabe der:des Forscher:in permanent die eigenen Denkmuster und Einstellungen zu reflektieren. Die Reflexionen zu sich und dem Untersuchungsgegenstand werden in Memos festgehalten und dienen dem Forschungsprozess als Orientierungshilfe, so die Autorin (ebd. 3, 10, 40).

Bei der Grounded Theory handelt es sich um ein theoretisch-methodisches Verfahren, welches die Untersuchung als einen Prozess versteht. Innerhalb des Forschungsprozess wird das gesammelte Datenmaterial analysiert und interpretiert. Das analytische Vorgehen der Grounded Theory basiert dazu auf einer Zwei-Phasen-Kodierung und einer anschließenden Kategorienbildung. ‚Initial Coding‘ oder Offenes Kodieren stellt Phase Eins dar (ebd. 3, 20, 42, 47-48). In Abhängigkeit zu der Datengröße sowie der Sinnhaftigkeit von Struktur und Wortfluss

wird in der vorliegenden Arbeit die line-by-line-Technik angewendet (ebd. 50). Dabei werden einzelne Datenfragmente voneinander abgegrenzt und in vivo codes identifiziert (ebd. 42). Im zweiten Schritt prüft man die gesammelten Initial Codes auf ihre Nützlichkeit. Dabei werden sogenannte ‚Focused Codes‘ oder selektive Codes ausgewählt, sortiert und hervorgebracht. Auf diese Weise entsteht ein Prozess, in welchem erst Daten mit Daten und später Daten mit Codes verglichen werden (ebd. 42). Jedoch ist dabei zu betonen, dass die Methode der Grounded Theory keinen linearen Verlauf darstellt. Die Flexibilität der Methode lässt es zu, immer wieder auch zum Beginn der Analyse zurückkehren zu können oder neue Ideen aus den Memos in die Datenanalyse mit einzubeziehen. In Anknüpfung an den Kodierungsprozess werden erste Hauptkategorien gebildet und dementsprechend lange überprüft bis die theoretische Sättigung erreicht ist (ebd. 12, 13).

Die Anwendung der Grounded Theory Methode ermöglicht demnach ein abstraktes und theoretisches Verständnis der zu analysierenden Erzählungen. Laut Charmaz stellt die Kategorienentwicklung den Abstraktionsprozess des Sinngehalts dar und bietet einen Umgang damit (ebd. 3-4). Die subjektive Sinnzuschreibung und Interpretation der Befragten werden durch die Analyse des sprachlichen Ausdrucks identifiziert.

Zusammenfassend lässt sich zum methodischen Vorgehen der Grounded Theory festhalten, dass die datennahe Anwendung des Kodierungsverfahrens eine permanente Reflexion von: vom Forscher:in erfordert. Für die Verankerung einer Theorie in den Daten ist es für Charmaz von Bedeutung, den konstruktivistischen Aspekt der Grounded Theory nicht außer Acht zu lassen. Realität wird aus der Perspektive des:der Forscher:in für die Untersuchung zugänglich gemacht. Es handelt sich dabei um eine Konstruktion. Die Konstruktion der Daten ermöglicht es den subjektiv zugeschriebenen Bedeutungsgehalt von Ideen und Praktiken der Befragten in Codes sichtbar werden zu lassen. Aus dem Grund wird das Verfahren der Grounded Theory herangezogen, um die Rollenübernahme und damit verknüpfte Einstellungen von Müttern am kooperativ begleiteten Bildungsübergang ihrer Kinder zu analysieren. Im nächsten Kapitel zeigt die vorliegende Arbeit, wie die Methode zum Einsatz kommt.

3.4. Auswertung der Interviews nach Charmaz

In den Unterkapiteln zum „Empirischen Vorgehen“ ist zuvor die Erhebung des verwendeten Datenmaterials, die Wahl der Stichprobe und die Auswertungsmethode nach Charmaz (2006, 2014) expliziert worden. Dafür ist auf das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in

Bildungsübergängen” (2016-2021) Bezug genommen worden, in welchem die vorliegende Arbeit entsteht. Der Zugang zum Forschungsfeld der Masterarbeit basiert auf dem Forschungsaufkommen des Projekts. Anhand der Literatursichtung wird gezeigt, inwiefern sich die Masterarbeit an das Thema des Projekts und die bisherige Forschung dazu angenähert hat sowie ihre thematische Verortung innerhalb des Projekts. Hinsichtlich der diversen Zielgruppe des Projekts sind Interviews entsprechend des eigenen Forschungsthemas gewählt worden, aus welchen sich auch schließlich die Stichprobe der eigenen Untersuchung ergeben hat.

Im Anschluss an das Erhebungsverfahren und die Darlegung der Auswertungsmethode, wendet sich die Arbeit der Auswertung des Datenmaterials zu. In der Auswertung wird auf Interviewmaterial aus dem Forschungsprojekt zurückgegriffen. Die Stichprobe umfasst davon sechs Interviews, von denen jeweils drei einer der Erhebungsphasen zuzuordnen sind. Die Interviews sind nach dem von Kathy Charmaz präferierten Konzepts des „intensive interviewing” (2006:25-26, 28) geführt worden. Wie bereits im Unterkapitel 5.1. erläutert, handelt es sich dabei um eine sehr offen gehaltene Interviewführung. Im Fokus stehen die Gefühle, die Gedanken und die Handlungen der Befragten, als die, hinsichtlich des Forschungsthemas, zu untersuchenden Erfahrungswerte (ebd. 26).

Ausgehend von der Einstiegsfrage nach einer Situationsbeschreibung der derzeitigen Lebensverhältnisse, sind innerhalb der zu analysierenden Interviews Informationen rund um das Projektthema „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen” ermittelt worden. Es sind beispielsweise Fragen zum Übergangserleben, möglichen Ansprechpersonen, den Kooperationserfahrungen, der Mutter-Kind-Beziehung und der Perspektive der Mutter sowie ihr Umgang mit der Situation in den Interviews gestellt worden. Das Interview bietet den Befragten eine Plattform, um Ereignisse in Verbindung zum Übergang nochmal zu durchleben und Klarheit über die eigene Position zu erlangen, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen oder dem eigenen Unwissen, Unsicherheiten und Belastungen Ausdruck verleihen zu können. Gleichzeitig schafft dies auch die Grundlage der Forschungsanalyse.

Die Befragung zum Projektthema ist von den Interviewteilnehmerinnen unterschiedlich aufgenommen worden. Während zeitweise eine Gesprächsorientierung in den Interviews notwendig wird, ermutigt die Offenheit die Befragten andererseits frei von sich in Verbindung zu dem Projektthema erzählen zu können. Die Rolle der Mutter und die der familiären Lebenswirklichkeit des Kindes am Bildungsübergang wird auf diese Weise in der Erzählung der

Befragten sichtbar. Ausgehend von der Positionierung der Mutter innerhalb der Interviewsituation ist in der Untersuchung der Fragestellung nachgegangen worden:

„Wie nehmen Mütter von Jugendlichen mit einer Behinderung Kooperationen am Bildungsübergang hinsichtlich ihrer Bildungsorientierungen und (Selbst-)Verantwortlichkeit wahr?“

Zudem dienten folgende Unterfragen aus der theoretischen Ausarbeitung als eine Orientierungshilfe in der Analyse der Erzählungen:

- Wie gestaltet sich die Position der Mutter als Ressource im Übergangsprozess?
- Wie zeigt sich das spezifische Wissen der Mutter am Bildungsübergang?
- Wie nimmt die Mutter den Bildungsübergang wahr?
- Welche Kooperationserfahrungen macht die Mutter in Zusammenhang mit dem Bildungsübergang des Kindes? Erlebt die Mutter Kooperation als anerkennendes Wechselverhältnis?
- In welcher Form werden Bildungsorientierungen in der Erzählung der Mutter sichtbar?
- Welchen Einfluss üben Bildungsorientierungen auf den Bildungsübergang aus?
- Welche Rolle spielt die Übertragung von Verantwortung am Bildungsübergang für Mutter und Kind? Beeinflusst sie als Bildungsteilmoment den Übergangsprozess der:des Jugendlichen?

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage und der Unterfragen ist vorab entschieden worden, Interviews aus beiden Erhebungsphasen in die Untersuchung miteinzubeziehen. Auf diese Weise lassen sich die Erkenntnisse aus den Erzählungen unter dem Aspekt der Zeit reflektieren und gegebenenfalls überprüfen. In den folgenden Unterkapiteln wird dazu die Auswertung der Interviews, als die Kategorienbildung aus beiden Erhebungsphasen, präsentiert. Die Einteilung der ausgewerteten Kategorien in beide Erhebungsphasen ist bewusst beibehalten worden, um den Bildungsübergang als Entscheidungsprozess (Felbermayr, 2019) berücksichtigen zu können.

3.4.1. Kategorienanalyse aus Erhebungsphase 1

Die erste Erhebung innerhalb des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) hat im September, 2018 vorwiegend in den Räumlichkeiten des Instituts für Bildungswissenschaft (Wien) stattgefunden. Den Befragungen der Mütter ist eine Kennenlernphase, als dem Beziehungsaufbau zwischen Forscher:innen und Projektteilnehmer:innen (Vgl. Kapitel 3.1.1.), vorausgegangen. Darin sind die

Teilnahmevoraussetzungen expliziert und eine Einverständniserklärung von den Teilnehmer:innen eingeholt worden. Im folgenden Abschnitt werden die, in den Interviews der ersten Erhebungsphase, gebildeten Kategorien vorgestellt. Es werden dazu Interviewsituationen mit Frau Ritter, Frau, Grün und Frau Spiel in die Analyse miteinbezogen. Ausgehend von der Untersuchung der Einzelfalldarstellungen wird anhand der Kategorien gezeigt, welche Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede sich in den Erzählungen befinden.

Kategorie 1: Die Mutter in der Rolle der Verantwortungsträgerin

Verantwortung für das eigene Kind zu übernehmen fällt in den Aufgabenbereich von Eltern, beziehungsweise in den der Erziehungsberechtigten (Hermes, 2017:292; Lederer, 2015:46, Seifert, 2014:26-27, Lotz, 2004:65-66). Die vorliegende Arbeit betrachtet dazu die Perspektive von Müttern. In den Kapiteln 2.2.1. und 2.2.2. ist veranschaulicht worden, mit welchen Schwierigkeiten Mütter im Prozess der Verantwortungsannahme für ein Kind mit Behinderung konfrontiert werden. Ein Kind mit Behinderung bedeutet eine Neuorientierung in der Lebenswirklichkeit, beeinflusst das Rollenverhältnis innerhalb der Familie und hat demnach auch Auswirkungen auf die Rolle der Mutter (Retzlaff, 2010:37, 48, Cloerkes, 2007:288-289, Heckmann, 2004:30). In den Interviews zeigt sich, dass mit der Rollenzuschreibung und -übernahme hinsichtlich des Bildungsteilmoments der Verantwortung (Lederer 2015) unterschiedlich umgegangen wird.

Einerseits ist ein sicherer Umgang mit der Übernahme von Verantwortung in den analysierten Befragungen zu bemerken. Frau Ritter stützt sich beispielsweise auf ihr berufliches Vorwissen und begreift sich als Expertin für den Ausbildungsweg ihres Kindes (Frau Ritter, 2017:S.7/Z23-28, S.10/Z46- S.11/Z5, S.13/Z16-Z19, S.14/Z9-Z10, S.15/Z19-22). In ihrer Erzählung wird deutlich, dass sie eine bestimmte Vorstellung zu der Lebensführung ihrer Tochter verinnerlicht hat. Sie erzählt,

„Und bei der Antonia muss ich gestehen, hab ich aufgrund der momentanen Entwicklung Richtung Qualifizierung einfach den Stress gehabt, wenn ich mich da zu sehr aufs Jugendcoaching einlass, ahm, muss sie dann vielleicht einen Weg gehen, wo ich mir denk, na sicher nicht, ja (...) Das klingt jetzt vielleicht auch voll hart, aber, ahm, allein wenn ich jetzt seh, dass ich am Bauernhof überfordert bin, denk ich mir, ok, das war schon ganz richtig, weil alles andere hätte sie noch mehr überfordert“ (ebd. S.19/Z38-44).

In der Interviewpassage nimmt sich die Mutter sichtbar als Verantwortungsträgerin des Bildungsweges ihrer Tochter wahr. Anhand der vorwiegenden Ablehnung kooperativer Berufsvorbereitung zeigt sich exemplarisch, dass die Mutter selbstsicher im Umgang mit der Ausbildungssituation des Kindes ist und äußere Hilfestellung wenig Relevanz für sie trägt (ebd.

S.15/Z30, S.19/Z38-44). Sie entscheidet sich gegen die kooperative Unterstützung und vertraut auf ihre eigene Expertise.

Der beschriebene Ausschnitt ist repräsentativ für Frau Ritters Einstellung gegenüber der Ausbildung ihres Kindes. Die Mutter erlebt sich vielfach als handlungsleitend in der Ausbildungssituation ihrer Tochter, beispielsweise fungiert sie als Kontaktstelle zu der Schule oder neuen Arbeitsplätzen und trifft Entscheidungen, betreffend den Bildungsweg von Antonia (ebd. S.1/Z26-Z27, S.8/Z11-Z17, Z18-Z19, S.10/Z31-Z33, Z36-Z40, S.14/Z10-Z14, Z23-24). In Abwägung von (non-verbalen) Signalen des Kindes und seinen potenziellen Handlungsmöglichkeiten konstruiert sie den Handlungsrahmen ihrer Tochter (ebd. S.1/Z17-Z21, S.2/Z9-Z10, Z24-Z27, S.9/Z35-Z41, S.10/Z13).

Weiters gibt Frau Ritter an, dass die Umsetzbarkeit beruflicher Wünsche hauptsächlich vom eigenen Engagement abhängt. Sie sieht sich und die Familie in der Rolle des ‚Türenöffners‘, wie es auch von Walthers (2020:72) im Konzept der Gatekeeper beschrieben wird. „Das ist eine Frage der Organisation [Mhm]. Also (...) nicht des Trägers von die WG’s, sondern der Organisation des eigenen Lebens.“ (ebd. S.7/20-22) führt die Mutter aus. Aus den Erzählungen zu der Tagesstrukturensuche, der Wohnungssuche oder der Sachwalterschaft beispielsweise geht hervor, dass sich die Familie in der Verantwortung und Organisation der familiären Lebenswirklichkeit alleine gelassen fühlt (ebd. S.17/41-S.18/6, 19-21).

Ähnliche Erfahrungen macht auch Frau Spiel, welche trotz starker Überbelastungsanzeichen die gesamte Verantwortung für das Kind alleine trägt. Wie im Kapitel zum Bewältigungsprozess (Vgl. Kapitel 2.2.1.2.) bereits expliziert, befindet sich Frau Spiel als alleinerziehende Mutter in einer stark belastenden Situation (Retzlaff, 2010:65; Seifert, 2014:26). Aufgrund von weitestgehendem Unterstützungsmangel übernimmt sie die alleinige Verantwortung und größtenteils den Einfluss auf den Bildungsweg ihres Sohnes. Weder von Seiten der schulischen (Frau Spiel, 2017:S.2/Z31-Z33, S.4/Z6, Z8-Z11, Z27-Z29, S.10/Z5-Z7, S. 11/Z1-Z4, S.12/Z28-Z37, S.13/Z11-Z12, Z21-Z25) oder therapeutischen (ebd., S.5/Z1-Z9) Kooperationspartner, Gleichgesinnten/Eltern (ebd., S.2/Z37-Z40, S.4/Z25-Z26, S.7/Z39, S.11/Z15, Z18-Z22, Z28), noch aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld erhält die Mutter beständig Unterstützung (ebd., S.7/Z15-Z20, Z33-Z34, S.8/Z1-Z2). Frau Spiel erzählt sie waren „alleine, also wir haben niemanden gehabt. Zwischendurch, wenn mein Bruder mal da war. (...) Ja, eine männliche Vaterfigur hat ihm gefehlt. Auf alle Fälle. (2) Sonst, wir haben niemanden dagehabt“ (S.7/15-20). Frau Spiel gibt in dem Interviewausschnitt an, dass für die Familie keine

verlässliche Unterstützungsquelle verfügbar war. Im Fall der Alleinerziehung entsteht aus Sicht der Mutter zusätzlich eine Unterstützungsproblematik auf zweierlei Ebenen: dem Kind fehlt der zweite Elternteil und der Mutter die zweite Ansprechperson (Seifert, 2014:26-27).

Dem Verantwortungsbewusstsein nachgebend, gibt sie ihren eigenen Berufswunsch auf und stellt ihr eigenes Freizeit- sowie Austauschbedürfnis zugunsten der Pflegebedürftigkeit ihres Sohnes zurück (ebd., S.9/Z3-Z8, S.12/Z6-Z13). Entgegen des Pflichtbewusstseins gegenüber sich, dem Verzicht und den Zukunftsängsten der Mutter, setzt sie sich bei ihrem Kind dafür ein, dass der Spaß an der Arbeit im Mittelpunkt steht (ebd., S.8/Z37-Z41, S.9/Z2-Z8, Z10-Z14, Z37). Die Übernahme von Verantwortung besteht bei Frau Spiel demzufolge darin, trotz der eigenen Überlastung, die Bedürfnisse und die Ausbildung des Kindes in den Vordergrund zu stellen.

An den Akzeptanzschwierigkeiten der Entwicklungsverzögerung des Kindes (ebd., S.2/Z2-Z6, S.11/Z23-Z24), dem wiederholt geäußerten Wunsch nach Verantwortungsabgabe (ebd., S.11/Z25-Z27, S.12/Z39-S.13/Z2) oder den wiederkehrenden Wortfindungsschwierigkeiten (ebd., S.3/Z6, Z8, Z13-Z14, Z22-Z23, S.5/Z37-Z39, S.6/Z7) innerhalb des Interviews zeigen sich die Überbelastung und situative Überforderung von Frau Spiel. Trotz der hohen Belastungssituation ist die Mutter in ihrer Rolle der Verantwortungsträgerin sehr sicher. Sie ist sich der situativen Ausweglosigkeit bewusst (ebd., S.8/Z1-Z3), welche sie jedoch in ihrer Mutterrolle und Verantwortungsübernahme nicht beirrt (ebd., S.5/Z27-Z28, S.6/Z20-Z26, S.7/Z2-Z3, Z25-Z28, S.8/Z6-Z7, Z16-Z23, Z26-Z32).

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Interviewpartnerinnen, weist das Interview von Frau Grün an mehreren Stellen Positionierungs- und Zugehörigkeitsunsicherheiten bezüglich der Übernahme von Verantwortung auf (Frau Grün, S.2/Z12-Z20, S.6/Z14-Z25, S.8/Z2-Z8, Z15-Z16, S.9/Z11-Z16, S.9/Z25-Z27, S.11/Z12-Z16, S.12/Z14, S.15/Z15-Z19, S.21/Z34-Z36, S.23/Z14-Z25, S.24/Z45-Z51). Die Unsicherheit der Mutter in der Rollenbewältigung deutet auf einen unabgeschlossenen Anpassungs- und Akzeptanzprozess der familiären Lebenswirklichkeit hin³⁶. Sie versucht zu erklären, „das ist (I:Mhm) dann so ((lachend))/ (P/ 2sec.) (.../0,5sec.) man immer so, weil das ist halt schon schwierig, man muss ja auch irgendwie selber ver-kraften=, dass man einfach so viel mehr Schwierigkeiten hat (I:Mhm) als alle anderen“ (ebd., S.11/Z11-Z14). Die Passage verdeutlicht, dass es der Mutter schwerfällt, mit der Lebenswirklichkeit zurechtzukommen. Hinweise darauf liefern beispielsweise die vielfache Präsenz des Krankheitsverlaufs des Kindes, die Unsicherheit im Umgang damit und die Einordnungsschwierigkeiten von Frau Grün. Sie erzählt,

³⁶ Siehe im Vgl. dazu den Bewältigungsprozess in Kapitel 2.2.1.2.

„eigentlich ging's den meisten viel viel schlechter und sie sitzen im Rollstuhl (P/ 6sec.) und da ist dann mehr das Thema gewesen so, /pf ((atmet aus))/ welche besonderen, da gibt's ja diese (P/ 1sec.)--(.../0,9sec.) und weiß Gott, wo diese Schulen für absolut Behinderte (P/1 sec.) (I:Mhm) -- Ich hab' mir das da mal angeschaut, weil ich nicht, weil ich diesen, -weil ich gar nicht gewusst hab', (P/1sec.) wo ist meine Tochter und was gibt's da noch und (P/ 2sec.) ist mir recht schwergefallen" (ebd., S.8/Z2-Z8).

Frau Grün möchte sich in dem Interviewauszug von der Zuschreibung schwerer Behinderungsformen abgrenzen, ist sich jedoch gleichzeitig unsicher zu welcher Gruppe sie sich und ihr Kind zuordnen soll. Die wiederholten Pausen beim Sprechen und die persönliche Einschätzung verdeutlichen nochmal die innere Unentschiedenheit.

Es entsteht ein Konflikt im Inneren der Mutter zwischen äußeren Leistungsanforderungen (ebd., S.3/Z3-Z17, Z47-Z49, S.4/Z46-Z51, S.5/Z11-Z18, S.6/Z42-Z45, S.7/Z36-Z37, S.17/Z46-S.18/Z1), eigenem Bildungsanspruch (S.5/Z19-Z26, Z33-Z37, S.20/Z7-Z11, Z16, S.23/Z1-Z8, S.23/Z24-Z39) und den Kindesbedürfnissen (S.15/Z20-Z34, S.19/Z46-S.20/Z6)³⁷. Die Unsicherheit der Mutter und ihr Normalitätsanspruch (ebd., S.6/Z20-Z23, Z26-Z27, S.6/Z48-S.7/Z1, S.8/Z11-Z16, Z29-Z31, S.10/Z17-Z26, S.11/Z9-Z11, S.14/Z1-Z10, Z19, S.16/Z1-Z9) lösen im Kind eine Überforderung aus. Die Positionierungs- und Zugehörigkeitsunsicherheiten übertragen sich zum Teil auch auf das Kind. Ausdruck findet dies beim Kind in der, die Mutter belastenden, Abwehrhaltung (ebd., S.8/Z31-Z32, S.9/Z6-Z9, Z17-Z18).

Aufgrund der unabgeschlossenen Anpassung an die familiäre Lebenswirklichkeit und der fehlenden Akzeptanz hat die Mutter stellenweise Schwierigkeiten, Verantwortung für ihre Rolle zu übernehmen. Sichtbar wird das an Situationen, in welchen die Mutter ihr Kind nicht in Schutz nimmt (2/43-46, 15/3-14, 19/16-20). Während der Schulzeit und im Berufsalltag wird das Kind wiederholt mit Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen konfrontiert. Die Mutter verhält sich überwiegend passiv und flüchtet argumentativ aus der sie belastenden Situation. Frau Grün erzählt beispielsweise von einer Situation aus dem Schulalltag:

„(...) sie hat damals schon kathetresieren müssen und die haben immer beim Klo durchgeschaut und das war so mühsam und (I:Mhm) dann ist sie halt auch recht so – Kinder sind schon recht hart, wenn du, wenn du anders bist - (I:Mhm) - na sie sind einfach hart zueinander so und so (P/ 1sec.) grad' in der Volksschulphase und und da hat sie recht viel ähm= (P/ 1sec.) - die waren recht ekelhaft. -- (I:Mhm) - Also es gab' da so zwei Burschen, die waren einfach recht ekelhaft zu ihr (P/ 1 sec.) - und (P/1 sec.) -- naja – das war auch nicht so, das haben wir nicht, ich hab' das nicht so – ich hätt' vielleicht mit den Eltern darüber sprechen müssen oder so – und ich hab's irgendwie nicht zusammengebracht, nicht so -- (I:Mhm) Ich hab' nur mit den Lehrern so ein bisschen und und ähm (P/ 3sec.) -- ich glaub' ich war selber irrsinnig verletzt - (I:Mhm) - einfach, weil das nicht so funktioniert hat, - war es für mich leichter die Schule zu wechseln, (P/ 1sec.) -- als mich dem Problem zu stellen (...)" (ebd., S.15/Z2-Z14).

³⁷ Siehe dazu im Kapitel 3.1.2., die mit dem Bewältigungsprozess verbundenen Herausforderungen und der, auf den Eltern lastende, Druck hinsichtlich der eigenen und gesellschaftlichen Erwartungshaltung (Denk, 2015:43, Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21, Cloerkes, 2007:283)

In dem von der Mutter beschriebenen Situationsausschnitt zeigt sich ihre Unsicherheit in der Übernahme von Verantwortung für das Kind. Die Betonung und das Wiederholen der Aussage, Kinder sind ekelhaft, deutet darauf hin, dass die Mutter einen Teil der Verantwortlichkeit erst im Kindsein der Schulkollegen verortet. Darauf aufbauend gesteht sie sich ein, keine handlungsleitende Rolle für ihr Kind übernommen zu haben, weil ihre eigenen Gefühle sie zu sehr beansprucht haben. Aus Unsicherheit gegenüber der überfordernden Situation, trifft sie für ihr Kind die Bildungsentscheidung die Schule zu wechseln.

Neben der Situationsflucht findet die Überforderung von Frau Grün Ausdruck in der wiederkehrenden emotionalen Überschwemmung während des Interviews und dem Bearbeitungswunsch der Belastungssituation (ebd., S.8/Z37-Z38, S.25/Z28-Z31). Die Mutter fühlt sich alleine gelassen in der Rolle der Verantwortungsträgerin und beklagt sich über Unterstützungsnot, Informationsdefizite und dem Wunsch nach Verantwortungsabgabe (ebd., S.2/Z39-Z40, S.9/Z28-Z32, Z51- S.10/Z1, S.11/Z38-Z47, S.12/Z5-Z6, S.13/Z20-Z24, S.17/Z20-Z23, S.24/Z41-Z44).

Im Vergleich zu der explizierten Rollenunsicherheit bezüglich der Übernahme von Verantwortung, nimmt sich Frau Grün gleichzeitig vielfach auch als Verantwortungsträgerin an den Bildungsübergängen von Sara wahr. Sie übernimmt eine wichtige Rolle im beruflichen Entscheidungsfindungsprozess, der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten, signalisiert Unterstützungsbereitschaft oder begleitet das Kind zu institutionellen und gesundheitlichen Einrichtungen³⁸. Beispielsweise bekräftigt Frau Grün ihre Tochter in der Kündigung der überfordernden Arbeitsstelle: „das wär eh‘ kein Job gewesen für sie, also haben wir das dann gekündigt und jetzt wird sich eben ergeben (...)“ (ebd., S.4/Z18-Z19). In der Verwendung der Wir-Form signalisiert die Mutter ihre Anteilnahme an der Kündigungsentscheidung. Nach eigener Einschätzung ist der Beruf ‚eh‘, das heißt sowieso, unpassend und die Kündigung demnach erforderlich. Sie nimmt eine, die Tochter bestärkende, Rolle ein. Näher geht die Arbeit noch auf die Unterstützungsleistungen von Frau Grün am Bildungsweg der Tochter in Kategorie vier ein.

In der Analyse von Frau Grün Interview fällt zu Kategorie eins auf, dass die Mutter in Bezug auf die Rolle als Verantwortungsträgerin unterschiedliche Positionierungen vollzieht. Mit der wechselhaften Übernahme von Verantwortung gehen demzufolge Positionierungs- und

³⁸Näher dazu in Kategorie 4

Zugehörigkeitsunsicherheiten einher, welche vermutlich aus der unverarbeiteten familiären Lebenswirklichkeit resultieren.

Aus den vorgestellten Interviews geht hervor, dass die unterschiedlichen Ausgangssituationen im Anpassungs- und Akzeptanzprozess der Mütter Einfluss auf ihre Bewältigungsmöglichkeiten der familiären Lebenswirklichkeit und damit auch auf das Rollenverhältnis sowie -verständnis haben. Die Rollensicherheit verschafft der Mutter die Möglichkeit Verantwortung für sich und auch für das Kind zu tragen. Ist sich die Mutter in ihrer Rolle unsicher hat dies das Gegenteil zur Folge. Die Rollen(un)sicherheit der befragten Mütter als Verantwortungsträgerin hat einen direkten Einfluss auf zu treffende Bildungsentscheidungen und infolge auf den Ausbildungsweg des Kindes.

Gemeinsam haben alle drei Interviews zudem, dass die Mütter vermehrten Unterstützungsbedarf fordern und sich mit der familiären Situation alleine gelassen fühlen. Kategorie zwei beschäftigt sich dazu mit den Kooperationserfahrungen der Mütter am Bildungsübergang. Im Fokus kooperativer Unterstützung steht dabei, Verantwortungsfähigkeit zu erlernen.

Kategorie 2: Kooperation als Möglichkeit Verantwortung zu erlernen

Bei der Anpassung an die familiäre Lebenswirklichkeit benötigen Familien mit einem Kind mit Behinderung Hilfestellung in professioneller, sozialpolitischer und materieller Hinsicht (Heckmann, 2004:16, Seifert, 2014:25). Im Kapitel zu dem Bewältigungsprozess (Vgl. Kapitel 2.2.1.2.) ist darauf aufmerksam gemacht worden, welche Risiken die Abhängigkeit von verwaltungstechnischen, politischen, pädagogischen, therapeutischen oder medizinischen Entscheidungsträgern (Seifert, 2019:10) bergen kann. Gleichzeitig ist aber auch betont worden, dass Kooperation Eltern im Prozess der (Wieder-)Herstellung eines familiären Gleichgewichts unterstützt und begleitet (Hoffmann, 2019:6-7, Seifert, 2019:11). Dafür ist laut wissenschaftlicher Auseinandersetzung entscheidend, Eltern als Ressource in der Kooperation wahrzunehmen. Ausgehend von beiden Erscheinungsformen³⁹ sind die Kooperationserfahrungen der Mütter innerhalb der zu untersuchenden Interviews reflektiert worden. Die Erfahrungswerte der drei Interviewteilnehmer:innen fallen unterschiedlich aus. Im Vergleich der Erzählungen werden einende Aspekte der ungleichen Erfahrungen mit Kooperationen herausgearbeitet und vor dem Hintergrund der Verantwortungsübernahme reflektiert.

³⁹ Kooperation als Risiko im Vergleich zu als Unterstützung

Frau Ritter erlebt die Zusammenarbeit mit Ärzt:innen, Lehrer:innen, Eltern und dem Freundeskreis als sehr positiv. In der Kooperation mit Professionellen fühlt sich die Mutter überwiegend in ihrer Rolle sowie in der familiären Lebenswirklichkeit wahrgenommen und verstanden (Frau Ritter, 2017:S.16/Z12-Z16, Z20-Z29, Z36-Z41, S.9/Z1-Z3, Z6-Z7). Sie betont die Offenheit gegenüber der Vielschichtigkeit der familiären Bedürfnislage und dem eigenen Unwissen, ohne dass sich das Verhältnis zu den Kooperationspartner:innen verändert (ebd., S.21/Z11-Z20).

Während der Schullaufbahn des Kindes werden Antonias Lehrer:innen zu Schlüsselfiguren gelingender Kooperation für die Mutter. In der kooperativen Zusammenarbeit überwindet Frau Ritter den Entwicklungsanspruch an ihr Kind und lernt das Wahre seiner Leistungsgrenze (ebd., S.8/Z24-Z32, S.21/Z4-Z8). Sie reflektiert:

„(...) also ich war dann schon so weit zu sehen, dass die Antonia sich super entwickelt, aber dass es einfach Grenzen gibt. Ahm, und dass die nicht immer so sichtbar sind, ja, diese Grenzen. (...) Es geht einfach darum, dass sie sich wohlfühlt und sich, ah, entfalten kann. Und die haben das sozusagen geschafft, auch, ahm, ihren Druck zurückzunehmen” (ebd., S.8/Z24-32).

Anhand der Unterstützung lernt Frau Ritter die, durch den anfänglichen Entwicklungsfortschritt produzierte, Erwartungshaltung abzulegen. Die Anerkennung der Grenzen ermöglicht der Mutter das Kindeswohl und –entwicklung in den Vordergrund zu stellen. Sie entwickelt ein Verantwortungsbewusstsein dafür, was sie ihrem Kind zutrauen kann und wo sie es überfordert.

Den Erfahrungen im unmittelbaren Umfeld der Familie gegenüber, bemerkt Frau Ritter, dass allgemein strukturelle Missstände und ein Interessensmangel an der Teilhabe von Menschen mit Behinderung herrschen. Die fehlende Unterstützung sowie das Negieren der familiären Lebenswirklichkeit erschweren und verhindern eine Integration von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt, so die Mutter (ebd., S.12/Z8-Z10, Z16-Z20, S.13/Z28-Z32, S.17/Z47-S.8/Z6, S.19/Z15-Z19, Z22-Z25). Sie kritisiert den Mangel an Anerkennung und Hilfestellung in der Betreuungsorganisation. Dies zeigt sich beispielsweise im fehlenden Integrationsprozess der mütterlichen Berufstätigkeit in den Betreuungsangeboten (ebd., S.18/Z13-14, S20/Z26-Z40). Wie bereits in der Kategorie eins angedeutet trägt die Familie die Verantwortung für die Organisation alleine, so Frau Ritter (ebd., S.21/Z24-Z26, Z28-Z30).

Ungleich Frau Ritter erleben die anderen Interviewpartner:innen direkte Kooperation vorwiegend als negativ oder nicht vorhanden. Frau Grün erzählt beispielsweise, dass die Familie neben der Lehrtätigkeit des Kindes unterstützt werden hätte sollen: „es waren sicher (P/ 1sec.) vier glaub’ ich, es waren – vier mindestens vier Leu_ verschiedenen Personen, an die wir dann

immer weitergereicht worden sind. Da war dann die eine dazwischen auch noch – in Urlaub (...)” (Frau Grün, 2017:S.17/Z29-Z31). Aus der kurzen Szenenbeschreibung geht hervor, dass aufgrund mangelnder Verfügbarkeit keine Rücksicht auf die familiäre Lebenswirklichkeit des Kindes und seiner Mutter in der Betreuungsorganisation genommen werden konnte. Der ständige Betreuer:innenwechsel bedeutet eine sich wiederholende Neuorientierung mit einer erhöhten Stressbelastung für die Familie. Frau Grün führt aus:

„ständig wechseln die Bezugspersonen, weil (...) da ist jetzt der verantwortlich und der und dann der und dann der und (I:Hm) -- die Assistent, die (.../0,5sec.) am Schluss betreut, hat wieder keine Ahnung von nichts, weiß überhaupt nichts über die Thematik von der Sara, welche Schwierigkeiten sie hat gar nichts (P/ 2sec.) - und soll das dann wieder ganz von außen betrachten und neu=einsteigen und das ist irgendwie so, dann gab’s da halt ganz viel, was eben – schief gelaufen ist, weil die eigentlich nichts gewusst hat” (ebd., S.16/Z42-48).

Der zitierte Ausschnitt verdeutlicht, dass der Mutter keine ernstzunehmende Verantwortlichkeit vonseiten der Betreuungsorganisation signalisiert wird. Aus dem vielfachen Wechsel resultiert, dass sich die Familie wiederholt neu auf das Personal einstellen und Vertrauen gegenüber fremden Bezugspersonen aufbauen muss. Die damit verbundenen Anstrengungen für die Mutter und ihr Kind werden nicht berücksichtigt. Frau Grün fühlt sich „von außen” betrachtet, als Versuchsobjekt in der Betreuungssituation, und nicht als gleichberechtigte Kooperationspartnerin.

Frau Grün kritisiert diese Form der Behandlung als Probezugang: „(...) dieser Zugang, ah man probiert’s mal aus und man wird dann schon sehen und irgendwie das adaptieren, -- aber das ist, - das was dabei bleibt, ist irrsinnig viel Frust, - (I:Mhm) (P/ 1sec.) weil’s schon wieder überhaupt nicht passt (...)” (ebd., S.17/1-3). Teil der angesprochenen Behandlungsform ist es, möglichst unvoreingenommen und ohne Vorkenntnisse das Betreuungssetting zu gestalten. Aus der Passage geht hervor, dass die Mutter mit der Behandlungsweise bereits negative Erfahrungen verbindet und ihre familiäre Lebenswirklichkeit darin nicht wahrgenommen sieht (ebd., S.17/Z1-Z6, Z44-Z45, S.18/Z26-Z34, S.21/Z24-Z28, S.21/Z37-Z40). Der Probezugang ist Ausdruck von fehlender Unterstützung und Anerkennung der Bedürfnislage, welche die Familie vorrangig in Kooperationen erlebt. Bis auf eine ärztliche Bezugsperson (ebd., S2/Z21-Z29, Z51-S.3/Z2, S.9/Z33-Z34, S.12/Z11-Z13, Z17, S.19/Z39, S.20/Z45-Z48, S.21/Z13, Z15-Z23, S.21/Z28-Z33), welche nur sporadisch für die Familie zur Verfügung steht, erfährt die Mutter im schulischen, beruflichen und medizinischen Setting keine Hilfestellung (ebd., S1/Z16-Z18, S.2/Z26-Z35, Z42-Z45, S.3/Z51-S.4/Z5, S.4/Z48-S.5/Z4, Z8-Z10, S.7/Z6-Z13, S.7/Z36-Z38, S.9/Z38-Z46, S.13/Z24-Z30). Sie wird in der Verarbeitung sowie in der Anpassung an die Situation vorwiegend alleine gelassen und auf ihre sowie die Bedürfnisse der Familie wird nicht eingegangen.

In den kooperativen Beziehungen von Frau Grün können dadurch der unabgeschlossene Verarbeitungs- und Anpassungsprozess der Mutter nicht aufgefangen werden und bleiben ungelöst (ebd., S.2/Z12-Z20, S.6/Z14-Z25, S.8/Z2-Z8, Z15-Z16, S.9/Z11-Z16, S.9/Z25-Z27, S.11/Z12-Z16, S.12/Z14, S.15/Z15-Z19, S.21/Z34-Z36, S.23/Z14-Z25, S.24/Z45-Z51). Es besteht Grund zu der Annahme, dass der unvollständig verarbeitete Konflikt die Mutter hindert Verantwortung für sich und das Kind tragen zu können und die Erziehung dadurch zu einer Belastung wird⁴⁰. Wie bereits in der ersten Kategorie angesprochen, findet dies Ausdruck in dem Unvermögen der Mutter ein Gleichgewicht zwischen äußeren Anforderungen, dem eigenen Anspruch und den Kindesbedürfnissen herzustellen.

Ähnlich wie bei Frau Grün erhält auch Frau Spiel keine, für sie passende, Unterstützung bei der Bewältigung von institutionellen Übergängen oder eine Hilfestellung aus dem unmittelbaren Umfeld. Frau Spiel geht dazu unter anderem auf die, gemeinsam mit ihrem Sohn besuchte, Therapie ein. „(...) mit der Psychologin habe ich nicht können, das ist nicht gegangen. Da haben sie uns quasi herausgeschmissen“ (Frau Spiel, 2017:S.5/Z1-Z2) erzählt sie. Anstelle der versprochenen Musiktherapie ist entschieden worden, dass die Mutter und ihr Sohn eine Elternberatung besuchen. Frau Spiel bedauert die, für das Kind verlorene Zeit: „Da hätten wir (...) was weitergebracht (Husten). Aber wenn du mit einem Menschen nicht kannst, und die so gscheit ist, dass das, das ist unmöglich. (1) Und der Chef dort hält natürlich zu den Angestellten, na?“ (ebd., S.5/Z7-Z9). In der Situationsbeschreibung drückt sich das ungleich verteilte Kräfteverhältnis zwischen den Kooperationspartner:innen und der Mutter aus. Frau Spiel empfindet sich in der Beziehung als übergangen und machtlos. Aus ihrer Sicht werden ihre Bedürfnisse und die des Kindes in der Therapie nicht wahrgenommen. Gleichzeitig ist es ihr auch nicht möglich die Situation zu verändern und sie fühlt sich der Entscheidung der Kooperationspartner:innen ausgeliefert.

Neben der negativen Therapieerfahrung macht Frau Spiel auch im direkten Kontakt mit der Schule und am Arbeitsmarkt vorwiegend keine guten Erfahrungen. Sie kritisiert die vorgespielte Jobsicherheit vonseiten des Lehrkörpers und die darauffolgende Enttäuschung über die Ablehnungserfahrung des Sohnes am Arbeitsmarkt (ebd., S.2/Z31-Z33, S.4/Z6, Z8-Z11, Z27-Z29, S.10/Z5-Z7, S.12/Z28-Z37, S.13/Z11-Z12, Z21-Z25). Die Mutter hat das Gefühl, dass ihr Kind von den Praktikumsstellen als unbezahlte Arbeitskraft ausgenutzt wird. In den Kooperationsgesprächen mit ihrem Sohn findet keine tiefere Auseinandersetzung mit seinen

⁴⁰ Siehe dazu Kategorie eins, die Mutter in der Rolle der Verantwortungsträgerin

Wünschen und Bedürfnissen statt, so die Mutter (ebd. S.11/Z1-Z12). Die Mutter verliert zunehmend das Vertrauen in Kooperationen.

Infolge der negativen Kooperationserfahrungen und des Vertrauensverlusts trägt Frau Spiel die Alleinverantwortung für den Heranbildungsprozess ihres Kindes. „Ja, sicher hast, hast mit der Lehrerin geredet auch, na //mhm// aber, im Großen und Ganzen stehst du trotzdem allein da“ (ebd., S.7/Z39-S.8/1) meint die Mutter auf die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten. Aufgrund von mangelndem Vertrauensaufbau ist Frau Spiel vermutlich in der Übertragung von Verantwortung auf die Kooperationspartner:innen gehemmt (ebd., S.1/Z10-Z11, S.5/Z4, S.6/Z31-Z41, S.7/Z8-Z9, Z25-Z29, S.8/Z6-Z7). Zusätzlich macht sich die fehlende Unterstützung in den Zukunftsängsten und der Überbelastung der Mutter bemerkbar (S.4/Z18-Z19, Z26-Z29, S.9/Z26-Z30, Z40 – S.10/Z1).

Im Interviewvergleich zu Kategorie zwei zeigt sich, dass Kooperationserfahrungen positive und negative Auswirkungen auf den Anpassungs- und Akzeptanzprozess von Müttern haben können. Das Interviewbeispiel von Frau Ritter skizziert, inwieweit der Konflikt der Mutter in der positiven Kooperationsbeziehung zu den Lehrerinnen aufgefangen und gelöst werden konnte. Die Mutter lernt in der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Gefühlen Verantwortung für sich und das Kind zu tragen. Hingegen haben die negativen Kooperationserfahrungen von Frau Grün zufolge, dass die Mutter in ihrer Unterstützungsnot allein gelassen worden ist und der Anpassungs- und Verarbeitungsprozess nicht abgeschlossen werden konnte. Wie bereits oberhalb dargestellt, wird angenommen, dass die fehlende Aufarbeitung Frau Grün daran hindert, Verantwortung für die familiäre Lebenswirklichkeit tragen zu können. Im Vergleich zu Frau Grün resultiert aus den Kooperationserfahrungen von Frau Spiel, dass sie kein Vertrauen zu kooperativen Beziehungen fassen kann. Die Mutter fühlt sich auf sich alleine gestellt und sieht kaum Möglichkeiten Verantwortung abzugeben.

Frau Ritters Einschätzungen⁴¹ zu der Gesamtsituation von Familien mit Kindern, welche eine Behinderung tragen, erleben die Interviewpartner:innen Frau Grün und Frau Spiel. Aus den beiden Interviewbeispielen geht hervor, dass der Umgang der Mütter mit fehlender Unterstützung unterschiedlich ausfallen kann. Im Vergleich zu der Verschiedenheit aller drei Interviews wird zudem sichtbar, welche Bedeutsamkeit Kooperation im Prozess der Anpassung und Neuorientierung trägt und welchen Einfluss sie auf die Übernahme von Verantwortung für die familiäre Lebenswirklichkeit ausübt. In der Anerkennung und Unterstützung der familiären

⁴¹ siehe S.82

Lebenswirklichkeit gewinnt die Mutter durch die Kooperation Sicherheit in ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin. Erhält sie diese nicht, können Rollenunsicherheiten bestehen bleiben oder die Rollenübernahme wird zu einer Überbelastung. Kooperation erhält demnach einen zentralen Stellenwert für die Einfeldung in die Rolle des Mutterseins⁴².

Die nächste Kategorie beleuchtet, wie Verantwortlichkeit und (Selbst-)Verantwortung zwischen der Mutter und dem Kind ausgetragen werden. Die Beziehung zueinander, als Basis des spezifischen Wissens der Mütter über ihr Kind, erhält eine besondere Bedeutung in der Analyse der Interviews.

Kategorie 3: Mutter-Kind-Beziehung als Austragungsort der (Selbst-)Verantwortlichkeit

Die Kategorien eins und zwei setzen sich mit der prozessualen Übernahme von Verantwortung als Bestandteil des Mutterseins auseinander. Die drei Interviewbeispiele veranschaulichen wie unterschiedlich der Prozess verlaufen kann, welche Auswirkungen dadurch entstehen können und welche Rolle Kooperation dabei spielt. In Kategorie drei gelangt die Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind in das Blickfeld empirischer Betrachtung. Die Kinder der interviewten Mütter befinden sich neben dem institutionellen Übergang in eine Ausbildung oder in die Arbeitswelt auch in einem emotionalen Übergang zum Erwachsenwerden und der Übernahme von Verantwortung (Heckmann, 2004:25, 28, Lotz, 2004:64-65). Der Übergangsprozess des Kindes beeinflusst auf diese Weise die Rolle der Mutter als Verantwortungsträgerin. Die Beziehung zwischen beiden Akteur:innen wird zum Austragungsort der (Selbst-)Verantwortlichkeit.

Frau Ritter reflektiert vielfach die Perspektive ihres Kindes in der eigenen Erzählung. Die Mutter bemerkt, dass der Übergang in die Arbeitswelt beinhaltet, erwachsen zu werden und ein Verständnis von sich und der Welt zu konstruieren. Antonia ist laut ihrer Mutter mit den einhergehenden Übergangsleistungen überfordert. Ihr fällt auf, dass die, für das Kind schlecht zu integrierenden, Arbeitsbedingungen des Projekts⁴³ zum Kontrollverlust führen (Frau Ritter, 2017:S.3/Z9-Z27, Z30-Z31, Z36-Z40, Z48- S.4/Z3, Z17-Z20, Z25-Z27). Sie registriert ein Bedürfnis nach Sicherheit und Grenzen (ebd., S.4/Z27-Z28, S.5/Z31-Z32) sowie eine Realitätstreue beim Kind (ebd. S.13/20-26), welche sie als Reaktion auf den Kontrollverlust im Findungsprozess einordnet. Beispielsweise äußert sich dies in dem Wunsch nach familiärem

⁴² hier am Beispiel der Verantwortungsträgerin

⁴³ Das Projekt am Bauernhof ist zum Zeitpunkt des Interviews der Arbeitsplatz von Antonia

Zusammenhalt, dem Kontaktbedürfnis, der Überforderung mit dem Grenzen überschreitenden Bauernhofprojekt (derzeitiger Arbeitsplatz) oder dem Wunschberuf des Kindes. Für die Mutter symbolisieren der Traum Polizistin zu werden und die zugehörige Uniform Strukturbestreben, Klarheit, Grenzen und Macht (ebd., S.12/Z8-Z10, Z16-Z20, S.13/Z28-Z30). Der Traumberuf des Kindes bestätigt die Einschätzung der Mutter.

„(...) ich denk mir, sie hat schon lange Signale ausgesendet, sie ist nicht in der Lage das in Worte zu fassen [Mhm]. Oder (...), vielleicht auch nicht in der Lage, überhaupt ihre eigene Überforderung zu deuten“ (Frau Ritter, S.2/Z9- Z11), so die Mutter im Interview. Dem Ausschnitt ist zu entnehmen, dass Frau Ritter die Belastung am Kind bemerkt, jedoch eine bewusste Wahrnehmung des Konflikts im Kindesinneren infragestellt. Antonia kommuniziert ihre Überforderung unbewusst über eine nonverbalen Kommunikationsebene. Neben der Sprache, äußert sie ihre Bedürfnisse, Gefühle, Ängste etc. durch körperliche Signale, so Frau Ritter (ebd., S.2/Z9-Z10, Z16-Z18, Z21-Z27, S.9/Z25-Z27, Z35-Z41, S.10/Z10-Z13).

Für Außenstehende sind diese Anzeichen schwer zu identifizieren. Nach einem Erklärungsversuch meint die Mutter: „ich kanns echt nicht [Mhm] besser, besser beschreiben, ja. Und sie kann schwer darüber sprechen, weil das auch nicht so erfassbar ist.“ (ebd. S.10/Z12-13). In der zitierten Passage zeigt sich, dass eine Verbindung zwischen der Mutter und dem Kind besteht, die der Außenwelt schwer zugänglich gemacht werden kann. Miteinander teilen sie eine besondere Kommunikationsform, in welcher das spezifische Wissen der Mutter über ihr Kind zum Vorschein kommt. Diese versteht Antonia in einer ganz besonderen Weise, über die bewusste Versprachlichung hinaus.

In Abhängigkeit zu der Wahrnehmung der Gefühlswelt des Kindes wird der innere Austragungsprozess der Mutter hinsichtlich der Verantwortungsabgabe beeinflusst:

„(...) wenn ich ehrlich bin, hab ich das Gefühl, sie ist noch immer in dem Prozess drinnen, rauszufinden, was arbeiten ist. Und das lies ich daran ab, dass sie allen Menschen, die sie trifft, das erste was sie sagt, ah, zu denen, ist, also auch Leuten, die sie nicht gut kennt, ich arbeite. Ah und das sind bei diesen Dingen, wo ich das Gefühl hab, sie ist mit sich noch nicht im Reinen (...)“ (ebd., S.20/Z20-Z25).

In dem Ausschnitt verdeutlicht die Mutter, dass sich Antonia noch im Prozess des Begreifens befindet und die Situation versucht für sich fassbar zu machen. Der Übergang in die Arbeitswelt und in das Erwachsenwerden gehört zu den „Dinge(n), die sie noch so überschwemmen“ (ebd. S.12/Z29) führt sie weiter aus. Die Rolle des Kindes ist demnach noch mit vielen Unsicherheiten verbunden und die Übertragung von (Selbst-)Verantwortung ist für die Mutter in dieser Phase des Übergangs wenig präsent (ebd., S.5/Z29-Z35, S.6/Z43-S.7/2).

Ähnlich wie bei Frau Ritter lässt sich auch im Interview von Frau Grün beobachten, dass die Mutter empfänglich für die indirekten Äußerungen der Gefühlsreaktionen ihres Kindes ist.

„(...) ich glaub’ wenn sie sich nicht ganz willkommen fühlt -- (I:Mhm) - und so dann, - weil sie steht, ist rechtzeitig aufgestanden, aber sie hat dann ir=gendwie komisch blöd heru=m zu trödeln angefangen (...) sie sagt dann nicht: (P/1sec.) ‘Mir ist das zu viel und mir ist das so=, passt mir das nicht’ oder sie kann das dann nicht so rüberbringen, sie ist dann eher jemand der irgendwie (P/1sec.) so aneckt, weil er dann nicht so pünktlich ist oder irgendwie so= - Sachen vergisst (...)” (Frau Grün, 2017:S.18/Z41-Z48)

erzählt Frau Grün. Aus dem Ausschnitt geht hervor, dass Sara ihrer Mutter nonverbale Überforderungssignale sendet und die Mutter sie zu deuten weiß (ebd., S.18/Z40-Z49, S.19/Z7-Z15). Das jeweils angesprochene Missgeschick steht stellvertretend für die überfordernde Belastungssituation des Kindes. Frau Grün erkennt, dass sich ihr Kind mit den falschen Fördermaßnahmen unterschiedlicher (Aus-)Bildungseinrichtungen abwechselnd unter- oder überfordert fühlt (eb., S.3/Z3-Z17, Z47-Z49, S.4/Z30-Z36, Z46-Z51, S.5/Z11-Z18, S.6/Z42-Z48, S.7/Z29-Z37, S.15/Z46, S.16/Z1-Z3, S.17/Z46-S.18/Z1, S.23/Z40-Z43). Die körperliche Belastungssituation begrenzt die Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten des Kindes zusätzlich und macht es schwierig einen geeigneten Platz zu finden, so die Mutter (ebd., S.3/Z4-Z8, S.6/Z29-Z39, Z49, S.7/Z39-Z40, S.12/Z32-Z49, Z51- S.13/Z1, S.21/Z18-Z22, S.23/Z23-Z26, S.24/Z14-Z18).

Zum Zeitpunkt des Interviews hat das Kind erst kürzlich seinen Arbeitsplatz verloren. Die Mutter erkennt, dass der Jobverlust als soziale Anschlussmöglichkeit gleichzeitig einen gesellschaftlichen Identifikationsverlust für Sara bedeutet (ebd., S.2/Z46-Z50, S.3/Z44-Z45). Frau Grün erklärt: „(...) sie würd’ halt gern’ raus und sie würd’ auch gern irgendwo ihren Platz finden.” (ebd., S.3/Z36-37). Trotz der negativen Arbeitserfahrung hat die Mutter das Gefühl, „das hat ihr recht gutgetan, so ich – ich kann auch was machen, ich find auch eine Stelle und jetzt ist wieder alles so in der Schweben und man weiß gar nicht wo man anfängt oder weitermacht” (ebd., S.2/Z48-Z50). Aus dem Ausschnitt geht hervor, dass das Kind sich positiv mit der Arbeit als produktiver Teil der Gesellschaft identifizieren hat können. Arbeit symbolisiert für es eine Zugehörigkeit zu der Sozialstruktur. Mit der Kündigung des Arbeitsplatzes verliert das Kind die Möglichkeit des gesellschaftlichen Anschlusses und der beruflichen Sicherheit, so die Mutter.

Den Wunsch nach Akzeptanz und Zugehörigkeit (ebd., S.3/Z36-Z37, S.13/Z39-Z42) verortet Frau Grün auch in der Wahl des, ihr zuwideren, Freundeskreis der Tochter (ebd., S.1/Z22-Z23, Z35-Z41, Z46-Z50, S.11/Z17-Z29, S.21/Z23-Z38, Z44-Z46). Sie reflektiert:

„Ja vielleicht war das auch wichtig für sie zu sehen, dass andere Menschen, die noch viel mehr Schwierigkeiten haben oder ich weiß (I:Mhm) es nicht (P/3sec.). Sie hätt' sich auch andere Freunde suchen können, aber sie hat sich echt die genommen, die'st recht, die ihr einfach, (P/3sec.) -- wo die Lehrerin gesagt hat: 'Oh= -- schauen Sie, dass Sie keinen Umgang hat mit dem'" (ebd., S.22/Z31-Z35).

In dem Zitat geht die Mutter auf den sozialen Vergleich und den Positionierungswunsch der Jugendlichen untereinander ein. Innerhalb des, von der Mutter als negativ bewerteten, Freundeskreises werden Saras Schwierigkeiten vergleichsweise übertönt und sie wird nicht mehr als andersartig erkannt, so die Einschätzung von Frau Grün. Die Mutter bekräftigt ihr Urteil nochmal durch die argumentative Unterstützung der warnenden Lehrerin.

In den oberhalb zitierten Passagen aus Frau Grüns Interview zu Kategorie drei werden jeweils die von der Mutter wahrgenommene Überforderung und Zugehörigkeitsunsicherheiten des Kindes sichtbar, wie es auch die Lehrerin von Sara bemerkt: „Ja - ist eh okay – sie weiß halt nicht was sie will (...)“ (ebd., 7/33) meint diese im Elterngespräch und bedeutet damit, dass der innere Umbruch im Kind auch für außenstehende Personen wahrnehmbar ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass der ungelöste Konflikt der Mutter⁴⁴ in der Beziehung zum Kind ausgetragen wird. Das Unvermögen der Mutter ein Gleichgewicht zwischen äußeren Leistungsanforderungen, eigenem Bildungsanspruch und den Kindesbedürfnissen herzustellen überträgt sich auf das Kind (ebd., S.2/Z12-Z20, S.6/Z14-Z25, S.8/Z2-Z8, Z15-Z16, S.9/Z11-Z16, S.9/Z25-Z27, S.11/Z12-Z16, S.12/Z14, S.15/Z15-Z19, S.21/Z34-Z36, S.23/Z14-Z25, S.24/Z45-Z51). Sara verfällt in eine Abwehrhaltung (ebd., S.1/Z29-Z32, Z49- S.2/Z3, S.7/Z25-Z28, S.13/Z46- S.14/Z10, Z26-Z32, S.21/Z47), welche Frau Grün sehr belastet und die sie nicht versteht:

„Sie hat da irgendwie so – eine Ignoranz aufgebaut (P/2sec.) hab' ich den Eindruck, -weil sie irgendwie (P/ 1sec.) sie sagt dann so: 'Mir ist eh alles wurscht (umgs. für egal)', - aber es stimmt nicht - (I:Mhm) (P/ 1sec.) wei=I= ähm (P/ 2sec.) -- sie mag das auch nicht, wenn ich irgendwie traurig bin oder so (I:Mhm) und dann – spart sie immer viel aus und dann verdreht sie ein bisschen was und dann kommt das so schlecht an und dann muss ich immer anrufen und nachfragen und dann sag' ich : 'He Sara (Spitzname verwendet), warum erzählst du mir das so, das ist doch so' und dann ist das auch immer komisch – und das ist auch dieses Problem, wieviel – wieviel wieviel an Selbstverantwortung geb' ich ihr ab (I:Mhm) - und wieviel renn' (umgs. Für laufen) ich ihr ständig hinterher“ (ebd., S.10/Z33-Z44).

Der zitierte Absatz verdeutlicht die konfliktreiche Situation zwischen der Mutter und dem Kind. Sara entwickelt einen inneren Widerstand, um sich und die Mutter vor der überfordernden Realität zu schützen. Gleichzeitig kann sie jedoch nicht den Ansprüchen der Mutter gerecht werden. Das Kind gerät gleichsam der Mutter in einen Konflikt zwischen seinen Bedürfnissen und den Anforderungen von außen. Der Konflikt verunsichert und hindert das Kind (Selbst-)Verantwortung tragen zu können, wie es auch Frau Grün erkennt.

⁴⁴ Siehe dazu Kategorie eins und zwei

Zu der Beziehung zwischen Frau Spiel und ihrem Sohn sowie der Perspektive von Kevin erzählt die Mutter vergleichsweise weniger als die anderen Interviewpartnerinnen. Aus der Erzählung geht jedoch hervor, dass sich die Mutter ebenfalls im Konflikt, zwischen dem Wunsch und der Angst, ihrem Kind (Selbst-)Verantwortung zu übertragen, beziehungsweise zuzutrauen, befindet (Frau Spiel, 2017: S.1/Z9-Z11, Z14-Z16, S.6/Z31-Z41, S.8/Z21, S.9/Z20-Z22). Austragungsort des Konfliktes ist die Mutter-Kind-Beziehung.

Zum einen plagen die Mutter Ängste, „dass er es vielleicht nicht schafft“ (ebd., S.7/Z32-Z33). Sie sagt “alleine in die Schule fahren. Der redet mit jeden. Hoffentlich geht er nicht mit” (ebd., S.6/Z34). “Da hat er eh eine Handy gekriegt, weil das war für mich dann ruhiger” (ebd. Z38), erzählt sie und verfällt kurzzeitig, gedanklich in einen Monolog: „Bitte geh, setz dich hinter den Fahrer immer. Da kannst du ihm nicht helfen, wenn was ist, am Telefon. Geht nicht” (ebd. Z38-Z40). In der Aneinanderreihung der kurzen Interviewsequenzen wird die mütterliche Sorge erkennbar, das Kind alleine seinen Alltag und damit verbundene Gefahren bewältigen zu lassen. Frau Spiel äußert ihre Angst, keine Möglichkeit zu haben ihrem Sohn zu helfen und in die Situation eingreifen zu können, beziehungsweise keine Kontrolle über die Situation zu haben. Am Telefon ist sie passive ZuhörerIn seiner aktiven Lebensbewältigung.

Auf der anderen Seite findet sie, „er hat sich herausgemausert jetzt. Jetzt merkt man schon, dass er erwachsen wird, sagen wir so, obwohl er schon 19 ist. (...) Es sind immer neue Sachen wo ich erstaunt bin, was er alles kann. Hätt ich ihm @nie zugetraut@ muss ich ehrlich sagen. (ebd., S.1/Z8-Z11). Frau Spiel freut sich sichtlich über die erlangte Selbstständigkeit ihres Kindes und erkennt den prozessualen Verlauf seiner Entwicklung. Gleichzeitig stellt sie fest, dass der Reifeprozess ihres Sohnes unvorhergesehen passiert ist, demnach außerhalb ihrer Erwartungen gelegen ist. Die selbstständige (ohne Anteilnahme der Mutter) Lebensbewältigung des Kindes wirkt sich auf die Rolle der Mutter als Verantwortungsträgerin aus und fordert eine Neuorientierung im familiären Rollengleichgewicht. Hinsichtlich des Erwachsenwerdens befindet sich die Mutter im Zwiespalt zwischen Angst vor Verantwortungsabgabe und der Freude über die Eigenständigkeit ihres Kindes. Gleichsam ihrem Sohn vollzieht auch die Mutter einen Übergang von der alleinigen Verantwortungsträgerin zu der Übertragung von (Selbst-)Verantwortung auf das Kind.

In der Analyse der Beziehung zwischen den Interviewpartnerinnen und ihren Kindern fällt auf, dass sich die Akteur:innen der Interviews in einer Umbruchsphase befinden. Frau Ritter und Frau Grün erkennen bei ihren Kindern innere, sie überfordernde, Konflikte, welche die Abgabe

von Verantwortung und die Selbstständigkeit des Kindes in den Hintergrund rücken lassen. Beide Mütter werden in der Rolle der Verantwortungsträgerin nicht infrage gestellt. Im Vergleich dazu bemerkt Frau Spiel, dass ihr Sohn auch ohne ihre Anteilnahme beginnt erwachsen zu werden. Die Mutter gerät in einen Konflikt zwischen ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin und der Begeisterung über die selbstständige Entwicklung ihres Sohnes. Erkennbar wird dies an dem beschriebenen Gefühlswechsel, von der Angst zur Freude über die sich entwickelnde Selbstständigkeit von Kevin.

Neben dem prozessualen Aspekt der Verantwortungsabgabe wird in den Interviews von Frau Ritter und Frau Grün auch das besondere Wissen der Mütter über ihre Kinder angesprochen. Beide Interviewpartnerinnen setzen sich in den Interviews mit der Perspektive ihrer Kinder auseinander und zeigen über die bewusste Versprachlichung hinaus, dass sie auf der nonverbalen Kommunikationsebene Signale ihrer Töchter empfangen. Einerseits wird das spezifische Wissen der Mutter über ihr Kind als zu analysierenden Aspekt der Mutter-Kind-Beziehung sichtbar. Andererseits findet der Aspekt Eingang in die Kategorienbeschreibung drei, um auf die Bedeutung der mütterlichen Sichtweise aufmerksam zu machen. Beide Akteur:innen (Mutter und Kind) teilen eine besondere Verbindung, welche auch in Übergangssituation zum Tragen kommt. Im Hinblick darauf betrachtet Kategorie vier das in der Beziehung eingebettete Gefühlserleben der Mutter als Einflussfaktor auf den Heranbildungsprozess des Kindes.

Kategorie 4: Der Heranbildungsprozess unter dem Einfluss des Gefühlserlebens und der Bildungseinstellung

Abschließend beschäftigt sich die letzte Kategorie der ersten Erhebungsphase mit dem Einfluss des Gefühlserlebens und der Bildungsorientierungen von Müttern auf den Heranbildungsprozess des Kindes in den drei zu analysierenden Interviews. Sie ist das Kernstück der Analyse des ersten Befragungsdurchgangs. Zum einen baut die vierte Kategorie auf die Beiträge zu Kategorie eins bis drei auf. Zum anderen nimmt sie Bezug auf die theoretische Aufarbeitung zu den Begriffen der Bildungsorientierung nach Hermes (2017, 2020) und dem Bildungsteilmoment der Verantwortung nach Lederer (2015). Untersucht wird das, von den Orientierungen und Haltungen der familiären Lebenswirklichkeit geprägte Handeln der Mutter am Übergangsprozess. Handlungsleitend ist dabei der Bildungsteilmoment der Verantwortung (Lederer, 2015:20-21). Der Bildungsübergang als Prozess wird dafür als Prozess der

Identitätsbildung verstanden (Lederer, 2015:18-19; Hermes, 2017:29-30, Hermes, Lotze, 2020:9-10).

Ein entscheidendes Element im Umgang mit dem Kind und den Erwartungen an es, stellen für Frau Ritter die Akzeptanz und die Anpassung der eigenen Vorstellung von Bildsamkeit und Leistung dar. Wie bereits in Kategorie zwei erläutert, schafft es die Mutter anhand von positiven Kooperationserfahrungen ihre leistungsbezogene Erwartungshaltung gegenüber Antonia abzulegen (Frau Ritter, 2017:S.8/Z24-Z32, S.21/Z4-Z8). Entgegen des zu Beginn verfolgten Entwicklungsfortschritts lernt die Mutter die Grenzen des Kindes wahrzunehmen und das Kindeswohl in den Vordergrund zu stellen. Der Perspektivenwechsel beeinflusst sie in ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin für den Bildungsweg ihrer Tochter⁴⁵.

In Verbindung dazu zeigen Kategorie eins und drei, dass sich die Mutter aufgrund des eigenen beruflichen Vorwissens als Expertin für den Ausbildungsweg ihrer Tochter begreift (ebd., S.7/Z23-28, S.10/Z46- S.11/Z5, S.13/Z16-Z19, S.14/Z9-Z10, S.15/Z19-22) und in Abwägung von Antonias (nonverbalen) Überforderungssignalen die Übertragung von Verantwortung derzeit nicht präsent ist (ebd., S.5/Z29-Z35, S.6/Z43-S.7/2). Subsumiert man die bisherigen Ergebnisse der Kategorien eins bis drei unter Kategorie vier wird demzufolge deutlich, dass die Mutter als Verantwortungsträgerin im Bildungsübergang von Antonia einen großen Einfluss auf den Identitätsbildungsprozess des Kindes hat. Im Interview erklärt sie:

„Sonst (...) kenn ich einfach [Mhm] schon zu viel (lachen) in dem Bereich. Und weiß auch sehr gut, was ich ausschließe (...) Also bei mir gings nicht darum, zu sagen, passt wo immer ein Platz frei wird, da geht sie hin, weil Hauptsache sie wär in einer Tagesstruktur untergebracht. Also das, hätten wir auf keinen Fall gemacht“ (ebd., S.14/Z18-Z24).

Der Ausschnitt veranschaulicht die Gewichtung von Frau Ritters Meinung und ihre Entscheidungsmacht im Bildungsweg der Tochter. Die Mutter hat eine bestimmte Vorstellung bezüglich der Kindesausbildung und nutzt ihren Beruf als Entscheidungsfundierung (ebd., S.2/Z9-Z12, S.10/Z46-S.11/Z5, S.13/Z16-Z19, S.14/Z9-Z14).

Im Hinblick auf Heckmann (2004:27) übernimmt Frau Ritter unterschiedliche Bewältigungsstrategien für die Unterstützung ihres Kindes beim Eingliederungsprozess. Einerseits koordiniert die Mutter, basierend auf ihrem beruflichen Vorwissen, den Bildungsweg und trifft vermehrt Bildungsentscheidungen für Antonia. Frau Ritter erzählt beispielsweise, „(...) dann war halt so die gemeinsame Überlegung, wo geht sie denn am besten hin. Und die (...)

⁴⁵ Näher dazu Kategorie eins

haben dort auch eine integrative Schule. Und, ahm, das hab ich mir damals nicht vorstellen können" (ebd., S.8/Z9-Z12). In der Interviewsequenz entscheidet sich die Mutter gegen das integrative Schulkonzept und gibt später an, dass das Kind in ein, ihr aus der beruflichen Tätigkeit bekanntes, sonderpädagogisches Zentrum gekommen sei. Das Beispiel veranschaulicht stellvertretend die im Interview vielfach beobachtbare „kognitiv-orientierende Funktion" (Heckmann, 2004:27) der mütterlichen Unterstützung bezogen auf den Bildungsprozess des Kindes. Zudem übernimmt Frau Ritter in der Wahrnehmung und Abwägung der nonverbalen Signale von Antonia eine „emotionale Unterstützungsleistung" (ebd.). Zuletzt stellt die Mutter auch vernetzende Kontakte zur Verfügung und organisiert die Ausbildungs- und Arbeitsplätze ihrer Tochter. Hinsichtlich der drei Bewältigungsstrategien nach Heckmann (2004) zeigt sich der bildungsorientierende Einfluss von Frau Ritter auf den Bildungsübergang von Antonia.

Neben den Unterstützungsleistungen als Verantwortungsträgerin, welche auf den Übergang als Bildungsprozess wirken, wird auch die Einstellung von Frau Ritter zum aktuellen Übergang sichtbar. Die Mutter äußert ihre Sorge gegenüber der Zukunft und ihre Angst vor der Passivität nach dem Schulende in der Tagesstruktur: „jetzt ist die Schule aus, so diese Entwicklung und dieses zukunftsorientierte und vorwärtskommen ist beendet und jetzt, ich übertreib jetzt wieder sehr, sitzt sie in ihrer Tagesstruktur, bis sie nicht mehr kann" (ebd., S.11/Z29-Z31). Hinter der Übertreibung verbirgt sich die nicht aussprechbare Realität, der letzte (Bildungs-)Abschnitt der Tochter würde bereits im Jugendalter beginnen (ebd., S.11/Z29-Z34, S.17/Z18-Z20). Die Mutter beschreibt das mögliche Entwicklungsende als Schock: „Also das war so, bissl so dieses, so bu=um, das wars jetzt, ja" (ebd., S.11/Z44).

Frau Ritter kritisiert den fehlenden Übergang als Resultat der Interessenslosigkeit und mangelnden Wertschätzung gegenüber der Arbeitsrealität von Menschen mit Behinderung. Sie verlangt eine systematische Reflexion der Arbeitsmarktstrukturen. Die Mutter erklärt, dass das derzeitige Tagesstrukturensystem ohne Abgrenzung zur späteren Pension die Entstehung von ‚Sonder- und Parallelwelten' (Muche, 2013) fördere, wie es beispielsweise auch Muche in ihrer Auseinandersetzung mit institutionellen Übergängen beschreibt (ebd., S.11/Z37-Z43, S.14/Z41-44). Erste Lösungsansätze erkennt die Mutter im wiederkehrenden Wechsel der Werkstätten: „dass es einfach da auch noch quasi Lernmöglichkeiten gibt, ja. Oder Veränderung, weil Veränderung ist eh immer lernen sozusagen" (ebd., S.12/Z1-Z3). Ein systematischer Wechsel beugt den Entwicklungsstillstand vor, weil immer wieder neue Eindrücke in den unterschiedlichen Arbeitsstätten gesammelt werden. Die Mutter hat das Gefühl der Bildungsprozess wird fortgeführt (ebd., S.11/Z45-Z49, S.12/Z1-Z3).

In der Angst vor dem Entwicklungsstillstand der Tochter und der Erhaltung von Lernmöglichkeiten lässt sich die Haltung der Mutter zum Prozess der (Heran-)Bildung ihres Kindes und dem Lernen als Leitgedanke erkennen. Wie bereits im Volksschulalter sichtbar, ist der Entwicklungsfortschritt von Antonia für die Mutter bedeutsam (ebd., S.8/Z7-Z9). Anders als zum damaligen Zeitpunkt nimmt die Mutter im gegenwärtigen Übergangsprozess Rücksicht auf die Überforderungsanzeichen des Kindes. Im Abgleich von non verbalen Signalen und potenziellen Handlungsmöglichkeiten konstruiert die Mutter, als Verantwortungsträgerin, den Ausbildungsweg und damit verbundene Bildungsprozesse der Tochter (ebd., S.2/Z9-Z12).

Im Vergleich zu Frau Ritter, stellt der unabgeschlossene Verarbeitungs- und Anpassungsprozess der familiären Lebenswirklichkeit von Frau Grün für die Übernahme der Rolle als Verantwortungsträgerin einen bedeutsamen Einflussfaktor auf den (Heran-)Bildungsprozess von ihrer Tochter dar. Kategorie eins veranschaulicht dazu, dass die Mutter in einen Konflikt zwischen äußeren Leistungsanforderungen, eigenem Bildungsanspruch und den Kindesbedürfnissen gerät. Kardorff und Ohlbrecht (2014) erklären in ihren Aufzeichnungen zum Bewältigungsprozess der Anpassung, dass Eltern mit „positiven Zukunftssemantiken kodierten, normativen, (...) normalistischen, Erwartungen“ (Kardorff, Ohlbrecht, 2014:21) gegenüber der Kindesentwicklung konfrontiert werden. Wie im Kapitel 2.2.1.2. näher ausgeführt, stehen die Herausforderungen der familiären Lebenswirklichkeit mit Behinderung oft konträr zu den, die Eltern sozialisierten, gesellschaftlich-normativen Haltungen (ebd., Denk, 2015:43, Cloerkes, 2007:283). Im Interview von Frau Grün wird deutlich, dass, gleichsam der Ausführungen von Kardorff und Ohlbrecht, die Mutter Schwierigkeiten hat, ein Gleichgewicht zwischen die, an sie herangetragenen, Vorstellungen von Normalität und der Bedürfnisrealität ihres Kindes herzustellen (Frau Spiel, 2017:S.6/Z20-Z23, Z26-Z27, S.6/Z48-S.7/Z1, S.8/Z11-Z16, Z29-Z31, S.10/Z17-Z26, S.11/Z9-Z11, S.14/Z1-Z10, Z19, S.16/Z1-Z9).

Beispielsweise zeigen sich die Unsicherheiten der Mutter im Interessenskonflikt zwischen den Kindesbedürfnissen, den eigenen und den Vorstellungen der Umwelt im Geschwistervergleich:

„Die ganze Zeit von Geburt an, hat sie immer irrsinnig viel üben und trainieren müssen, was=äh mein kleiner Sohn der kann das einfach so /pfit ((auspustend))/ (I:Mhm) weil der halt keine motorische Beeinträchtigung hat (I:Mhm) und sie, für sie war immer alles so schwierig (...) wenn man das dann mit jemanden vergleicht, der einfach – diese Schwierigkeiten nicht hat, (I:Mhm) dann hat sie einfach ein riesiges Defizit“ (ebd., S.6/Z20-Z27).

In dem Interviewauszug vergleicht die Mutter das Leistungsniveau ihres Sohnes ohne Behinderung mit dem ihrer Tochter, welche eine motorische Beeinträchtigung trägt. Im Leistungsvergleich gibt Frau Grün an, dass ein großer Unterschied zwischen beiden Kindern

besteht. Die Mutter betont den Aufwand in Verbindung mit Saras Entwicklung. Der Vergleich der ungleichen Ausgangssituation lässt Zuordnungs- und Positionierungsunsicherheiten in Bezug auf „Normalität“ und Realität vermuten, welche sich an mehreren Stellen des Interviews wiederholen.

Laut Kategorie eins besteht Grund zu der Annahme, dass der Konflikt mit dem Normalitätsanspruch und den damit verbundenen Unsicherheiten, die Mutter zum Teil daran hindern, ihre Rolle als Verantwortungsträgerin für die (Heran-)Bildung von Sara ganzheitlich tragen zu können. Die Schwierigkeiten in der Rollenübernahme werden auch nicht in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartner:innen aufgefangen, so Kategorie zwei (ebd., S.1/Z16-Z18, S.2/Z26-Z35, Z42-Z45, S.3/Z51-S.4/Z5, S.4/Z48-S.5/Z4, Z8-Z10, S.7/Z6-Z13, S.7/Z36-Z38, S.9/Z38-Z46, S.13/Z24-Z30). Frau Grün wird in der Aufarbeitung ihrer Zuordnungs- und Positionierungsunsicherheiten vielfach alleine gelassen und fühlt sich innerhalb der Kooperationen in ihrer familiären Bedürfnislage nicht wahrgenommen. In Zusammenhang mit der defizitären Unterstützungssituation von Frau Grün, weist Seifert (2019) darauf hin, dass das angestrebte Kindeswohl abhängig von der Situation der Eltern ist (Seifert, 2019:11). Kinder können sich der Situation nicht entziehen und werden infolge zu Leitragenden gescheiterter Kooperationserfahrungen, so Theunissen in Kapitel 2.1.2. (Theunissen, 2009:182). Saras Entwicklung steht demnach in direktem Zusammenhang zu den nicht aufgearbeiteten Konflikten und dabei entstandenen Unsicherheiten ihrer Mutter.

Aufbauend auf Kategorie eins und zwei verdeutlicht Kategorie drei inwieweit die Beziehung zwischen Frau Grün und ihrem Kind zum Austragungsort des nicht aufgearbeiteten Konflikts der Mutter wird. Sichtbar werden Störungen der innerfamiliären Beziehungsmuster, wie es beispielsweise Cloerkes unter dem Begriff der „Desorganisation“ zusammenfasst (Cloerkes, 2007:288 in Kapitel 2.2.1.2.). In der Beziehung zum Kind überträgt die Mutter ihre Positionierungs- und Zugehörigkeitsunsicherheiten bezüglich der familiären Lebenswirklichkeit und der eigenen Rolle auf ihre Tochter (ebd., S.2/Z12-Z20, S.6/Z14-Z25, S.8/Z2-Z8, Z15-Z16, S.9/Z11-Z16, S.9/Z25-Z27, S.11/Z12-Z16, S.12/Z14, S.15/Z15-Z19, S.21/Z34-Z36, S.23/Z14-Z25, S.24/Z45-Z51). Das bedeutet, dass das Kind mit den Leistungsanforderungen von außen, dem Bildungsanspruch der Mutter und seinen eigenen Bedürfnissen konfrontiert wird. Der sich auf Sara übertragende Konflikt überfordert die Tochter (ebd., S.5/Z19-Z26, Z33-Z37, S.15/Z20-Z34, S.19/Z46-S.20/Z6, S.20/Z7-Z11, Z16, S.23/Z1-Z8, S.23/Z24-Z39). In der dritten Kategorie wird gezeigt, dass Sara aus Schutz vor der situativen Überforderung beginnt die Anforderungen der besuchten Bildungseinrichtungen, die ärztlichen Verordnungen sowie die

Ansprüche der Mutter abzulehnen (ebd., S.1/Z29-Z32, S.1/Z49-S.2/Z3, S.5/Z21-Z25, S.7/Z19-Z23, S.7/Z25-Z28, 9/Z4-Z6, Z17-Z18, S.13/Z46-Z10, S.13/Z36-Z49, S.15/Z37-Z51, S.21/Z47, S.14/Z26-Z32)

Hinsichtlich der jeweiligen Schlussfolgerungen aus den Kategorien eins bis drei geht aus der Analyse hervor, dass vor allem das unverarbeitete Gefühlserleben der Mutter Einfluss auf das Kind und seinen (Heran-)Bildungsprozess ausübt. In Bezug auf die Bedeutungszuschreibung von Seifert (2019) und Theunissen (2009) gegenüber der (nicht) intakten Innenwelt von Eltern, schließen Eckert und Sodogè (2012) an, dass inklusive Bildungsprozesse in Zusammenhang mit gelingenden Kooperationserfahrungen stehen (Eckert, Sodogè, 2012:97-104 in Kapitel 2.2.). Im Fall von Frau Grün, werden die Folgen gescheiterter Kooperationen bemerkbar: die von außen an Sara herangetragenen Leistungsanforderungen in Verbindung mit den Zuordnungs- und Positionierungsunsicherheiten der Mutter befinden sich im Ungleichgewicht zu ihren eigenen Bedürfnissen. Dies findet Ausdruck in der Abwehrhaltung des Kindes gegenüber den, von außen an es herangetragenen, Aufgaben.

Sichtbar wird der, von der Mutter auf die Tochter übertragene, Konflikt unter anderem am Beispiel des gemeinsam besuchten Eltern-Kind-Turnens und späteren Jugendturnen. Frau Grün erzählt:

„Irgendwann wollt’ sie auf einmal nicht mehr -- hat sie gesagt, sie geht nicht mehr mit mir turnen (P/ 1sec.) - und sie, es ist auch so schwierig, weil ihr ja auffällt, mh= die anderen Kinder (...) die können das dann einfach irgendwann und sie plagt sich und plagt sich und plagt sich – und kann’s nur fast. -- (I:Mhm) (P/ 1sec.) -- Und irgendwann hat’s dann begonnen, so: ‘ich geh’ nicht mehr mit’” (ebd., S.13/Z37-Z43).

In dem zitierten Abschnitt zeigt sich, wie der Tochter die Unvereinbarkeit zwischen äußeren Anforderungen und eigenem Können am Beispiel des körperlichen Vergleichs vor Augen geführt wird. Sara weigert sich die Turnstunde, als „Ort des Scheiterns“, zu besuchen und verfällt in eine Abwehrhaltung. Die Betonung der damit verbundenen Anstrengung lässt vermuten, dass auch der Mutter das Ungleichgewicht auffällt. Jedoch begegnet Frau Grün der Abwehrhaltung des Kindes im Interview größtenteils mit Ahnungslosigkeit:

Auf der einen Seite nimmt die Mutter die schützende Funktion der Abwehrhaltung wahr, wenn sie beispielsweise erzählt,

„wenn’s ihr zu viel wird, wird sie, kommt sie immer mehr durcheinander, dann bringt sie die Termine nicht nach Hause, dann schreibt’s sie’s mir falsch auf – und dann (P/ 1sec.) also sie hat dann irgendeinen – ich weiß nicht ob’s ein Schutzmechanismus ist oder irgendwas, sie blockt dann komplett ab” (ebd., S.4/Z8-Z11).

In der Passage identifiziert die Mutter die Blockade des Kindes als möglichen Schutz vor überfordernden Anforderungen. Sie bemerkt den Widerstand als eine direkte Reaktion auf die wahrgenommene Überforderung der Tochter.

Auf der anderen Seite sagt Frau Grün „mir fällt das auch total schwer, diese diese diese pubertierende Phase, wo alles so= (P/ 1sec.) - /pf ((atmet aus))/ fast so ein bisschen zurückgeht irgendwie (...) grad’ vom motorischen her” (ebd., S.13/Z46-Z49). Die Mutter deutet Akzeptanzschwierigkeiten gegenüber dem Leistungsrückgang von Saras motorischen Fähigkeiten an, welcher in Verbindung zu Saras Abwehrhaltung steht. Frau Grün führt weiter aus: „Zuerst hab ich sie doch irgendwie endlich endlich mitnehmen können und endlich ging ein bisschen mehr, weil zuerst war sie so=, (P/ 3sec.) - wie sie ein kleines Kind war, da konnt’ sie irgendwie noch nichts” (ebd., S.13/Z50-S.14/2). Wie bereits zuvor im frühen Geschwistervergleich (ebd., S.6/Z20-Z27) sichtbar wird, misst die Mutter die Entwicklung von Sara zum Teil an gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen. Im Kleinstkindalter hat sie den (Leistungs-)Vorstellungen, laut der Mutter, nicht entsprochen. Das Kind endlich mitnehmen zu können bedeutet demnach, dass Sara sich im Vergleich zum frühen Kindesalter soweit den Vorstellungen von Normalität entwickelt hat, dass die Mutter sie teilhaben lassen konnte:

„In der ersten Klasse Volksschule war sie endlich soweit, dass man so einfache – Spiele, wie UNO spielen konnte – und vorher ging das auch nicht und dann – konnt’ man endlich ein bisschen was mit ihr anfangen, dann konnt’ man immer ein bisschen mehr mit ihr anfangen und so nach der Volksschule hat’s dann begonnen so, (P/ 2sec.) -- war das dann so mit dreizehn vierzehn Jahren hat’s dann begonnen, da – konnt’ man immer weniger wieder /mit ihr machen” (ebd., S.14/Z2-Z7).

In dem zitierten Abschnitt lässt sich ein prozessualer Aufbau der späteren Abwehrhaltung erkennen, welche ihren Höhepunkt in der Pubertät; „mit fünfzehn sechzehn ist es echt anstrengend geworden”, (ebd. Z10-Z11) findet. Die Mutter vergleicht, das, die Anforderungen erfüllende, Potenzial im Volksschulalter mit der nicht erfüllten Erwartungshaltung im jungen Kindesalter und nach der Volksschule. Den Entwicklungsprozess unterteilt Frau Grün entsprechend dem Zusammenhang von eigenem Leistungsanspruch und -motivation bei Sara.

In der Aufarbeitung von Saras Abwehrhaltung gegenüber den Leistungsanforderungen von außen und der Bildungsansprüche ihrer Mutter ist der Fokus von Kategorie vier vermehrt auf der Auswirkung des mütterlichen Gefühlserlebens auf den (Heran-)Bildungsprozess des Kindes gelegen. Die Reflexion der Einflusswirkung dient dem Identifikationsprozess von Bildungsorientierungen. Hinsichtlich der Überprüfung der bildungsorientierenden Einflussmöglichkeiten von Frau Grün bezieht sich die Analyse folgend auf das Konzept der elterlichen Bewältigungsstrategien im Übergangsprozess nach Heckmann (2004). Der

Einflussbereich der Mutter in Bezug auf den Bildungsweg des Kindes und den in Zusammenhang stehende Einstellungen, Haltungen werden dadurch sichtbar.

Auffallend oft spricht Frau Grün während der Befragung in der Wir-Form, wenn sie über den Ausbildungsweg und die Berufswahl der Tochter spricht (ebd., S.1/Z19-Z21, S.2/Z8, Z21-Z26, S.3/Z38, S.4/15, 19, S.6/5-8 uvm.). Das bedeutet, Frau Grün bezieht sich als aktiven Anteil in zu treffende Bildungsentscheidungen und in die Ausbildungsorganisation ihres Kindes mit ein. In gemeinsamen Gesprächen, Lernprozessen und Übergangssituationen leistet die Mutter Orientierungs- sowie Entscheidungshilfe (ebd., S.4/Z14, Z19, Z47-Z50, S.5/Z18-Z26, S.6/16-17, S.7/Z26-Z27, S.8/Z25-Z31, S.10/Z40-Z41, S.11/Z8-Z11, Z34, S.13/Z36-Z37, Z44-Z46, Z50-Z51). Sie übernimmt eine „kognitiv-orientierende Funktion“ innerhalb von Saras Bildungsprozessen. Zudem geht sie auf die Gefühle ihres Kindes ein, signalisiert Unterstützungsbereitschaft und begleitet die Tochter zu institutionellen sowie medizinischen Einrichtungen (ebd., S.2/Z47-Z50, S.7/Z3-Z7, Z31-Z35, Z49-Z51, S.9/Z2-Z4, Z19-Z20, Z35-46, S.12/Z10-Z20). Sara erhält von ihrer Mutter eine „emotionale Unterstützungsleistung“. Darüber hinaus setzt sich Frau Grün in der Organisation von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für das Kind ein und leistet insofern auch praktische Unterstützung (ebd., S.1/Z19-Z21, S.3/Z32-Z35, S.11/Z8-Z11, Z34, S.14/Z37-Z43).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Schlussfolgerungen zu Kategorie vier aus dem Interview von Frau Grün festhalten, dass der nicht aufgearbeitete Verarbeitungs- und Anpassungsprozess der familiären Lebenswirklichkeit Unsicherheiten hinsichtlich der Vorstellung und dem Anspruch von Normalität in der Mutter hervorbringen. Dies zeigt sich in dem Unvermögen ein Gleichgewicht zwischen äußeren Anforderungen, innerem Anspruch und den Bedürfnissen der Tochter herzustellen. Austragungsort des beschriebenen Konflikts ist die Beziehung untereinander als Einflussbereich der (Heran-)Bildung und die damit verbundene Rollenübernahme. Gleichzeitig nimmt sich die Mutter auch als Verantwortungsträgerin im Bildungsweg der Tochter wahr. Inwiefern das Gefühlserleben von Frau Grün zum Einflussfaktor von Saras Bildungsprozessen wird, veranschaulichen die drei Bewältigungsstrategien nach Heckmann (2004). Bei der Jugendlichen macht sich der Einfluss der Bildungseinstellung von Frau Grün auf den Ausbildungsprozess des Kindes in der Ablehnungsreaktion von Sara gegenüber dem überfordernden Normalitätsanspruch sowie der Positionierungs- und Zugehörigkeitsunsicherheit der Mutter bemerkbar.

Zuletzt widmet sich die Ausarbeitung von Kategorie vier dem Einfluss des Gefühlserlebens und dem der Bildungsorientierungen von Frau Spiel auf den Heranbildungsprozess ihres Sohnes. Im dritten Interview der ersten Erhebungsphase wird der mütterliche Konflikt zwischen dem Wunsch und dem gleichzeitigen Unvermögen von Verantwortungsabgabe als ein Einflussfaktor auf die Identitätsbildung von Kevin identifiziert (Frau Spiel, 2017: S.1/Z9-Z11, Z14-Z16, S.6/Z31-Z41, S.8/Z21, S.9/Z20-Z22). Verantwortung und ihre Übertragung auf die nächste Generation sind im Fall von Frau Spiel besonders zu betrachten. Wie in Kategorie eins bereits hingewiesen, befinden sich alleinerziehende Mütter in einer kritischen Ausgangslage und werden tendenziell mit größeren Belastungen im Bewältigungsprozess konfrontiert (Retzlaff, 2010:65; Seifert, 2014:26). Anzeichen eines Teufelskreises, beginnend bei einer hohen Auslastung, welche die Pflege und den Austausch sozialer Kontakte verhindert und damit Entlastungspotenziale unterbindet, lassen sich auch im Interview von Frau Spiel identifizieren. Die Situation der Alleinerziehenden beeinflusst die Ausbildungsmöglichkeiten des Sohnes direkt und greift indirekt in den Bildungsprozess ein.

Im Hinblick auf die Analyse zu Kategorie eins übernimmt die Mutter, trotz der festgestellten Überbelastung, die gesamte Verantwortung für ihr Kind. In ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin beeinflusst sie auch den Bildungsweg von Kevin (ebd., S.5/Z27-Z28, S.6/Z20-Z26, S.7/Z2-Z3, Z25-Z28, S.8/Z6-Z7, Z16-Z23, Z26-Z32). Auf die Frage nach dem Ausbildungsweg, beziehungsweise der Schulkarriere des Sohnes antwortet Frau Spiel, es war

„schwierig, sehr schwierig. Dadurch, dass ich Alleinerzieherin bin, war das sehr schwierig und vor allem der Gedanke, dass er einmal in eine Sonderschule zuerst einmal kommt. Das war für mich als Mutter schon schwer. Diese Vorstellung aber natürlich machst du das, was für das Kind gut ist, na. Aber die Überwindung Sonderschule, puh“ (ebd., S.2/Z1-Z5).

In der zitierten Passage spricht Frau Spiel die Schwierigkeit des Akzeptanz- und Anpassungsprozesses an (ebd., S.2/Z2-Z6, S.11/Z23-Z24). Die Herausforderung besteht für die Mutter darin, dass die neue Lebenswirklichkeit mit Behinderung vielfach konträr zu den, die Eltern sozialisierten, gesellschaftlich-normativen Haltungen steht (ebd., Denk, 2015:43, Cloerkes, 2007:283). Aus Verantwortungsgefühl gegenüber dem Kindeswohl möchte die Mutter ihre Bedenken überwinden.

Weiters begründet Frau Spiel ihre Schwierigkeiten eingangs in der Passage mit dem Hinweis, dass sie alleinerziehend ist. Die von Retzlaff (2010) festgestellte, Problematik Alleinerziehender, der „geringere(n) soziale(n) Entlastungsmöglichkeiten und knappere(n) finanzielle(n) Ressourcen“ (Retzlaff, 2010:65) spielt auch in der (Aus-)Bildung von Kevin eine Rolle. Die Zeitressourcen der Mutter sind begrenzt, wie es beispielsweise die Besuchsmöglichkeiten von

Elternabenden oder das Versäumnis (schulischen) Kontakts mit anderen Eltern zeigen (ebd., S.2/Z37, S.4/Z25-Z26, S.11/Z15, Z18-Z28, Z30). Zudem fehlen der Familie für die Möglichkeit einer Reittherapie die finanziellen Mittel: „Die drei Jahre Therapie ohne Therapie das (.) liegt einem schon, verfolgt einen. Weil das hätte er gebraucht. Und ich kann mir nicht gleich, habe mir das nicht leisten können, dass ich ihm privat (...) Reittherapie zahle“ (ebd., S.5/Z18-Z21). Die Mutter macht sich Vorwürfe aufgrund der verpassten Entwicklungschance mittels therapeutischer Maßnahmen. Gleichzeitig ist ihr die eigene finanzielle Situation bewusst, welche die Inanspruchnahme einer Therapie nicht zulässt. Die finanziellen Mittel haben einen direkten Einfluss auf die Kindesentwicklung und indirekt auch auf den späteren Bildungsweg von Kevin.

Zu der problematischen Ausgangsposition Alleinerziehender kommt hinzu, dass den Betroffenen die zweite Ansprechperson fehlt und sie mit der gesamten Verantwortung oft alleine gelassen werden (Seifert, 2014:26-27). Laut Kategorie zwei kommt es auch am Bildungsübergang von Frau Spiels Sohn zu keiner passenden, kooperativen Zusammenarbeit (ebd., S.2/Z31-Z33, S.4/Z6, Z8-Z11, Z27-Z29, S.5/Z1-Z9, S.10/Z5-Z7, Z11-Z30, Z37-Z40, S.11/Z4-Z12, S.12/Z28-Z37, S.13/Z11-Z12, Z21-Z25). Die Mutter beklagt einen Unterstützungsmangel vonseiten der Kooperationspartner:innen sowie des sozialen Umfeldes. Sie fühlt sich in der familiären Lebenswirklichkeit nicht wahrgenommen, erfährt Ablehnungserfahrungen und hat das Gefühl ausgenutzt zu werden. Wie bereits im Interviewbeispiel von Frau Grün expliziert haben Kooperationserfahrungen einen Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung und die Bildungsprozesse des Kindes (Seifert, 2019:11, Eckert, Sodogè, 2012:97-104, Theunissen, 2009:182 in Kapitel 2.1.2.). Im Falle von Frau Spiel und ihrem Sohn erhielt Kevin aufgrund der gescheiterten Kooperationsbeziehung zu seiner Therapeutin nicht das richtige Therapieangebot (ebd., S.5/Z1-Z9) und machte einige negative Übergangserfahrungen in der Arbeitswelt, so die Mutter.

In der dritten Kategorie wird an der Beziehung zwischen Mutter und Sohn, als Austragungsort des Gefühlserlebens, veranschaulicht, dass sich die Mutter im Konflikt zwischen der Angst vor Verantwortungsabgabe und der Freude über die Selbstständigkeit des Kindes befindet (ebd., S.6/Z31-Z41, S.7/Z2-Z3, Z8-Z12, Z25-Z29, Z32-Z33, S.8/Z16, S.9/Z13-Z14, S.11/Z22-Z28). Die Angst stellt ein mögliches Hemmnis in der Übertragung von Verantwortung auf das Kind dar. Auf diese Weise übt die Mutter Einfluss auf die Identitätsbildung ihres Sohnes aus. Zu dem Konflikt macht Frau Spiel widersprüchliche Aussagen, dies bestätigt den wahrgenommenen Zwiespalt zusätzlich. Sie nimmt Kevin einerseits als selbstständig und erwachsen wahr (ebd., S.1/Z9-Z11, S.5/Z18), andererseits sagt sie: „er hat sich keine Gedanken gemacht (...) Er war

lange Kind, sagen wir so. Weil durch die Entwicklungsverzögerung waren es drei, vier Jahre, was ihm schon also gefehlt hat, sagen wir so. Er hat, er hat sich wirklich keine Gedanken gemacht. Ich @___@ ich natürlich” (ebd., S.7/Z25-Z28). In der Interviewpassage zeigt sich die Mutter in der Rolle der Verantwortungsträgerin gegenüber dem Sohn, welcher sich auf seine Mutter verlässt. Wiederholt ist das Verantwortungsgefühl gegenüber dem Kindeswohl der Grund für Frau Spiel tätig zu werden.

Neben dem einflussreichen Gefühlserleben der Mutter, übernimmt auch Frau Spiel als Verantwortungsträgerin im Übergang von Kevin Bewältigungsstrategien im Eingliederungsprozess ihres Sohnes (Heckmann, 2004:27-28). Im Sinne der „kognitiv-orientierenden Funktion” nach Heckmann unterstützt die Mutter ihren Sohn in der gemeinsamen Lernsituation durch inhaltliche Orientierungshilfen und leistet Entscheidungshilfe in der Berufswahl. Sie erzählt: „Er, er hat immer nur, glaube ich, nachgeplappert, nachgeplappert (...) Er hat halt auch gesagt im Büro @natürlich@ aber das kommt von mir, glaube ich. Aber im Prinzip hat er keine Ahnung gehabt, was gibt es alles, was kann ich” (ebd., S.8/Z16-30). Aus dem zitierten Beitrag geht hervor, dass die Verantwortung der Berufsentscheidung vor allem bei der Mutter liegt und Kevin die Vorstellungen der Mutter übernimmt. Sie macht sich Gedanken über seine Zukunft, die darin entstehenden Möglichkeiten und bietet ihm eine Hilfestellung in der Orientierung und Entscheidungsfindung. Auf diese Weise erhält das Kind in den gemeinsamen Gesprächen (ebd., S.8/Z26) eine „emotionale Unterstützungsleistung” (Heckmann, 2004) von der Mutter. Darüber hinaus leistet Frau Spiel auch praktische Unterstützungsleistung, in dem sie beispielsweise einen Platz in der Produktionsschule für das Kind organisiert (ebd., S.5/Z27-Z28). Im Hinblick auf die drei Bewältigungsstrategien nach Heckmann (2004) erhält Frau Spiel demzufolge einen besonderen Stellenwert am Bildungsübergang ihres Sohnes. Sie nimmt Einfluss auf die, mit dem Übergangsgeschehen verbundenen, Bildungsprozesse.

Darüber hinaus äußert Frau Spiel ihre Einstellung zum derzeitigen Bildungsübergang des Sohnes. Auf die Frage, wie es zu der aktuellen Berufswahl gekommen sei, antwortet die Mutter: „Wenn es ihm gefällt, das soll ihm gefallen, Spaß machen (...) Und wenn ihm das Spaß macht, hoffentlich, dass er dabei bleiben kann, dass er nicht den Job verliert einmal (...) Das ist halt wichtig in der Arbeit, Spaß haben” (ebd., S.8/Z37-Z41). Neben der Jobsicherheit wiederholt die Mutter, dass der Sohn Freude an der Arbeit haben soll. Spaß soll demnach im Vordergrund der Berufswahl stehen (ebd., S.8/Z37-Z41, S.9/Z10-Z14, Z37). Der eigene Verzicht auf den Traumjob und ihre Wünsche lassen vermuten, dass die Mutter beabsichtigt, dass sich der Sohn

vergleichsweise an seinen Wünschen orientieren, beziehungsweise es besser als die Elterngeneration, haben soll (ebd., S.9/Z5-Z8, S.12/Z6-Z13).

In der Analyse der Einflussmöglichkeiten von Müttern auf den Bildungsprozess ihrer Kinder sind für einen Vergleich die Bewältigungsstrategien des Eingliederungsprozesses nach Heckmann (2004) angewendet worden. Auf Basis der vorhergehenden Schlussfolgerungen aus den Kategorien eins bis drei ist gezeigt worden, inwieweit Mütter Verantwortung für den Ausbildungsweg ihres Kindes tragen und auf diese Weise Einfluss in Form von Haltungen, Orientierungen oder Einstellungen auf Übergangsprozesse ausüben. Die Mutter-Kind-Beziehung fungiert während der Einflussnahme als Austragungsort von Interpretationen und Bedeutsamkeitszuschreibungen (Kategorie drei) und fordert gleichzeitig eine Rollenübernahme von den Akteur:innen. Die Perspektive der Mutter ist im Hinblick auf ihre Rolle als Verantwortungsträgerin untersucht worden (Kategorie eins). In der Auseinandersetzung mit der „umweltlichen Formung“ (Lederer, 2015) auf der Mesosystem-Ebene ist das Wechselspiel zwischen vorreflexiver Handlungspraxis, als die Einstellungen, Orientierungen zu Bildung, und der Verantwortungsübernahme untersucht worden.

Aus der Analyse der Befragungen geht hervor, dass die Mütter anhand der zu untersuchenden Strategien Einfluss auf den Bildungsweg sowie auf die Einstellung der Kinder genommen haben. Frau Ritter, Frau Grün und Frau Spiel unterstützen ihre Tochter oder ihren Sohn nach Heckmann (2004) auf drei Ebenen: informativ, emotional und praktisch. Neben der Unterstützung in der Übergangsbewältigung ist auch die, von der unterschiedlich, „subjektiv wahrgenommene Realität“ (familiäre Lebenswirklichkeit) beeinflusste, Rollenübernahme der Mütter als Verantwortungsträgerin handlungsleitend. Der Aushandlungsprozess der (Selbst-)Verantwortlichkeit steht in Wechselwirkung mit der subjektiven Wirklichkeitsbewältigung. Sichtbar wird dies an den, von den Müttern unterschiedlich wahrgenommenen, Reaktionen der Jugendlichen bezogen auf ihren (Heran-)Bildungsprozess. Frau Grün bemerkt bei Tochter Sara eine Abwehrhaltung gegenüber den Anforderungen ihres Bildungsweges. Frau Spiel macht widersprüchliche Aussagen zum Erwachsensein und der Unselbstständigkeit von Kevin sowie, dass Frau Ritter erkennt, dass Antonia noch zu stark überfordert mit den Anforderungen ist. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder sowohl in der Unterstützungsleistung als auch in der Positionierung der Mütter eine bildungsorientierende Einwirkung erfahren.

Im nächsten Kapitel werden die Kategorien zu der Erhebungsphase zwei vorgestellt. Neben der Informationsgenerierung dient die Analyse der zweiten Befragung auch der Überprüfung der Schlussfolgerungen aus der ersten Erhebungsphase.

3.4.2. Kategorienanalyse aus Erhebungsphase 2

Die zweite Erhebungsphase des Forschungsaufkommens im Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) findet ein Jahr später, im September 2018, wieder vorwiegend in den Räumlichkeiten des Instituts für Bildungswissenschaft (Wien) statt. Für die Kategorienanalyse nach Charmaz (2006, 2014) sind in der zweiten Befragung erneut Interviewsituationen mit Frau Ritter, Frau Grün und Frau Spiel ausgewählt worden. Im Vergleich zu dem Zeitpunkt der ersten Erhebung, an welchem sich die Kinder der befragten Mütter noch vor dem Übergang befinden, ist der Übergang in Erhebungsphase zwei bereits größtenteils vollzogen worden. Dies ist für die Kategorienanalyse der vorliegenden Arbeit insofern von Nutzen, als dass die Schlussfolgerungen aus der Erhebungsphase eins in der zweiten Phase (zum Teil) auf ihre fortwährende Relevanz für die Interviewpersonen überprüft werden können.

Kategorie 5: Der Einfluss von Vertrauen und Wertschätzung in Kooperationen

Gleichsam der Erhebungsphase eins, werden auch in der zweiten Phase der Erhebung die Kooperationserfahrungen der Mütter am Übergang ihrer Kinder unter den Aspekten, Aufbau von Vertrauen und wertschätzender Umgang, betrachtet. Kategorie fünf fragt, hinsichtlich der Rollenzuschreibung als Verantwortungsträgerin (Vgl. Kategorie eins) und dem erlernten Umgang in Kooperationen (Vgl. Kategorie zwei), welche Bedeutung Kooperation zum Zeitpunkt der zweiten Befragung für die Interviewpartner:innen⁴⁶ hat. Gezeigt wird dabei, inwieweit sich die Begleitung am Übergangsprozess verändert hat oder, ob sich die Erfahrungswerte aus Phase eins in Phase zwei bestätigen lassen.

Im Vergleich zu den anderen Interviewpartnerinnen erzählt Frau Ritter, dass sich Antonia aktuell noch im Übergangsprozess an einen neuen Arbeitsplatz befindet (Frau Ritter, 2018: S.1/Z15-Z18, S.6/Z7-Z13, Z15, S.11/Z22-Z24). Grund dafür sind Komplikationen beim Berufswechsel und eine verlängerte Übergangsdauer, so die Mutter (ebd., S.1/Z23, S.2/Z12-Z15, S.3/Z2-Z6, Z18-Z20). Diese Faktoren werden zum Nährboden für die Angst vor dem Scheitern

⁴⁶ hinsichtlich der Rollenübernahme

in der Übergangsbewältigung (ebd., S.5/Z9-Z19). Mutter und Tochter legen diese jedoch angesichts der Projektzusage und der positiven Kooperation am Arbeitsübergang ab. In den vermehrt stattfindenden Vorgesprächen und der Probemöglichkeit der neuen Arbeitsumgebung fassen die Mutter und ihre Tochter Vertrauen zu der neuen Institution (ebd., S.2/Z8-Z10, S.2/Z23-Z27, Z31-S.3/Z1, S.3/Z23-Z24, S.4/Z17-Z20, Z26-Z28, Z32-Z38, S.11/Z7-Z9, Z32-Z34). Der neue Arbeitsplatz passt sich sehr gut an die Bedürfnisse des Kindes und der Familie an (ebd., S.4/Z5-Z10, Z14-Z16). Darüber hinaus beeinflussen die signalisierte Offenheit und verständnisvolle Reaktion am vorhergehenden Arbeitsplatz den Übergangsprozess zusätzlich positiv (ebd., S.9/Z13-Z18, Z21-Z211).

Mutter und Tochter erleben mehrfach positive Kooperationserfahrungen vor und während dem untersuchten Bildungsübergang. Frau Ritter resümiert: „(...) im Großen und Ganzen hat sie echt immer genau zu den richtigen Menschen Kontakt gefunden“ (Frau Ritter, 2018: S.7/Z13-Z14). Aus der Darstellung geht hervor, dass die Mutter ihr Kind als Akteurin im Kooperationsgeschehen wahrnimmt. Passend zu der eigenen Situation akquiriert Antonia Ansprechpartner:innen. Neben „Negativbeispielen“ (ebd., S.7/Z12) nimmt die Mutter Kooperation vorwiegend als Unterstützung wahr.

Im Interview von Frau Grün sind zum Teil noch die negativen Erfahrungen mit den vergangenen Kooperationspartner:innen präsent. Der ständige Betreuer:innenwechsel und die Verknennung der familiären Lebenswirklichkeit am vorhergehenden Arbeitsplatz (Frau Grün, 2018: S.7/Z2-Z4, Z9-Z14, Z16-Z23, S.11/Z22-Z33, S.12/Z3-Z11) sowie am Arbeitsmarktservice (ebd., S.3/Z16-Z29, S.4/Z1-Z6, Z10-Z12, Z22-Z28, S.10/Z2-Z4, Z9-Z10, Z13-Z15) führen zu einem Vertrauensverlust, welcher auch das gegenwärtige Kooperationsverhältnis beeinflusst. Die Mutter erzählt, „(...) es hat e=h lang gebraucht, -zuerst war es mir nicht so wichtig, weil ich nicht gewusst habe, ob das wieder was ist was gleich wieder aufhört (I:Mhm) - nachdem es jetzt doch schon länger ist, habe ich mal angerufen und gefragt wie das ist“ (ebd., S.7/Z2-Z4). Die zitierte Passage nimmt einerseits Bezug auf das von Frau Grün aufgebaute Desinteresse gegenüber der kurzweiligen Unterstützung vergangener Kooperationen (ebd., S.7/Z2-Z4, Z9-Z14, Z16-Z23, Z28-Z31). Andererseits entwickelt die Mutter durch den Faktor Zeit Sicherheit und Vertrauen zu dem neuen Arbeitgeber der Tochter. Frau Grün beginnt sich zu engagieren und einen Einstellungswandel zu vollziehen.

Der gegenwärtige Arbeitsplatz von Sara passt sich an die Bedürfnisse des Kindes an und vermittelt gegenüber der vergangenen Tätigkeit Sinnhaftigkeit, so die Mutter. Frau Grün setzt

ihre Hoffnung in den neuen Betreuer des Kindes (ebd., S.1/Z25-Z26, S.5/Z6-Z9, Z11-Z12, S.6/Z31-Z32, S.7/Z2-Z4, Z6-Z14, S.8/Z12-Z16, S.12/Z12). In ihm erkennt sie eine Möglichkeit Verantwortung abgeben zu können. Zudem wird die Familie von einem externen Angebot (A) unterstützt, welches Eltern in ähnlichen Problemlagen miteinander bekannt macht und ihre Wissensbestände vernetzt: „Das ist (...) was so nett ist an Angebot A, weil man ist nicht all=ein, es gibt (...), andere Leute die ähnliche Probleme hatten, man kann sich austauschen“ gibt die Mutter an. Angebot A bietet der Mutter eine Plattform ihre familiäre Lebenswirklichkeit und Gefühle mit Gleichbetroffenen zu teilen und mit der Situation nicht alleine zu sein (ebd., S.9/Z9-Z15, S.9/Z34, S.15/Z16-Z19, Z34- S.16/Z2). Frau Grün signalisiert, verglichen mit den Kooperationsmöglichkeiten vor dem Übergang, eine Steigerung der Unterstützungsmöglichkeiten nach dem Übergang.

Aus dem Interview mit Frau Spiel geht hervor, dass die Arbeitssituation von Kevin mit vielen Unsicherheiten und Ängsten der Mutter verbunden ist (Frau Spiel, 2018: S.1/Z25-Z27, Z31-S.2/Z4, Z22-Z25, Z28-Z30, Z43-S.3/Z11, Z16-Z20). Trotz des positiven Eindrucks kann das kooperative Gespräch mit der Arbeitgeberin die Bedenken von Frau Spiel nicht entkräften (ebd., S.1/Z30-S.2/Z15). Informationsdefizite, Unverständnis für familiäre Lebenswirklichkeit und fehlende Ansprechpartner:innen beeinträchtigen den Übergangsprozess an den derzeitigen Arbeitsplatz. Beispielsweise ist die Mutter davon ausgegangen, ihr Sohn würde eine Lehrstelle erhalten: „Eigentlich (...) hab' ich mir gedacht, er kriegt (umgs. für bekommen) da so eine Lehrstelle mit (P/ 1sec.) so Teil-qualifi-zierte Lehre und (I:Mhmh) -- na (umgs.) da sind wir irgendwie überrumpelt worden“ (Frau Spiel, 2018: S.2/Z43-S.3/2) erzählt Frau Spiel. Der Ausschnitt zeigt, dass Frau Spiel und ihr Sohn unzureichend über den Übergangsablauf informiert waren. Ihr Sohn erhält keine Ausbildung und die Mutter befürchtet der Betrieb hat den Arbeitsplatz aufgrund staatlicher Subventionen eingerichtet. Nach Ablauf der staatlichen Bezahlung würde auch ihr Sohn gekündigt werden, so ihre Befürchtung (ebd., S.3/Z15-Z20). Wiederholt äußert Frau Spiel ihre Angst davor, ausgenutzt zu werden (ebd., S.1/Z25-Z27, Z31-S.2/Z4, Z8-Z18, Z21).

Insgesamt hat die Familie wenige Kooperationsmöglichkeiten. Das von Kevin besuchte Projekt A übernimmt die Nachbetreuung des Arbeitsübergangs. Jedoch handelt es sich dabei um eine Option für Unterstützungsbedarf und nicht um regelmäßige Gesprächstermine. „Das heißt es gibt keine fixen= (M: Nein) Termine= und (M: Nein) Gespräche. - Ist er da schon – relativ - (M: Mhm) auf sich alleine gestellt“ (ebd., S.5/Z16-Z17) fasst die Interviewerin die Betreuungssituation des Kindes zusammen. An dem Unterstützungsangebot für Familie Spiel hat

sich demzufolge nichts verändert. Die Mutter ist gleichsam zum Zeitpunkt der ersten Befragung auf sich alleine gestellt.

In der Gegenüberstellung beider Erhebungsphasen und der Erfahrungen der Interviewpartner:innen mit Kooperation jeweils zeigt sich, dass sich die ursprünglichen Erlebnisse in der zweiten Phase bei zwei von drei der befragten Mütter wiederholt haben oder unverändert blieben. Frau Grün hingegen vollzieht einen Einstellungswechsel hinsichtlich der Kooperation mit dem neuen Arbeitgeber, beziehungsweise der zugehörigen Betreuung. An ihrem Interviewbeispiel lässt sich veranschaulichen, welche Möglichkeiten beständige und den Bedürfnissen angepasste Unterstützung eröffnet.

Im Anschluss an die Kooperationserfahrungen der Mütter, befasst sich die Analyse auch in Erhebungsphase zwei mit der Mutter-Kind-Beziehung. Das Augenmerk liegt dabei auf den Veränderungen in der prozessualen Aushandlung von Selbstverantwortung zwischen den befragten Müttern und der von ihnen wahrgenommenen Perspektive ihrer Kinder.

Kategorie 6: Prozessuale Aushandlung der Selbstverantwortung in der Mutter-Kind-Beziehung

In der letzten Kategorie setzt sich die Analyse mit dem Aushandlungsprozess von der Verantwortlichkeit und der Selbstverantwortung zwischen der Mutter und dem Kind auseinander. Bezug genommen wird dabei einerseits auf den, in Kategorie drei untersuchten, Austragungsort der Mutter-Kind-Beziehung. Andererseits wird der Einfluss auf den Heranbildungsprozess durch das Gefühlserleben und die Bildungseinstellung der Mutter in Kategorie vier berücksichtigt. Untersucht wird der Prozessfortgang zwischen Erhebungsphase eins und zwei, die Konfliktentwicklung und die Übertragungsmöglichkeiten von Verantwortung seit der ersten Interviewbefragung.

Ausgehend von dem noch nicht abgeschlossenen Übergangsprozess der Tochter an den neuen Arbeitsplatz nimmt Frau Ritter eine innere Anspannung bei Antonia wahr (Frau Ritter, 2018: S.1/Z15-Z18, S.6/Z7-Z13, Z15, S.11/Z22-Z24). Die lange Wartefrist und die Ungewissheit stehen in Verbindung zu der Angst vor Enttäuschung und dem möglichen Scheitern am Übergang (ebd., S.3/Z8-Z13, S.5/Z9-Z23, S.10/Z32-S.11/Z2). Das Kind hat wenig Kontrolle über die Situation. Dies steht im Widerspruch zu der Entscheidungssicherheit, dem Struktur- sowie Sicherheitsbedürfnis von Antonia und beginnt sie zu überfordern, so die Mutter (ebd.,

S.3/Z2-Z6, S.4/Z3-Z10, S.4/Z17-Z20, Z26-Z28, Z32-Z38, S.6/Z3-Z5, S8/Z1). Im Interview erzählt Frau Ritter,

„das war seit September schon eine sehr lange Zeit (mhm) ähm das war sicher schwierig, so zu wissen ich geh eigentlich aber dann bin ich noch dort. Ähm weil sie, wenn sie eine Entscheidung trifft dann eigentlich durchziehen will und nicht lange herumtut“ (S.3/Z9-Z12).

Bis der Wechsel an den neuen Arbeitsplatz möglich war, verblieb das Kind noch an der alten, mit Schwierigkeiten verbundenen, Arbeitsstelle. Die Mutter vermutet eine innere Auseinandersetzung aufgrund der divergierenden Bedürfnisse ihres Kindes. Neben der Arbeitssituation geht sie auch auf die Schwierigkeiten am Entscheidungsprozess ein:

„Wir hatten schon sehr viele Termine überhaupt ja, das muss man auch sagen (ok) ja das war vielleicht ein bisschen schwierig immer so die Hoffnung aha da ist jetzt was und das wird jetzt was und dann wird es wieder nichts, ich glaube das ist für die Antonia schwer zu verstehen wie das organisiert ist mit Trägervereinen und dann Werkstätten und wer was wie zu sagen hat und warum das eine jetzt geht und das andere nicht ja“ (ebd., S.5/Z11-Z16).

Frau Ritter bemerkt, dass mit der Vielzahl an Terminen auch ein Wechselbad der Gefühle, zwischen Hoffnung und Enttäuschung, bei Antonia einhergehen. Zu der Ungewissheit tritt ein Unverständnis für den organisatorischen Ablauf des Bewerbungsprozesses hinzu.

Aus beiden zitierten Interviewpassagen lässt sich entnehmen, dass der Übergangsprozess als Herausforderung für das Kind und seine Bedürfnisse erlebt worden ist. Zusätzlich merkt die Mutter an, dass auch die (Un-)Vereinbarkeit von Betreuung und Berufstätigkeit, beziehungsweise allgemein der familiären Lebenswirklichkeit berücksichtigt werden musste:

„Sicher, hat unsere Entscheidung auch eine Rolle gespielt, das muss man schon ehrlicherwise sagen ja. Wie das sozusagen in das Familien in den Familienkontext reinpasst (mhm) oder nicht (mhm). Von der Entfernung und den Öffnungszeiten, von diesen Dingen“ (S.5/Z30-Z33).

Bedeutsam für das Gelingen des Bildungsübergangs ist für Mutter und Tochter demnach gewesen, das Kind überfordernde und die familiäre Lebenswirklichkeit ausschließende Faktoren zu reflektieren und gegebenenfalls aufzulösen.

Eine Möglichkeit dazu bietet der neue Arbeitsplatz. Die Bäckerei beinhaltet vielerlei positive Konditionen, wie beispielsweise die Arbeitsplatznähe, der abgegrenzte Arbeitsbereich und –ablauf, das Gruppensetting, die Einbindung der Familie oder das, dem Kind bereits vertraute, Umfeld (ebd., S.2/Z8-Z10, S.2/Z23-Z27, Z31-S.3/Z1, Z23-Z24, S.4/Z5-Z10, Z14-Z20, Z26-Z28, Z32-Z38, S.11/Z7-Z9, Z32-Z34). In dem, für die Mutter vertrauensvollen, Arbeitssetting entwickelt sie die Bereitschaft dafür, dem Kind mehr Selbstständigkeit zuzutrauen und Verantwortung gemeinsam zu tragen (ebd., S.1/Z18-Z22, S.3/Z25- S.4/Z4, S.7/Z30-Z32, S.8/Z1-Z5, S.11/Z4-Z5). Sie beschreibt die Situation in der neuen Werkstatt als

„inhaltlich oder so total super (ja) also auch mit dem Vorgespräch und und mit dem _ja dem sozusagen die Gruppe direkt betrifft oder wie der Ablauf dort sein wird ja das war alles super und nachdem die Antonia jetzt doch schon

sehr erwachsen ist ((lacht)) und ähm prinzipiell die Schule auch ab und zu gewechselt hat, ist sie das ja gewohnt (mhm) ähm und checkt sich das auch selber _ja von dem her ist das so ähm : versuch ich mich immer ein bisschen zurück zu halten und denk mir das ist ihr Arbeitsplatz und nicht meiner und ich muss auch nicht alles im Detail wissen (mhm), geht mich auch nichts an und ich weiß auch sicher nicht alles im Detail” (ebd., S.3/Z22-Z29).

Aus dem Interviewausschnitt geht hervor, dass Frau Ritter ihrem Kind zugesteht selbst Verantwortung für ihren Berufsalltag zu übernehmen. Sie nimmt sich bewusst aus dem Arbeitsprozess heraus und unterstützt die Eigenständigkeit des Kindes. Die Mutter respektiert damit den persönlichen Lebensbereich ihrer Tochter. Antonia hat die Möglichkeit selbstverantwortlich für sich zu sein.

Neben dem positiven Arbeitssetting schafft auch das berufliche Know-How der Mutter zusätzlich Sicherheit im Prozess der Verantwortungsübertragung (ebd., S.9/Z8-Z12, Z31-Z34). Arbeitsübergänge zählen zum Arbeitsalltag von Frau Ritter. Sie bemerkt einen allgemeinen Perspektivenwechsel in Richtung Interessensverfolgung und Gleichberechtigung, beispielsweise am Konzept der Selbstvertretung (9/35-10/31, 11/3-4, 11-20, 12/12-13/4).

Rückblickend werden in den Interviewsituationen mit Frau Ritter aus Erhebungsphase eins und zwei Veränderungen im Aushandlungsprozess der (Selbst-)Verantwortlichkeit sichtbar. In der ersten Phase der Befragung gibt die Mutter an, dass ihr Kind mit der Arbeitsrealität überfordert ist und die Übertragung von Verantwortung zu dem Zeitpunkt nicht präsent ist. Im Laufe der zweiten Erhebung wechselt die Jugendliche ihren Arbeitsplatz und kann sich, dank der kooperativen Unterstützung und der angepassten Arbeitsbedingungen, in die neue Stelle eingliedern. In Abhängigkeit dazu ist auch die Mutter bereit ihrem Kind mehr Verantwortung zuzutrauen und ihrer Tochter mehr Eigenständigkeit im Arbeitsalltag zuzusprechen. Die Interviewsituation mit Frau Ritter veranschaulicht den prozessualen Aspekt von Selbstverantwortlichkeit in Abhängigkeit zu der Haltung der Mutter.

In der Interviewsituation mit Frau Grün werden die Wünsche nach einer Ansprechperson und die Möglichkeit zu einer Verantwortungsabgabe identifiziert. Wie bereits in Kategorie fünf erläutert, verändern sich mit dem Berufswechsel der Tochter auch die Kooperationspartner:innen von Familie Grün. Nach dem Vertrauens- und Interessensverlust in die vorhergehende, kooperative Unterstützung (Frau Grün, 2018: S.7/Z2-Z4, Z9-Z14, Z16-Z23, S.11/Z22-Z33, S.12/Z3-Z11), erhofft sich die Mutter in dem neu zugeteilten Betreuer einen Ansprechpartner zu finden (ebd., S.1/Z25-Z26, S.5/Z6-Z9, Z11-Z12, S.6/Z31-Z32, S.7/Z2-Z4, Z6-Z14, S.8/Z12-Z16, S.12/Z12). Frau Grün erzählt von dem morgigen Gespräch „mit ihrem [=Sara] Betreuer, der mir dann, also wo wir dann schauen, wo sie steht und was wir für sie tun können” (ebd., S.1/Z25-Z26). Die

Mutter erwartet sich eine Hilfestellung in der Zuordnung der Tochter sowie Ideen eigener Handlungsmöglichkeiten. Gemeinsam mit dem Betreuer möchte sie aufbauend auf den derzeitigen Stand zukünftige Optionen besprechen.

Zusätzlich interessiert sie sich für eine Lernunterstützung des Kindes anhand eines Mentors (ebd., S.1/Z32-Z34, S.8/Z32- S.9/Z1, Z4-Z7). Mehrfach wird das Konzept im Interview von der Mutter angesprochen:

„Dann werde ich darum bitten, ob sie nicht einen Mentor bekommt, ich hab gehört sowas gibt's, der dich dann persönlich durch die Berufsausbildung begleitet und unterstützt und hoffentlich mit ihr lernt – also viel leichter ist, wenn jemand anderer – mit dem Kind lernt als man selber“ (ebd., S.1/Z31-Z34).

Aus dem Zitat geht hervor, dass es für Frau Grün bedeutsam ist, dass ihre Tochter individuelle (ebd., S.8/Z11) und längerfristige (Lern-)Hilfe bekommt, in Form eines:einer persönlichen Ansprechpartner:in. Zudem möchte sie, aufgrund des erkannten Konfliktpotenzials des gemeinsamen Lernsettings (ebd., S.1/Z27-Z28, S.2/Z1-Z2, S.5/Z29-Z34, S.8/Z4-Z9), die Aufgabe der (Aus-)Bildung von Sara auf jemanden anderen übertragen. Im Mentorenkonzept sieht sie die Möglichkeit Ratgeber- und (Aus-)Bildungshilfe zu vereinen.

In Verbindung zu dem Bedürfnis nach Unterstützung ist auch der Wunsch nach einer Einordnungshilfe festgestellt worden. Zuordnungsunsicherheiten und der Vergleich von Leistung sind im Interview von Frau Grün an mehreren Stellen präsent. Sara steht bald ein Eignungstest in Form einer staatlichen Arbeitsüberprüfung bevor, welche einen wichtigen Stellenwert für die Mutter einnimmt. Neben der Überprüfung der bisherigen Bildungsleistung, ist auch der Vergleich mit Mitschüler:innen (ebd., S.8/Z20-Z22), ihrem neuen Freund (ebd., S.2/Z5-Z6, Z14-Z17, S.10/Z14-Z15) oder dem Bruder präsent: „Das ist beim Person A viel leichter, weil das ist da sind einfach man freut sich und es entwickelt sich und es geht so schön schnell weiter und mit ihr waren wir immer so o=h – also es kommt einem immer so vor wie ein Berg, man muss ihn immer so überwinden“ (ebd., S.3/Z3-Z6). In der zitierten Passage verkörpert die Entwicklung von Saras Bruder Schnelligkeit, Leichtigkeit und Freude aus der Sicht der Mutter. Dem Gegenüber wird Sara in dem Zitat ähnlich einer Interruption wahrgenommen. Die Mutter versinnbildlicht ihre Wahrnehmung in einem zu erklimmenden Berg, welcher die verbundene Anstrengung symbolisiert. Saras Entwicklungsmöglichkeiten werden im Vergleich zu ihrem Bruder bewertet.

Hinsichtlich der prozessualen Aushandlung der (Selbst-)Verantwortlichkeit signalisiert die Mutter in der Interviewsituation demzufolge Zuordnungsunsicherheiten und die Bereitschaft zum Leistungsvergleich sowie den Wunsch nach einer Ansprechperson und die Möglichkeit zur

Verantwortungsabgabe. Im Verhältnis zu der beschriebenen Position von Frau Grün steht die Beziehung der Mutter zu ihrer Tochter. Das Zugestehen von Selbstverantwortung in der Beziehung hat positive Effekte auf das Zusammensein beider Akteurinnen: Seit kurzem teilt sich Sara eine Wohnung mit ihrem neuen Freund. Der Auszug hat eine spürbare Auswirkung, bemerkt Frau Grün (ebd., S.2/Z3-Z4, Z9-Z12, Z18-Z20, Z26-Z31, S.3/Z7, S.13/19-21). Die Mutter erklärt

„es ist toll, weil’s nicht_, weil sie einerseits motivierter ist, sie geht einfach_ sie_ ich muss nicht jeden Tag mit ihr streiten ‘gehst du jetzt bitte zu deinem Kurs’, sondern – ich muss nicht schauen ob sie aufsteht, sondern/ sie macht das jetzt alles selber, das ist super! (...) Ja es wird was, und ich hab so das Gefühl, sie wird immer selbstständiger, das ist sehr angenehm” (ebd., S.2/Z26-Z31).

Aus dem Zitat geht einerseits hervor, dass die Übertragung von Verantwortung die Motivation der Tochter steigert. Andererseits gewinnt die Mutter durch die erfolgreiche Kontrollabgabe Zuversicht gegenüber der Kindesentwicklung. Sie unterstützt Sara dabei, indem sie Hilfe zur Selbsthilfe leistet und gleichzeitig ihre Privatsphäre respektiert (ebd., S.1/Z32-Z33, S.8/Z4-Z11, S.13/Z24-Z28, Z30-S.14/Z3).

In Bezug auf Erhebungsphase eins zeigen sich auch in der zweiten Befragung von Frau Grün Veränderungen im Prozess der Verantwortungsübertragung. Es ist in der ersten Phase die Vermutung aufgestellt worden, dass die inneren Konflikte der Mutter in der Beziehung zum Kind ausgetragen werden und dieses dadurch gehindert wird Verantwortung tragen zu können. Vergleichsweise ist in der zweiten Befragung eine räumliche Trennung zwischen Mutter und Tochter passiert und aufkommende Konflikte können nicht mehr direkt ausgetragen werden. Die Möglichkeit besteht nur, wenn sich beide Akteurinnen dazu entscheiden, sich zu treffen und den Konflikten Raum geben. Dieser Umstand sorgt für Entspannung innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung und Sara ist imstande einen Teil der (Selbst-)Verantwortung zu tragen.

Im Vergleich zu Frau Ritter und Frau Grün, befindet sich Frau Spiel noch im Übergang zwischen dem Verantwortungspflichtgefühl und dem Willen die Kontrolle abzugeben, beziehungsweise dem Kind Selbstständigkeit zuzugestehen. Diese Behauptung fußt auf den Beobachtungen, dass die Mutter schwer Vertrauen zu sich, dem Kind oder dem neuen Arbeitsplatz von Kevin fassen kann (Frau Spiel, 2018: S.1/Z25-Z27, Z31- S.2/Z4, Z8-Z18, Z21-Z25, S.3/Z16-Z20, Z29-Z31, Z34, S6/Z9-Z15, Z18-Z20). Frau Spiel äußert mehrmals in sozialen oder institutionellen Beziehungen die Befürchtung ungerecht behandelt oder ausgenutzt zu werden. Beispielsweise erzählt sie von der neuen Arbeitsstelle ihres Sohnes, „ich hab’ das Gefühl, dass er ausgenutzt wird, (P/ 1sec.) -- aber mh= ich weiß es jetzt nicht mehr, ob es so ist, -- (I:Mhm) (P/ 1sec.) kann ich jetzt nicht sagen, weil er kriegt (umgs. für bekommen) auch Sachen mit Heim manches Mal”

(ebd., S.1/Z31-S.2/3) Die zitierte Passage steht stellvertretend für die, mehrfach zu bemerkende, Unsicherheit der Mutter im Umgang mit Vertrauen gegenüber anderen Personen oder Institutionen. Frau Spiel hat Schwierigkeiten dem eigenen Urteil zu vertrauen. Es wird angenommen, dass die Mutter aus dem Grund unsicher im Umgang mit Anderen wird und schwer Vertrauen fassen kann.

Die Unsicherheit vertrauen zu können wird von der Angst begleitet, dass Frau Spiels Sohn ohne eine Ausbildung den Arbeitsplatz verliert:

„die Firma kriegt (umgs. für bekommt) ein Geld für’n Kevin, - (I:Mhm) dass er dort arbeiten darf. - (I:Mhm) -- Sicher kriegt (umgs. für bekommt) der Kevin auch ein Geld, -- aber i_ich hab’ mir – das Gefühl -- wenn’s sobald das Geld aus ist das Jahr, dass sie ihm sagen: ‘Na (umgs.) wir wir brauchen dich nicht mehr’, - (I:Mhm) das kann – passieren“ (ebd., S.2/Z16-Z20)

gibt die Mutter im Interview an. Die Anstellung des Kindes ist dem Eindruck der Mutter zufolge von staatlichen Subventionen abhängig. Sie hat wenig Vertrauen in die Möglichkeit der Weiterbeschäftigung ihres Sohnes nach Ablauf der finanziellen Unterstützung.

Mit ihrem Sohn hegt sie den Wunsch „dass er mal selbstständiger (I:Ja) wird“ (ebd., S.6/Z8). Jedoch behindern die Angst vor dem Arbeitsverlust, als der ungewissen Zukunft des Kindes, und die Unsicherheit Vertrauen aufzubauen Frau Spiel in der Verantwortungsabgabe. Sichtbar wird dies auch im Alltagsgeschehen, wenn die Mutter erzählt,

„ich muss immer alles herrichten (I:Mhm) - er macht’s nicht selber (P/ 1sec.) -- faul. --- (I:Mhm) (P/ 2sec.) Ja aber, - ‘ja bevor er nichts mitnimmt, m_richi_riht’ ich’s her, ne?’ (...) Ja, dass er mal selbstständiger (I:Ja) wird. -- Mhm. (I:Mhm)) --- Ja ich hab’ da, -- ich mein’ ja (P/ 1sec.) sicher, ich hab’ da schon Angst (...) ich mein’ der wird krank, der wird Nierenkrank, wenn er zu wenig trinkt“ (ebd., S.5/43-S.6/11).

Aus der zweigeteilten, zitierten Passage geht hervor, dass die Mutter aus Sorge um die Gesundheit des Kindes, die Verantwortung für Kevin nicht auf den Sohn übertragen will. Die Angst, er könnte Schaden nehmen hemmt sie in der Verantwortungsabgabe. Gleichzeitig reflektiert sie, „vielleicht ha_ hat er da im Hinterkopf: ‘Ja die Mama ist eh da’“ (ebd., S.6/Z27-Z28). Mit der Aussage reflektiert Frau Spiel, dass ihr Verhalten einen Einfluss auf die Selbstständigkeit des Kindes haben könnte. Sichtbar wird dies auch bei der Wohnungssuche, dem Einkaufsverhalten oder der Unterstützung im Haushalt (ebd., S.5/Z22-Z29, Z34-Z43, S.6/Z21-Z23, Z27-Z35, S.6/Z40-Z43, S.7/Z2-Z5, Z11-Z15).

Im Vergleich zu der ersten Erhebungsphase befindet sich Frau Spiel in Phase zwei der Befragung in einer ähnlichen Konfliktsituation wie zu Beginn. Auch in der zweiten Erhebungsphase ist festgestellt worden, dass die Mutter Schwierigkeiten damit hat, Kevin Selbstverantwortung zu übertragen. Ihre Ängste hemmen sie in dem gemeinsamen Vorhaben, der Selbstständigkeit und der Übertragung von Verantwortung auf Kevin.

Zusammenfassend lässt sich zu Kategorie sechs und den darin analysierten Interviewsituationen festhalten, dass sich in den Befragungen ein prozessualer Aspekt der Verantwortungsübertragung identifizieren lässt. In Abhängigkeit zu der Situation von Mutter und Kind werden die Übertragungs- und Übernahmemöglichkeiten zwischen beiden Akteur:innen austariert. Eine wichtige Rolle im Übertragungsprozess spielen die (bildungsorientierenden) Haltungen und Emotionen der Befragten. Die Interviewsituationen von Frau Ritter, Frau Grün und Frau Spiel veranschaulichen jeweils, inwieweit ihre Einstellungen und ihr Gefühlserleben den Prozess der Selbstverantwortlichkeit, als der Bildungsmoment der Verantwortung (Lederer, 2015), beeinflussen. Die Kategorienanalyse abschließend, wird im Kapitel der Diskussion folgend die Kategorienentwicklung und das Ergebnis reflektiert.

4. Abschließende Betrachtung

Im Anschluss an die theoretische Aufarbeitung und empirische Untersuchung der Bildungsorientierungen im Prozess der Verantwortungsübernahme von Müttern in Kooperationen am Bildungsübergang, werden im letzten Teil der Masterarbeit abschließende Überlegungen zu der Forschung vorgetragen. Um den Wissensbestand der vorliegenden Arbeit darzustellen werden zunächst die zentralen, empirischen Ergebnisse der Untersuchung mit dem Forschungsstand verglichen. Darauf folgen ein kurzes Fazit und die Reflexion des Forschungsprozesses. Die Masterarbeit abschließend, wird ein Ausblick auf weitere Untersuchungsmöglichkeiten gegeben.

4.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im letzten Abschnitt der Masterarbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassend diskutiert und in Verbindung zu der theoretischen Aufarbeitung betrachtet. Dafür werden die, in der Analyse ermittelten, Kategorien eins bis sechs aus den Erhebungsphasen eins und zwei herangezogen. Ausgehend von der Gegenüberstellung der Schlussfolgerungen wird die eingangs gestellte Forschungsfrage beantwortet.

In der vorliegenden Arbeit ist der Frage nachgegangen worden: „Wie nehmen Mütter von Jugendlichen mit einer Behinderung Kooperationen am Bildungsübergang hinsichtlich ihrer

Bildungsorientierungen und (Selbst-)Verantwortlichkeit wahr?“ Dazu wird das Thema im ersten Teil aus drei unterschiedlichen Schwerpunkten theoretisch bearbeitet: der kooperativen Zusammenarbeit am Bildungsübergang, der familiären Lebenswirklichkeit von Eltern, beziehungsweise speziell von Müttern, und den, mit dem Übergang verbundenen, Einstellungen zu Bildung. In Zusammenhang mit der Erforschung von Bildungsorientierungen ist auch der Bildungsteilmoment der Verantwortung betrachtet worden. Er wird nachträglich, infolge der empirischen Auseinandersetzung, in die theoretische Bearbeitung des Themas mit aufgenommen. Aufbauend auf die theoretische Auseinandersetzung ist in Teil zwei das empirische Vorgehen und die Kategorienanalyse dargestellt worden. Dazu werden die Datenerhebung des Forschungsprojekts, der Zugang der Masterarbeit zum Forschungsmaterial sowie die Auswertungsmethode besprochen. Im Anschluss findet die Kategorienbildung statt.

Für die Analyse des Datenmaterials sind die Befragungen zuerst einzeln vorgestellt und in Verbindung zu der Kategorienüberschrift betrachtet worden, um im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviewsituationen aufzeigen zu können. Diese Form der Darstellung ist bewusst gewählt worden, um veranschaulichen zu können inwiefern die Befragten ihre Haltung und die damit verbundene vorreflexive, implizite Handlungspraxis jeweils in Bezug auf das Forschungsthema abrufen. In der Erzählung werden die eigenen Erfahrungen von den Interviewpartner:innen interpretiert und transformiert. Die Sprache erhält dadurch ein konzeptuelles framing, so Charmaz, welches ausgehend von der Einzelbefragung sichtbar gemacht worden ist (Charmaz, 2006: 41-42, Lederer, 2015: 51-52).

In der Auswertung des Datenmaterials entstehen insgesamt sechs unterschiedliche Kategorien. Erhebungsphase eins umfasst die Mutter in der Rolle der Verantwortungsträgerin (1), Kooperation als Möglichkeit Verantwortung zu erlernen (2), die Mutter-Kind-Beziehung als Austragungsort der (Selbst-)Verantwortlichkeit (3) und den Heranbildungsprozess unter dem Einfluss des Gefühlserlebens und der Bildungseinstellung (4). In Erhebungsphase zwei sind die Kategorien, der Einfluss von Vertrauen und Wertschätzung in Kooperationen (5) sowie die prozessuale Aushandlung der Selbstverantwortung in der Mutter-Kind-Beziehung (6) entwickelt worden.

Wesentliche Aspekte des zu untersuchenden Phänomens mütterlicher Bildungsorientierungen in Verbindung zum Prozess der Verantwortungsübernahme sind innerhalb der einzelnen Kategorien erfasst worden. Durch die vielfältigen Relationen zu den anderen Kategorien erhält Kategorie vier eine zentrale Stellung in der Kategorienbildung. Aufbauend auf Kategorie eins bis drei

werden darin Rückschlüsse zu der, unter dem Einfluss der Bildungseinstellung stehenden, Heranbildung, gezogen, welche in Kategorie fünf und sechs überprüft worden sind. Die vierte Kategorie erhält dadurch den Status der Kernkategorie in der Datenauswertung.

Der Bildungsübergang ist in der Kategorienanalyse der Interviewsituationen in Verbindung zum Prozess des Erwachsenwerdens untersucht worden. In den Befragungen wird sichtbar, dass die Übertragung von Verantwortung in Bezug auf den untersuchten Übergang in die SEK II oder in eine Beschäftigung eine wichtige Rolle für die Interviewpartner:innen spielt. Die Jugendlichen befinden sich neben der zu treffenden Bildungsentscheidung auch im Übergang in das Erwachsenenalter. Das stellt eine neue, in die familiäre Lebenswirklichkeit zu integrierende, Herausforderung für die Mutter dar. Aus dem Grund wird der Prozess der (Selbst-)Verantwortlichkeit aus sechs unterschiedlichen Blickwinkeln bearbeitet. Der Begriff der Verantwortung, beziehungsweise der Mündigkeit, wird in der Kategorienanalyse unter dem Aspekt der vorreflexiven Handlungspraxis von Bildungsentscheidungen, als die verwirklichte Bildung nach Lederer, untersucht. Der Prozess der Verantwortungsübertragung steht unter dem Einfluss von Einstellungen und Haltungen zu (Heran-)Bildung und Bildsamkeit. Die Bildungsorientierungen der Mütter prägen die Identitätsbildung der Kinder.

In der Analyse der Interviewsituationen ist anhand der drei Bewältigungsstrategien von Heckmann (2004) gezeigt worden, inwieweit die befragten Mütter aktiv Unterstützung bei der Eingliederung des Kindes am Übergang leisten. Anhand kognitiv-orientierender, emotionaler und praktischer Unterstützungshilfen beeinflussen sie den Übergangsprozess der Jugendlichen (Heckmann, 2004:27). Ausgehend davon wird einerseits der Einfluss der Bildungsorientierungen, als die Haltungen und Einstellungen der Mütter zu Bildung, sichtbar. Andererseits wirkt auch das Gefühlserleben der Mutter, als die Bewältigung der familiären Lebenswirklichkeit, auf den Bildungsübergang. Aus den Interviews geht hervor, dass die familiäre Lebenswirklichkeit eine hohe Bedeutsamkeit in der Übergangsbewältigung hat. Die Bewältigungsmöglichkeiten hängen damit zusammen, inwieweit es den Müttern gelingt, Verantwortung für sich und das Kind tragen zu können. In Abhängigkeit dazu gestaltet sich der (Bildungs-)Prozess der Selbstverantwortlichkeit der eigenen Kinder.

In der Bewältigung des Bildungsübergangs in Verbindung zu der familiären Lebenswirklichkeit erhält die Zusammenarbeit mit Professionellen eine besondere Bedeutung. Die Interviewsituationen veranschaulichen jeweils, welche Auswirkungen negative und positive Kooperationserfahrungen am Übergang auf die Situation der Mutter und infolge der:des

Jugendlichen haben. Hinsichtlich der Forschungsfrage ist in der Analyse der Befragungen festgestellt worden, dass die Zusammenarbeit mit professionellen Fachkräften unterschiedlich von den Müttern wahrgenommen wird. Jedoch lässt sich beobachten, dass positive Kooperationen die Übergangsbewältigung und die Übertragung von Verantwortung im Rahmen des Übergangs erleichtern. Im Vergleich dazu gestaltet sich die Bewältigung und der Prozess der Verantwortungsübernahme am Übergang bei schlechten Kooperationserfahrungen als schwierig für die Interviewpartnerinnen.

Am Interviewbeispiel von Frau Ritter lässt sich veranschaulichen welchen Effekt positive Kooperation auf die Bewältigung der familiären Lebenswirklichkeit sowie auf den Übergangsprozess hat. Aus der Befragung geht hervor, dass die Mutter auf den Bildungs- und Entwicklungsfortschritt ihres Kindes bedacht ist und genaue Vorstellungen zum Ausbildungsweg von Antonia hat. In der Zusammenarbeit mit den Volksschullehrerinnen der Tochter schafft es die Mutter ihren Ehrgeiz abzulegen. In Abwägung der Kindesbedürfnisse und der eigenen (Bildungs-)Einstellung übernimmt die Mutter folgend die Verantwortung für den Bildungsweg der Tochter. Die Übertragung von Verantwortung erhält in der ersten Interviewsituation keine Bedeutung für die Mutter. Dies verändert sich im Übergangsprozess an den neuen Arbeitsplatz. Frau Ritter entwickelt aufgrund des vertrauensvollen Arbeitssettings und der Kooperation mit dem Betrieb die Bereitschaft, ihrer Tochter vermehrt Selbstständigkeit zuzutrauen und gemeinsam die Verantwortung zu tragen.

Demgegenüber merkt Frau Ritter an, dass allgemein strukturelle Missstände und einen Interessensmangel an der Teilhabe von Menschen mit Behinderung bestehen. Der Unterstützungsmangel und die fehlende Wahrnehmung der Lebensrealität von Familien stellen Erschwernisse in der Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Behinderung dar. Frau Ritters Beobachtungen aus dem Berufsalltag erleben die Interviewpartnerinnen Frau Grün und Frau Spiel zum Teil:

Frau Grün berichtet in der Interviewsituation aus der Erhebungsphase eins von fehlender Anerkennung und Wahrnehmung der familiären Bedürfnisse. Die Familie befindet sich in einer Unterstützungsnot, welche von einem Informationsdefizit begleitet wird. Im Interview wird ein Konflikt zwischen äußeren und eigenen Leistungsansprüchen gegenüber den Kindesbedürfnissen sichtbar, welcher in den Kooperationsbeziehungen nicht aufgefangen werden kann. Die nicht abgeschlossene Konfliktbewältigung beeinflusst die Mutter in ihrer Rolle als Verantwortungsträgerin. Ihre Rollenunsicherheit wirkt sich auf den Bildungsübergang und die

Übertragung von Verantwortung beim Kind aus. In Phase zwei der Erhebung hat sich die familiäre Situation verändert. Der Auszug der Tochter und der neue Arbeitsplatz bewirken einen Einstellungswechsel bei der Mutter. Die räumliche Distanz und die Veränderung in der Kooperationsbeziehung zum Betrieb schaffen Vertrauen und die Möglichkeit Verantwortung abzugeben.

Gleichsam Frau Grün, erzählt auch Frau Spiel von einem Unterstützungsmangel in der Bewältigung familiärer Lebenswirklichkeit sowie am Bildungsübergang. In der Interviewsituation wird eine Überbelastung der alleinerziehenden Mutter sichtbar. Zusätzlich zu den fehlenden finanziellen Mittel und Zeitressourcen, erhält sie kaum bis keine Hilfestellung aus dem institutionellen oder sozialen Umfeld. Die vermehrt negativen Kooperationen mit, beispielsweise, der Therapeutin, dem Lehrkörper oder der Produktionsschule des Sohnes verhindern einen Vertrauensaufbau der Mutter zu den Kontaktstellen. Trotz der Überforderung und fehlenden Unterstützung erlebt sich die Mutter als Verantwortungsträgerin für den Bildungsweg von Kevin. Sie ist in der Rollenübernahme auf sich alleine gestellt.

In der Erhebungsphase zwei hat sich die Situation in Bezug auf die Möglichkeit zu positiver Zusammenarbeit nicht verändert. Frau Spiel hat Schwierigkeiten Vertrauen zu den Kooperationspartner:innen aufzubauen und fühlt sich ausgenutzt. Ausgehend davon befindet sich die Mutter im Konflikt zwischen der alleinigen Verantwortlichkeit und der Unsicherheit, Verantwortung auf das Kind zu übertragen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass kooperative Beziehungen einen Einfluss auf die Übergangsbewältigung der Mutter ausüben. Die Zusammenarbeit mit professionellen Kontaktstellen bietet eine Plattform, die eigene Bildungseinstellung zum Bildungsübergang in die familiäre Lebenswirklichkeit zu integrieren. Besteht diese Möglichkeit nicht, erleben sich die Mütter als alleine gelassen, in ihrer Lebensrealität nicht wahrgenommen und mit der Übergangssituation überfordert. Gleichsam der bereits bestehenden, wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Übergangsgestaltung spricht sich auch die vorliegende Masterarbeit für die besondere Bedeutsamkeit von Kooperation im Übergangsprozess aus (Seifert, 2019; Felbermayr, Fasching, 2019; Sacher, 2014, Sesselmann, 2012, Retzlaff, 2010, Theunissen, 2009; Heckmann, 2004 u.v.m.). Aus der Interviewanalyse geht hervor, dass Zusammenarbeit eine Schlüsselrolle in Bezug auf das Gelingen oder Scheitern von Bildungsübergängen einnimmt. Abhängig von der negativen oder positiven Wahrnehmung der Mutter von kooperativer Unterstützung gestaltet sich der Übergangsprozess.

Gleichzeitig wird auch die Mutter als bedeutsame Ressource am Übergangsprozess in den Interviewsituationen sichtbar. Sie unterstützt das Kind am Bildungsübergang und ist Verantwortungsträgerin für seinen Ausbildungsweg. Durch die besondere Beziehung zu der Tochter oder dem Sohn, nimmt die Mutter darüber hinaus das Gefühlserleben des Kindes wahr und beeinflusst dieses durch ihr eigenes Empfinden. Das spezifische Wissen der Mutter über ihr Kind zeigt sich unter anderem in der emotionalen Wahrnehmung der Kindesbedürfnisse. Alle drei Interviewpartnerinnen reflektieren die Bedürfnisse ihrer Kinder in der Übergangsgestaltung und machen das eigene Handeln davon abhängig. Demnach kann auch das bisherige Forschungsaufkommen in Bezug auf das spezielle, familiäre Wissen in der Masterarbeit bestätigt werden (Seifert, 2019:12, 16, Weber-Liel, 2019:9, Fasching et. al., 2017:245, Heckmann, 2004:15-16 u.v.m.)

Hinsichtlich der Sichtbarkeit und dem Einfluss von Bildungsorientierungen, sind die Interviews auf drei Aspekte untersucht worden. Erstens ist mit Heckmann (2004) der Einfluss von Müttern auf den Bildungsübergang anhand kognitiv-orientierender, emotionaler und praktischer Unterstützungsleistung gezeigt worden. Die Interviewpartnerinnen leisten inhaltliche Orientierungs- und Entscheidungshilfen, stehen als Ansprechperson oder Begleitung zur Verfügung und organisieren Ausbildungs- und Arbeitsplätze für ihre Kinder. Dabei wird in der Vermittlung und Aushandlung der Unterstützung die Einstellung der Mutter zu Bildung sichtbar.

Als soziales Bezugssystem der Jugendlichen (Heckmann, 2004) haben darüber hinaus auch das Gefühlserleben und die Positionierung des Elternteils eine Auswirkung auf den Übergangsprozess. Die emotionale und intime Bindung zwischen Eltern und Kindern fungiert als Basis für Individuations- und (Heran-)Bildungsprozesse, so Busse (2010:21). Bereits verarbeitete oder noch unausgetragene Konflikte können die Mutter demnach unterschiedlich in ihren Bildungsentscheidungen beeinflussen. Sie sind Teil des, in sozialen Erfahrungszusammenhängen eingebetteten, vorreflexiven, impliziten Wissens, welches zu spezifischem Handeln am miterlebten Bildungsübergang des Kindes führt.

Der dritte Aspekt umfasst die Auseinandersetzung mit dem Bildungsteilmoment der Verantwortung. Die Selbstverantwortlichkeit ist nach Lederer die verwirklichte Bildung eines Menschen und wirkt auf die vorreflexive Handlungspraxis (Lederer, 2015:21, 35). Vor dem Hintergrund ist der Prozess der Verantwortungsübernahme und -abgabe in den Interviewsituationen untersucht worden. Abhängig von den Bildungsorientierungen und der

Konfliktverarbeitung der Mutter werden in der Beziehung zum Kind die Übertragungs- und Übernahmemöglichkeiten austariert. Im Übertragungsprozess der Verantwortung erhalten neben den Emotionen auch die Einstellungen zu Bildung eine Bedeutung. Die Befragungen der Interviewteilnehmerinnen verdeutlichen, inwieweit die Bildungsorientierungen der Mutter den Prozess der Verantwortungsübertragung beeinflussen.

Die Ergebnisbesprechung resümierend, zeigt sich, dass Mütter eine wichtige Rolle am Bildungsübergang und in der Kooperationsbeziehung spielen. Ihre Bildungsorientierungen und die familiäre Lebenswirklichkeit bestimmen zu einem Teil den Übergangsprozess der Jugendlichen mit. Die Diskussion abschließend wird ein Fazit gezogen und das eigene Forschungsaufkommen reflektiert, auf welches ein Ausblick über zukünftige Forschungsbemühungen folgt.

4.2 Fazit

Die Mutter ist eine bedeutsame Ressource am Übergangsprozess und in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen. Ihre Einstellung zu Bildung und dem Ausbildungsweg des Kindes sowie das eigene Gefühlserleben prägen die Identitätsbildung und die Übernahme von Verantwortung beim Kind. In der Masterarbeit ist veranschaulicht worden, dass die Kooperationserfahrungen die Bewältigungsmöglichkeiten der familiären Lebenswirklichkeit und die Verantwortungsübertragung der Mutter auf das, sich im Prozess des Erwachsenwerdens befindende, Kind bestimmen. Kooperationen mit Professionellen bieten Müttern eine Möglichkeit zu lernen, die eigenen Bildungsorientierungen in die familiäre Lebenswirklichkeit zu integrieren. Erhält sie diese Chance nicht, erlebt sich die Mutter oftmals als isoliert, in der Lebensrealität verkannt und überfordert mit der Übergangssituation.

4.3. Reflexion

Das empirische Forschungsaufkommen abrundend, wird im folgenden Kapitel der Forschungsprozess reflektiert. Angesprochen werden darin der Umgang mit der eigenen Forschungsperspektive, Anpassungen im Auswertungsprozess und die Kategorienaufbereitung.

Das eigene Forschungsvorhaben steht unter dem Einfluss der Tatsache, nicht miteingebunden in den Erhebungsprozess des Interviewmaterials gewesen zu sein. Dem eingangs fehlenden, persönlichen, Zugang zu den Daten ist die Masterarbeit mit einer Literaturrecherche nachgekommen. Dies erweist sich in der Datenauswertung insofern als vorteilhaft, als dass kein erster, persönlicher, Eindruck von den Interviewpartner:innen die Eigenwahrnehmung des Forschungsmaterials in der Analyse beeinflusst⁴⁷. Gleichzeitig kann dieser Umstand jedoch auch zum Verhängnis werden, weil wichtige Interpretationsaspekte, wie beispielsweise die Mimik und die Gestik der Befragten, nicht in die Auswertung des Materials mit einfließen können.

Entscheidend dabei ist die beständige Reflexion der eigenen Perspektive, so Charmaz (2006:15). Annahmen über die Realität, der Einfluss eigener Wissensbestände und die daraus resultierende Angleichung der Ansichten oder Handlungen begleiten den Forschungsprozess. Es besteht eine Spannung zwischen der Erzählung und der analytischen Einsicht der:des Forscher:in (ebd., 47). Hinsichtlich dessen, ist in der Analyse versucht worden dem Datenmaterial möglichst offen zu begegnen und neben den Interviews auch die eigene Perspektive in den Memos zu reflektieren. Probiert worden ist, das Material nicht in vorgefertigte Kategorien der “sensitizing concepts” (ebd., 17) hineinzuzwängen, bedeutsame Nuancen in der Artikulation zu erkennen und das konzeptuelle framing der Befragten nicht mit eigenen Vorstellungen zu verwechseln.

Die Entwicklung einer Grounded Theory zu der am Beginn stehenden Forschungsfrage ist kein linearer Prozess. Permanent wird die Bedeutsamkeit unterschiedlich auftretender Aspekte und Ideen abgewogen, um sie innerhalb des theoretischen Grundgerüsts vereinen zu können (Charmaz, 2006:11). Gleichsam Charmazs Überlegungen zu den konstruktivistischen Eigenschaften ihrer Grounded Theory Methode, passte auch die vorliegende Arbeit ihr Forschungsvorgehen in kontinuierlicher Reflexion an das zu untersuchende Datenmaterial an.

Im Prozess der Datenauswertung konzentriert sich die Masterarbeit zunächst auf die Identifizierung von Bildungsorientierungen der Mütter innerhalb der kooperativen Zusammenarbeit. Durch das Erstellen von Memos ist während der Analyse aufgefallen, dass der Bildungsübergang der Jugendlichen mit einem weiteren Aspekt verbunden ist. Die zwischen 18 und 20 Jahre alten Kinder der Interviewpartner:innen befinden sich darüber hinaus im Übergang zum Erwachsenwerden. Der Bildungsübergang und die damit verbundenen Bildungsorientierungen sind demnach eng mit dem Prozess der Selbstverantwortlichkeit

⁴⁷ Der reflexive Umgang mit auftretenden Differenzen zwischen dem persönlichen Kennenlernen der befragten Teilnehmer:innen und der Interpretation ihrer Erzählungen sind von den Projektautorinnen ausführlich reflektiert worden (Fasching et. al., 2019: 184)

verknüpft. Hinsichtlich dessen ist Bernd Lederers (2015) Konzept des Bildungsteilmoments der Verantwortung nachträglich in den Forschungsprozess mit einbezogen worden. Der Beobachtung in den Memos ist mit einer Kombination aus Hermes Theorie zum Wirkungsbereich von Bildungseinstellungen und Lederers Überlegungen zu der Rolle der Verantwortung als verwirklichte Bildung begegnet worden. Neben der Reflexion der eigenen Perspektive und dem Auswertungsprozess soll auch die Aufbereitung der Kategorien berücksichtigt werden:

Quantifizierbare Ergebnisse sind nicht das Ziel des qualitativen Forschungsvorgehens. Aus dem Grund ist für die Darstellung der Kategorien entschieden worden, ausgehend von den Einzelfällen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Die Daten sind zuerst fallspezifisch diskutiert worden, um sie anschließend in Beziehung zu den anderen Interviewsituationen zu setzen. Dies hat den Vorteil veranschaulichen zu können, inwieweit die Interviewpartner:innen ihre Haltung zu Bildung und Verantwortlichkeit sowie die damit verbundene vorreflexive, implizite Handlungspraxis in der Erzählung jeweils abrufen und transformieren.

4.4. Ausblick

Trotz des breiten Wissensbestandes in Bezug auf das untersuchte Forschungsthema bleiben viele Fragen im Bereich des elterlichen Kooperationserlebens noch ungeklärt. Die Masterarbeit wendet sich ausgehend von der familiären Lebenswirklichkeit primär der Perspektive von Müttern in der kooperativen Zusammenarbeit zu. Vergleichsweise macht es Sinn, sich in einer erneuten Forschung mit der Perspektive von Vätern auseinanderzusetzen. Wie bereits von Felbermayr, Fasching und Hubmayer im Rahmen des Forschungsprojekts angemerkt, handelt es sich dabei, um eine noch wenig beforschte und das Feld bereichernde Sichtweise (Felbermayr et. al., 2018: 291). Über die Einzelperspektive hinaus erscheint auch eine Reflexion des Aufeinanderbezogenseins der Mutter- und Vaterrolle in Abhängigkeit zum gesellschaftlichen Wandel für denkbar. Im Hinblick auf die sich verändernde, gesellschaftlichen Stellung der Frau und Mutter (Vgl. Kapitel drei) gestaltet sich auch die Rolle des Vaters, beziehungsweise die Formen von Elternschaft, neu. Forschung zu kooperativer Zusammenarbeit muss auf die, sich wandelnde, familiäre Lebenswirklichkeit reagieren.

In der empirischen Untersuchung haben sich zudem die Vorbehalte der wissenschaftlichen Diskussion gegenüber der praktischen Umsetzbarkeit der Unterstützungs- und

Begleitungsleistungen von Kooperationspartner:innen bestätigt (Seifert, 2019:11, Kardorff, Ohlbrecht, 2014:20, Cloerkes, 2007: 304-305; Heckmann, 2004:16, 30). Hinsichtlich dessen, ist es der Masterarbeit ein Anliegen, dass die Elternperspektive und ihr besonderes Wissen verstärkt in den Fokus der kommenden Forschungen zu Kooperation rücken.

Bezogen auf die Untersuchung des Einflusses von Bildungsorientierungen in der Verantwortungsübertragung aus Sicht der Mutter, wäre es zudem vielversprechend die Perspektive eines Elternteils mit der des Kindes oder einer:eines Kooperationspartner:in zu vergleichen. Außerdem macht es darüber hinaus Sinn, sich die Wechselwirkungen zwischen den qualitativ zu erforschenden Bildungsorientierungen und den quantitativ zu untersuchenden Bildungsaspirationen anzusehen. Die Masterarbeit liefert einen Einblick in die wissenschaftliche Auseinandersetzung, ist jedoch aufgrund des qualitativen Forschungsvorgehens nicht darauf ausgelegt repräsentative Aussagen zu treffen.

Die angeführten Überlegungen zu einem Forschungsausblick des bearbeiteten Themas zeigen einen Bruchteil der weiterführenden Möglichkeiten auf. Über die theoretische Diskussion hinausgehend, kann die Berücksichtigung von Müttern und Vätern zudem auch befruchtend für die Praxis sein. Ihr spezifisches Wissen stellt beispielsweise eine hilfreiche Ressource für die Übergangsberatung und -gestaltung dar. Angesichts der, seitens der Wissenschaft zu weiten Teilen unbemerkt gebliebenen, Perspektive von Eltern, besteht für weitere Untersuchungen im Bereich der Kooperation am Bildungsübergang ein großes, noch ungenutztes Forschungspotenzial.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta (2020): Zurück in alte Rollen. Corona bedroht die Geschlechtergerechtigkeit. In: WZB Mitteilungen Online, Nr. 168, 45-47, online abrufbar unter: https://bibliothek.wzb.eu/fulltext/journal-vt/wzb-mitteilungen/wm2020_168.pdf (10.08.2021)
- Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (2016): Bildung. In: Dederich, M; Beck, I.; Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) Handlexikon der Behindertenpädagogik Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage, 19-28
- Atkinson, M.; Wilkin, A.; Stott, A.; Kinder, K. (2001): Multi-Agency Working: An Audit of Activity. LGA Research Report 17. Slough: NFER
- Auer, Eva (2021): Die Finanz- und Wirtschaftskrise 2009 und die Covid-19 Krise 2020 – ein Vergleich. In: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation ABI (Hrsg.) Spezialthema zum Arbeitsmarkt – Februar 2021. Wien: AMS Österreich
- Auer, Eva; Grieger, Nadine; Wach, Iris (2019): Zur Arbeitsmarktsituation von Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen. In: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation ABI (Hrsg.) Spezialthema zum Arbeitsmarkt – August 2019. Wien: AMS Österreich
- Bartelt, H.; Glasenapp, J. (2019): Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Balancieren im Spannungsfeld Professionelle – Klienten – Familien. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 9. November 2018 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGb
- Bacon, J. K.; Causton-Theoharis, J. (2013): 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. In: International Journal of Inclusive Education 17 (7), 682-699.
- Baldaszi, Erika; Statistik Austria (2016): Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen 4. Quartal 2015. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Behrens, J.; Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag, 101-135.
- Biewer, Gerhard (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronfenbrenner Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

- Busse, Susann (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort. Wiesbaden: Springer VS Verlag,
- Büschges-Abel, W. (2000): Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Cloerkes, Günther (2007) Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter Verlag, Edition S. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Cunningham, C.; Davis, H. (1985): Working with Parents. Frameworks for Collaboration. Buckingham: Open University Press.
- Deckert-Peaceman, H.; Scholz, G. (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskus-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen: Budrich Verlag
- Dederich, Markus (2020) Inklusion. In: Weiß G., Zirfas J. (Hrsg.) Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 527-536.
- DeFur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001): Parent participation in the transition planning process. In: Career Development for Exceptional Individuals, Nr. 24, 19–36.
- Denk, Gabriele (2015): Familie und Behinderung. Es ist normal verschieden zu sein. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 14. Wiesbaden: VS Springer Verlag, 41–51
- Dunst, C.; Trivette, C.; Deal, A (1995): Enabling and Empowering Families. Principles and Guidelines for Practice. Cambridge: Brookline, 5th edition
- Eckert, Andreas (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Rieden: Julius Klinghardt
- Eckert, Andreas; Sdogè, Anke (2012): Kooperation mit Eltern als Qualitätsmerkmal inklusiver Bildungsprozesse. In: Berufsverband der Heilpädagogen (BHP) (Hrsg.): !Gemeinsame Wege – Inklusion als Auftrag und Anspruch der Heilpädagogik!. Berlin, 97-104.
- Evans, R. (1975): Children at risk: identification before school. In: Aspects of Education 20, 10–23.
- Eylert, Andreas (2012): Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde. Einstellungen, Bedürfnisse und Zugänge. In: Stange W., Krüger R., Henschel A., Schmitt C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 286-296.
- Fasching, Helga (2019): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 853-878.

- Fasching, Helga (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H., Geppert, C., Makarova, E. (Hrsg.) (2017): 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, Helga; Felbermayr, Katharina (2019): „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ – Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C., Fasching, H. Lindmeier, B., Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft der Sonderpädagogische Förderung heute. 312-323.
- Fasching, Helga; Felbermayr, Katharina; Hubmayer, Astrid (2019): Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-188
- Fasching, Helga; Felbermayr, Katharina, Hubmayer, Astrid (2017): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen (Rubrik Aktuelle Forschungsprojekte). In: VHN, 86 (3), 248-249.
- Felbermayr, Katherina (2019): It's all about the process. Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. In: VHN, 178-190.
- Felbermayr, Katherina; Fasching, Helga; Hubmayer, Astrid (2019): Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil eines Kindes mit Behinderung die Berufsberatung erlebt. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft, 291-301.
- Feldhaus, M. (2015): Familiäre Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Familienforschung, 2, S. 135–151.
- Fend, H. (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LifE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 37–72.
- Graßhoff, Gunther; Ullrich, Heiner; Binz, Christine; Pfaff, Annika; Schmenger, Sarah (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS
- Griebel, Werner; Niesel, Renate (2015): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Schulverlage. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage,
- Griebel, Werner; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz, Weinheim Basel
- Heckmann, Christoph (2004): Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingungen für die Bewältigung. Heidelberg: Winter Verlag, Edition S

- Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael (2008): Eltern unter Druck – Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag
- Hermes, Michael; Lotze, Miriam (2020): Bildungsorientierungen in Theorie und Empirie – Methodologie und Rekonstruktion von Bildungsorientierungen aus wissenssoziologischer Perspektive. In: Hermes, Michael; Lotze, Miriam (Hrsg.): Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 7-24.
- Hermes, Michael (2017): Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung. Opladen: Budrich Verlag.
- Hoffmann, Knut (2019): Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Zur Einführung. In: Bartelt, H.; Glasenapp, J. (Hrsg.) Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Balancieren im Spannungsfeld Professionelle – Klienten – Familien. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 9. November 2018 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGb, 6-7
- Hohmeier, Jürgen (2004): Geleitwort. In: Heckmann, Christoph (Hrsg.): Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingungen für die Bewältigung. Heidelberg: Winter Verlag, Edition S, 13-14
- Hubmayer, Astrid; Fasching, Helga; Felbermayr, Katharina (2019): Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft, 177-197.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hrsg.), Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.
- Knox, M.; Mok, M.; Parmenter, T. (2000): Working with the experts: Collaborative research with people with an intellectual disability. In: Disability & Society 15, 49–61
- Krause, M. (1997): Elterliche Bewältigung und Entwicklung des behinderten Kindes. Frankfurt: Lang Verlag.
- Kuhlmann, C. (2012): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 342– 364.
- Lederer, B. (2015): Was bedeutet eigentlich „Bildung“? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Ver zweckung. Hamburg: tredition GmbH
- Lindstrom, L.; Doren, B.; Metheny, J. (2007): Transition to employment: Role of the family in career development. In: Exceptional Children 73, 348–366

- Lotz, Julia (2004): "Manchmal bin ich traurig ..." Zur Lebenssituation von Müttern schwerstbehinderter Kinder. Heidelberg: Winter Verlag, Edition S
- Miethe, I.; Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I.; Ecarius, J., Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Budrich Verlag, 19-37.
- Minow, Martha (1991): Making All the Difference. Inclusion, Exclusion, and American Law. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- Morningstar, M. E.; Turnbull, A.P.; Turnbull, H.R. (1995): What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? In: Exceptional Children 62, 249–260.
- Muche, C. (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch. Übergänge. Weinheim, Basel: Juventa Beltz. 158- 175.
- Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Steiger, A., Gurtner-Reinthal, S., Toferer, B., Wallner-Paschon, C. (2019): D2.1 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II. Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S. Schreiner, C., Breit, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Graz: Leykam, 210-212
- Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schmich, J., Gumpoldsberger, H., Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Thaler, B.,Trenkwalder, K. (2015): D3.1 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II. Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S. Schreiner, C., Breit, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Graz: Leykam, 140-142
- Prenzel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Retzlaff, Rüdiger (2010): Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt Verlag, 2., vollständig überarbeitete Auflage
- Schultheis, Anne; Schultheis, Dirk (2019): Judith – unser Leben mit einem sterbenden Kind. In: Bartelt, H.; Glasenapp, J. (Hrsg.) Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Balancieren im Spannungsfeld Professionelle – Klienten – Familien. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 9. November 2018 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGb, 29-34

Seifert, Monika (2019): Stark werden. Eltern als Akteure im Geflecht unterschiedlicher Interessen. In: Bartelt, H.; Glasenapp, J. (Hrsg.) Behinderte Familien – behinderte Professionelle?! Balancieren im Spannungsfeld Professionelle – Klienten – Familien. Dokumentation der Fachtagung der DGSGB am 9. November 2018 in Kassel. Berlin: Eigenverlag der DGSGB, 8-17.

Seifert, Monika (2014): Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen - Ressourcen - Zukunftsplanung. In: Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment - Inklusion - Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, 25-35.

Seifert, Monika (2011a): Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen. KiTa Fachtexte. Alice Salomon Hochschule u. a. Berlin. Online verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Seifert_2011.pdf (10.08.2021)

Seifert, Monika (2011b): Eltern-Sein als "Profession". In: Fröhlich, A.; Heinen, N.; Klauf, T.; Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. Oberhausen: Athena Verlag, 201-218.

Seifert, Monika (2003): Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Erfahrungen – Perspektiven. In: Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer, 43-59.

Seifert, Monika (1990): Person oder nicht Person – das ist nicht die Frage. Vom Zusammenleben mit einem schwerst mehrfachbehinderten Kind. Geistige Behinderung, 29 (4), 261-268.

Sesselmann, Birgit (2012): Familienleben mit geistig behinderten Kindern. Ein Leitfaden für junge Eltern. Marburg: Tectum Verlag.

Statistik Austria (2020a): EU-SILC-Modul 2019. Sowohl Bildung als auch ökonomischer Status werden vielfach "vererbt", online abrufbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/123287.html (10.08.2021)

Statistik Austria (2020b): Tabellenband, EU-SILC 2019 – Einkommen, Armut und Lebensbedingungen, Wien, online abrufbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=123283 (10.08.2021)

Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In: Ackermann, K.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession - Inklusion, Oberhausen: Athena-Verlag, 17-42.

- Theunissen, Georg (2016): Empowerment. In: Dederich, M; Beck, I.; Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) Handlexikon der Behindertenpädagogik Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage, 114-116
- Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage
- Theunissen, Georg (2007): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Todd, L. (2007): Partnerships for Inclusive Education. A Critical Approach to Collaborate Working. London, New York: Routledge.
- Trainor, A. (2005): Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during transition planning process. In: Journal of Learning Disabilities 38, 233–249.
- Turnbull, A., Turnbull, H. & Erwin, E. J., Soodak, L.C. & Shogren, K.A. (2011): Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and trust. 6th Edition. Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall
- Turnbull, A.P.; Turnbull, H.R. (1997): Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership. 3rd Edition. New Jersey: Pearson.
- Turney, K.; Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? In: Journal of Educational Research 102, 257–270
- Van Eickels, R., Zemp, M. (2020): Familien im ersten Lockdown. Wahrnehmungen von Eltern und Jugendlichen in Österreich. In: beziehungsweise. Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung, Dezember 2020, 1-4 online abrufbar unter: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/beziehungsweise/2020/bzw_Dez_2020.pdf (10.08.2021)
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Stöger, E., Bönisch, M., Trenkwalder, K., Bruneforth, M. (2015): F2.3 Der Zusammenhang von Lesekompetenz und Bildungsmobilität. Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S. Schreiner, C., Breit, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Graz: Leykam, 216-218
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Gumpoldsberger, H., Schwantner, U., Suchaň, B. Bruneforth, M., Toferer, B. Wallner-Paschon, C., Radinger, R., Rieß, C., Eder, F. (2012): D3.1 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II. Bruneforth, Lassnig (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Graz: Leykam, 124-125
- Von Kardorff, Ernst; Ohlbrecht, Heike (2014): Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In: Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 13-24.

- Weber-Liel, Dorit; Mayhack, Kerstin; Kracke, Bärbel; Noak, Peter (2019): Runde Tische für Inklusion. Übergangskonferenzen zur Unterstützung von Kindern, Eltern und Lehrkräften. In: Prävention und Gesundheitsforschung 14. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 9–14.
- Whitson, Susan C.; Keller, Briana K. (2004): The influence of family of origin on career development: a review and analysis. In: The Counselling Psychologist 32, 493–568.
- Walmsley, J.; Johnson, K. (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities, Past, Present and Future. London: Jessica Kingsley.
- Walther, Andreas (2020): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Thiersch S., Silkenbeumer M., Labede J. (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 61-85
- Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S.; von Felden, H.; Pätzold, H (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Budrich, 35-56
- Zartler, U., Dafert, V., Harter, S., Dirnberger, P. (2021): Frauen in Wien und COVID-19. Frauenservice Wien: Wien, online abrufbar unter: https://cofam.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_cofam/Frauen_in_Wien_und_COVID-19_Bericht.pdf (10.08.2021)
- Zimmermann, P.; Spangler, G. (2001): Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, 4, 461–479.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte kooperative Zusammenarbeit am Bildungsübergang hinsichtlich dem Einfluss von Bildungsorientierungen der Mütter und dem Prozess der Verantwortungsübernahme. Für die empirische Bearbeitung des Themas bezieht sich das Forschungsaufkommen auf Datenmaterial aus dem FWF Forschungsprojekt “Kooperation für Inklusion am Bildungsübergang” (2016-2021). Insgesamt wurden sechs Interviews aus zwei unterschiedlichen Erhebungsphasen ausgewertet. In der Auswertung zeigte sich, dass das spezifische Wissen, welches Mütter im Laufe der Heranbildung über ihre Kinder entwickeln, eine ernstzunehmende Ressource in der Übergangsbewältigung darstellt. Die Forschungsarbeit reiht sich damit in aktuelle Forschungsentwicklungen zu der Übergangsgestaltung und der damit verbundenen Rolle von Müttern/Eltern ein (Whitson, Keller 2004; Lindstrom et. al 2007; Turnbull et. al 2011 zit. n. Fasching et. al., 2017:245; Hermes, Lotze 2021; Hermes, 2017). Mit der Arbeit wird allgemein das Ziel verfolgt, ein Bewusstsein für die Perspektive von Müttern in Kooperationen sowie für ihren Einfluss auf den Bildungsübergang von Jugendlichen mit einer Behinderung zu schaffen.

This master's thesis examined cooperative collaboration at an educational transition with regard to the influence of the educational attitude of mothers and the process of assuming responsibility. For the empirical work on the topic, the research refers to data material from the FWF research project “Cooperation for Inclusion at the Educational Transition” (2016-2021). A total of six interviews from two different survey periods were evaluated. The evaluation showed that the specific knowledge that mothers develop about their children in the course of their education represents a resource to be taken seriously in coping with the transition. The research work is part of current research developments on the design of the transition and the associated role of mothers / parents (Whitson, Keller 2004; Lindstrom et. al 2007; Turnbull et. al, 2011 cited from Fasching et. al., 2017: 245). The general aim of the work is to create awareness for the perspective of mothers in cooperations and for their influence on the educational transition of young people with a disability.