



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Alles so in der Schwebe“ - Der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit aus der Perspektive einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter

verfasst von / submitted by
Nikolaus Hauer, BA

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

Wien, 2022

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

UA 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

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

Eidesstattliche Erklärung

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

Wien, April 2022

Nikolaus Hauer

Danksagung

In erster Linie gilt mein besonderer Dank Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für die Betreuung dieser Arbeit, konstruktives Feedback und Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit und darüber hinaus. Danke an Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach für wertvolle Tipps beim Erstellen des Konzepts und im weiteren Arbeitsprozess. Danke Sophie und Matthias für Austausch, Diskussionen und Begleitung durch das Studium. Danke Franziska für Ablenkung und Motivation in unzähligen Kaffeepausen.

Danke Mama.

„Irgendwie war das, das hab ich das Gefühl gehabt, das hat ihr recht gut getan. So: ‚Ich kann auch was machen, ich find auch eine Stelle‘. Und jetzt ist wieder alles so in der Schwebe und man weiß gar nicht, wo man anfängt oder weitermacht“ [M1, 97-100].

1. EINLEITUNG	1
1.1. ÜBERLEGUNGEN ZUR BEGRIFFSPRAXIS	3
1.2. FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSLÜCKE	4
1.3. FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG	7
1.4. AUFBAU DER ARBEIT	8
2. JUGENDLICHE MIT ‚BEHINDERUNG‘ IM ÜBERGANG	9
2.1. JUGEND IM WANDEL	10
2.1.1. DIE ROLLE DER FAMILIE	12
2.2. DER ÜBERGANG SCHULE – BERUF	14
2.2.1. INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN	16
2.3. INKLUSION IM ÜBERGANG	18
2.4. KONTEXT DER ARBEIT: DAS FWF-Projekt „KOOPERATION FÜR INKLUSION IN BILDUNGSÜBERGÄNGEN“	20
3. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	21
3.1. ALLES ANSICHTSSACHE?	22
3.1.1. DEUTUNG UND BEDEUTUNG	23
3.1.2. EINE ‚PARTIALE PERSPEKTIVE‘	25
3.2. ‚BEHINDERUNG‘ ALS RELATIONALE HETEROGENITÄTSDIMENSION	27
3.2.1. BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG	27
3.2.2. VERSUCH EINER (ARBEITS-) DEFINITION	30
3.3. ÜBERGÄNGE ALS POSITIONSWECHSEL IM ÖKOsystem	33
3.3.1. WAS MEINT „SYSTEM“?	34
3.3.2. ÖKOsystemISCHER ANSATZ NACH BRONFENBRENNER	35
3.4. KAPITAL ALS RESSOURCE ZUR BEWÄLTIGUNG VON ÜBERGÄNGEN	39
3.4.1. KAPITALARTEN NACH BOURDIEU	40
3.4.2. DIFFERENZIERUNG VON ‚KULTURELLEM KAPITAL‘ NACH YOSSO	41
4. ZWISCHENFAZIT	43
5. FORSCHUNGSMETHODOLOGIE UND -METHODEN	45
5.1. MATERIAL UND ZUGANG	45
5.2. ERHEBUNGSMETHODEN	46
5.3. ANALYSEPROZESS	49
5.3.1. KODIERVERFAHREN DER KONSTRUKTIVISTISCHEN GROUNDED THEORY	49
5.3.2. METHODISCHES VORGEHEN	52
6. DARSTELLUNG DER ANALYSEERGEBNISSE	56
6.1. FALLBESCHREIBUNG	56
6.2. DYNAMIKEN DES ÜBERGANGSPROZESSES	57
6.2.1. ‚HINTEN NACH SEIN‘	57
6.2.2. ‚IN DER LUFT HÄNGEN‘	62
6.2.3. ‚DAS LEBEN AUFS SPIEL SETZEN‘	67
6.2.4. ‚(NICHT) ANKOMMEN‘	73
6.2.5. ‚(KEINE) ZIELE SEHEN‘	78
7. ANPASSUNG ODER: KOMPENSATION WAHRGENOMMENER DIFFERENZ	83
8. DISKUSSION	86
9. CONCLUSIO	90
10. LITERATURVERZEICHNIS	94
11. ABSTRACT	103

1. Einleitung

„Und, was willst du nach der Schule einmal werden?“ - Die Frage hinsichtlich der weiteren Lebensplanung nach dem Schulabschluss begegnet mit hoher Wahrscheinlichkeit den meisten Schüler*innen irgendwann im Laufe ihrer Schullaufbahn und suggeriert eine breite Auswahl an Wahlmöglichkeiten in der weiteren Lebensplanung. In Anbetracht der fortschreitenden Ausdifferenzierungen von (Aus-) Bildungsangeboten und der Erosion der sogenannten ‚Normalbiographie‘ (Schiek 2012, S. 50) ist das Bestehen von Auswahlmöglichkeiten erstmals kaum zu bezweifeln. Bei genauerer Betrachtung liegt jedoch die Vermutung nahe, dass der Aspekt des „Wollens“ in wenigen Fällen eine so tragende Rolle einnimmt, wie die Formulierung dieser Frage anfangs vermuten lassen würde. Zum einen blicken junge Menschen einer zunehmenden „Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse und damit einhergehenden (erwerbs-) biographischen Unsicherheiten“ (Schiek 2012, S. 51) entgegen, zum anderen nehmen Heranwachsende jedoch auch die normativen Erwartungen und Forderungen an einen ‚normalbiographischen‘ Lebenslauf auf (Siegert 2021, S. 9). Ein Kennzeichen dieses ‚Normallebenslaufs‘ (Kohli 1985) ist dabei wiederum die Priorität der Erwerbsphase, Kindheit und Jugend stellen dabei in gewisser Weise Vorbereitungsphasen auf diesen lebensgeschichtlichen Abschnitt dar (Burkart 2008, S. 540). Dies deutet auf ein Spannungsverhältnis in jenem lebensgeschichtlichen Abschnitt hin, welcher in eingangs angeführter, oftmals salopp und nebenbei gestellter Frage als „nach der Schule“ benannt wird. Was passiert nach der Schule? Welchen Weg will ich einschlagen? – Oder eher: Welchen Weg kann ich einschlagen?

Nach Walther und Stauber (2013) lassen sich Lebensläufe als Abfolge von Lebensaltersphasen, jedoch auch als Abfolge von Übergängen beschreiben, die soziale Zustands- oder Positionswechsel markieren und dabei gleichermaßen institutionell oder aber durch veränderte Orientierungen der Individuen angestoßen werden können (S. 29f.). Während letzteres noch den Aspekt des „Wollens“ in der Orientierung im Übergangsprozess miteinbezieht, wird damit ebenso deutlich, dass diese Prozesse in Abhängigkeit institutioneller Strukturen verstanden werden müssen. Zumal im Rahmen gelingender Kooperation institutionelle Unterstützungsstrukturen als wichtige Variable erfolgreicher Übergangsgestaltung angesehen werden können (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2019, S. 176), erscheint in einem Ungleichgewicht aus

Selbst- und (institutionalisierter) Fremdbestimmung ein Spannungsfeld, welches einschneidende Einschränkungen hinsichtlich der Möglichkeiten einer individuell erstrebenswerten Lebenslaufgestaltung bedeuten kann. In weitem Maß davon betroffen waren und sind bislang Menschen mit ‚Behinderung‘.

Im Bereich schulischer Inklusion wurden in Österreich in den letzten Jahren (z.B. im Bereich der Lehrer*innenbildung) bedeutsame Schritte gesetzt, um eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit ‚Behinderung‘ zu ermöglichen. Angesichts der Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen und der Differenzierung des Arbeitsmarkts bleibt die Frage danach, inwieweit eine Gleichstellung von Menschen mit ‚Behinderung‘ nach dem Austritt aus einem institutionell regulierten Schulsystem sichergestellt werden kann, zuweilen weitaus undurchsichtiger. Eine Annäherung daran bietet zum einen die Hervorhebung der Relevanz gelingender Kooperation im Übergangsprozess und die damit einhergehende Verantwortlichkeit schulischer und außerschulischer Akteur*innen (vgl. Fasching 2020, S. 8).

Als Ausgangspunkt für eine nachhaltige Verwirklichung beruflicher Teilhabe gilt nach Fasching, Felbermayr und Hubmayer (2017) wiederum ein gelingender Übergang von der Pflichtschule in weiterführende Bildung, Ausbildung und Beschäftigung (S. 306). Der Prozess des Übergangs von Schule in weitere Ausbildung und Beruf ist nach Thielen (2019) gegenwärtig weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Ungleichheitsverhältnissen unterworfen (S. 150) und kann als kritischer Übergang aufgefasst werden, an welchem unterschiedliche Selektionsprozesse wirksam werden (Fasching 2017a, S. 244). Ausgehend davon, dass diese Selektionsprozesse zum einen den Möglichkeitsrahmen der Jugendlichen mitbestimmen und zum anderen die Bewältigung dieser Prozesse in Abhängigkeit der verfügbaren Ressourcen steht, rückt in der vorliegenden Arbeit die Frage nach den individuellen Chancen einer subjektiv erfolgreichen Gestaltung und Bewältigung des Übergangs Schule - Beruf in den Fokus.

Das mit Erwerbsarbeit verbundene Leistungsparadigma mindert jedoch zunehmend den Möglichkeitsrahmen zur Teilhabe und lässt die Annahme zu, dass Jugendliche, welchen aufgrund einer Behinderungszuschreibung Erwartungen verminderter (Leistungs-) Fähigkeiten (dis/ability) (Karim/ Waldschmidt 2019, S. 270f.) entgegengebracht werden, in besonderem Maß von den Selektionsprozessen und -mechanismen des Arbeitsmarktes betroffen sind. Demnach steht in der Frage nach den individuellen Möglichkeiten im Übergangsprozess vor allem auch

der Aspekt zur Deutung und Bedeutung von ‚Behinderung‘ in diesen Prozessen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

1.1. Überlegungen zur Begriffspraxis

In einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen um ‚Behinderung‘ im Kontext inklusiver Pädagogik erscheint es unabdingbar, sich auch einer Reflexion der Begriffspraxis zu widmen. In einer kritischen Annäherung an die inhärenten Momente von Macht in wissenschaftlicher Forschung, an die Positionierung, aus einer Perspektive über eine andere, oftmals marginalisierte zu sprechen, gilt es zuallererst die Frage zu stellen: Wer spricht wie über wen?

Im Kontext von ‚Behinderung‘ eröffnet sich damit ein weitreichender Diskurs unterschiedlicher Bezeichnungspraxen, welche sich in einem Feld von medizinischer Kategorisierung über die Hervorhebung der sozialen Dimension bis hin zur Verschleierung der Dimension von ‚Behinderung‘ erstrecken. Nicht zuletzt wird auch alltagssprachlich der Begriff der ‚Behinderung‘ oftmals im Sinne einer Beschimpfung gebräuchlich, also als intentional herabsetzende sprachliche Adressierung (Hornscheidt 2012, S. 146)

Zumal ein Abschnitt von Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit einer tiefergehenden Diskussion theoretischer Perspektiven auf ‚Behinderung‘ gewidmet ist, sollen sich die Ausführungen dahingehend an dieser Stelle auf das Wesentliche beschränken. In der vorliegenden Arbeit wird zum einen der Versuch unternommen, den Begriff der ‚Behinderung‘ durch die Hervorhebung in seiner inhärenten Uneindeutigkeit als ein „multi-dimensionales Konzept“ (Shakespeare 2018) sichtbar zu machen. Dies soll auch darauf verweisen, dass ‚Behinderung‘ nicht als Definitionsmerkmal einer Person oder Gruppe verstanden wird, sondern zum einen als Erfahrungswert mit wissenschaftlicher Relevanz, der nicht nur das Individuum adressiert, sondern auch das Erleben von Bezugspersonen miteinbeziehen kann. Zum anderen soll mit dieser Hervorhebung auch die Dimension der Zuschreibung adressiert werden. Erwähnungen vormals so genannter „geistiger Behinderung“ orientieren sich an der Forderung von Selbstvertretungsbewegungen, welche eine Verwendung des Begriffs „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ vorschlagen beziehungsweise fordern (vgl. dazu u.a. Kremsner 2017, S. 15).

Die vorliegende Arbeit verfolgt ebenso eine genderinklusive Formulierungspraxis mit der Verwendung von (*). Ausnahmen bilden lediglich direkte Zitationen mit abweichender

Formulierung im Original, sowie die an der Selbstdarstellung der Erzähler*innen orientierten Pronomen.

1.2. Forschungsstand und Forschungslücke

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, in der Beforschung subjektiver Perspektiven auf den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter ein Verständnis dafür zu entwickeln, welchen Aspekten des Übergangs im Sinne einer subjektiv erfolgreichen Gestaltung dieses Prozesses Bedeutung beziehungsweise Relevanz zugeschrieben werden kann. Damit wird an den aktuellen Forschungsstand zu (Aus-) Bildungsbiographien von Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ angeschlossen. Es werden Forschungserkenntnisse der Übergangsforschung sowie Erkenntnisse zur aktuellen Situation von Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ am Arbeitsmarkt fokussiert.

Eine umfassende Einsicht in die aktuelle Beschäftigungssituation von Menschen mit ‚Behinderung‘, sowie die Umsetzung von Maßnahmen beruflicher Inklusion bietet der „Evaluationsbericht des Nationalen Aktionsplans Behinderung“ (Biewer et al. 2020). Demnach sind laut den Autor*innen seit dem ersten Staatenbericht 2010 kaum Verbesserungen für Menschen mit ‚Behinderung‘ im Arbeitsbereich feststellbar, was durch den verzeichneten Anstieg der Arbeitslosenrate von Menschen mit ‚Behinderung‘ begründet wird. Die Autor*innen verweisen an dieser Stelle auf eine Diskrepanz zwischen der Angabe der Umsetzung von Maßnahmen und den geringen Auswirkungen auf die Beschäftigungssituation, was auch für die Zugänglichkeit eines offenen Arbeitsmarktes gilt (S. 431). Des Weiteren stellen die Autor*innen fest, dass zur Umsetzung inklusiver Beschäftigung bisher kaum Umsetzungsschritte eingeleitet wurden (ebd. S. 437). Es wird darauf verwiesen, dass in mehreren der durchgeführten Expert*inneninterviews die Notwendigkeit einer stärkeren Thematisierung der Schnittstelle Bildung und Beschäftigung angesprochen wird (ebd. S. 468). Des Weiteren formulieren die Autor*innen die Empfehlung zur Schaffung von Modellen der Durchlässigkeit zum ersten Arbeitsmarkt sowie inklusiver Beschäftigung (ebd. S. 474).

Einen zentralen Anschlusspunkt der Masterarbeit stellt das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291-G29) dar, welches unter der Leitung von Assoz. Prof.in Mag.a Dr.in Helga Fasching am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde und die zentrale Frage nach Kooperationserfahrungen

von Jugendlichen mit Behinderungserfahrung im Übergang stellt. Neben einer „Diskrepanz zwischen (1) fachlichen Zielperspektiven, (2) bildungs- und sozialpolitischen Zielperspektiven inklusiver Bildung/ Beschäftigung sowie (3) der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung“ (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, S. 307) stellen die Autor*innen fest, dass partizipative Kooperation im Übergangsplanungsprozess, insbesondere aus der Perspektive junger Menschen mit Behinderungserfahrung, bislang im wissenschaftlichen Kontext kaum berücksichtigt wurde (ebd., S. 310). Die vorliegende Arbeit schließt auch an vorangegangene Qualifizierungsarbeiten an, welche bereits im Rahmen dieses Forschungsprojekts entstanden sind. In der Analyse der Perspektiven von Eltern (z.B. Tanzer 2021), professionellen Unterstützer*innen (z.B. Husny 2021) und Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ (z.B. Schelch 2019) wurden in diesem Rahmen förderliche und hinderliche Faktoren im Übergang wie auch die Relevanz gelingender Kooperation untersucht.

Ein vorangegangenes Forschungsprojekt, welches unter dem Namen „Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“¹ ebenfalls am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde, stellte zum damaligen Zeitpunkt einen weitgehend neuen Zugang im deutschsprachigen Raum dar (Fasching/ Biewer 2014). Zumal im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung die Perspektiven marginalisierter Gruppen in den vergangenen Jahrzehnten schrittweise Einzug in den Forschungsprozess fanden, wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten bislang kaum berücksichtigt. Im Rahmen des an den Disability Studies orientierten Projekts wurde dahingehend erstmals Bezug auf die Perspektiven von Menschen mit Lernschwierigkeiten genommen und deren Stimme miteinzubeziehen versucht (S. 290f.). Erkenntnisse des Projekts hält Fasching (2014) dahingehend fest, dass Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zur Gruppe der frühesten Schulabgänger*innen zählen. Damit einher gehen fehlende Möglichkeiten der beruflichen Orientierung und Entwicklung beruflicher Interessen, sowie Verkürzungen von Lernprozessen zur eigenständigen Lebensgestaltung und dem Erlernen relevanter Qualifikationen. „Consequently, young people with ID, *especially women*, lack a lasting possibility that goes beyond ‘taster models’ to compare and sort out their options, guided by their own ideas as well as by the requirements of potential employers.“ (Fasching 2014, S. 516, Hervorhebung N.H.). Im Rahmen des Projekts wurden darüber hinaus Schultypen (Sonderschulen), die Zuweisung zu deren Lehrplan sowie Geschlecht als

¹ <https://vocational-participation.univie.ac.at/de/home/>, letzter Zugriff: 24.4.2022

zentrale Benachteiligungsmechanismen erkennbar (Husny/ Fasching 2020). Damit werden einerseits fehlende Orientierungsmöglichkeiten an individuellen Wertvorstellungen benannt, zum anderen wird damit auch deutlich, dass neben ‚Behinderung‘ auch die Kategorie ‚Geschlecht‘ als relevanter Einflussfaktor gelten kann.

Siegert (2021) hebt hervor, dass bislang Ansätze, welche sich mit Fragen der Berufswahl von jungen Menschen beschäftigten, verstärkt dominiert von entwicklungstheoretischen und -psychologischen Annahmen, die Berufswahl als rationale Entscheidung suggerieren und dabei biographische Prozesse (und damit Faktoren, die vermeintlich in keinem Zusammenhang zur Berufswahl stehen) in den Hintergrund rückten. „Dabei werden Aspekte, wie Adoleszenz den Übergang subjektiv erleben, welche Bewältigungsstrategien sie ausgebildet haben und welche individuellen Relevanzsetzungen sie in Verbindung damit vornehmen, selten beachtet. Daher besteht ein Bedarf an Studien, die subjektive Relevanzen berücksichtigen und erfassen“ (Siegert 2021, S. 10).

Auch auf der Ebene einer internationalen Betrachtung zeigen sich vergleichbare Ergebnisse. Trainor (2017a, S. 54) hebt im Anschluss an Newman et al. (2011) hervor, dass der Fokus schulischer (Aus-) Bildungsangebote in den USA zum einen zwar dahingehend als erfolgreich angesehen werden kann, dass 67% der Jugendlichen mit Behinderungserfahrung acht Jahre nach dem Austritt aus der Schule einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Dahingehend werden in der Studie von Newman et al. (2011) jedoch vor allem zum einen in Anbetracht der Kategorisierung von ‚Behinderung‘ signifikante Unterschiede deutlich. So beschreibt die Kategorie „Learning disability“ ein Anstellungsverhältnis von 67%, die Kategorie „Orthopedic impairment“ demgegenüber beispielsweise lediglich 35% (S. 55). Des Weiteren zeigen sich auch deutliche Unterschiede hinsichtlich der Möglichkeiten auf eine gleichgestellte Bezahlung von Menschen mit ‚Behinderung‘ (Newman et al. 2011, S. 72; Brault 2012, S. 12), sowie auch ein signifikant höheres Armutsrisiko (Brault 2012, S. 12).

Zusammenfassend lassen sich damit Erkenntnisse hinsichtlich mangelnder Durchlässigkeit des Bildungssystem, erschwerten Bedingungen am Arbeitsmarkt und Lücken im Einbezug der Perspektive von Menschen mit ‚Behinderung‘ benennen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daran anschließend versucht werden, in einem inklusiven Zugang eben jene Perspektiven auf relevante Einflussfaktoren im Übergang verstärkt sichtbar zu machen. Anschließend an bereits bestehende Arbeiten im vorliegenden Projektrahmen soll mit der vorliegenden Arbeit in der

Verschränkung der Perspektiven einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter ein weiterer Zugang zur Identifikation von bedeutsamen Faktoren im Übergang eröffnet werden.

1.3. Forschungsleitende Fragestellung

Die vorliegende Arbeit widmet sich einer intensiven Auseinandersetzung mit biographischen Erzählungen einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter im Übergangs (-planungs) prozess von der Pflichtschule und die Erwerbstätigkeit, um davon ausgehend anhand der Rekonstruktion der subjektiven Perspektive relevante Faktoren in diesem Prozess zu identifizieren und in ihrer Bedeutung für einen subjektiv erfolgreichen Übergang interpretativ erfassen zu können. Ein zweiter Fokus der Arbeit richtet sich dabei auf die Frage, wie sich Übergangsprozesse entlang der Kategorisierung von ‚Behinderung‘ gestalten, wobei dahingehend vor allem auch die Konstruktion dieser Kategorisierung betrachtet werden soll. Davon ausgehend richtet sich das Interesse der Arbeit ebenso auf die prozessuale Konstruktion von ‚Behinderung‘ im Übergang, und dabei vor allem darauf, wie diese von den Erzähler*innen wahrgenommen und gedeutet, jedoch auch ko-konstruiert werden.

Mit der Frage nach der (Be-) Deutung wird im Rahmen der Arbeit der Versuch unternommen, die Bedeutung der Attribuierung von ‚Behinderung‘ aus der Perspektive der von dieser Attribuierung direkt und indirekt Betroffenen zu verstehen. Bedeutung meint damit die Sinnzuschreibung, welche die Erzähler*innen dem Konstrukt von ‚Behinderung‘ verleihen und wie sie dessen Wirkung im Prozess des Übergangs verorten (dazu Kapitel 3.1.1. der vorliegenden Arbeit). Demgegenüber adressiert die Hervorhebung der ‚Deutung‘ die Subjektivität der Interpretation, also die Sinnzuschreibung, welche im Analyseprozess konstruiert wird. Eine Betrachtung von ‚Behinderung‘ als prozessuales Konstrukt soll dabei auch Abstand davon nehmen, diese allein als Eigenschaft einer Person, anhand derer bestimmte Generalisierungen festgemacht werden können, zu betrachten, sondern vielmehr als kontextabhängige Konstruktion. Dies hebt wiederum die Relevanz der Beforschung der individuellen (partialen) Lebensrealitäten hervor. Auf Basis dieses Erkenntnisinteresses wird die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wie folgend formuliert:

„Wie stellt sich der Übergangsprozess hinsichtlich fördernder und hindernder Faktoren in den Erzählungen einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter dar und welche (Be-) Deutung kann der ‚Behinderung‘ in diesem Prozess zugeschrieben werden?“

Die Hinführung zur Beantwortung der Fragestellung in Form von Gliederung und Aufbau der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden dargestellt.

1.4. Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung dieser leitenden Fragestellung(en) wird die vorliegende Arbeit in insgesamt neun Kapitel untergliedert. Anschließend an das einleitende erste Kapitel, in welchem der Zugang zum Thema und der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich Bedingungen erfolgreicher Übergangsgestaltung ausgeführt wurden, erfolgt in Kapitel 2 eine umfassendere Darstellung der kontextuellen Rahmung der vorliegenden Arbeit. Hierfür wird einleitend der Frage nachgegangen, was unter dem Begriff der ‚Jugend‘ beziehungsweise in weiterer Hinsicht jenem der ‚Adoleszenz‘ verstanden werden kann, wer also damit adressiert wird und welche Dynamiken und Herausforderungen diese Lebensphase spezifizieren. Ebenso wird auf die Rolle der Familie eingegangen, um zu zeigen, inwiefern familiäre Strukturen diese Lebensphase prägen und welche Rolle und Funktionen dabei auch familiären Bezugspersonen² zukommt. Daran anschließend wird der Fokus auf den Übergang von der Schule in den Beruf gerückt, welcher, eingebettet in die Lebensphase der Adoleszenz, nochmals weitreichendere Anforderungen an die Personen im Übergang stellt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Einführung in den Diskurs um Inklusion im Übergang, in welchem mit dem FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ auch jenes Forschungsprojekt verortet ist, welches den zentralen Anschlusspunkt und Referenz der vorliegenden Arbeit darstellt.

Im anschließenden dritten Kapitel, welches sich der Darlegung der theoretischen Ausgangsposition widmet, wird einleitend entlang einer konstruktivistischen Epistemologie und in Einbezug von Einsätzen feministischer Wissenschaftskritik eine perspektivische Positionierung vorgestellt, anhand derer die Relevanz der Subjektperspektive im Prozess eines wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns erläutert werden soll. Folgend wird entlang einer kritischen Betrachtung von unterschiedlichen Perspektiven auf den Begriff und die Konzeption von ‚Behinderung‘ eine Arbeitsdefinition formuliert, welche ‚Behinderung‘ als (kontext-) relationalen Begriff zu erfassen versucht. Der Begriff des Übergangs wird entlang des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (1989) erläutert, wonach Übergänge als Positions- und Rollenwechsel in einer ökologisch verstandenen Umwelt von miteinander in Wechselwirkung

² Im vorliegenden Fall nimmt diese Rolle die Mutter ein, jedoch können damit in einem weiteren Verständnis von Familie neben den Eltern auch andere Bezugspersonen mitgedacht werden.

stehenden Systemebenen verstanden werden. Die für diesen Systemwechsel notwendigen Ressourcen werden mit Bourdieu (2005) und Yosso (2005) als unterschiedliche Kapitalarten erfasst.

Diese theoretische Positionierung wird anschließend in einem Zwischenfazit zusammenfassend bilanziert, um damit die grundlegende Perspektive auf die im anschließenden Abschnitt der Arbeit dargestellte empirische Untersuchung offenzulegen. In Kapitel 5 wird dazu ein Einblick in den Kontext der empirischen Untersuchung, den Zugang zum Material sowie Forschungsmethodologie vermittelt. Hierfür wird zum einen auf die Spezifik der Erhebungsmethoden des ‚intensive interview‘ (Charmaz 2014) und der Gruppendiskussion im ‚Reflecting Team‘ (Andersen 2011) Bezug genommen. Anschließend erfolgt eine Einführung in die Methodologie der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2011; 2014, Charmaz / Bryant 2010) und das davon abgeleitete Auswertungs- beziehungsweise Kodierverfahren, welches die methodische Grundlage der Analyse des Datenmaterials bildet.

Im sechsten Kapitel werden die fünf zentralen Kategorien vorgestellt, welche sich im Analyseverfahren ergeben haben und aus welchen in einer Gegenüberstellung in Kapitel 7 die Kernkategorie gebildet wird. Im achten Kapitel werden diese Ergebnisse in einer Rückbildung an die theoretische Ausgangsposition diskutiert, um davon ausgehend die forschungsleitende Fragestellung beantworten zu können. Im abschließenden neunten Kapitel erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit und eine Formulierung der daraus ableitbaren Implikationen für die inklusive Gestaltung von Übergangsprozessen von Jugendlichen mit ‚Behinderung‘.

2. Jugendliche mit ‚Behinderung‘ im Übergang

Übergangsprozesse zwischen (Bildungs-) Institutionen rücken immer weiter in den Fokus bildungswissenschaftlichen Interesses. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Beforschung von Bildungsinstitutionen und deren inhärenten Systemstrukturen und -voraussetzungen von jeher einen signifikanten, wenn nicht konstitutiven Teilaspekt der Bildungswissenschaft darstellen. Der Frage nach den Prozessen zwischen dem Austritt aus einem Teilbereich

des Bildungssystems und dem Eintritt in ein anderes Teilsystem³, also dem Übergang (beziehungsweise den Übergängen), wird dabei jedoch wiederum erst in jüngerer Vergangenheit tiefergehende Beachtung zuteil. Auch eine Verbindung von Übergängen und ‚Behinderung‘ bildet nach Muche (2013) dahingehend eine relativ junge Themenstellung, da Übergänge in gesellschaftlich relevanten Strukturen hinsichtlich als ‚behindert‘ klassifizierter Menschen in Anbetracht eigens geschaffener Parallel- und Sonderstrukturen kaum eine Rolle spielten (S. 158).

Im Folgenden Kapitel soll davon ausgehend der Blick auf den Übergang als bildungswissenschaftlich relevantes Phänomen gerückt werden. Übergänge werden dabei zu Beginn als Prozesse betrachtet, welche im Lebenslauf immer wieder vollzogen werden (müssen), mit unterschiedlichen Anforderungen an die Person und ihr Umfeld verbunden sind und zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden können. Der in der vorliegenden Arbeit primär in den Fokus der Betrachtung gerückte Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit wird dabei in seiner Bedeutung dahingehend brisant, da dieser zum einen das Ablegen der Rolle als Schüler*in und den Austritt aus dem Schulsystem markiert. Zum anderen werden dabei neue gesellschaftliche Rollenerwartungen an das Individuum herangetragen, die nicht zuletzt mit der Übernahme der Rolle als ‚vollwertiges‘ Mitglied der Gesellschaft den Eintritt ins Erwachsenenleben markieren können. Damit stellt dieser Prozess einerseits ein Phänomen dar, welches sich von institutionellen Regulativen abhängig erweist, zum anderen aber mit der Phase der Jugend (zumeist) in einem Zeitraum der Lebensspanne stattfindet, welcher wiederum von spezifischen An- und Herausforderungen an das Individuum geprägt ist.

2.1. Jugend im Wandel

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Gruppe von Personen adressiert wird, wenn von Jugendlichen die Rede ist. In einem basalen Verständnis könnten damit jene Personen gemeint werden, welche sich in einer gewissen Phase der Lebensalter befinden. So lassen sich beispielsweise anhand des geltenden Österreichischen Jugendschutzgesetzes⁴ Personen einschließen, welche das 18 Lebensjahr noch nicht beendet und damit den

³ Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten von Übergängen erfolgt in Kapitel 3.3. der vorliegenden Arbeit.

⁴ <https://www.oesterreich.gv.at/themen/jugendliche/jugendrechte/4/1/Seite.1740210.html>, letzter Zugriff: 27.04.2022

gesetzlichen Übertritt in Erwachsenenalter noch nicht vollzogen haben. Oerter und Dreher (2002) stellen fest, dass im Alltagsdenken die Jugend oftmals mit dem Erwachsenwerden assoziiert wird. Jugend meint damit eine Übergangsperiode zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter und markiert dabei eine Zwischenposition des Ablegens von Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit und zum anderen des Erwerbens von Kompetenzen und Rollen, welche das Erwachsensein begründen (S. 202).

Nach Hurrelmann (2005) ist, wie alle anderen Lebensphasen, auch jene der Jugend „nicht allein biologisch definiert, sondern durch kulturelle, wirtschaftliche und generationsbezogene Faktoren beeinflusst, welche die Ausdehnung und das Profil dieses biographischen Abschnitts im Lebenslauf gestalten“ (S. 13). Schultz (2009) merkt dahingehend an, dass die Begriffe des Jugendalters und Adoleszenz dabei oft synonym gebraucht werden (S. 70). Treffender erscheint es dabei, in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine Abkehr von einem alltagstheoretisch konnotierten Begriff von ‚Jugend‘ oder ‚Jugendlichkeit‘ anzustreben und in der weiterführenden Auseinandersetzung in Orientierung an King (2013) die Spezifik dieser Lebensphase unter dem Begriff der ‚Adoleszenz‘ zu betrachten. King (2013) bezieht dabei den Begriff der Adoleszenz nicht lediglich auf eine Lebensphase,

„sondern zudem auf eine *potenzielle Qualität* dieser Übergangsphase, nämlich ein *psychosozialer Möglichkeitsraum* zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen.“ (King 2013, S. 39; Kursiv i. O.)

Das Verständnis von Adoleszenz als psychosozialen Möglichkeitsraum beschreibt King (2013) dahingehend als eine Perspektive darauf, wie die Potenziale zur Individuierung in diesem Verhältnis gesellschaftlich verteilt sind und inwieweit unter welchen Bedingungen diese Möglichkeitsräume genutzt werden können (S. 42f.). Diese Perspektive erscheint im vorliegenden Kontext bei der Betrachtung von Übergängen von Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ aufschlussreich, da unter der Annahme, dass ‚Behinderung‘ in bestimmten Kontexten auch eine Einengung des Möglichkeitsrahmens von Jugendlichen bedeuten kann, demgegenüber auch die Nutzung individueller Potenziale und Ressourcen in den Blick gerückt werden kann. Die Adoleszenz als Übergang ins Erwachsenenalter zu begreifen erlaubt zudem eine weitere

Betrachtungs- und Reflexionsebene im, zumindest im Rahmen der vorliegenden Fragestellung, übergeordneten Prozesses des institutionellen Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Da diese Entwicklungsprozesse von Jugendlichen in der Adoleszenz jedoch nicht unabhängig von ihrem jeweiligen Bezugssystem verstanden werden können, wird in der vorliegenden Arbeit auch ein Einbezug der Elternperspektive auf diese Prozesse angestrebt. Eltern beziehungsweise nahestehende Bezugspersonen nehmen ebenso bestimmte Rollen und Funktionen im Interaktionssystem der Jugendlichen ein, welche im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden sollen.

2.1.1. Die Rolle der Familie

Nach Stierlin (1978) bildet die Familie, welche als Sozialisierungsinstanz betrachtet eine tragende gesellschaftliche Rolle einnimmt, ein komplexes System, welches seinen Mitgliedern Sinnhaftigkeit und Sicherheit vermittelt und hat dementsprechend eine „komplizierte Rollenstruktur, die mit ihren Sozialisierungsfunktionen harmonisieren oder in Konflikt stehen kann“ (S. 14). Im vorliegenden Verständnis bildet die Familie davon ausgehend ein soziales Interaktionssystem, dessen Struktur einen bedeutenden Einfluss auf adoleszente Entwicklungsprozesse einnimmt. Silbereisen und Pinquart (2000) beschreiben dahingehend in einem positiven Familienklima, weitgehend befreit von autoritären Konflikten, die förderlichen Eigenschaften des Systems Familie auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz, Identität und moralischen Identität der Jugendlichen (S. 13). Demgegenüber lässt sich jedoch einwenden, dass eine Annahme einer völlig konfliktfreien Familienstruktur kaum haltbar erscheint. Vielmehr gilt es nach Siegert (2021) zu bedenken, dass, in Verweis auf King (2013), „[u]neingelöste Individuierungsansprüche“ (King 2013, S. 137) der Eltern dazu führen können, dass jene den adoleszenten Möglichkeitsraum besetzen und damit eine weitere Dimension der Bewältigung einbringen (Siegert 2021, S. 63). Das bedeutet also, dass (Selbst-) Erwartungen der Eltern an die Jugendlichen übertragen werden können. Siegert (2021) verweist dahingehend auf Stierlins (1978) Konzept der Delegation. Delegation beschreibt dabei zu Beginn die Erlaubnis beziehungsweise die Ermutigung, den elterlichen Umkreis zu verlassen. Aber, wie Stierlin (1978) anmerkt, nur bis zu einem gewissen Punkt. Dies meint, dass die Adoleszenten zwar ‚ausgeschickt‘ werden, jedoch in gewisser Form dem Familiensystem verpflichtet bleiben (S. 24), in der Erwartung, den elterlichen ‚Auftrag‘ einzulösen.

Dies verweist auf eine bestimmte Form der Machtbeziehung, welche wiederum als konflikt-haft erachtet werden kann, sofern die delegierten Aufgaben in Konflikt mit den Erwartungen der ‚Beauftragten‘ stehen. Diese (potenziell konflikthafte) Machtdifferenz lässt sich auch im vorliegenden Kontext des Übergangsprozesses in die Erwerbstätigkeit verorten, wenn damit Ansprüche verbunden stehen, welche die Jugendlichen im Übergang nicht einlösen können oder wollen. Felbermayr, Hubmayer und Fasching (2018b) heben dahingehend hervor, dass eine Auseinandersetzung um die Bedeutung von Familie im Übergang stets auch der Reflektion der Machtverhältnisse zwischen Eltern und deren Kindern erfordert (S. 288). Diese Beziehung ist dabei „stets durch eine strukturell vorgegebene Machtdifferenz gekennzeichnet, da eine grundlegende Abhängigkeit des Kindes bis zur Entwicklung eigener Handlungsfähigkeit besteht“ (Felbermayr/ Hubmayer/ Fasching 2018a, S. 170, zit. n. Felbermayr/ Hubmayer/ Fasching 2018b, S. 288).

Im Anschluss in die vorangegangene Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Jugend‘ beziehungsweise ‚Adoleszenz‘ und den Bedeutungen familiärer (Macht-) Strukturen im Kontext dieser Entwicklungsphase lassen sich nun Prozesse in dieses Konzept einordnen, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit als spezifische Anforderungen an Jugendliche in den Fokus der Betrachtung gerückt werden. Konkret bezeichnen diese im vorliegenden Kontext die Anforderung einer Lebensgestaltung in Orientierung an einer Normvorstellung, welche Erwerbsarbeit ins Zentrum der biographischen Lebensgestaltung rückt. Lebensläufe erscheinen in der Moderne einer Dynamik zunehmender Veränderung und Ausdifferenzierung zu unterliegen, die mit einer weitgehenden Abkehr von dem Regulativ eines sogenannten ‚Normallebenslaufs‘ (Kohli 1985) beziehungsweise mit einer „Erosion der Normalbiographie“ (Schiek 2012) einhergeht.

Die ‚Jugend‘ bezeichnet also in diesem Sinne keine anhand festlegbarer Kriterien abgrenzbare Lebensphase, kann aber trotz allem anhand bestimmter Dynamiken im Lebenslauf als solche in den Fokus der Betrachtung gerückt werden. In dieser Auseinandersetzung konnte gezeigt werden, dass die ‚Jugend‘ beziehungsweise ‚Adoleszenz‘ zum einen als Lebensphase begriffen werden kann, jedoch zum anderen im Rahmen spezifischer inhärenter Dynamiken erst als solche im Kontext der zentralen Fragestellung der vorliegenden Arbeit an Bedeutung gewinnt. ‚Jugendliche‘ befinden sich demnach in einem soziokulturell konflikthaftem Abschnitt der Lebensphase, welcher sich, geprägt von Prozessen der Ablösung und (Neu-) Orientierung und im

Rahmen gesellschaftlicher Strukturen, von bedeutender Relevanz im Rahmen der Beforschung von Übergangsprozessen zeigt.

2.2. Der Übergang Schule – Beruf

Der Übergang von der Schule in den Beruf zeigt sich für Jugendliche auf vielen Ebenen mit bedeutenden Herausforderungen verbunden. Nach Walther (2020) stellt der Übergang in die Erwerbstätigkeit in Arbeitsgesellschaften den primären Zugang zu Teilhabe dar (S. 151). Der Übergang von der Schule in den Beruf kann dabei als bedeutender Prozess betrachtet werden, da dieser zum einen das Ablegen der Rolle als Schüler*in und den Austritt aus dem Schulsystem markiert. Zum anderen werden dabei neue gesellschaftliche Rollenerwartungen an das Individuum herangetragen, die nicht zuletzt mit der Übernahme der Rolle als ‚vollwertiges‘ Mitglied der Gesellschaft den Eintritt ins Erwachsenenleben einhergehen können.

Stauber (2014) charakterisiert biographische Übergänge auf fünf Ebenen. Zum einen finden immer unterschiedliche biographische Übergangsprozesse gleichzeitig statt, auch wenn aus Subjektperspektive einmal die einen, einmal die anderen Übergangsthemen in den Vordergrund rücken (S. 15). Übergänge sind demnach auch nicht als lineare Bewegungen zu verstehen (ebd., S. 15) und stellen die Subjekte vor die Herausforderung, in der genannten Gleichzeitigkeit zum einen Übergänge zwischen unterschiedlichen Lebensphasen und Übergängen zwischen unterschiedlichen Rollenübernahmen bzw. –zuschreibungen zu bewältigen (ebd., S. 17). Damit sind Übergänge auch hinsichtlich ihrer Einbettung in soziale Struktur- und Diskursumgebungen zu betrachten, da unterschiedliche Rollen und Zuschreibung auch unterschiedlich konnotiert und mit bestimmten Erwartungshaltungen versehen werden (ebd., S. 17). Jugendliche werden dabei als Akteur*innen sozialen Wandels begriffen und verfügen zum einen über diskursiv hergestellte Deutungen dieser Rollenerwartungen, jedoch müssen die Effekte dieser Identifizierungspraktiken immer erst individuell herausgearbeitet werden (ebd., S. 18).

Eine weitreichende Untergliederung der Lebensspanne kann dabei nach Hurrelmann (2005) zum einen ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebenskonzepts bedeuten, verlangt aber andererseits nach flexiblen Lebensentwürfen und geht damit auch mit einer hohen persönlichen „Definitions- und Organisationsleistung“ (S. 19) einher. Stauber, Walther und Pohl (2011) erfassen dabei unter dem Begriff der ‚Entstandardisierung‘ eine „zunehmende Diskrepanz zwischen institutionellen Normalitätsannahmen (bzw. Standards),

biographischen Erfahrungen und Lebensentwürfen der Subjekte sowie den tatsächlichen Lebensverlaufen“ (S. 31).

Walther (2011) beschreibt in Anbetracht eines internationalen Vergleiches des allgemeinen Phänomens entstandardisierter Übergänge von jungen Erwachsenen im Rahmen des europäischen Forschungsnetzwerks EGRIS (European Group for Integrated Social Research) fünf zentrale Strukturmerkmale. (Entstandardisierte) Übergänge stellen dabei keine endgültigen Positionswechsel dar, sondern können beziehungsweise müssen oftmals aufgrund bestimmter Umstände wieder zurückgenommen werden (*Reversibilität*). Weiters stellen sich Übergänge gegenüber dem normalbiographischen linearen Übergangsmodell auch nicht länger als zusammenhängende Prozesse dar. Vielmehr müssen die Anforderungen der jeweiligen Teilübergänge in den Erwachsenenstatus (beispielsweise in die Erwerbstätigkeit, Familiengründung, Bürgerstatus) jeweils individuell vereinbart werden (*Fragmentierung*). Junge Menschen zeigen dabei auch oftmals *ambivalente Selbstkonzepte*, verorten sich also je nach Situation und Lebensbereich zwischen Jugend und Erwachsenenstatus. Des Weiteren erfolgt durch die Entkoppelung von Bildung und Beschäftigung und der Flexibilisierung von Arbeitsmärkten eine Auflösung kollektiver Verlaufsmuster des Übergangs und eine damit einhergehende Vervielfältigung (*Diversifizierung*) von Übergangsverläufen. Schließlich müssen Junge Menschen im Lichte dieser Auflösung von Orientierungsmustern im Lebenslauf zunehmend Entscheidungen treffen, die ihnen individuell zugeschrieben werden (*Individualisierung*), zumal jedoch eine ungleiche Verteilung von Ressourcen und Möglichkeitsräumen zur Umsetzung von Entscheidungen weiterhin bestehen bleibt (vgl. Walther 2011, S. 66f.).

Im Kontext des Projekts EGRIS wurde für diese Entstandardisierung von Übergängen die Metapher des Yoyos gewählt (Walther 2011, S. 67, EGRIS 2001). Nach Siegert (2021) kann dieses Konzept der „Yoyo-Übergänge“ (Stauber 2014) für die Gleichzeitigkeit beziehungsweise Gegenläufigkeit der im Übergang zu bewältigenden Aufgaben sensibilisieren. „Damit scheint einerseits die These der linearen Bewältigung überholt, aber auch die Annahme, dass eine problematische Bewältigung einer Aufgabe automatisch Komplikationen bei der Bearbeitung anderer Aufgaben nach sich zieht“ (Siegert 2021, S. 60). In dieser Diskrepanz wird auch die bereits im einleitenden Kapitel erwähnte Orientierung von Jugendlichen an einem erwerbsarbeitszentrierten normalbiographischen Lebenslauf (Siegert 2021, S. 9) im Rahmen der Priorisierung der Erwerbsarbeitsphase (Burkart 2008, S. 540) in ihrer Brisanz erkennbar.

2.2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Walther (2011) beschreibt auf Basis einer vergleichenden Analyse eine Typik, anhand derer nationale Übergangsregimes in vier unterschiedliche Typen unterschieden werden können. Die vergleichende Typik bezieht sich nach Walther (ebd.) dabei primär auf die institutionelle Logik beziehungsweise Ideologie, nach der Übergänge gestaltet werden (S. 93). Bedeutend im Rahmen der vorliegenden Auseinandersetzung ist dabei das *erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime*, welches Walther (2011) vor allem in westeuropäischen Ländern, und damit auch in Österreich, als vorherrschend beschreibt. Dieses basiert auf der „Kopplung eines selektiven Schulsystems an ein standardisiertes Berufsbildungssystem“ (Walther 2011, S. 96) und verzeichnet dabei in erster Linie eine Prägung durch das Normalarbeitsverhältnis im Produktionssystem, welches sich durch eine „enge Kopplung der gesellschaftlichen Teilsysteme und die Wirkung eines meritokratischen Verteilungssystems“ (Truschkat/ Stauber 2013, S. 222) auszeichnet. Dies meint also, dass die gesellschaftlichen Institutionen aufeinander ausgerichtet werden und dabei in ihrer spezifischen Koppelung den normalbiographischen Verlauf vorgeben (ebd.).

Eine zentrale Rolle spielt dabei nach Walther (2011) die berufliche Bildung, welche in Österreich mit einer Trennung von Erwerbstätigkeit und Berufsausbildung dual organisiert ist. „Die Verbindung von Selektion und Standardisierung ist wiederum Grundlage für die Spaltung des Erwerbssystems in einen Kern von Normalarbeitsverhältnissen [...] und eine prekäre Peripherie“ (Walther 2011, S. 97). Dabei werden scheiternde Übergänge in ein Normalarbeitsverhältnis individuell zugeschrieben. Die dominante institutionelle Vorstellung von Jugend beschreibt Walther (2010) dabei als die Sozialisation in Bezug auf eine standardisierte berufliche Position, was sich in der zentralen Bedeutung beruflicher Bildung und einer Trennung zwischen Regelsystem und Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche ausdrückt (S. 319).

Die institutionellen Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Übergängen in einem erwerbsarbeitszentrierten Übergangssystem, wie es in Österreich vorherrschend ist (Walther 2011) verzeichnen neben einer hohen Standardisierung, einem hohen Maß an Differenzierung und sozialer Selektion auch ein breites und ausdifferenziertes Angebots- und Maßnahmenspektrum mit einer Vielzahl an Akteur*innen (Fasching/ Fülöp 2017, S. 84). Maßnahmen zur beruflichen Integration zielen dabei auf die Unterstützung von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen bei im Übergang in die Erwerbstätigkeit. Eine bedeutende Rolle nimmt dabei das

„Netzwerk Beruflicher Assistenz“ (NEBA) ein, welches unter dem Label der „NEBA-Leistungen“ Projekte und Aktivitäten zur Unterstützung ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher bündelt (Fasching/ Fülöp 2017, S. 84). Diese umfassen aktuell mit Jugendcoaching, AusbildungsFit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Jobcoaching und Betriebsservice⁵ sechs Maßnahmen, welche mit unterschiedlicher Zielgruppen- und Schwerpunktsetzung Unterstützung im Rahmen des Übergangs von der Schule in den Beruf bieten. Allen Maßnahmen gemein ist jedoch die Zielgruppensetzung auf Menschen mit attestiertem Sonderpädagogischem Förderbedarf.

Nach Fasching und Fülöp (2017) lässt sich festhalten, dass Österreich damit über ein vergleichsweise gut ausgebautes Unterstützungssystem verfügt. Trotz all dieser Maßnahmen bestehen jedoch für Jugendliche mit ‚Behinderung‘, und dabei vor allem in Abhängigkeit der Beurteilung eben dieser, im Gesamten deutlich geringere Chancen einer gesicherten Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt. Dies lässt sich auch in einer kontinuierlichen und signifikant ansteigenden Arbeitslosigkeit unter Menschen mit ‚Behinderung‘⁶ erkennen (Österreichischer Behindertenrat 2019, online). Jochmaring (2019) gibt hinsichtlich der statistischen Erfassung der Situation von Jugendlichen am Arbeitsmarkt, welche mit der Zuschreibung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs im System Schule als ‚behindert‘ kategorisiert werden, zu bedenken, dass diese Zuschreibungs- und Identifikationskategorie beim Übergang in die berufliche Bildung nicht automatisch übernommen wird (S. 339). Dadurch „lassen sich im Rahmen der Berufsbildungsstatistik weder die Ausbildungsanfänger mit Behinderungen bzw. Neuzugänge zur Berufsausbildung im dualen System ausweisen noch die Ausbildungsabschlüsse oder Vertragsauflösungen dieser Personengruppe darstellen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 182).

Trotz alldem wird deutlich, dass unter Jugendlichen mit attestiertem SPF eine deutlich erhöhte frühzeitige Abbruchsquote der schulischen Laufbahn verzeichnet werden kann. Dies ist in weiterer Folge vor allen Dingen dahingehend brisant, wenn ein Blick auf die Situation für Menschen am Arbeitsmarkt in Anbetracht des Aspekts von Bildungsabschlüssen geworfen wird. In dem Jahresbericht 2020 des Arbeitsmarktservice (AMS) wird dahingehend hervorgehoben,

⁵ <https://www.bundeskost.at/uebergang-schule-beruf.html>, letzter Zugriff: 27.4.2022

⁶ In diesem Zusammenhang erfasst als begünstigte Personen nach BEinstG und/ oder OFG, begünstigte Personen nach Landes-Behindertengesetz und Personen mit Behindertenpass

dass sich das mit Abstand größte Arbeitslosigkeitsrisiko für jene Personen ergibt, welche über keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss verfügen⁷.

Diese offensichtlich erschwerten Bedingungen in der Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt lassen sich mit Wansing (2006) auch hinsichtlich der Wirkung der institutionellen Segregation von Jugendlichen, welche anhand der Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs abseits von Regelschulen untergebracht werden, betrachten. Demnach „limitiert die Integration in das Sondersystem [...] insgesamt die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig“ (S. 154), da mit der Dauer des Aufenthalts in Institutionen beziehungsweise anhand der eingenommenen sozialen Positionen im Hilfesystem auch aktuelle und zukünftige Chancen der sozialen Adressierung bestimmt werden (vgl. ebd.). Die Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann davon ausgehend also auch nach der (schul-) systemspezifischen Kategorisierung (Jochmaring 2019) weiterhin als Etikettierung bestehen bleiben. „Behinderung selbst wird hier zur sozialen Adresse, die sämtliche Lebensabschnitte und -bereiche durchkreuzt und die Formen des Zugangs zu Bereichen wie Bildung, Erwerbsleben, Einkommen und sozialen Beziehungen determiniert“ (Wansing 2006, S. 154).

Die bisherige Auseinandersetzung zeigt also, dass der (erfolgreiche) Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit in Abhängigkeit einer Vielzahl von sozialen und institutionellen Faktoren steht. Zum einen stehen individuelle und vermittelte Orientierungsmuster der Jugendlichen einer fortlaufend diversifizierten Auswahl an Möglichkeiten gegenüber, zum anderen wird der Rahmen dieser Möglichkeiten auch in bedeutender Weise von Zuschreibungen und Kategorisierungen definiert, entlang derer Selektionsprozesse in der (Aus-) Bildungslaufbahn und schließlich auch am Übergang in die Erwerbstätigkeit zu verlaufen erscheinen.

2.3. Inklusion im Übergang

In der bisherigen Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit wurde der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit als Herausforderung im Rahmen unterschiedlicher struktureller Anforderungen an Menschen im Jugendalter und ihre Bezugspersonen betrachtet. Im folgenden Abschnitt soll dahingehend und in Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse eine weitere Dimension in den Blick gerückt werden, nämlich jene der strukturellen und individuellen Benachteiligung anhand der Kategorie von ‚Behinderung‘. Die gesellschaftliche

⁷ Abrufbar unter: <https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/arbeitsmarktdaten>, letzter Zugriff: 27.4.2022

Diskussion um Inklusion bezieht sich nach wie vor überwiegend auf allgemeinbildende Schulen, und dabei vor allem auf die Einbeziehung von Schüler*innen mit ‚Behinderung‘ in den Regelunterricht, wohingegen Inklusion im Übergang in Arbeit und Berufsbildung als relativ neues Thema betrachtet werden kann (Bylinski, Rützel 2016, S. 10, vgl. Muche 2013, S. 159f.)

Die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol“, also die UN-Behindertenrechtskonvention in englischer Originalfassung, erfasst in Artikel 3 als generelle Prinzipien unter anderem „[r]espect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity“ (Art 3, Abs. [d]) und „[f]ull and effective participation and inclusion in society“ (Art. 3, Abs. [c]). Demnach soll Behinderung als Teil der menschlichen Vielfalt erkannt und sichergestellt werden, dass effektive Teilhabe und volle Inklusion in der Gesellschaft ermöglicht wird. Es geht also nicht darum, ausgegrenzte Menschen (wieder) zu integrieren, sondern im Vorhinein die volle Teilhabe aller Menschen zu gewährleisten. Es wird deutlich, dass nicht Menschen mit ‚Behinderung‘ die Verantwortung auferlegt wird, sich zur Wahrung ihrer Rechte an gesellschaftliche Gegebenheiten anzupassen, sondern diese Gegebenheiten so gestaltet werden müssen, dass alle Menschen in gleichem Maß daran teilhaben können.

Biewer (2017, S.125) nimmt bei der Definition von Inklusion Bezug auf die Entwicklungslinie ausgehend von Sonderpädagogik über Integration zu Inklusion. Integration wird als Form einer Abwendung von Sondereinrichtungen verstanden. Sie meint also eine „Wiedereinbeziehung“ oder „Eingliederung in ein Ganzes“ (ebd. S.126) an Stelle einer Segregation und Kategorisierung anhand bestimmter Eigenschaften. Biewer (ebd., S.128) merkt an, dass die Verwendung des Inklusionsbegriffs jenen der Integration in jüngeren Veröffentlichungen oftmals ersetzt zu haben scheint, jedoch die konzeptionellen Unterschiede die den Begriffswechsel begleiten, nicht immer transparent sind. Frühauf (2008, S.11) verweist ebenfalls auf die Problematik einer scheinbar synonymen Verwendbarkeit der beiden Begriffe, was den Eindruck erwecken kann, es würden identische Handlungsansätze und inhaltliche Aussagen vorliegen. Hinz (2004, S.46f.) benennt die Kernpunkte der englischsprachigen Debatte um Inklusion und inklusive Pädagogik dahingehend, dass Inklusion sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zuwendet. Demnach bemüht sich Inklusion, allen Dimensionen der Heterogenität gerecht zu werden und wendet sich somit gegen dichotome Kategorisierungen. Nach Hinz (ebd., S.46) wendet sich Inklusion auch gegen gesellschaftliche

Marginalisierung und vertritt die Vision einer Gesellschaft, welche Diskriminierung und Marginalisierung abbaut. „Inklusion nimmt damit nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder ein bestimmtes Merkmal (bspw. Behinderung, Benachteiligung, Geschlecht, Migrationshintergrund) zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention, sondern das Individuum selbst“ (Bylinski/ Rützel 2016, S. 12).

Damit ist im vorliegenden Rahmen auch umrissen, was in Anlehnung an Fasching (2017, S. 19) als die „Crux der Inklusion“ bezeichnet werden könnte. Zum einen wird als die definierte Zielsetzung die Schaffung diversitätssensibler und chancengerechter Strukturen angestrebt, zum anderen macht es dieser Zugang unabdingbar, zuallererst jene (Gruppen von) Personen zu adressieren, welche von den bestehenden Strukturen in eine benachteiligte Position gedrängt werden. Inklusion (mit dem Fokus auf ‚Behinderung‘) im Übergang in die Erwerbstätigkeit kann also nur bedeuten, Jugendlichen abseits definierender und marginalisierender Differenzzuschreibungen Unterstützung im Übergang zu bieten. Inklusion adressiert dahingehend jedoch auch nicht lediglich die formale institutionelle Einbeziehung, sondern auch die „Qualität möglicher Teilhabe, die durch Institutionen vermittelt wird“ (Kronauer 2010, S. 44).

2.4. Kontext der Arbeit: Das FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Das grundlegende Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit wurde in Auseinandersetzung mit dem vom FWF geförderten Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“⁸ entwickelt, welches am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Assoz. Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching im Zeitraum von 2016 bis 2021 durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurde die zentrale Frage verfolgt, welche Kooperationserfahrungen Schüler*innen mit ‚Behinderung‘ und ihre Eltern im Übergangsprozess von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 und Beschäftigung machen. Das Projekt lässt sich dabei der explorativen Grundlagenforschung zuordnen und richtet sich auf eine längsschnittliche Betrachtung partizipativer Kooperation (Fasching/ Felbermayr 2019, S. 309). Einen zentralen Aspekt im Rahmen des Projekts bildet die Frage nach der Bedeutung von ‚partizipativer Kooperation‘ mit und zwischen Jugendlichen, Eltern und Professionellen im Sinne der aktiven

⁸ <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>, letzter Zugriff: 27.4.2022

Einbindung in die Übergangsplanung, -gestaltung und -forschung (Fasching/Felbermayr 2022, S. 7).

Die Arbeit stellt den Versuch dar, in der Auseinandersetzung mit Material, welches im Rahmend des Projekts erhoben und zur Auswertung übernommen wurde, einen Aspekt der Übergangsforschung im Anschluss an das Forschungsprojekt aufzugreifen. Die Relevanz der vorliegenden Arbeit innerhalb dieses Rahmens lässt sich dahingehend ausführen, dass im Zuge der Arbeit Material aus genanntem Forschungsprojekt herangezogen wird, um im Zugang einer analytischen Verschränkung der Perspektiven von Mutter und Tochter eine weitere perspektivische Dimension einzubringen. Anzumerken ist hierbei, dass im Forschungsprojekt ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt wird, welcher darauf ausgelegt ist, eine möglichst umfassende Teilhabe jener Personen zu verwirklichen, deren soziale Kontexte untersucht werden. So werden die Vertreter*innen der jeweiligen Communities nicht nur als ‚Datenlieferant*innen‘ betrachtet, sondern es sollen in direkter Weise deren Perspektiven und spezifischen Wissensbestände in möglichst umfassendem Ausmaß in alle Stationen des Forschungsprozesses miteinbezogen werden (vgl. von Unger 2014). Die Frage nach den relevanten Aspekten im Übergang sowie der Bedeutung von ‚Behinderung‘ im (Arbeits-) Umfeld schließt an die Problematik der „Diskrepanz zwischen (1) fachlichen Zielperspektiven, (2) bildungs- und sozialpolitischen Zielperspektiven inklusiver Bildung/ Beschäftigung sowie (3) der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung“ (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017, S. 3) an.

3. Theoretische Grundlagen

Wie bereits im einleitenden Kapitel beschrieben, wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, ein Verständnis für die Wirkung und Bedeutung des Konstrukts von ‚Behinderung‘ und damit in Verbindung stehender Faktoren im Übergangsprozess von Jugendlichen in die Erwerbstätigkeit zu entwickeln. Die Entwicklung dieses Verständnisses kann dabei im Sinne einer Interpretation beziehungsweise Deutung von Bedeutung betrachtet, welche aus einer bestimmten perspektivischen Positionierung und mit einem bestimmten theoretischen Ausgangsverständnis einhergeht. Diese Positionierung, die ‚theoretische Brille‘, ist dabei gleichermaßen Möglichkeit und Grenze des Erkenntnisprozesses. Luhmann (1990) beschreibt Erkenntnis als die „Konstruktion eines Unterschieds, wobei das, was den Unterschied

ausmacht, in der Realität keine Entsprechung hat. Realität also solche (das heißt ohne Beziehung auf Erkenntnis) ist unerkennbar“ (Luhmann 1992, S. 698). Die ‚theoretische Brille‘ legt dahingehend also das fest, woran diese Unterscheidung festgemacht wird, anhand derer erst Erkenntnis ermöglicht wird. Sie legt die Kriterien fest, bietet also die „Anleitung zum Forschen, Fragen und Denken“ (Weisser 2007, S. 247)

In Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit wurde anhand der Ausführung zur Relevanz der Beforschung von (institutionalisierten) Übergängen in der Lebensphase der Jugend der Rahmen gespannt, in welchem sich dieses Erkenntnisinteresse verortet. Im Folgenden wird dazu der Versuch unternommen, die metaphorische ‚theoretische Brille‘, durch welche in der vorliegenden Auseinandersetzung Phänomene in diesem Rahmen analytisch betrachtet werden, offenzulegen. Dazu wird folgend zu Beginn in der Frage der Perspektivität das Verhältnis von Forschenden und ‚Beforschten‘ im Sinne einer Verbindung von Deutung (von Äußerungen) und Bedeutung (als subjektive Beurteilung einer Erfahrung) diskutiert. Daran anschließend wird der Versuch unternommen, in einer Diskussion um Begriffe, Modelle und Theorien von ‚Behinderung‘ eine begriffliche Arbeitsdefinition davon zu entwickeln. Der in Kapitel 2 vor allem im Kontext (institutioneller) Positions- und Rollenwechsel bereits aufgegriffene Begriff des Übergangs wird in Orientierung an die „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1989) aus ökosystemischer Perspektive im Sinne eines Wechsels von Rollen und Positionierungen in unterschiedlichen Systemen auf unterschiedlichen Ebenen erläutert. Im abschließenden Abschnitt wird mit Bourdieu (1983; 2005) und Yosso (2005) der Frage nachgegangen, inwiefern die Identifikation unterschiedlicher Arten von Ressourcen (Kapital) Relevanz für eine gelingende Gestaltung von Übergängen gewinnt.

Ziel dieses Kapitels ist also die Fundierung einer theoretischen Basis einer weiterführenden analytischen Auseinandersetzung mit der Frage, was unter ‚Behinderung‘ in Prozessen des Übergangs zwischen unterschiedlichen ökologischen (Interaktions-) Systemebenen verstanden werden kann und welche Formen von Ressourcen für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Prozesse mobilisierbar sind beziehungsweise sein können.

3.1. Alles Ansichtssache?

Die in der leitenden Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit verwendete Formulierung zur (Be-) Deutung soll nicht lediglich als eine Art Wortspielerei mit Begriffen der Deutschen Sprache verstanden werden, sondern impliziert vielmehr eine Perspektive, welche sich an einer

konstruktivistischen Erkenntnistheorie orientiert. Weinberg (2008) beschreibt dahingehend (sozial-) konstruktivistische Forschung als einen Zugang, der darauf abzielt, bestimmte Sachverhalte, welche unter Umständen bislang als Gegebenheiten abseits sozialer Einflüsse angenommen wurden, als Produkte soziohistorischer Prozesse oder Prozesse sozialer Interaktion erkennbar zu machen (S. 14). Nach Charmaz (2011) beruht Wissen auf sozialen Konstruktionen, was in weiterer Konsequenz auch meint, dass Forschungsprozesse und deren Produkte (also das hervorgebrachte Wissen) konstruiert werden. Diese Konstruktionen finden unter real existierenden strukturellen Bedingungen statt, „ergeben sich in emergenten Situationen und werden von den Perspektiven, Privilegien, Positionen, Interaktionen und geographischen Standorten der Forscher/innen beeinflusst“ (Charmaz 2011, S. 184). Damit wird ersichtlich, dass Erkenntnisse aus dieser epistemologischen Perspektive nicht als rein objektives Wissen erachtet werden können, sondern vielmehr von der individuellen Situiertheit und den damit einhergehenden Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis der jeweiligen Person abhängig sind, welche dieses Wissen hervorzubringen sucht. Dies relativiert jedoch keineswegs die Relevanz von Interpretation, sondern hebt vielmehr die Notwendigkeit hervor, als forschendes Subjekt gleichermaßen die in den Aussagen der Forschungsteilnehmer*innen erkennbaren Bedeutungen beziehungsweise -zuschreibungen wie auch die eigene Deutung eben dieser als relevante Aspekte des Erkenntnisgewinns zu reflektieren.

3.1.1. Deutung und Bedeutung

Erkenntnisse und hervorgebrachtes Wissen werden in einem konstruktivistischen Forschungszugang also vor allem auch in Referenz zur subjektiven Perspektive der Forschenden verstanden, sie stellen also damit Deutungen von beobachtbaren Phänomenen dar. Diese beobachteten Phänomene meinen im vorliegenden Kontext wiederum keine objektiven Gegebenheiten, sondern werden in Form von Erzählungen als verbalisierte Erfahrungen der Forschungsteilnehmer*innen verstanden. An diesem Punkt lässt sich auch die grundlegende Herausforderung eines solchen Zugangs skizzieren. Die vorgegangenen Begriffe der ‚Erkenntnis‘ und der ‚Erfahrung‘ beschreiben dabei bestimmte Konzepte. Auf Basis des Begriffs von ‚Erleben‘ beschreibt Wagner (2000) die Unterscheidung dieser Begriffe wie folgend:

„Das Fundament bildet ‚Erleben‘ als das subjektive Angespochenwerden von einer Situation. Werden diese Erlebnisinhalte ebenso wie Lerninhalte gespeichert und somit in Hinblick auf vergangene und zukünftige Handlungen erinnerbar, so spricht man von Erfahrung. Werden Erfahrungen auf ihre Wahrheit oder Falschheit, im Sinne einer wie auch

immer gearteten Korrespondenz mit einer vom Subjekt unabhängigen Realität, überprüfbar, so verwendet man den Terminus ‚Erkenntnis‘.“ (Wagner 2000, S. 12)

Die Erkenntnis, verstanden als das Entstehen von (zumindest vermeintlichem) Wissen, beschreibt davon ausgehend also eine Prüfung beziehungsweise Interpretation der vermittelten Erfahrung. Nach Jensen (1999) stellt der Konstruktivismus eine Theorie der Beobachtung dar, wer also „etwas beobachten will, muß entscheiden, worauf er seine Aufmerksamkeit richtet“ (S. 101). Dies impliziert bereits die notwendige Differenzkonstruktion im Prozess des Erkennens, wenn also „erkennen oder etwas zu wissen bedeutet, etwas von etwas anderem *unterscheiden* zu können“ (Bieri 1987, S. 15, zit. n. Weisser 2015, S. 16, Herv. i. O.). Die Problematik der Differenzkonstruktion im Kontext von ‚Behinderung‘ wird dahingehend im Folgenden in Kapitel 3.2.2. ausführlicher diskutiert. An dieser Stelle erscheint dahingehend vor allem ersichtlich, inwiefern diese beobachtende Perspektive nun im vorliegenden Forschungskontext relevant wird. Wie in vorangestelltem Zitat ausgeführt wird, können Erfahrungen als erinnertes Erleben aufgefasst werden. Bedeutung beschreibt Kastl (2014, S. 144) dahingehend wiederum in Referenz zur Erfahrung, und im Kontext von ‚Behinderung‘ als Erfahrung der Reaktion des Umfelds auf die Person, welcher die Behinderung attestiert wird. Damit konstituiert das Erleben auch die Bedeutung, wobei dabei immer die Annahme leitend ist, „dass sich Bedeutungen innerhalb je soziohistorisch konkretisierter gesellschaftlicher Praxen konstituieren und Ergebnis von Interaktionen sind“ (Kastl 2014, S. 144).

Zusammenfassen lässt sich dies nun dahingehend, dass der Forschungsprozess als jener der Deutung von Bedeutungen verstanden wird. Dies soll jedoch keineswegs meinen, dass davon ausgegangen wird, dass diese Deutung von Bedeutung eine objektive Beobachtung darstellen kann, also eine „Abstraktion vom Beobachter und dem Prozess der Beobachtung“ (Simon 2020, S. 41). Vielmehr wird dabei in einem systemischen Ansatz davon ausgegangen, dass im Sinne einer ‚Kybernetik zweiter Ordnung‘ der Forschungsprozess wiederum selbst ein Interaktionssystem zwischen Interpret*innen und Erzähler*innen bildet, „das seine eigenen Selbstorganisationsprozesse entwickelt und sich im Laufe der gemeinsamen Interaktionsgeschichte strukturiert“ (Simon 2020, S. 41). Damit wird deutlich, dass die Konstruktion von Deutung und Bedeutung als interaktiver Prozess verstanden werden kann, welcher im Rahmen der Arbeit nicht aus einer Objektivität beanspruchenden Beobachterperspektive geschehen soll, sondern als Ergebnis im Sinne einer als (Ko-) Konstruktion von Erkenntnis auf Basis einer Interaktion

mit den Erzählungen der Forschungsteilnehmer*innen auf Metaebene verstanden werden soll.

3.1.2. Eine ‚partiale Perspektive‘

In der Anerkennung von Erkenntnisgewinn als (Ko-) Konstruktion von forschender und erzählender Perspektive lässt sich diese Relevanz in Anlehnung an partizipative Forschungsansätze in der Bedeutung einer mehrperspektivischen Betrachtung von Phänomenen verorten (von Unger 2016, S. 65). Dabei steht in partizipativen Ansätzen das bisherige Machtverhältnis zwischen Forschenden und Beforschten in Frage, womit eine möglichst weitreichende aktive Einbindung der Forschungsteilnehmer*innen in unterschiedliche Schritte des Forschungsprozesses verbunden ist. In der vorliegenden Arbeit ist die Orientierung an Ansätzen partizipativer Forschung nur in Form einer theoretischen Reflexionsebene möglich, jedoch soll damit explizit die subjektive Perspektive der Personen im beforschten Feld als bedeutsam hervorgehoben werden. In einer solchen Positionierung von Forschenden und Forschungsteilnehmer*innen steht auch, und dies durchaus beabsichtigt, ein dominanter und vor allem hierarchisch strukturierter wissenschaftlicher Objektivitätsanspruch infrage.

Einen kritischen Zugang zur Frage der Perspektivität erlaubt ein Einbezug von Ansätzen feministischer Wissenschaftskritik von Donna Haraway. In der Kritik einer dominierenden Annahme von Objektivität im Sinne einer Trennbarkeit von Wissen und seiner konstituierenden Perspektivität wäre dieser Vorstellung nach Haraway (1996) nicht etwa mit Relativismus zu entgegnen, sondern mit einer „Verortung und Verkörperung von Wissen“ (S. 228) in den betreffenden Subjekten. Ein Anspruch wissenschaftlicher Allgemeingültigkeit, der „göttliche Trick“ (ebd., S. 229), impliziert dabei eine nicht-lokalisierbare Perspektive von oben herab und ebenso eine Verantwortungslosigkeit im Sinne davon, „nicht zur Rechenschaft gezogen werden zu können“ (ebd.). Dem stellt Haraway die Perspektive der weniger Mächtigen gegenüber, also, wenn man* so will, eine Perspektive von unten. Dies meint nicht primär eine einfache Perspektivenumkehr, sondern vielmehr die Etablierung eines Objektivitätsbegriffs, welcher auf eine „Vielfalt partialen, verortbaren, kritischen Wissens“ (S. 228f.) gestützt wird. ‚Partial‘ kann dabei als Gegenpol zur Annahme einer singulären Selbstidentität betrachtet werden, die „zyklopisch [...]“ (vgl. S. 230) den Erkenntnisprozess ausgehend von einem in sich geschlossenen und positionierten Subjekt behandelt. Demgegenüber stehen „nichtisomorphe [...] Subjekte [...]“ (S. 230), ein gespaltenes und widersprüchliches Selbst, als fähig zur Infragestellung

von Positionierungen, eben weil es nach Haraway (1996) in seiner Konstruiertheit und Unvollständigkeit die Fähigkeit zur Verbindung mit anderen zu einer gemeinsamen Sichtweise innehat (S. 231). Der suggerierten Objektivität des ‚göttlichen Tricks‘ steht also die Unmöglichkeit gegenüber, „an allen Positionen zugleich oder zur Gänze an einer privilegierten (oder unterdrückten) Position zu ‚sein‘“ (ebd.). Diese Unmöglichkeit eröffnet jedoch die Chance einer kritischen Positionierung, „kritische Positionierung produziert – ist – Objektivität“ (ebd.).

Die machtkritische Perspektive Haraways auf den Diskurs der Wissensproduktion stellt damit also die Position der unterdrückten Subjekte in den Fokus. Diese Position soll jedoch nicht als singuläre Einheit des ‚seins‘ aufgefasst werden, vielmehr könne jene in der Lage sein, einer machtgetrübten über-allem-stehenden Objektivität eine Perspektive entgegenzubringen, welche nicht auf dem Anspruch fußt, als aktives ‚Subjekt‘ das passive ‚Objekt‘ beherrschen zu wollen. Eine partiale Perspektive eröffnet also den Möglichkeitsraum, abseits des Herrschaftsanspruchs verantwortete und verortete Sichtweisen zu kollektiver Erkenntnis zu verknüpfen, also einer „Objektivität als positionierter Rationalität“ (Haraway 1996, S. 236). Damit wird also deutlich, dass es im Prozess des Erkenntnisgewinns nicht darum gehen kann, die eigene Perspektive als eine objektive Beobachter*innenrolle zu verstehen, von jener aus Phänomene gedeutet werden können, wie sie eben sind. Vielmehr kann in Orientierung an Haraway für den vorliegenden Kontext damit zum einen hervorgehoben werden, dass eine Verschränkung von Perspektiven, von Forschungsteilnehmer*innen und Forschenden, als fruchtbarer Zugang zu neuen Erkenntnissen betrachtet werden kann. Dies setzt voraus, dass die partialen Wissensbestände - und dabei vor allem auch jene von Menschen, deren Stimmen bislang wenig Beachtung zuteilwurde - als bedeutsam und relevant anerkannt werden. „Die Nicht-Anerkennung marginalisierter Gruppenmitglieder als Personen, die bedeutsames und relevantes Wissen innehaben, wird zu einer Form von epistemischer Ungerechtigkeit“ (Tanzer/ Fasching 2022, S. 12). Kritisch zu hinterfragen ist freilich, ob das vorliegende Forschungsvorhaben den Rahmen bietet, einem solchen Zugang umfassend gerecht werden zu können. Mit Sicherheit lässt sich jedoch festhalten, dass eine kritische Reflexion der eigenen Situiertheit und der damit einhergehenden Deutungen, Lesarten und „blinden Flecken“ den Prozess der Analyse bereichern kann.

3.2. ‚Behinderung‘ als relationale Heterogenitätsdimension

In Kapitel 1 wurde bereits in Form eines kurzen Ausblicks angeschnitten, dass sich der Diskurs um ‚Behinderung‘ weitreichend und vielschichtig gestaltet. Durch die Eingrenzung der Zielgruppe auf Jugendliche mit ‚Behinderung‘ ergibt sich trotz alldem die Notwendigkeit einer Definition dessen, was im vorliegenden Fall unter ‚Behinderung‘ verstanden werden soll. ‚Behinderung‘ wird dabei aus unterschiedlichen epistemologischen Perspektiven zu verstehen versucht, um schlussendlich eine „Arbeitsdefinition“ (Cloerkes 2001) zu formulieren, von der ausgehend eine differenzierte und reflektierte analytische Betrachtung von ‚Behinderung‘ ermöglicht werden soll.

3.2.1. Begriffliche Annäherung

Eine begriffliche Annäherung an ein Verständnis von ‚Behinderung‘ bedarf zuallererst der Erwähnung, dass begriffliche Eingrenzungen immer mit Generalisierungen einhergehen. Felkendorff (2003) benennt dahingehend die Problematik, dass unter Begrifflichkeiten wie „Menschen mit Behinderung“, „behinderte Menschen“ oder „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ Personengruppen klassifiziert werden, welche jedoch keineswegs identisch seien (S. 25). Darüber hinaus gilt es auch eine differenzierte Perspektive gegenüber alltagstheoretischen Begriffen von ‚Behinderung‘ zu eröffnen, nicht zuletzt deshalb, weil im Alltagssprachlichen Gebrauch Begriff und Zuschreibung von ‚Behinderung‘ oftmals auch in Form einer Abwertung gebräuchlich ist.

„‚Behinderung‘ ist ein alltäglicher Begriff. Seine Bedeutung scheint geradezu offensichtlich und meint: verhindert sein, etwas zu tun. Er bezieht sich allgemein auf Personen mit einer Schädigung und signalisiert, dass die betreffende Person zu jener Gruppe von Menschen gehört, die als Folge ihrer ‚abweichenden‘ körperlichen oder intellektuellen Verfassung an ‚normalen‘ Aktivitäten nicht teilnehmen kann.“ (Thomas 2004, S. 31).

Als alltagstheoretischer Begriff bezeichnet ‚Behinderung‘ also physische und psychische Eigenschaften und soziale Verhaltensformen, die als „normabweichend“ und als Merkmal einer Person angesehen werden (Sasse/ Moser 2016, S. 138f.). Aktivist*innen der Disability Studies verweisen entgegen dieser alltagstheoretischen Deutung von Behinderung darauf, dass die Einschränkung sozialer Teilhabe ein Ergebnis von gleichermaßen physischen und mentalen Barrieren darstellt, welche Menschen mit einer sozial zugeschriebenen Schädigung ausgrenzen.

Damit bezieht sich der Begriff von ‚Behinderung‘ auf einen Typus sozialer Unterdrückung (disablism) (Thomas 2004, S. 31).

Davon ausgehend lassen sich zwei grundlegende und gegensätzliche Modelle im Diskurs um den Begriff von ‚Behinderung‘ anführen, welche in unterschiedlichen kontextuellen Einbettungen weitreichend referiert werden: *Medizinisch-individuelle* und *soziale Modelle* von ‚Behinderung‘. Das individuelle Modell verbindet dabei Behinderung primär mit einer körperlichen oder funktionalen Schädigung und legt die Bewältigung der damit verbundenen Benachteiligung in die individuelle Verantwortung der betroffenen Person (vgl. Waldschmidt 2005, S. 16). ‚Behinderung‘ wird dabei als Resultat medizinischer Schädigung aufgefasst, als „persönliche Tragödie“ (Waldschmidt 2005, S. 26) und damit als individuelle Bewältigungsaufgabe. Ein Rekurs auf dieses Verständnis von ‚Behinderung‘ findet sich dabei auch in alltagstheoretischen Begriffen von ‚Behinderung‘, nach Waldschmidt (2005) stellt also die Orientierung an einem Verständnis von ‚Behinderung‘ als Schädigung die lebensweltlich vorherrschenden Perspektive dar (vgl. Waldschmidt 2005, S. 16).

‚Behinderung‘ mit körperlicher oder funktionaler Schädigung gleichzusetzen und als individuelles Unglück zu deuten erscheint dabei nicht allein anhand der vehementen Kritik an einer reduktionistischen Sichtweise auf eine körperliche Schädigung in dem vorliegenden Forschungskontext unpassend. Mit einem Verständnis von Behinderung, welches diese allein an der individuellen Konstitution einer Person festmacht und die Bewältigung eben dieser in die Verantwortung der Individuen überschreibt, kann die vorliegende Frage nicht adäquat adressiert werden. Dies liegt darin begründet, dass dabei zum einen weder die prozessuale Dimension des Übergangs mit der Bedeutung von ‚Behinderung‘ in Verbindung gebracht werden kann. Zum anderen wäre eine mehrperspektivische Betrachtung obsolet, wenn ‚Behinderung‘ als alleinige Zuschreibungskategorie des damit adressierten Individuums verstanden werden soll. Es gilt also kritisch jene Vorstellungen von ‚Behinderung‘ in den Blick zu nehmen, die diese als definitorisches Merkmal von Personen verstehen, „und zwar unabhängig von situativen, zeitlichen und sozialen Kontexten, die an der Wahrnehmung, Definition und Bearbeitung der Kategorien und an der (Re-)Produktion hieran gebundener Benachteiligungen beteiligt sind“ (Wansing et al. 2016, S. 72)

Mit der Einführung eines sozialen Modells von Behinderung, welches Behinderung als „Resultat einer sozialen Übereinkunft versteht“ (Thomas 2004, S. 33) war die Möglichkeit gegeben,

‚Behinderung‘ als Konsequenz sozialer Beziehungen zu sehen, und nicht mehr als Folge einer Schädigung per se. (ebd. S.33). ‚Behinderung‘ wird also nicht mehr als nicht als Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern als Produkt sozialer Organisation und systematischer Ausgrenzungsmuster begriffen (Waldschmidt 2005, S.18). Demnach werden Menschen nicht aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen behindert, sondern durch ein soziales System, das Barrieren gegen deren Partizipation errichtet. Das soziale Modell geht von der sozialen Benachteiligung als (allein) entscheidendem Ursachenfaktor aus und postuliert soziale Verantwortung in Erwartung einer Veränderung der Gesellschaft (vgl. ebd. S.18).

Kritik gegenüber dem sozialen Modell wird vor allem in körpertheoretischer Hinsicht verübt, da es nach Waldschmidt (2005, S.20f.) auf einer Dichotomie von ‚Körper‘ und ‚Kultur‘ basiert, die Beeinträchtigung als biologisch-medizinisch begründet und als nicht weiter problematisierbar darstellt. Einen konflikthaften Aspekt im Diskurs der Disability Studies bildet nach Thomas (2004) die Frage nach der Beachtung und der Natur der Schädigung im Sinne der körperlichen Dimension von ‚Behinderung‘. Nach Thomas (ebd.) bildet für Vertreter*innen des sozialen Modells die persönliche Erfahrung des Lebens mit einer Schädigung kein zentrales Anliegen der Disability Studies in der Kritik der umfassenden sozialen Ursachen von ‚Behinderung‘. Eine Fokussierung auf Schädigung würde dahingehend die Gefahr eines Rekurses auf einen kausalen Zusammenhang von Schädigung und Behinderung bergen, wie er im medizinischen Modell vorherrschend sei (Thomas 2004, S. 47)

Auch Kastl (2010) stellt dem sozialen Modell eine kritische Perspektive gegenüber und argumentiert, dass dieses Modell zwar aus nachvollziehbaren Gründen ‚Behinderung‘ ausschließlich in der Umwelt der Individuen zu verorten versucht, dem Modell jedoch eine übertriebene Vorstellung intentionaler Unterdrückung zugrunde liegen würde. Des Weiteren müsste nach Kastl (2010) der im sozialen Modell verwendete Begriff der ‚Barriere‘, welche dort als ausschließlich sozial konstruiert verstanden werden würde, als relationaler Begriff betrachtet werden, da Barrieren nicht für alle Menschen unabhängig ihrer individuellen Konstitution als solche wirksam werden (vgl. S. 116).

Dies zeigt, dass auch ein soziales Modell, welches ‚Behinderung‘ (ausschließlich) in der Konstruktion gesellschaftlicher Barrieren verortet, im Diskurs um ‚Behinderung‘ nicht unkritisch übernommen werden kann. Thomas (2004) verweist darauf, „dass der Gewinn von neuem Wissen über Behinderung ein dynamisches und konfliktreiches Zusammenspiel verschiedener

Faktoren benötigt: dem Individuellen wie dem Kollektiven, dem Politischen wie dem Wissenschaftlichen“ (S. 32). Demnach erscheint es also zielführend, ‚Behinderung‘ in einem Wechselspiel unterschiedlicher Faktoren zu verorten, die sowohl die individuelle Konstitution der Person, welche Behinderungserfahrungen macht, wie auch die das jeweilige Umfeld miteinbezieht, in welchem diese Erfahrungen gemacht werden.

„Eine demgegenüber nicht reduktionistische Sichtweise auf Behinderung bedeutet, dass der Körper sozial und in Wechselwirkung auch das Soziale körperlich gedacht werden müssen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass sich bei einigen Behinderungen das Körperliche stark sozial auswirkt – beispielsweise bei Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung –, während sich bei anderen Menschen Soziales in starkem Maße körperlich auswirkt.“ (Felder 2018, S. 83f.)

3.2.2. Versuch einer (Arbeits-) Definition

Wie eingangs angeführt wird in der vorliegenden Auseinandersetzung der Versuch unternommen ‚Behinderung‘ sowohl als Erfahrung, als auch als Zuschreibung in den Blick zu nehmen, beziehungsweise dessen Konstitution in einem Spannungsfeld dieser beiden Dimensionen zu verorten, und dabei vor allen Dingen auch in dem jeweiligen Kontext, in welchem diese Spannungsfelder wirksam werden. Davon ausgehend kann die Wahrnehmung von Behinderung in Abhängigkeit der spezifischen Bedingungen unterschiedlicher Interaktionssysteme beschrieben und die Sichtweise auf Behinderung, wie Hermes (2019, S. 31) anmerkt, als kontextabhängig und relational begriffen werden. Hier soll ein differenzierter Behinderungsbegriff erarbeitet werden, der Behinderung als relationales Konstrukt erfasst, in einem Spannungsfeld zwischen Erfahrung und Zuschreibung, und darauf hinzuwirken versucht, dass eben nicht eindeutig identifizierbar ist, was denn ‚Behinderung‘ genau bedeutet, um damit eine Perspektive zu eröffnen, die einer Reihe unterschiedlicher Faktoren in der Konstruktion von ‚Behinderung‘ Relevanz beimisst.

„Der Begriff der Behinderung ist unverzichtbar, seine Ambivalenz steht außer Frage“ (Cloerkes 2001, S. 8). Mit diesen Worten ist also umrissen, woran in einer analytischen Annäherung an das Konstrukt von ‚Behinderung‘ kein Weg vorbeizuführen scheint, nämlich in einer Festlegung dessen, worauf sich die Analyse bezieht. Dies stellt ebengleich auch den Versuch dar, einer Differenzierung von ‚Behinderung‘ als Analysekategorie und ‚Behinderung‘ als Zuschreibung für bestimmte Personengruppen vorzunehmen. Cloerkes (2001) formuliert ausgehend

von einem Zugang aus interaktionistischer Sichtweise (S. 5) eine Definition von ‚Behinderung‘ wie folgend:

„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. ‚Dauerhaftigkeit‘ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‚Sichtbarkeit‘ ist in weitestem Sinne das ‚Wissen‘ anderer Menschen um die Abweichung“ (Cleorkes 2001, S. 7).

Entlang dieser Definition lassen sich zwei relevante Aspekte abzeichnen. Zum einen benennt Cloerkes (2001) in dieser Definition den Aspekt der Wertung. Dieser Aspekt ist zu Beginn nicht gleichbedeutend mit der Reaktion auf ‚Behinderung‘ in der Interaktion (vgl. S. 7), jedoch lässt sich davon ausgehend lesen, dass die wahrgenommene Abweichung mit einer negativen Konnotation verbunden sein muss, um in dieser Definition als ‚Behinderung‘ zu gelten. Diese Abweichung muss auch als solche erkannt werden, was wiederum den Fokus auf die Relevanz der zuschreibenden Beobachter*innenperspektive richten kann. Die Definition von ‚Behinderung‘ bedarf also zuallererst einer Beobachtung, welche in einer Unterscheidung von ‚positiv‘ und ‚negativ‘ eine Zuschreibung konstruiert. Dahingehend erscheint vor allem eine reflektierte Beobachter*innenperspektive von Bedeutung. Wie schon im einleitenden Abschnitt 3.1. dieses Kapitels angeführt wurde, wird erst aus dieser Perspektive die ‚Behinderung‘ als solche in ihrem Erkennen als Unterscheidung von etwas anderem als solche sichtbar. Weisser (2015) schreibt dazu:

„Man „findet“ also Behinderungen, wenn man danach fragt, so wie sie in der Verwendung der Differenz hervorgebracht werden. Was aber erklärt das? In einem sehr spezifischen Sinne nichts. Es erklärt die Voraussetzungen dafür, die es ermöglichen, überhaupt so etwas wie „Behinderung“ zu sehen. Man sähe sonst nur jemanden, der an Krücken geht, bestimmte Personen, die mir nicht zuhören, Türen, die sich nicht öffnen. Doch es ist möglich, all diese verschiedenen Erfahrungen unter einem begrifflichen Konzept zu sehen, der Theorie der Behinderung im Sinne eines Unterschieds, der festhält, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht.“ (Weisser 2015, S. 23)

Damit scheint umrissen, was eine Konstruktion von ‚Behinderung‘ bedeuten kann. Die Unterscheidung von etwas, das als ‚Behinderung‘ erkannt wird und etwas, dem nicht so ist, erscheint in dieser Auslegung als notwendige Voraussetzung einer analytischen Auseinandersetzung. ‚Behinderung‘ als konflikthafte Dimension an einen bestimmten normativen Erwartungshorizont zu knüpfen erscheint insofern aufschlussreich, als dass sie eben genau mit

diesem Erwartungshorizont in Relation stehend begriffen werden kann. Daran kann wiederum die Frage anknüpfen, worin diese Erwartung besteht und vielmehr noch, warum und in Orientierung an welcher Normstruktur. Nichtsdestotrotz lässt sich nicht behaupten, dass eine forschende Perspektive nicht selbst einen solchen Erwartungsgehalt birgt und von normativen Orientierungen unabhängig agieren kann.

In diesem Sinne bedarf es einer kritischen Betrachtung einer weiteren Dimension, nämlich jener der Wertung. Wird dem beobachteten Phänomen, wie beispielsweise dem oben genannten Gehen mit Krücken, eine negative Wertung im Sinne einer (lebens-) qualitativ schlechteren Situiertheit zugesprochen, bewegt sich dieser Zugang wieder in Richtung einer reduktionistischen Wertung. Gegenüber einer wertenden Intuition im Blick auf 'Behinderung' schreibt Barnes (2016):

"The claim that it is simply obvious that disability is bad-difference is, I take it, an intuition. More to the point, it's an intuition about something that is a subject of prejudice and stigma. But if we have good reason to believe that disability is the subject of prejudice and stigma, then it seems we also have good reason to think our intuitions about disability aren't going to be particularly reliable, and aren't going to be a good groundwork on which to construct a theory of disability" (Barnes 2016, S. 72)

Diese Perspektive erscheint umso überzeugender, wird mit Schramme (2013) festgehalten, dass 'Behinderung' per se nicht kausal mit einer Verschlechterung der Lebensqualität einhergehen muss. Vielmehr lässt sich damit mit Barnes (2016) dafür argumentieren, 'Behinderung' als „mere difference“ (Barnes 2016) zu verstehen, also im Sinne einer zuallererst werturteilsfreien Heterogenitätsdimension. In der Heranführung an eine anti-essentialistische Theorie von Behinderung schlägt Weisser (2007) vor, „die Erfahrung einer Behinderung als Konflikt zwischen Fähigkeiten und Erwartungen zu konzipieren“ (S. 240f.). Die Fähigkeit, welche in dieser Definition angesprochen wird, meint dabei „das Vermögen, etwas zu realisieren“ (Weisser 2007, S. 241). Wiederum das, was dabei realisiert werden soll, ist an Erwartungen gebunden, welche Weisser (2007) in Anschluss an Luhmann (1987) als Einschränkung des Möglichkeitsraums betrachtet. Mit Wansing et al. (2016) kann also festgehalten, dass Behinderungen

„also stets relativ und relational zu denken [sind] und können folglich auch im Kontext schulischer und beruflicher Bildung ohne eine Beschreibung von institutionellen Strukturen, Logiken und Praktiken, die möglicherweise benachteiligend, diskriminierend oder

ausgrenzend wirken, gar nicht identifiziert und beschrieben werden“ (Wansing et al. 2016, S. 73)

Damit eröffnet dieser Zugang auch eine Perspektive auf Behinderung, mit der auch in Anlehnung an Terzi (2005) festgehalten werden kann, dass dabei nicht mehr primär die Ursache einer Behinderung relevant wird, sondern vielmehr die Bedeutung von Behinderung im Rahmen individueller Verwirklichungsmöglichkeiten in den Fokus gerückt werden (S. 208) und damit als relational und multidimensional verstanden werden kann (ebd. 205). Damit kann die Arbeitsdefinition der vorliegenden Auseinandersetzung darauf aufbauen, dass das Konstrukt beziehungsweise Phänomen in die Darstellungen der Erzähler*innen zumal eingewoben ist, weil sie im biographischen Verlauf im Rahmen einer Reihe von Zuschreibungen und Stigmatisierung dieser Attribuierung eine bestimmte Deutung beizumessen mögen. Demgegenüber erfordert eine analytische Betrachtung aus dieser Perspektive jedoch nicht die Identifikation dessen, was denn nun in diesen ‚Erzählungen‘ genau als ‚Behinderung‘ definiert werden muss, sondern vielmehr kann auf dieser theoretischen Basis in den Blick gerückt werden, welchen Sinngehalt die Erzähler*innen diesem Aspekt beimessen.

3.3. Übergänge als Positionswechsel im Ökosystem

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln.“ (van Gennep 1986, S. 15; zit.n. Walther & Stauber 2013, S. 23). Aus dieser Feststellung lassen sich zwei Dimensionen dessen ableiten, was in Anbetracht des Begriffs des Übergangs von pädagogischem Interesse erscheint. Zum einen bezeichnet dabei der Begriff des Übergangs auf chronologischer beziehungsweise biographischer Ebene einen Wechsel von Lebensaltersphasen, zum anderen wird damit auch deutlich, dass damit ein Wechsel von Tätigkeiten und in weiterer Folge auch ein Wechsel von Rollen einhergeht. Thielen (2011) bezieht den Begriff des Übergangs zum einen auf Biographie- und lebenslauftheoretische Betrachtungsweisen, zum anderen auf eine systemtheoretische Perspektive (S. 10). Eine systemische Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit aus jenem Grund als fruchtbar erachtete, weil damit zum einen die Rolle der unterschiedlichen Akteur*innen in bestimmte Dynamiken von Übergängen spezifischer miteinbezogen werden kann. Zum anderen wird in der Frage nach dem Übergang in die Erwerbstätigkeit damit auch das Umfeld (also System) des Arbeitsplatzes zu einem relevanten Teil der Fragestellung, wenn in einem Zugang zur Frage nach Benachteiligung dahingehend

auch die Struktur des Systems betrachtet werden kann, in welches der Übergang erfolgt beziehungsweise erfolgen soll.

3.3.1. Was meint „System“?

Zuallererst bedarf es dahingehend also einer Klärung der Frage, was denn überhaupt unter dem Begriff eines ‚Systems‘ verstanden werden kann. In der Auseinandersetzung mit institutionalisierten Übergangsprozessen tauchen vermehrt Begriffe wie Schulsystem oder Bildungssystem auf, in weiterer Folge auch das System Familie oder auch das Gesellschaftssystem. Allen gemein dabei ist, dass sie in bestimmter Weise im Kontext gesellschaftlicher Organisationsstrukturen verortet werden und damit also eine Funktion im Kontext sozialer Ordnung einnehmen. Grundlegend lässt sich also davon ausgehen, dass all diese Systeme eine soziale Funktion erfüllen. In einer ersten Annäherung kann mit Luhmann (1975) dann von (sozialen) Systemen die Rede sein, „wenn Handlungen mehrerer Personen sinnhaft aufeinander bezogen werden und dadurch in ihrem Zusammenhang abgrenzbar sind von einer nichtdazugehörigen Umwelt“ (Luhmann 1975, S. 9, zit. n. Treibel 2004, S. 32). Ein (soziales) System stellt demnach einen in bestimmter Weise von seiner Umwelt abgrenzbaren Raum dar, in welchem die in ihm handelnden Akteur*innen eben diese Handlungen in Bezug auf die Anwesenheit anderer Akteur*innen setzen.

Nun lässt sich davon ausgehend die Frage aufwerfen, wie denn solche Systeme überhaupt erkennbar und von anderen Systemen abgrenzbar sind. Ein Verständnis dafür lässt sich entwickeln, wenn in Orientierung an Wansing (2006) davon ausgegangen werden kann, dass „[d]ie Einheiten der Beobachtung, die ein Beobachter im Prozess des Erkennens unterscheidet, [...] als Systeme bezeichnet [werden]“ (Wansing 2006, S. 22). Das bedeutet also, dass Systeme und die darin enthaltenen Interaktionen und Beziehungen aus einer beobachtenden Perspektive definiert und damit auch konstruiert werden. Ein System meint daher also nicht eine objektiv definierbare ontologische Einheit, sondern vielmehr etwas ‚Zusammengestelltes‘, es besteht also aus Elementen, die in bestimmten Relationen zueinanderstehen (vgl. ebd.). Eine davon ableitbare Perspektive erscheint für die Betrachtung von Übergangsprozessen und in Anbetracht der vorangegangenen theoretischen Ausführungen vor allem dahingehend aufschlussreich, wenn damit Kontexte, zwischen welchen Übergänge stattfinden, und die darin hergestellten Bedingungen betrachtet werden können. Eine systemische Perspektive kann also nach Simon (2020) bedeuten, für Phänomene Erklärungsmuster zu suchen, welche

sich aus der Systemtheorie ableiten lassen. Konkret meint dies: „*An die Stelle geradlinig-kausaler treten zirkuläre Erklärungen, und statt isolierter Objekte werden die Relationen zwischen ihnen betrachtet*“ (Simon 2020, S. 13, kursiv i. O.).

3.3.2. Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner

Auf dieses grundlegend-basale Verständnis des Begriffs des Systems - und nicht mehr kann sich eine Auseinandersetzung mit einem derart komplexen Theoriekonstrukt wie jenem der Systemtheorie im vorliegenden Rahmen zum Ziel setzen – kann nun mit Bronfenbrenner (1989) der Blick auf die Wirkung von unterschiedlichen Systemen auf die menschliche Entwicklung⁹ gerichtet werden. Bronfenbrenner (1989) beschreibt die menschliche Entwicklung als Interaktion zwischen dem wachsenden Organismus und seiner Umwelt. Dem möglichen Vorwurf von Banalität in dieser These entgegnet Bronfenbrenner (1989), dass diese zwar in ihrer Grundlage (und dabei vor allem in der Annahme gleichbedeutender Rollen von Individuum und Umwelt in diesem Prozess) keine revoltieren Gehalt zu bieten scheint. „Doch in der Praxis ist die Aufmerksamkeit asymmetrisch verteilt, finden wir ein Übermaß an Theorien und Untersuchungen über die Eigenschaften der Person, aber nur sehr rudimentäre Vorstellungen und Charakterisierungen ihrer Umwelt“ (S. 32).

Nun lässt sich dieser These aus aktueller Perspektive entgegnen, dass diese über 40 Jahre zurückliegende Feststellung mittlerweile doch einiges an Aktualität eingebüßt haben könnte und der Fokus der Betrachtung durchaus weitreichender auf die Bedeutung des Umfelds in der Entwicklung des Individuums gelegt wurde. Trotz alldem erscheint die Grundaussage weiterhin brisant, wenn sich unter anderem anhand der vorangegangenen Auseinandersetzung feststellen lässt, dass nach wie vor die grundlegende Verantwortung zur aktiven Gestaltung und erfolgreichen Bewältigung von Übergängen und den damit einhergehenden Herausforderungen dem Individuum zugeschrieben wird. Zudem gilt hervorzuheben, dass Bronfenbrenners theoretische Überlegungen bis zu seinem Tod in stetiger Weiterentwicklung standen (vgl. Tudge et al. 2009, S. 199), wonach auch das theoretische Fundament, welches im vorliegenden Rahmen als Bezugspunkt der Auseinandersetzung herangezogen wird, Bronfenbrenners Theorie weder umfassend noch in seiner letztgültigen Form widerspiegeln kann. Dennoch bleiben die grundlegenden Überlegungen auch in weiteren Schriften erhalten, wie auch ihre

⁹ Als ‚Entwicklung‘ bezeichnet Bronfenbrenner (1989) die „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S. 19).

theoretische Relevanz für ein Verständnis von Übergangsprozessen. Tudge et al. (2009) folgend sei jedoch darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Arbeit Bezug auf Bronfenbrenners Hauptwerk (1989) genommen wird.

Bronfenbrenner (1989) formuliert die grundlegende Zielrichtung eines ökosystemischen Ansatzes menschlicher Entwicklung wie folgend: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1989, S. 37). Demzufolge richtet sich in diesem Ansatz der Fokus zum einen auf das Individuum, zum anderen jedoch auch explizit auf die Bedingungen des jeweiligen Umfelds, in welchem sich das Individuum befindet und in welchem es agiert. Bronfenbrenner (1989) hebt dahingehend hervor, dass dabei zum einen das Individuum ebenso Einflüsse auf seine Umwelt ausübt wie die Umwelt auf das Individuum, also eine beidseitige Interaktion besteht. Diese Umwelt umfasst dabei nicht lediglich den unmittelbaren Lebensbereich des Individuums, sondern mehrere Lebensbereiche, vor allem auch die Verbindungen zwischen ihnen und die darauf einwirkenden äußeren Einflüsse aus dem weiteren Umfeld (Bronfenbrenner 1989, S. 38).

Übergänge finden nach Bronfenbrenner (1989) dann statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1989, S. 43). Der Übergang wird also als Positionswechsel innerhalb jener Lebensbereiche verstanden, in welche die Person eingebunden ist. Gleichmaßen wirken auf diesen Prozess auch Dynamiken auf übergeordneten strukturellen Ebenen ein. Bronfenbrenner definiert diese strukturellen Ebenen grundlegend als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem (1989), welche in späteren Schriften durch das Chronosystem (Bronfenbrenner 1990) ergänzt werden.

Nach Bronfenbrenner (1989) bildet die Ebene des *Mikrosystems* jene der direkten Interaktion mit Personen und meint damit also eine Gesamtheit von Wechselbeziehungen, in welchen sich das Individuum befindet (S. 23). Es bildet dabei ein „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen

Eigenheiten erlebt¹⁰“ (Bronfenbrenner 1989, S. 38). Bronfenbrenner (1989) hebt in dieser Definition den Aspekt des ‚Erlebens‘ deutlich hervor. Damit wird erkennbar, dass zum einen Prozesse im Mikrosystem für das Individuum direkt wahrnehmbar sind und ihm zum andern auch in diesem System bestimmte Aufgaben und Rollen zuteilwerden (vgl. S. 41). Das Mikrosystem beschreibt also jene physischen¹¹ Orte, in welchen direkte Interaktion stattfinden kann, wie beispielsweise das Zuhause, die Schule oder den Arbeitsplatz (vgl. Navarro/ Tudge 2022, S. 3). Diese unterschiedlichen Mikrosysteme bilden in ihren Wechselbeziehungen wiederum eine weitere übergreifende Systemebene, welche Bronfenbrenner (1989) als das *Mesosystem* benennt. Dieses System umfasst die „Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1989, S. 199). Dabei ist auf dieser Systemebene vor allem der Charakter und die Art jener Wechselbeziehungen (beziehungsweise Verbindungen) für die menschliche Entwicklung von Bedeutung. Bronfenbrenner (1989) schreibt der Wechselwirkung von Lebensbereichen im Mesosystem unter anderem dann entwicklungsförderndes Potenzial zu, „wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander [sic!] vereinbar sind“ (S. 202) und diese auch „gegenseitiges Vertrauen, positive Übereinstimmung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern“ (S. 205). Hinsichtlich des Übertritts zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen innerhalb des Mesosystems formuliert Bronfenbrenner (1989) unter anderem die Hypothese, dass dabei die Entwicklung der Person in jenem Ausmaß gefördert wird, „in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrung verfügen“ (S. 208). Dies kann im vorliegenden Kontext also dahingehend verstanden werden, dass Übergänge im Mesosystem vor allem durch eine „unterstützende Verbindung“ (Bronfenbrenner 1989, S. 205) im Sinne der Minimierung eines Bruchs zwischen unterschiedlichen Systemanforderungen entwicklungsförderndes Potenzial beinhalten können.

¹⁰ An dieser Stelle sei an den Begriff des ‚Erlebens‘ verwiesen, wie er in Kapitel 3.1. diskutiert wurde. Bronfenbrenner (1989) schreibt dazu, dass mit diesem Ausdruck nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelt Relevanz besitzen, „sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden“ (S. 38).

¹¹ Navarro und Tudge (2022) differenzieren in einer zeitgemäßen Adaption von Bronfenbrenners Theorie zwischen physischen („face-to-face setting“) und virtuellen („digital platforms“) Mikrosystemen (S. 4). Zumal dieser Zugang für eine ganzheitliche Anwendung von Bronfenbrenners Theorie durchaus von Interesse sein kann, erscheint im vorliegenden Kontext eine Orientierung an Bronfenbrenners grundlegendem Zugang für ein Verständnis von Übergängen zielführender.

Jene Systeme, in welchen die Person nicht selbst aktiv beteiligt ist, in welchen aber Ereignisse stattfinden, die die direkten Lebensbereiche der Person beeinflussen, bezeichnet Bronfenbrenner (1989) als das *Exosystem* (S. 42). Bronfenbrenner (1989) beschreibt dahingehend die Notwendigkeit der Identifikation einer Kausalfolge von Prozessen in zwei Schritten, um zum einen „Ereignisse im externen Bereich zu Prozessen im Mikrosystem um die sich entwickelnde Person, und einem zweiten [Schritt, Erg. N. H.], um diese Prozesse zu Entwicklungsveränderungen einer Person in diesem Lebensbereich in Verbindung zu setzen“ (Bronfenbrenner 1989, S. 225). Ein Beispiel hierfür formulieren Tudge et al. (2009) in der Veränderung des Verhaltens einer Mutter gegenüber ihrem Kind aufgrund von Stress im Arbeitsumfeld, wenn die Mutter dadurch beispielsweise auf bestimmte Verhaltensweisen gereizter reagiert als gewöhnlich. Der Arbeitsplatz der Mutter bildet dabei also das Exosystem, in welchem das Kind nicht aktiv beteiligt ist, dieses jedoch einen Einfluss auf die Interaktionen im Mikrosystem (Familie) ausübt (vgl. S. 201).

Houston (2017) schlägt ein visualisiertes Verständnis dieser Systemebenen vor als “configuration of ever-increasing spheres of social influence, much like a grouping of nested Russian dolls” (S. 57), also als einander jeweils umspannende Ebenen konzentrischer Kreise. Die äußerste Ebene bildet dabei das *Makrosystem*. Der Begriff des Makrosystems bezieht sich nach Bronfenbrenner (1989) „auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologie“ (S. 241f.). Das Makrosystem richtet sich nicht auf spezifische Lebensbereiche, sondern vielmehr auf die in dem jeweils kulturellen Rahmen geltenden institutionellen Muster, Strukturen und Aktivitäten (vgl. Epp 2017).

Der Begriff des *Chronosystems* wird von Bronfenbrenner erst in späteren Schriften verwendet und „schließt sowohl die zeitliche Dimension der Entwicklung ein, als auch die biografische Abfolge, und zwar bezogen auf Veränderungen der Welt und der sich entwickelnden Person“ (Bronfenbrenner 1990, S. 70, zit. n. Schelch 2018, S. 22).

Anhand dieses Zugangs lässt sich zeigen, dass Menschen in ihrer individuellen Entwicklung auch von unterschiedlichen Dynamiken jener direkten und übergeordneten Interaktionssysteme und der darin handelnden Akteur*innen stehen, in welchen sie sich zu bestimmten Zeitpunkten im Lebenslauf befinden. Diese Systeme bilden in dieser theoretischen Perspektive die

Rahmung von Übergängen, ihre Systemgrenzen bilden die Schwellen jener Umwelt, in welchen die Individuen ihre Position und Rolle wechseln (können).

Trainor (2017a) zieht dahingehend eine Verbindung von Bronfenbrenners Konzept ökologischer Systeme mit jenen von Bourdieus Begriff des Felds. Wo diese Umwelt bei Bronfenbrenner als ein zusammenhängendes System von durchlässigen und amorph begrenzten Umfeldern und Kontexten verstanden wird, in welche die menschliche Entwicklung und soziale Interaktion eingebettet sind, richtet sich Bourdieus Theorie auf Verhältnisse von Macht in diesen Feldern (vgl. Trainor 2017a, S. 11). Houston (2017) diskutiert eine vergleichbare Gegenüberstellung dieser beiden theoretischen Zugänge. Die Begriffe von Ökosystem und Feld werden dabei wiederum nicht synonym gebraucht, vielmehr zeigt Houston (2017) in der Gegenüberstellung die wechselseitige Möglichkeit der Ergänzung dieser Zugänge auf. Während Bronfenbrenners Modell eine Differenzierung der unterschiedlichen Ebenen des Umfelds und deren Einwirken auf die menschliche Entwicklung darlegen kann, bleiben dabei Aspekte von Macht weitgehend unberührt. Demgegenüber lassen sich diese Aspekte von Macht mit Bourdieu in der Identifikation der Ressourcenverteilung und der damit einhergehenden Möglichkeiten darstellen, einen Positionswechsel in dieser Umwelt zu vollziehen (vgl. S. 61f.). Im vorliegenden Kontext eröffnet sich damit eine Perspektive auf Übergänge, welche neben dem Einfluss unterschiedlicher Systemebenen auch die Frage nach der Verfügbarkeit relevanter Ressourcen in diesen Prozessen miteinbeziehen kann. Mit einer Hinwendung zu den theoretischen Perspektiven bei Bourdieu soll diese Verbindung im nächsten Kapitel in ihrer Relevanz der Identifikation von Ressourcen diskutiert werden, welche als Voraussetzung zur Bewältigung von Übergängen betrachtet werden.

3.4. Kapital als Ressource zur Bewältigung von Übergängen

„Übergänge sind keine harmlose Angelegenheit. Sie verleihen einer Welt, die von radikaler Kontingenz geprägt ist, eine erkennbare Struktur. Diese Struktur ist mithin kein Ausdruck einer natürlichen Ordnung; sie verdankt sich vielmehr der ungleichen Verteilung von Ressourcen und Privilegien, von Berechtigungen und Zugehörigkeiten“ (Rieger-Ladich 2020, S. 207). An Übergängen reproduzieren sich nach Thielen (2011) in der Frage der Verteilung von Ressourcen zunehmend soziale Ungleichheiten, oder werden in diesem Prozess sogar noch verstärkt (S. 11). Soziale Ungleichheiten können mit Bourdieu (1995) als eben diese Formen der Verteilung relevanter Kapitalressourcen verstanden werden. Die Verfügbarkeit von Kapital

bestimmt dabei die Möglichkeiten der Mobilität im sozialen Raum und in diesem Sinne eben jenen Rahmen, in welchem die individuelle Gestaltung (erfolgreicher) Übergangsprozesse zwischen unterschiedlichen Systemen erfolgen kann. Bartmann (2005) beschreibt den Begriff der ‚biographischen Ressource‘ in Anlehnung ans Hoernig (1987) als „Handlungsmittel, die zur Bewältigung der biographischen Handlungskorrektur eingesetzt werden können“ (Hoernig 1987, S. 97, zit. n. Bartmann 2005, S. 24). Biographischen Ressourcen fällt nach Bartmann (2005) die Funktion zu, die prozessuale Herstellung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen im Lebensverlauf zu ermöglichen und damit biographische Konsistenz und Kontinuität zu sichern. Die Entwicklung dieser Ressourcen vollzieht sich nach Bartmann (2005) dabei im Sozialisationsprozess, „im Verlauf der Verarbeitung innerer und äußerer Realität.“ (S. 27).

3.4.1. Kapitalarten nach Bourdieu

Bourdieu (1995) Sozialraumtheorie ermöglicht einen Zugang zur Identifikation von Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Kapital meint in diesem Sinne die Gesamtheit individueller Ressourcen, strukturelle Bedingungen bestimmen dabei die Möglichkeiten der Kapitalumwandlung (vgl. Bourdieu 1983, S. 195) und damit auch die Möglichkeit der Mobilität im sozialen Raum. Diese Möglichkeit der Mobilität im sozialen Raum kann im vorliegenden Kontext insofern verstanden werden, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs auch in Abhängigkeit der Verfügbarkeit individueller Ressourcen steht. Bourdieu (1983, 2005) unterscheidet dahingehend grundlegend drei Formen von Kapital.

Das *Ökonomische Kapital* bezeichnet jene Form von Ressourcen, welche unmittelbar in Geld konvertierbar sind und beschreibt damit auch einen Ausgangspunkt der von Bourdieu angestrebten Differenzierung. Einen Begriff von Kapital in Form ökonomischer Ressourcen verortet Bourdieu (2005) dabei in einer kapitalistischen Reduktion auf den reinen Warenaustausch (S. 50).

Kulturelles Kapital unterteilt Bourdieu (2005) anhand seines Zustands in eine inkorporierte, eine objektivierte und eine institutionalisierte Form. Ersteres beschreibt „dauerhafte Dispositionen des Organismus“ (ebd. S. 53), in diesem Sinne also verinnerlichte Akkumulation von Kultur, oder, nach Bourdieu (2005) „Bildung“ (S. 55). Es wird durch diese Verinnerlichung zum Bestandteil der Person, also Teil deren Habitus und kann damit nicht kurzfristig übertragen werden (ebd. S. 56). Die objektivierte Form von kulturellem Kapital lässt sich in materiell übertragbaren kulturellen Gütern verorten, lässt sich dabei jedoch in diesem Sinne von

ökonomischem Kapital unterscheiden, dass der Gebrauch dieser kulturellen Güter insofern die Verfügung über inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt (Bourdieu 1983, S. 189; 2005, S. 59). Die institutionalisierte Form kulturellen Kapitals stellt schließlich die objektivierte Form von inkorporiertem Kapital dar, also ein Zeugnis kultureller Kompetenz in Form von institutionellen Titeln (Bourdieu 200, S.61). Die Bedeutung liegt hierbei vor allem in der offiziellen Anerkennung, und damit auch in einer Bestimmung des „kulturellen Werts eines Titelinhabers“ (Bourdieu 2005, S. 62).

Die dritte Form von Kapital, das *Soziale Kapital*, bezeichnet Ressourcen, welche auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe aufbauen (Bourdieu 2005, S. 63). Relevant erscheint dahingehend vor allem, dass Bourdieu (1983, 2005) diese Form sozialer Beziehungen vor allem in ihrer Bedeutung für die Sicherung eines sozialen Status beschreibt, also als nützliche Verbindungen, welche „Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen“ (2005, S. 65).

Bourdieu nennt mit dem *symbolischen Kapital* (1983, 2005) noch eine vierte Kapitalart, welche jedoch im Sinne der system- beziehungsweise feldspezifischen Bedeutungszuschreibungen (Prestige) der anderen drei Formen übergeordnet ist.

3.4.2. Differenzierung von ‚kulturellem Kapital‘ nach Yosso

Yosso (2005) nimmt in einem kritischen Zugang zu Bourdieus Kapitaltheorie eine Differenzierung des Konzepts von kulturellem Kapital in sechs weitere Kapitalarten vor. Nach Yosso (2005) impliziert Bourdieus Kapitaltheorie, zumal diese eine strukturelle Kritik an der Verteilung von Ressourcen und damit einhergehender Privilegien und Machtverhältnisse anstrebt, eine nicht unbedenkliche Perspektive auf kulturelle Werturteile. „This interpretation of Bourdieu exposes White, middle class culture as the standard, and therefore all other expressions of ‘culture’ are judged by this expression of the ‘norm’“ (Yosso 2005, S. 76). Yossos (2005) Kritik adressiert dabei also eine perspektivische, privilegierte Wertzuschreibung dessen, was als ‚kulturelles Kapital‘ in der jeweiligen Gesellschaft anerkannt wird beziehungsweise die davon abgeleitete Vorstellung, dass marginalisierte Gruppen diese Form von Kapital akkumulieren müssten, um Armut und Marginalisierung zu entgehen (vgl. Trainor 2017b, S. 16). Yosso (2005) formuliert dahingehend im Sinne einer ‚critical race theory‘ den Ansatz einer Theorie von kulturellem Kapital, welche vielmehr ‚kulturell wertvolles Vermögen‘ („cultural wealth“) in den Fokus der Betrachtung rückt und damit die Wertzuschreibungen von Ressourcen in dem

jeweiligen kulturellen Kontext verortet. Yosso (2005, S. 77-80) differenziert demnach folgende Formen von kulturellem Kapital:

- „*Aspirational Capital*“ bezieht sich auf die Fähigkeit, Wünsche und Träume auch angesichts möglicher Hürden zu verfolgen. Diese resiliente Haltung zeigt sich dabei in der Formulierung von Wünschen und Träumen auch abseits der aktuellen Situation.
- „*Linguistic capital*“ beinhaltet intellektuelle und soziale Fähigkeiten, welche durch mehrsprachige Kommunikation erworben werden, wie auch in den jeweiligen Sozialisationskontexten praktizierten (verbalen) Kunstfertigkeiten (z.B. Musik, Storytelling etc.).
- „*Familial capital*“ meint familiäre beziehungsweise familiäre Beziehungssysteme, und dabei vor allem auch in einem erweiterten Verständnis von ‚Familie‘ im Sinne einer gemeinschaftlich geteilten Historie und Erinnerung, wie auch in dem Wissen um die Aufrechterhaltung dieser familialen Strukturen und ihrer Ressourcen.
- „*Social capital*“ wird verstanden als das verfügbare Netzwerk von Personen und gemeinschaftlichen Ressourcen.¹²
- „*Navigational capital*“ meint die Fähigkeit zur Navigation durch soziale Institutionen und nimmt in diesem Zugang vor allem in Bezug auf Institutionen, welche in ihrer Beschaffenheit ungleiche Bedingungen für bestimmte Personengruppen schaffen.
- „*Resistant capital*“ beschreibt Yosso (2005) als „knowledges and skills fostered through oppositional behavior that challenges inequality“ (S. 80), also als Set von Strategien und Verhaltensweisen, sich (struktureller) Ungleichbehandlung entgegenzustellen.

Nach Siegert (2021) ermöglicht es eine Orientierung an Yossos (2005) kritischer Differenzierung des Begriffs von ‚kulturellem Kapital‘, „über ein vorhandenes bzw. nicht vorhandenes Passungsverhältnis hinauszuschauen“ (Siegert 2021, S. 38). Damit können unternommene Bewältigungsstrategien analytisch benannt werden, wie auch der Fokus darauf gerichtet werden, was dahingehend zur Verfügung steht und was als in den Darstellungen der Erzähler*innen als relevant präsentiert wird (vgl. ebd.). Zumal eine direkte Übernahme eines als postkolonial verstandenen Ressourcenmodells in den vorliegenden Rahmen kritische Tendenzen birgt, erscheint die Ausdifferenzierung von kulturellem Kapital, welche Yosso (2005) jenem Begriff

¹² Siegert (2021, S. 38) verweist dabei auf große Ähnlichkeiten auf den Begriff des sozialen Kapitals von Bourdieu (2005), jedoch wird in dieser Ausführung der Fokus vor allem auf den Aspekt emotionaler Unterstützung gerichtet..

von Bourdieu gegenüberstellt, eine relevante Perspektive in der Betrachtung des Ressourcen- und Möglichkeitsrahmens im vorliegenden Kontext dazustellen. Yossos (2005) Modell wird damit nicht unkritisch adaptiert, vielmehr soll eine Orientierung an diesem Modell dem Versuch Rechnung tragen, Kapital und dessen Transformationsprozesse abseits hegemonialer Machtverhältnisse in den Blick nehmen zu können.

4. Zwischenfazit

Die bisherigen Kapitel widmeten sich zum einen der Vermittlung eines Einblicks in grundlegende Spannungs- und Forschungsfelder hinsichtlich des Übergangs von Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Es konnte gezeigt werden, dass sich dieser Übergang entlang unterschiedlicher Zuschreibungs- und Selektionsmechanismen für Jugendliche mit ‚Behinderung‘ deutlich herausfordernd darstellen kann und dass mit der Attestierung einer ‚Behinderung‘ auch eine signifikante Einschränkung der individuellen Möglichkeiten im Übergang einhergehen kann. Davon ausgehend wurde die Notwendigkeit einer inklusiven Gestaltung von Übergangsprozessen formuliert und mit aktuellen Forschungsergebnissen aus dem FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ verknüpft.

Die theoretische Grundlage der in den folgenden Kapiteln vorgestellten Analyse wurde zu Beginn hinsichtlich der Frage nach Objektivität und der Rolle von Forschenden und Forschungsteilnehmer*innen diskutiert, um die Analyse als ko-konstruktiven Prozess der Interaktion zwischen Forschenden und Erzählenden, als perspektivische Auslegung unterschiedlicher Darstellungen von Erlebtem erfassbar zu machen. Damit lässt sich auch die Relevanz der Erzähler*innenperspektive im Prozess hervorheben, da in diesem Verständnis nur aus einer Anerkennung des wissenschaftlichen ‚Werts‘ der Subjektperspektive neues und kritisches Wissen hervorgebracht werden kann.

Es wurde der Versuch unternommen, in Berücksichtigung der Kritik an reduktionistischen und essentialistischen Deutungen des Behinderungsbegriffs eine Arbeitsdefinition von ‚Behinderung‘ zu formulieren, welche ‚Behinderung‘ als komplexes Wechselverhältnis der jeweils wirksamen Merkmale von Person und Umwelt, wie aber auch als Produkt von Zuschreibungsprozessen der jeweiligen Beobachter*innenperspektive zu erfassen sucht. Diese Umwelt wurde mit dem ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1989) beschreiben, in welcher die

Person Übergänge zwischen unterschiedlichen Systemen und damit auch unterschiedlichen Systemanforderungen vollzieht. Die Bewältigung dieser Anforderungen setzt wiederum bestimmte Ressourcen voraus, welche mit Bourdieu (1983, 2005) und einer weiterführenden Ausdifferenzierung nach Yosso (2005) als Kapitalarten theoretisch erfasst wurden. Die Identifikation dieser verfügbaren Ressourcen und in weiterer Folge vor allem die Unterstützung in der Mobilisierung eben dieser wird damit als relevanter Aspekt gelingender Übergangsgestaltung erkennbar.

Die theoretische Ausgangsannahme lässt sich zusammenfassend also dahingehend formulieren, dass Behinderung im Übergangsprozess zwischen unterschiedlichen Systemen unterschiedlich erfahren und auch bewertet wird, und dabei auch in Abhängigkeit der Interaktionen im System sowie impliziten oder expliziten Erwartungen des jeweiligen Interaktionssystems steht.

Nun kann natürlich berechtigterweise die Frage aufgeworfen werden, warum denn überhaupt Menschen in Systeme inkludiert werden sollen, welche strukturell darum bemüht erscheinen, eben jene Menschen auszuschließen. Doch genau in dieser Frage liegt bereits die Antwort verborgen: Genau aus diesem Grund! Inklusive Strukturen gleichberechtigter Teilhabe setzen sich zum Ziel, eben diese Ausschlussmechanismen zum Gegenstand struktureller Veränderung zu machen. Ein inklusiver Übergang in die Erwerbstätigkeit bedeutet demnach auch, Herausforderungen zu identifizieren und in den Fokus kritischer Betrachtung zu rücken, welche Menschen aufgrund wie auch immer beurteilter Zuschreibungen strukturell den Zugang zu bestimmten Lebensbereichen erschweren und/oder verwehren. Ob und inwiefern die Teilhabe aus Subjektperspektive als erstrebenswert angesehen wird oder nicht ist dabei ebenso bedeutend und liegt nicht ausschließlich im Ermessen jener Instanzen, welche bislang in der machtvollen Position stehen, alleinig die Kriterien eines „erfolgreichen“ (im Sinne eines stabilisierten Normalarbeitsverhältnisses) Übergangs in die Erwerbstätigkeit zu definieren.

Zusammenfassend lässt sich daraus auch eine perspektivische Herangehensweise ableiten, welche sich im Kontext des Übergangs von Jugendlichen, die aufgrund einer ‚Behinderung‘ in diesem Prozess Benachteiligung erfahren, als fruchtbar erweisen kann. Dabei können davon ausgehend individuelle Lebensrealitäten in den Blick genommen werden, indem auch die Relevanz der Perspektive der einzelnen, von Benachteiligung betroffenen Person in den Fokus gerückt werden kann.

5. Forschungsmethodologie und -methoden

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, auf Basis der Erzählungen der primär involvierten Akteur*innen (Mutter und Tochter) ein Verständnis für bedeutsame (positive und negative) Faktoren sowie auch die Konstruktion, Wirkung und Bedeutung von ‚Behinderung‘ im Übergangsprozess einer Jugendlichen von der Schule in die Erwerbstätigkeit zu entwickeln. Basierend auf einer konstruktivistischen Epistemologie wird dieses Erkenntnisinteresse im Rahmen des methodologischen Zugangs der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2014) verfolgt. Im folgenden Kapitel wird davon ausgehend zu Beginn das Material, welches die Basis der zentralen analytischen Auseinandersetzung, sowie auch der Zugang zum Material und die Form der Erhebung vorgestellt. Anschließend wird die Methodologie und das methodische Vorgehen dargestellt und kritisch reflektiert.

5.1. Material und Zugang

Die empirische Datengrundlage der vorliegenden Arbeit bilden im Gesamten vier Interviews, welche im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (siehe Kapitel 2.4.) durchgeführt wurden. Weiters wurde für eine kontextualisierende Perspektive ein Gruppendiskussionsprotokoll herangezogen, welches ebenfalls im Rahmen des genannten Forschungsprojekts als ‚Reflecting Team‘ (siehe Kapitel 5.2.) durchgeführt und protokolliert wurde. Die Datengrundlage bilden damit zwei Interviews mit Sara Grün (Pseudonym) und zwei Interviews mit ihrer Mutter Susanne Grün (Pseudonym), welche im zeitlichen Abstand von sechs Monaten durchgeführt wurden, sowie das Protokoll des ‚Reflecting Teams‘, in welchem Sara Grün als Diskussionsteilnehmer*in beteiligt ist.

Das Datenmaterial wurde zur Auswertung in bereits erhobener und transkribierter Form übernommen, die vorliegenden Interviews wurden im Rahmen des genannten Forschungsprojekts von den Mitarbeiter*innen im Projekt geführt, transkribiert und zur Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit übergeben. Dies bedeutet also, dass als Verfasser der Arbeit kein direkter Zugang zu den Forschungsteilnehmer*innen besteht und dahingehend auch keine direkte Interaktion im Rahmen des Erhebungsverfahrens stattfinden konnte. Der Umstand, dass für vorliegendes Forschungsvorhaben bereits erhobenes und transkribiertes Material herangezogen wurde wird dahingehend als ertragreich betrachtet, dass dadurch die Einnahme einer distanzierten Analyseperspektive zum einen auf die Dynamiken des Interview- und

Diskussionsprozesses ermöglicht wird, zum andern auch eine weitgehend unvoreingenommene Haltung gegenüber den Äußerungen der Erzähler*innen eingenommen werden kann.

Dies erscheint insbesondere in vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.3. erarbeiteten konstruktivistischen Perspektive auf ‚Behinderung‘ dahingehend relevant, dass von in der Interaktion kaum vermeidbaren Urteils- und Wertungsdynamiken im Kontext der Attribuierung von ‚Behinderung‘ Abstand genommen werden kann. Demgegenüber kann dahingehend auch kritisch angemerkt werden, dass damit eine fehlende Möglichkeit zur Kontextualisierung der Äußerungen der Erzähler*innen einhergehen kann, welche sich im Rahmen der Interaktion und Transkription der Erzählungen ergibt. Auch besteht dadurch nur eingeschränkt die Möglichkeit, nonverbale Kommunikation in die Analyse miteinzubinden oder Stimmungen zu deuten, welche möglicherweise im Verlauf der Transkription in Erscheinung treten.

5.2. Erhebungsmethoden

Die vorliegende Arbeit baut auf einer Analyse von Datenmaterial auf, welches im Rahmen des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (siehe Kapitel 2.4.) erhoben wurde. Konkret wurden dafür vier Interviewprotokolle herangezogen, welche in Form des ‚intensive Interview‘ (Charmaz 2014) erhoben wurde. Ergänzt wird dieses Datenmaterial mit einem Protokoll einer Gruppendiskussion im Setting des ‚Reflecting Team‘ (Andersen 2011), in welchem die befragte Jugendliche als Diskussionsteilnehmer*in beteiligt war. Eine kombinierte Analyse dieser Daten bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte im Forschungsprozess zu reflektieren und in die Analyse miteinzubeziehen. Gegenüber dem Interview wird im Setting der Gruppendiskussion den Teilnehmer*innen eine aktive Rolle zuteil. Diesbezüglich eröffnet eine Analyse des unterschiedlichen Datenmaterials auch die Möglichkeit einer Reflexion der Rollen der Erzähler*innen. Während im Interviewsetting die Rollen von Fragenden und Erzählenden klar definiert sind, bringen sich im Setting der Gruppendiskussion die Erzähler*innen proaktiv ein, ohne dass die Ausführungen durch vorbereitete und themenspezifische Fragen eingeleitet werden. Des Weiteren soll dabei im Rahmen eines partizipativen Forschungszugangs auch ein hierarchisches Verhältnis zwischen akademischen und ko-Forscher*innen abgebaut werden. Im Folgenden werden diese Methoden zur qualitativen Datenerhebung näher ausgeführt.

- **Intensive Interview**

Die im Rahmen des Projekts durchgeführten Interviews, welche wie bereits angeführt die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit bilden, wurden mit dem Verfahren des ‚Intensive interview‘ durchgeführt. Diese Form der Gesprächsführung erlaubt eine tiefgehende Untersuchung einer bestimmten Thematik und fokussiert die Interpretationen von Erfahrungen aller Beteiligten. So versuchen die Interviewenden, die Thematik im Gesprächsverlauf zu verstehen und die Interviewpartner*innen bringen deren Erfahrungen ein, um relevante Themen zu beleuchten (vgl. Charmaz 2014, S. 25). Die Struktur des ‚intensive interview‘ ist dabei nicht auf einen spezifischen Ablauf beschränkt, sondern reicht von einer weitgehend freien Exploration der Thematik bis zu halbstrukturierten, fokussierten Fragen. Dabei wird der interviewenden Person die Rolle zuteil, die Erzähler*innen in Form von Nachfragen aktiv dazu anzuregen, ihre Erzählungen zu relevanten Thematiken weiter zu vertiefen und ihnen dabei mit interessierter Haltung entgegenzutreten (vgl. Charmaz 2014, S. 26).

In dieser Form eines dialogischen Erhebungsprozesses lässt sich auch das konstruktive Moment der Methode aufzeigen. Nach Charmaz (2014) ist das Interview eine flexible, konstruktive Technik. Ideen und Herausforderungen entstehen im Prozess, die Interviewenden haben dabei die Möglichkeit, diesen Spuren nachzugehen (S. 29). Die Interviewpartner*innen haben wiederum die Möglichkeit, in einer Expert*innenrolle ihre Perspektiven darzustellen, die Interviewer*innen dabei anzuleiten, wie diese deren Ausführungen interpretieren können und dabei auf Verständnis und Bestätigung zu stoßen (vgl. Charmaz 2014, S. 27). Die Charakteristik dieses Interviewverfahrens, obwohl dialogisch und gesprächshaft, erfordert mit dem Ziel einer Exploration von Bedeutungszusammenhängen nach Charmaz (2014) auch die Bereitschaft, tiefergehende Nachfragen an die Erzähler*innen zu stellen, welche in gewöhnlichen Konversationen unter Umständen in dieser Form unüblich wären (S. 26).

Damit lässt sich die Notwendigkeit hervorheben, im Kontext eines inklusiven Zugangs zu den Forschungsteilnehmer*innen auch das Machtverhältnis zwischen akademischen Forscher*innen und Interviewpartner*innen in (oftmals) marginalisierten Positionen zu reflektieren. Differenzen in Bezug auf Macht und Status können nach Charmaz (2014) den Verlauf des Interviews beeinflussen und Misstrauen hervorrufen (S. 27). Völzke (1997) verweist auch auf die Gefahr des Missbrauchs narrativer Gesprächsführung im Sinne eines „kriminalistischen Ausforschens“ (S. 272) der Erzähler*innen. Die Erzähldynamik kann dabei einen partiellen

Kontrollverlust über erzählte Inhalte zur Folge haben, was wiederum einen Eingriff in die Persönlichkeitsrechte der Erzähler*innen bedeuten kann, wenn die Erzählbereitschaft für unausgesprochene Interessen der Interviewer*innen instrumentalisiert wird (ebd.). Demgegenüber bietet das hohe Maß an Flexibilität des Verfahrens auch die Möglichkeit, derartige Herausforderungen zu adressieren. So wurden in den Interviewverfahren im Rahmen des Forschungsprojekts Anpassungen hinsichtlich der Verwendung einfacher Sprache, dem Heranziehen von Bildern und einer angemessenen Interviewdauer vorgenommen (vgl. Felbermayr/ Fasching/ Engler 197f.). Die Anwendung der Erhebungsmethode des ‚Intensive Interview‘ im Längsschnitt erlaubt dabei den Einblick in Prozesse zum gegebenen Zeitpunkt, was gegenüber biographischen Interviews den Vorteil bietet, dass die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen in ihrem zeitlichen Verlauf betrachtbar werden und weniger als retrospektive Konstruktionen nachgezeichnet werden (ebd., S. 198).

- **‚Reflecting Team‘**

Das vorliegende Protokoll der Gruppendiskussion dokumentiert die Durchführung eines sogenannten ‚Reflecting Team‘ (nach Andersen 2011). Diese Methode orientiert sich an Ansätzen systemischer Beratung und wurde für die Zielgruppe im Rahmen des Projekts adaptiert. Zentral für diese Methode ist gegenüber klassischen Beratungssettings der Ansatz, alle beteiligten Personen in den Diskussions- und Reflexionsprozess miteinzubeziehen. Damit folgt der methodische Ansatz einer demokratischen Grundhaltung, legt Wert auf respektvollen Umgang in Augenhöhe und findet so, verbunden mit ressourcenorientierter Unterstützung und dem Bemühen des aktiven Einbezugs aller am Prozess beteiligten Akteur*innen Anwendung im Kontext partizipativer Forschung (vgl. Fasching/ Felbermayr 2019, S. 444f.). Partizipative Forschung kann, verkürzt dargestellt, als Reaktion auf die Kritik an der ungleichen Reproduktion von Machtstrukturen im Zuge wissenschaftlicher Forschung beziehungsweise Wissensproduktion verstanden werden und fokussiert die aktive Beteiligung jener Menschen, deren soziale Kontexte beforscht werden. Hella von Unger (2014) beschreibt partizipative Forschung als einen Oberbegriff für Forschungsansätze, welche soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen (S. 1). Sie kann nach Bergold und Thomas (2012) als „Forschungsstil“ verstanden werden, da sich die Begründung partizipativer Forschung weniger auf der Ebene konkreter Forschungsmethoden fassen lässt, sondern vielmehr als Methodologie verstehen lässt, die für die Notwendigkeit des Einbezugs von Ko-Forscher*innen argumentiert (ebd., Absatz 2).

Partizipative Forschung beschreibt also ein Verfahren, das sich in hohem Maße durch Kontextualität und Flexibilität auszeichnet (von Unger 2014, S. 1) und verweist dabei auf eine Reihe von Ansätzen, bei denen Menschen (mit ‚Behinderung‘) als Forschende aktiv an akademischer Wissensproduktion beteiligt sind. Diese Ansätze eint das Anliegen, den beteiligten Co-Forscher*innen Gehör zu verschaffen und die Möglichkeit zu geben, ihre Sichtweisen in die wissenschaftliche Theoriebildung einzubringen, jedoch können sich die Ansätze hinsichtlich des Ausmaßes an Einbeziehung und Mitbestimmung deutlich unterscheiden (vgl. Fasching 2017, S. 245).

Die Umsetzung dieses Zugangs im Projektkontext erfolgte im Rahmen des ‚Reflecting Teams‘ in einem spezifischen, offenen und kommunikativen Diskussionssetting. Die Diskussionsgruppe bilden vier Jugendliche, eine Moderator*in, zwei reflektierende Beobachter*innen und zwei teilnehmende Beobachter*innen (Fasching/ Felbermayr 2019, S. 445.). Die Durchführung erfolgt dabei in vier Schritten, wonach anschließend an den ersten, eröffnenden Teil die Diskussionsteilnehmer*innen und die Moderator*in über ein bestimmtes Thema sprechen, die reflektierenden Beobachter*innen beobachten das Geschehen. Im dritten Teil nehmen diese eine aktive Rolle ein und teilen der Diskussionsgruppe ihre Beobachtungen mit. Im vierten Teil erfolgt ein erneuter Rollenwechsel, die Diskussionsteilnehmer*innen reflektieren und diskutieren die Darstellungen der Beobachter*innen (vgl. Felbermayr/ Fasching/ Engler 2021, S. 198f.). Diese abschließende Phase bezeichnet die „Reflexion über die Reflexion“ (Fasching/ Felbermayr 2019, S. 447).

5.3. Analyseprozess

Das Auswertungsdesign der durchgeführten empirischen Untersuchung erfolgt in Orientierung an den Kodierschritten der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) welche sich zum Ziel setzt, ein Verständnis sozialer Phänomene in Form eines Theorieansatzes zu generieren. Folgend wird die konstruktivistische Auslegung der Methodologie der Grounded Theory vorgestellt um im Anschluss daran darstellen zu können, wie diese Methodologie im Rahmen des vorliegenden Forschungskontext Anwendung gefunden hat.

5.3.1. Kodiervorgang der konstruktivistischen Grounded Theory

Eine tiefergehende Analyse der Deutungsmuster der Erzähler*innen, systematische Auswertung und Theoriegenerierung aus dem Material ermöglicht das Verfahren der Grounded

Theory. Die Bezeichnung Grounded Theory wird dabei sowohl für die Methodologie, als auch für das erzielte Forschungsergebnis verwendet (Böhm 2010, S. 475) und bezeichnet also nach Strauss und Corbin (1996) sowohl einen wissenschaftstheoretisch begründeten Forschungsstil und gleichzeitig ein Arsenal an Einzeltechniken, das überall dort Anwendung findet, „wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfaßbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht“ (S. VII). Eine Grounded Theory ist damit eine gegenstandverankerte Theorie, welche induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet (ebd. S. 7). Als wissenschaftliche Methode beschreibt sie systematische Techniken und Analyseverfahren, die zum einen präzisen und regelgeleiteten Analyseprozess erlauben, zum anderen Forscher*innen dazu zwingen, Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen (ebd. S. 18). Die ‚klassische‘ Methodologie der Grounded Theory und die damit verbundene Richtungsweisung als qualitativen Forschungszugang wurde von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt und adressiert die Kritik an einer hegemonialen Position quantitativer Forschungszugänge im wissenschaftlichen Diskurs (Charmaz/ Bryant 2010, S. 406).

Die Methodologie der klassischen Grounded Theory hebt dabei die spezifische Logik qualitativer Forschung hervor, welche es ermöglicht, einen theoretischen Zugang für abstrakte Erklärungen sozialer Phänomene zu bereiten (Charmaz 2014, S. 5). Strauss und Corbin (1996) benennen das Kodieren als zentralen Prozess im Analyseverfahren der Grounded Theory. Kodieren stellt dabei die Vorgehensweise dar, anhand derer die vorhandenen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Dieses Vorgehen setzt sich zum Ziel, Theorien zu entwickeln (anstatt zu überprüfen), dem Forschungsprozess die notwendige wissenschaftliche ‚Strenge‘ zu verleihen, Vorannahmen zu durchbrechen und für eine Gegenstandsverankerung zu sorgen (S. 39). Damit bietet die Grounded Theory ein hohes Maß an Flexibilität im Forschungs- und Analyseprozess. Zumal diese grundlegenden Ansprüche und methodischen Prozesse als Basis der methodologischen Fundierung mehr oder minder erhalten bleiben, erfolgte im Laufe der Zeit eine Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Auslegungen der Grounded Theory.

Einen Strang dieser Neuauslegungen begründet Kathy Charmaz. Charmaz (2011, 2014) adressiert mit der Kritik der Grounded Theory zum einen den empiristischen Anspruch von Barney Glaser, dessen Auslegung der Grounded Theory nach der Zusammenarbeit mit Anselm Strauss

eine starke Orientierung an dem Paradigma der Entdeckung sozialer Prozess in den Daten aufweisen würde (Charmaz 2014, S. 8; Heiser 2018, S. 257). Nach Charmaz (2014) würden demgegenüber Strauss und Corbin (1996) eine zu starke Fokussierung von Verifikation und methodischen Prozessen verfolgen und dabei zentrale Prozesse, wie jene des Vergleichs, vernachlässigen (Charmaz 2014, S. 8). Charmaz (2011) beschreibt die Grundzüge einer konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie als eine zeitgenössische Revision der klassischen Grounded Theory von Glaser und Strauss, welche von einer relativistischen Epistemologie ausgeht, Wissen als sozial hergestellt versteht und multiple Standpunkte von Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen anerkennt. Dabei nimmt die konstruktivistische GTM eine reflexive Haltung gegenüber Handlungen und Situationen, aber vor allem auch gegenüber eigenen analytischen Konstruktionen ein (S. 184). Charmaz (2014) adressiert mit dieser kritischen Positionierung auch die Annahme einer ‚Entdeckung‘ theoretischer Konzepte in den Daten, unabhängig von der beobachtenden oder analytischen Perspektive. Vielmehr beschreibt die konstruktivistische Ausrichtung der Grounded Theory einen Prozess der ‚Konstruktion‘ von Theorie, in welchen Interaktionen, Perspektiven und Praktiken der Forschenden explizit in den Prozess miteinbezogen werden (S. 10).

Eine Analyse bildet dabei vielmehr eine interpretative Darstellung als eine objektive oder einzig mögliche Sichtweise auf eine Thematik. Diese Relativität richtet ihren Blick auch auf die Analyseergebnisse, was wiederum eine reflexive Haltung im Forschungs- und Schreibprozess begünstigt (Charmaz 2011, S. 186). Dabei wendet sich der konstruktivistische Ansatz „gegen die Annahme der Entwicklung allgemeiner abstrakter Theorien und führt uns stattdessen zu situiertem und lokalem Wissen“ (Charmaz 2011, S. 190). Zumal die Methodologie der konstruktivistischen Grounded Theory keinen expliziten, verfahrensleitenden Methodenkanon aufweist, lassen sich im Kodierverfahren zwei zentrale Kodierschritte beschreiben. Charmaz (2014) adressiert im Kodierverfahren die zentrale Frage, welche theoretischen Kategorien mit den Aussagen der Erzähler*innen umfasst werden können (S. 45). Dieses Verfahren bildet die Rahmung der Analyse und besteht aus zumindest zwei Kodierphasen. Im Prozess des ‚initial coding‘ soll versucht werden, nahe an dem Material offene Codes zu formulieren, welche Prozesse beziehungsweise Handlungen bezeichnen und dabei gleichermaßen weitgehend offen gegenüber allen theoretischen Deutungen dieser Prozesse bleiben sollen (ebd. S., 47f.). Die Segmentierung der Daten in diesem Kodierschritt kann dabei Wort für Wort, Zeile für Zeile

oder auch von Ereignis zu Ereignis vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 50-53). Den zweiten zentralen Prozess im Analyseverfahren benennt Charmaz (2014) als jenen des ‚focused coding‘, welcher darauf abzielt, die im ‚initial coding‘ hervorgebrachten, signifikanten Codes zu umfassenderen Datensegmenten zu synthetisieren. Dieser Prozess beinhaltet dabei ebenso die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, welche der hervorgebrachten Codes in Bezug auf ihre Aussagekräftigkeit im Rahmen des Forschungsinteresses einer tiefergehenden Betrachtung bedürfen, um nicht zuletzt ein theoretisches Verständnis für das untersuchte Phänomen hervorbringen können (vgl. Charmaz 2014, 57f.). Diese Verfahren sind dabei jedoch wiederum nicht als chronologisch, sondern vielmehr flexibel und prozesshaft zu verstehen. Hierfür wird im folgenden Kapitel genauer darauf eingegangen, wie diese methodischen Richtlinien im Kontext der vorliegenden Arbeit Anwendung gefunden haben.

5.3.2. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von Jugendlichen und Eltern im Übergangsprozesse in die Erwerbstätigkeit stand zu Beginn des Analyseprozesses vor allem die Frage nach Aspekten subjektiv erfolgreicher Übergangsgestaltung im Fokus des Erkenntnisinteresses. Die grundlegende Fragestellung wurde zu Beginn des Arbeitsprozesses wie folgend formuliert: *„Welche Aspekte im Prozess des Übergangs von Schule in weitere Ausbildung bzw. Beruf sind für Jugendliche mit Behinderung für eine subjektiv erfolgreiche Übergangsgestaltung bedeutsam?“*. Entlang dieser Fragestellung wurden die ersten Analyseschritte vorgenommen.

Nach der Übernahme des Datenmaterials erfolgte in einen erstem, weitgehend offenen Analyseschritt eine Sichtung des Materials, begleitet von einem Prozess des Verfassens offener Memos. Diese beinhalten in erster Linie Assoziationen, Fragen an das Material und Anstöße zum weiteren Analyseverfahren. Nach dieser ersten offenen Sichtung des Materials wurde dieses im Prozess des „initial coding“ (Charmaz 2014, S. 47f.) kodiert. Dieses erste Kodierverfahren erfolgte dabei „incident to incident“ (ebd., S. 53) und umfasste dabei relativ weite und unspezifische Codes.

Begleitend wurden Notizen zu biographischen Daten, also ‚Stationen‘ im Prozessverlauf verfasst. Im Anschluss an diesen grundlegenden Analyseschritt wurden gemäß dem reflexiven Paradigma der konstruktivistischen Grounded Theory die bestehenden theoretischen Vorannahmen beziehungsweise Erwartungen an das Material und an Ergebnisse der Analyse

formuliert. Diese werden explizit auf den ‚Prüfstand‘ gestellt, um diese Annahmen nicht, wie Charmaz (2014) anmerkt, unwissentlich zu reproduzieren (S. 19). Aus diesem Grund wurde im Verfahren des ‚line-by-line coding‘ (Charmaz 2014, S. 50) das Material in kleinteiligeren Sequenzen (Zeilen) re-kodiert, um dieser theoretischen Verengung in einem erneuten ‚Aufbrechen‘ des Materials zu entgegen. Ebenso wurde im Verlauf des Prozesses die zentrale Fragestellung adaptiert und erweitert, womit eine ergänzende Dimension des Erkenntnisinteresses neben konkreten Aspekten im Prozess auch auf ein tiefergehendes Verständnis der Konstruktion, Konzeptualisierung und Wirkung von Behinderungserfahrungen und -zuschreibungen gerichtet wurde.

Parallel zum Verfahren des Line-by-Line coding wurden Memos angefertigt, welche in Erweiterung der ersten offenen und assoziativ formulierten Memos den Fokus darauf richten, eine erste Verbindung und Gegenüberstellung der entstandenen Codes zu formulieren. Im Verlauf des Kodierprozesses konnte damit ein weitreichender Umfang an Memos erarbeitet werden, welche im weiteren Verlauf die Basis des Analyseprozesses bildeten. Herausforderungen im Kodierprozess ergaben sich dahingehend vor allem in dem Vorgehen der analogen Kodierung, da das Material in physischer Form übernommen wurde und dahingehend von der Nutzung digitaler Software abgesehen wurde.

Im Prozess der Anfertigung der Memos wurde zudem immer wieder deutlich, dass dabei einzelne Codes in der ausformulierten Auslegung des Materials zu umfassenderen Einheiten konzeptioniert werden konnten. Im Anschluss an die Phase des Verfassens von Memos wurden diese im Prozess des ständigen Vergleichs auf Überschneidungen und Überlappungen untersucht. In diesem Arbeitsschritt ergaben sich in Form von signifikanten in-vivo Codes, welche in der abschließenden Konzeptualisierung und Kategorisierung auch als übergreifende Kategorienbezeichnungen herangezogen werden, zentrale Anhaltspunkte, um diese herum die übrigen relevanten Codes zu den finalen Kategorien synthetisiert werden konnten. In dem gegenüberstellenden Vergleich der Kategorien konnte schlussendlich auch eine Kernkategorie identifiziert werden, welche als übergreifendes Erklärungsmodell der Relationen der Kategorien als aussagekräftig erachtet wurde.

Reflexion

Die konstruktivistische GTM hebt zum einen explizite und durchgängige Reflexivität hervor, zum andern beabsichtigt sie eine Unterscheidung von früheren konstruktivistischen

Positionen dahingehend, dass neben den Forschungsteilnehmer*innen auch die Handlungen der Forscher*innen und das Setting in die Reflexion miteinbezogen wird. Die konstruktivistische Grounded Theory beabsichtigt damit, „die Forschung im Verhältnis zu den auf sie einwirkenden sozialen Umständen zu positionieren“ (Charmaz 2011, S. 188).

Zentrale Leitfragen der Reflexion der subjektiven Perspektive wurden wie folgend formuliert: *Wieso erachte ich es als relevant, wie (weibliche) Jugendliche mit Behinderung, den Übergangsprozess in die Erwerbstätigkeit gestalten? Welchen Zugang habe ich zu der Frage, wie eine Mutter mit einem Kind mit Behinderung ihre Rolle in diesen Prozessen wahrnimmt?*

Als Verfasser der vorliegenden Arbeit besteht weder Behinderungserfahrung, noch Erfahrungen im Kontext des Konstrukts „Weiblichkeit“, noch Elternschaft eines Kindes mit ‚Behinderung‘. Damit wird der Zugang auf einer weitgehend solidarischen Ebene verortet. Zum einen steht die Überzeugung der Notwendigkeit sozialer Inklusion hier im Zentrum und damit einhergehend der Abbau von Partizipationsbarrieren, welche anhand einer bestimmten Kategorisierung sozial konstruiert werden. Zudem besetzt auch eine kritische Positionierung gegenüber marktwirtschaftlicher Profitlogik und die Annahme, dass diese auch eine Selektion beziehungsweise Differenzierung entlang genannter (und weiterer) Ungleichheitskategorien vollzieht.

Im Analyseprozess, welcher als Grundlage der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, wurde immer wieder deutlich, dass die vorangegangene thematische Auseinandersetzung in der Themenfindung und Vorbereitung der Arbeit Einfluss auf die Deutung und Interpretation der Erzählungen zu nehmen droht. „Droht“ meint in diesem Sinn nicht die Vorstellung, dass ein Einfluss von Vorerfahrungen um jeden Preis vermieden werden muss – vor allem deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass ein vollständiges Ausklammern bestehenden Wissens und der Annahmen über das Forschungsfeld nicht möglich ist. Vielmehr wird in einem konstruktivistischen Zugang zur Methodologie der Grounded Theory davon ausgegangen, dass die individuelle Situiertheit der involvierten Personen in der Interaktion mit dem Material die Deutungen konstruiert. Damit erkennt ein konstruktivistischer Zugang an, dass jeder Mensch mit einem bestimmten Set an Vorerfahrungen, Deutungen und Annahmen auf bestimmte Phänomene blickt. Es gilt nicht, sich vollständig von diesen zu lösen, sondern vielmehr eine reflektierte Haltung ihnen gegenüber einzunehmen. Zentral dabei ist die Frage danach, welche der bestehenden Vorannahmen in welcher Form Einfluss auf die Deutung von Phänomenen

nehmen. „Droht“ meint damit vielmehr die Gefahr, sich von den bestehenden Annahmen in der Analyse leiten zu lassen und damit die Interpretation in die Richtung einer Bestätigung oder Begründung dieser Annahmen zu lenken.

Ein an einer konstruktivistischen und pragmatistischen Epistemologie orientierter Forschungszugang birgt gleichermaßen die Herausforderung und den Vorteil, die Analyseergebnisse nicht im herkömmlichen Sinne ‚beweisen‘ zu können. Dies birgt wiederum die Anforderungen an die Analyse, eine weitestmöglich nachvollziehbare Begründung der Deutung von Phänomenen dazulegen. Diese Anforderung stellte sich auch im Analyseprozess als zentrale Herausforderung dar, wenn Deutungen und Interpretationen im Laufe wiederholter Reflexions- und Vergleichsprozesse laufend infrage gestellt werden. Gleichermäßen bezeichnen Erschütterungen der bisher angenommenen Gültigkeit wiederum ein Qualitätskriterium der Analyseergebnisse und einer überzeugenden Deutung von Phänomenen und Prozessen.

Eine weitere Herausforderung stellt die Abwendung von einer Perspektive dar, welche im Kontext des Phänomens ‚Behinderung‘ eben diese in den Fokus der Betrachtung stellt beziehungsweise die Deutung von negativ oder herausfordernd dargestellten Prozessen und Situationen kausal auf die Kategorisierung ‚Behinderung‘ zurückführt. Dazu wurden jene Deutungen, welche die Tendenz zu bergen erschienen, ‚Behinderung‘ als Begründung für den Verlauf bestimmter Prozesse heranzuziehen, bewusst dahingehend hinterfragt, welche Kategorisierungen in diesen Prozessen wirken.

Im Grundsatz einer methodologischen Orientierung an der Grounded Theory wird eine bereits erfolgte, vollständige Erhebung der Daten zu analysierenden Daten als problematisch beschrieben, „because it is impossible to develop a theory that is grounded in the data without concurrently generating and analyzing data using theoretical sampling“ (Birks, Hoare & Mills 2019, S. 4). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch keineswegs der Anspruch erhoben, eine abgeschlossene „grounded theory“ in Form einer verallgemeinerbaren Theorie zu entwerfen. Vielmehr wird der Zugang in der Form verstanden, eine grundlegende theoretische Richtung (also einen Theorie-Ansatz) vorzuschlagen, anhand derer weiterführendes theoretisches Sampling durchgeführt werden kann.

6. Darstellung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der analytischen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial vorgestellt. Hierfür wird zu Beginn in Form einer Fallbeschreibung ein zusammenfassender Einblick in den Kontext der Analyse vermittelt, um im Anschluss in einer tiefergehenden Auseinandersetzung im Gesamten fünf Kategorien vorzustellen, welche entlang der forschungsleitenden Fragestellung aus dem Material gebildet werden konnten. Im Sinne einer Orientierung im chronologischen Zusammenhang der anschließenden Darstellung werden die Quellenverweise wie folgend benannt:

- [M1]: erstes Interview mit Susanne
- [T1]: erstes Interview mit Sara
- [M2]: zweites Interview mit Susanne
- [T2]: zweites Interview mit Sara
- [RT]: Gruppendiskussion im ‚Reflecting Team‘

Die Verwendung genderzuweisender Pronomen in der Ergebnisdarstellung orientiert sich daran, wie jene von den Erzähler*innen genutzt werden. Beide Erzähler*innen nutzen in der Selbstbeschreibung weibliche Pronomen.

6.1. Fallbeschreibung

Sara [Pseudonym] ist zum Zeitpunkt der Interviews etwa 18 Jahre alt und in einem Betrieb mit Tagesstruktur¹³ beschäftigt. Saras (Bildungs-) Biographie ist von einer Vielzahl an Übergängen und Systemwechseln geprägt. Sara besucht vier unterschiedliche Grundschulen und wird danach im Rahmen der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in eine integrative Lernwerkstätte vermittelt. In diesem Rahmen absolviert sie mehrere Schnupperprogramme in unterschiedlichen Betrieben und besucht nach vier Jahren in der Lernwerkstätte einen Berufsvorbereitungskurs. Dort wird sie an einen Einzelhandelsbetrieb (im Folgenden als Betrieb A bezeichnet) vermittelt, bei welchem sie kurz nach Ablauf der Schnupperphase beziehungsweise kurz nach Beginn der Lehre aufgrund vermehrter Schwierigkeiten eine Kündigung veranlasst. Trotz gegensätzlicher Versprechen darf Sara nach der Kündigung den Berufsvorbereitungskurs nicht mehr besuchen und ist mehrere Monate beschäftigungslos. Durch

¹³ „Das Angebot richtet sich an Menschen mit Behinderung, die aktuell oder dauerhaft nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden können. [...] Für ihre Tätigkeiten erhalten die Kund:innen eine Leistungsanerkennung. Einige Tagesstruktur-Einrichtungen bieten auch Arbeitstraining und Unterstützung bei der Stellensuche am freien Arbeitsmarkt an.“ (Fonds Soziales Wien: <https://www.fsw.at/p/tagesstruktur>., letzter Zugriff 20.1.2022)

Verbindungen zu einer Betreuerin im Berufsvorbereitungskurs wird Sara schließlich ein Platz in einem anderen Kurs vermittelt, von welchem aus sie wiederum das Angebot erhält, in genanntem Betrieb mit Tagesstruktur tätig zu sein. Sara nimmt dieses Angebot an und arbeitet zum Zeitpunkt der Durchführung der letzten Interviews dort, befindet sich jedoch in einer Phase der Orientierung, da der Verbleib in diesem Betrieb aufgrund einer bevorstehenden Einstufungsprüfung noch nicht gesichert ist. In den Zeitraum der Erhebung fällt auch Saras Auszug aus dem Elternhaus, infolgedessen sie sich eine Wohnung mit ihrem Partner teilt. Saras Mutter Susanne [Pseudonym] begleitet den Übergangsprozess ihrer Tochter und nimmt dabei vor allem die Rolle ein, Kooperationsstrukturen mit institutionellen Vertreter*innen aufzubauen. Die beiden Erzähler*innen stehen zum Zeitpunkt der letzten Befragung in wöchentlichem Kontakt. Susanne unterstützt in dieser Form Sara und ihren Partner zu einem gewissen Teil in der Haushaltsführung.

6.2. Dynamiken des Übergangsprozesses

Die durchgeführte Analyse im Rahmen der Konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie verfolgt das Ziel, einen in den Daten verankerten Theorie-Ansatz zu entwickeln, anhand dessen das Verständnis des untersuchten Phänomens erweitert werden kann. Wie bereits in Kapitel 5 ausgeführt wurde, wird im Bewusstsein der bestehenden Limitationen im vorliegenden Rahmen nicht der Anspruch erhoben, ein in sich geschlossenes Theoriemodell zu entwickeln (theoretische Sättigung). Vielmehr wird das Ziel verfolgt, mithilfe des Kodierverfahrens der Grounded Theory ein Kategoriensystem zu entwickeln und in weiterer Folge einen Theorieansatz zu formulieren, welcher sich im Rahmen der aktuellen Forschung zur Etablierung inklusiver Strukturen im Übergang anschlussfähig erweisen kann. Dafür werden im folgenden Kapitel die fünf zentralen Kategorien, welche aus dem Material konstruiert werden konnten, vorgestellt und diskutiert. Die im folgenden dargestellten Kategorien bilden sich aus den Darstellungen beider Erzähler*innen.

6.2.1. ‚Hinten nach sein‘

Sara: „Ich hab [...] jetzt schon ziemliche Probleme
muss ich sagen, beim Lernen und bin schon ziemlich hinten
nach, hab ich zumindest das Gefühl“ [T2; 6, 26-29]

Die erste Kategorie umzeichnet das Erleben fehlenden Anschlusses. Die Art von Anschluss, welche in dieser Kategorie zum Ausdruck gebracht wird, kann im Sinne des Entsprechens beziehungsweise des Erfüllens von Normen gelesen werden und ist daher von einem Verständnis von ‚Anschluss‘ im Sinne von Teilhabe differenziert zu betrachten. Sie bezeichnet weitgehend Aspekte von Überforderung im Kontext schulischer Leistungserwartungen, an welche in weiterer Folge auch Erfahrungen anknüpfen, welche als Momente der Überprüfung von Leistungsfähigkeit umfasst werden können. Saras Selbstpräsentation bewegt sich in einem Spannungsfeld der Darstellung von Herausforderungen und Motivation. Die beschriebenen Herausforderungen beziehen sich dabei zu Beginn vor allem auf Herausforderungen in der Schule, dem Erfassen der Lerninhalte und dem Folgen des Unterrichts. Erkennbar wird dabei, dass Sara diese Ausführungen wiederholt mit ihrem eigenen Verhalten verbindet und damit die Lesart nahe liegt, dass Sara die beschriebenen Herausforderungen im schulischen Kontext als selbstverschuldet erlebt. Exemplarisch wird dies in folgender Sequenz erkennbar, in welcher Sara nach Gründen für den ersten Schulwechsel gefragt wird.

I: „Und kannst du dich [...] noch erinnern, wieso es zu diesem, diesem Wechsel gekommen ist?“

Sara: „Eben wie gesagt, einfach weil ich nicht, der Lehrer [...] nichts mit mir anfangen konnte, weil ich einfach nicht mitgemacht hab, weil ich einfach nichts gemacht hab“ [T1; 54-61]

Die Formulierung, dass die Lehrkräfte nichts mit Sara anfangen konnten, deutet dabei eine Verortung der Gründe für erlebte Schwierigkeiten in der schulischen Laufbahn im Kontext primär intrinsischer Faktoren an. Sara begründet den Wechsel der Schule mit dem eigenen normabweichenden Verhalten, kann aber im weiteren Verlauf der Erzählung auf Nachfrage der Interviewer*in keine Erklärungen für dieses Verhalten anführen. Auch Susanne nimmt in folgender Sequenz Bezug auf diesen Aspekt der Aussagen der Lehrperson(en) und die daraus abgeleiteten Konsequenzen.

Susanne: „dann hats geheißen sie schaffen das nicht [...] wir sollen noch einmal schauen in einer Integrationsschule. Dann hab ich diesen Sonderschullehrplan SPF und so beantragt. Dann hat sie mehr Unterstützung bekommen, was aber überhaupt nichts geholfen hat, weil sie haben sie hingesetzt und abschreiben lassen“ [M1; 13-18]

Die Konsequenz, welche sich angesichts der Herausforderungen im Unterricht ergeben, zieht Susanne in der Beantragung des Sonderschullehrplans beziehungsweise in der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Susanne nimmt in Ihrer Erzählung im weiteren Verlauf rückwirkend Bezug auf diesen Umstand und verbindet ihre Perspektive als Mutter mit jener ihrer eigenen Tätigkeit als Lehrerin in einer Sonderschule. In diesen Ausführungen wird ein Spannungsfeld dieser beiden Perspektiven erkennbar, welches in folgender Passage ausgeführt wird.

Susanne: „ich seh’s als Beruf A (Lehrerin) und ich seh’s als Mutter, weil das ist es ist so es ist so – du hast weder die die Ressourcen, noch hast du den Rahmen für diese irrwitzigen Bedürfnisse, die manche Kinder haben --- und und dann ist es halt schwierig, wie man die überhaupt unterbringen könnt’, eben man bräucht’ eben so leichte (1) mithelfen irgendwo, das geht sicher“ [M1; 283-288]

Susanne stellt ihre Perspektive als Mutter eines Kindes mit Behinderung und ihre Rolle als Lehrerin gegenüber, suggeriert dabei Verständnis für die Empfehlung einer integrativen Beschulung von Sara und begründet dies mit den mangelnden Ressourcen, um die Bedürfnisse ‚mancher Kinder‘ zu adressieren. Dies legt die Lesart nahe, dass Susanne nicht den Umstand des Übertritts in die Sonderschule per se negativ evaluiert, sondern vielmehr die Enttäuschung der damit verbundenen Erwartung des erfolgreichen Anschlusses. Im Kontext mangelnder Ressourcen stellt Susanne eine alternative und weitgehend unspezifische Lösung vor, ‚wie man die unterbringen könnt‘. Uneindeutig bleibt an dieser Stelle, inwieweit Susanne dabei Sara in die Kategorie ‚manche Kinder‘ miteinbezieht. Dieser Umstand wird als Spannungsfeld in der Überschneidung von Susannes dualer Perspektive gelesen, da sie sich zum einen der Herausforderungen für die Lehrpersonen bewusst zu sein scheint, demgegenüber jedoch zu vermeiden versucht, Sara mit diesen Herausforderungen in Verbindung zu bringen. Demgegenüber wird die Deutung einer Normabweichung in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts deutlicher erkennbar.

Susanne: „das was die normale Arbeitswelt will, das erfüllt sie einfach nicht. Oder momentan halt nicht. Ich kann mir nicht vorstellen, dass sie das irgendwann hinkriegt, aber wer weiß“ [M1; 303-305]

An dieser Stelle wird eine bestimmte Normalitätsvorstellung angedeutet. Die ‚normale‘ Arbeitswelt beschreibt dabei ein System, an welches Sara ‚momentan‘ keinen Anschluss zu

finden scheint. Bei näherer Betrachtung erscheint die Erwähnung des ‚momentan‘ jedoch nicht eine zeitlich eingegrenzte Dimension festzulegen, sondern vielmehr eine relativierende Funktion in der Aussage von Susanne einzunehmen. Das „momentan“ kann zum einen als zeitliche Referenz zum aktuell Wahrgenommenen gelesen werden, jedoch erscheint es nicht auf einen veränderbaren Zustand zu verweisen, sondern vielmehr statisch zu bleiben. Susanne stellt eine resignative Zukunftsperspektive dar, wenn sie ausführt, dass sie sich nicht vorstellen kann, „dass sie [Sara] das irgendwann hinkriegt“ (304). „das“ beschreibt damit die Herausforderung, den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Eine vermeintlich konträre Verwendung eines Begriffs von Normalität stellt Susanne in einer Sequenz dar, in welcher sie eine alternative Perspektive für Saras Teilhabe im Arbeitsumfeld anspricht.

Susanne: „irgendwo zu arbeiten, irgendwo zu helfen und dann müssten das so normale Dinge sein, weil im Haushalt kanns ja auch alles“ [M1; 293 – 294]

‚Normal‘ kann hier im Sinne von ‚alltäglich‘ gelesen werden. Susanne beschreibt dabei ein bestimmtes Set an Fähigkeiten, welche sie Sara zuschreibt und als im Arbeitsumfeld umsetzbar betrachtet. Dass diese Fähigkeiten ‚normale Dinge‘ zu tun nicht als jene wahrgenommen werden, welche in der ‚normalen Arbeitswelt‘ verlangt werden, signalisiert zum einen eine zumindest kontextabhängige Deutung von Normalität. Weitaus bedeutender erscheint dabei jedoch die Darstellung der Unvereinbarkeit von Fähigkeiten und Ansprüchen. Anhand der vorangegangenen Darstellung liegt in diesem Kontext die Lesart nahe, dass Susanne diese Fähigkeiten als mehr oder minder determiniert beziehungsweise kaum oder nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen als erweiterbar wahrnimmt. Von besonderer Relevanz erscheint in diesem Kontext die Bedeutung von *Prüfungen*, welche in den Darstellungen beider Erzähler*innen wiederholt angesprochen werden. Diese *Prüfungen* bezeichnen zum Teil bestimmte Ereignisse, jedoch wird vor allem in Saras Darstellung erkennbar, dass damit auch ein bestimmtes Konstrukt umrissen wird. Dieses beinhaltet zum einen die Erwartung, ‚überprüft‘ zu werden und damit einhergehend die Befürchtung, diesen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Dabei wirkt das Konstrukt der *Prüfung* auch als Faktor im Entscheidungsprozess hinsichtlich der Berufswahl. Dies wird in folgender Sequenz erkennbar, in welcher Sara nach ihrem Traumberuf gefragt wird.

I: „und wenn du jetzt so an deinen Traumberuf denkst, kannst du da irgendwie in der Kindheit oder [...] Gibt’s da einen Traumberuf?“

Sara: „Ja Kindergärtnerin. Ahm, wo dann aber, was ich weiß noch nicht ganz wie, aber irgendwie hat es dann geheißen das kann ich nicht machen, oder es würde mir sehr schwer fallen. Und dann irgendwie nur Kindergartenassistentin. Und da gäbs dann halt auch irgendwie eine Prüfungsschule irgendwas. Oder meine Mutter aber auch gemeint hat, dass ich das nicht schaffen würde. Dann hab ich mir gedacht okay, dann nicht.“ [T1; 356-367]

Die Nennung der Prüfungsschule kann dabei exemplarisch für das Konstrukt der *Prüfung* herangezogen werden. Der Begriff der *Prüfung* wird von Sara wiederholt verwendet, ohne mit einem bestimmten Ereignis in Zusammenhang gebracht zu werden. Wie in der vorangestellten Sequenz erkennbar wird, beschreibt auch die Prüfungsschule keine definierte Institution, sondern steht durch den Verweis ‚irgendeine‘ vielmehr sinnbildlich für eine Form institutioneller Leistungsüberprüfung. In der beschriebenen Evaluation dieser ‚Prüfungsschule‘ durch Susanne als unüberwindbare Herausforderung werden eventuelle Bestreben, sich dieser Herausforderung zu stellen, ohne Widerstand zurückgezogen. In diesem Zusammenhang kann das Konstrukt der *Prüfung* als Barriere verstanden werden, welche als solche jedoch in erster Linie weniger in ihrer expliziten Durchführung, sondern vielmehr in ihrer Konnotation und Bedeutungszuschreibung als solche wirksam wird. Nichtsdestotrotz werden in den Erzählungen auch real stattfindende Prüfungsereignisse angesprochen, anhand derer die vorangestellte Differenzierung von *Prüfung als Konstrukt* und *Prüfung als Ereignis* verdeutlicht werden kann. Zumal diesen beiden Konzepten eine ähnliche Bedeutungszuschreibung zuteilwird, unterscheiden sich Saras Bewältigungsstrategien dahingehend deutlich. Während das Konzept der *Prüfung als Konstrukt* von Tendenzen der Vermeidung geprägt erscheint, präsentiert Sara in Situationen, in denen die *Prüfung* den Charakter eines realen Ereignisses annimmt, eine erkennbar optimistischere Perspektive. Diese wird in folgender Sequenz deutlich.

Sara: „und dann habe ich erst von meiner Mutter erfahren, dass ich noch Proben vor mir habe, dass alles noch nicht ganz fix ist. Aber es hat einfach alles schon so gut geklungen und ich habe jetzt auch ein gutes Gefühl bei der Sache, dass es funktioniert. Auch wenn ich weiß, dass es wirklich nicht leicht für mich wird mit dem Lernen und dem Ganzen bin ich mir ziemlich sicher, dass ich das schaffe“ [T2; 8, 13-18]

Diese als positiv vermittelte Perspektive kann im Kontext des Erlebens adäquater Unterstützungsangebote gelesen werden. Diese beschreiben im vorliegenden Kontext jedoch weniger Unterstützung bei der aktiven Vorbereitung der Prüfung, sondern vielmehr das Erleben von Erfolgen in der eigenen Lebensplanung. Es liegt dabei die Lesart nahe, dass Sara die Motivation

hinsichtlich der Bewältigung der Herausforderungen im Übergang auf der Erfahrung aufbaut, dass es ihr mit Unterstützung ihrer Betreuerin möglich wurde, das Ziel der Wiedereingliederung in den Berufsvorbereitungskurs zu erreichen. Zusammenfassend lässt sich diese Kategorie als Aspekte des Übergangsprozesses beschreiben, welche in einem Spannungsfeld zugeschriebener, vorwiegend intellektueller Fähigkeiten und Leistungsanforderungen verortet werden können. Die Perspektiven der Erzähler*innen, wie dieses Spannungsfeld adressiert werden kann, unterscheiden sich dabei deutlich. Die Deutung des Möglichkeitsrahmens wird von Susanne als weitgehend statisch dargestellt, Konsequenzen und Handlungsansätze werden primär dahingehend formuliert, die wahrgenommene Normabweichung in einem ‚passenden‘ Kontext zu verorten. Sara nimmt diese Deutung partiell auf, stellt den Kontext jedoch als weniger statisch dar. Sie präsentiert die in diesem Kontext erlebten Herausforderungen als weitgehend selbstverschuldet, vermittelt demgegenüber jedoch auch Strategien, wie das erlebte „*hinten nach sein*“ adressiert und kompensiert werden kann.

6.2.2. ‚In der Luft hängen‘

Susanne: „*Es war immer so, du hängst immer so in der Luft und der einzige, der dir vielleicht irgendwas erklären kann, sagt immer nur „boah wirklich?“*“ [M1; 316-315]

Der Prozess des Übergangs von Sara zeigt sich geprägt von Abhängigkeitsverhältnissen beider Erzähler*innen im Kontext institutioneller und professioneller Informations- und Unterstützungsleistungen. Diese Informationen beziehen sich in der Darstellung von Susanne zu Beginn auf die Einschätzungen medizinischer Fachkräfte im Kontext der Diagnose einer physischen Beeinträchtigung von Sara. Die dabei vermittelte Perspektive umfasst an dieser Stelle vor allem Zuschreibungen dahingehend, welche Einschränkungen von Saras Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Diagnose erwartbar seien.

Susanne: „*und sie haben das auch immer so vor meiner Tochter ausgebreitet: „Du wirst das nicht können und das nicht können und jenes nicht können“*“ [M1; 311-312]

Zum einen orientiert sich Susanne an der professionellen Meinung der Mediziner*innen, um für sich selbst einschätzen zu können, welche Tätigkeiten sie Sara zutrauen kann. Zum anderen erscheint die Auskunftslage beim Versuch, nähere Informationen und Unterstützungen zu erhalten recht dürftig. „*In der Luft hängen*“ kann dabei als ein Ausdruck dafür gelesen werden,

in der Verantwortung allein gelassen zu werden beziehungsweise mit einem unzureichenden Informationsstand ausgestattet zu werden, welcher keine Sicherheit in der weiteren Handlung bietet. In der Kommunikation mit den Ärzt*innen beschreibt Susanne vermehrt Momente, in welchen die attestierte Minderung der Fähigkeiten von Sara nicht zuzutreffen scheint.

Susanne: „*Wahnsinn, du kannst Fahrrad fahren? Wow so gut geht's dir?*“ [M1; 313-314]

Dieses zum Ausdruck gebrachte Erstaunen der Mediziner*innen signalisiert dabei eine beidseitige Irritation. Aus Susannes Erzählung wird dabei erkennbar, dass sich dabei ein Desiderat zur Auflösung des vermeintlichen Widerspruchs von Zuschreibung und tatsächlichen Fähigkeiten ergibt, zur Orientierung in einer „*Nische dazwischen*“ [M1; 372], was als eine Dimension des ‚*in der Luft hängen*‘ hervortritt. Bedeutend erscheint in diesem Zusammenhang, dass zum einen dieser Widerspruch nicht aufgelöst zu werden scheint, wodurch die Bedeutungszuschreibung der diagnostizierten physischen Beeinträchtigung im weiteren Verlauf weiterhin an der ursprünglich durch die Ärzt*innen vermittelten Zuschreibung orientiert bleibt. Diese Deutung zeigt sich auch in folgender Sequenz, in welcher Susanne ihre Erfahrungen mit den medizinischen Fachkräften bilanziert.

Susanne: „*Der Arzt in (Gesundheitseinrichtung), das ist der der sich am besten auskennt mit allen Maßnahmen und mit allem was möglich ist und was nicht möglich ist [...] die müssten gelernt haben, welche Krankheiten es sind und welche Möglichkeiten diese Menschen dann haben. Aber irgendwie, wenn man zu denen hinget hat man das Gefühl sie kennen sich überhaupt nicht aus, man muss alles ständig von vorne erklären*“ [M1; 440-446]

In Susannes Selbstpräsentation werden wiederholt Momente erkennbar, welche von Überforderung und Unsicherheiten im Umgang mit Saras physischer Beeinträchtigung geprägt erscheinen. Die Lesart, dass der Rahmen von Möglichkeiten in der Perspektive von Susanne in engem Zusammenhang mit der physischen Kondition beziehungsweise der medizinischen Diagnose zu stehen scheint, lässt sich an der vorangestellten Sequenz deutlich hervorheben. Weitaus bedeutsamer erscheint dabei jedoch, dass Susannes Momente von Überforderung und Unsicherheit in diesem Kontext wiederum ein signifikantes Abhängigkeitsverhältnis zu den Ärzt*innen hervorrufen, welches zudem mit einer hohen emotionalen Belastung verbunden scheint. Aspekte der Abhängigkeit von institutionellen Unterstützungs- und Informationsstrukturen erscheinen auch im weiteren Verlauf prägend für Saras Übergangsprozess.

Susanne nimmt dabei Bezug auf eine hohe Fluktuation in der Kooperationsstruktur und nennt dabei vor allem die Notwendigkeit, die Situation, in welcher sich beide Erzähler*innen befinden, wiederholt neuen Personen mitteilen zu müssen, wie in folgender Sequenz beschrieben wird.

Susanne: „Haben dann auch wieder die ganzen Daten nicht, hat wieder anfangen müssen bei Null und alles erklären. Das ist immer so und du bist immer so ein wunderschön unbeschriebenes Blatt und musst immer von vorne beginnen und so – und musst immer die ganze Geschichte von vorne aufrollen“ [M2; 3, 23-27]

Dabei wird erkennbar, dass der Informationstransfer auf institutioneller Ebene einen einseitigen Verlauf darzustellen scheint. Demgegenüber erscheint die Vermittlung von Informationen an Susanne und Sara weitaus weniger ausführlich stattzufinden. Dies zeigt sich auch in der Darstellung beider Erzähler*innen, dass viele Prozessverläufe für die Erzähler*innen nicht nachvollziehbar scheinen. Im Zusammenhang mit Saras aktueller Tätigkeit wird seitens der Interviewer*in die Frage aufgeworfen, warum ihr aus Saras Perspektive diese Arbeitsstelle zuteilwurde.

I: „aber ausgesucht hast du es dir jetzt nicht – ok.“

Sara: Nein, ich wurde da einfach reingeschmissen – sage ich jetzt einmal.“ [T2; 10, 25 – 26]

Die Anstellung, welche in dieser Sequenz angesprochen wird, beschreibt Saras Tätigkeit zum letzten Erhebungszeitpunkt und wird sowohl von Sara auch von Susanne positiv dargestellt. Zumal die Konsequenz im Sinne der Erzähler*innen erscheint, lässt die Darstellung darauf schließen, dass die Bedingungen für den Verlauf dieses Prozesses für Sara nicht nachvollziehbar zu sein scheinen und sie eine passive Rolle in dem Prozess einnimmt. Einen Prozess, in welchem mangelnde Informationen und Nachvollziehbarkeit des Prozessverlaufs mit erkennbar herausfordernden Konsequenzen einhergeht, bezeichnet Saras Übergang von dem Berufsvorbereitungskurs in die Lehre und die anschließende Kündigung.

Sara: Und jetzt aber, und normalerweise hat einem der (Kurs) versprochen, dass ich wieder zurückkommen kann in den Kurs, wenn das mit der Arbeit nicht passt [...] wo sie mich hingeschickt haben. Was aber jetzt aus irgendeinem Grund nicht der Fall gewesen ist, ich durfte – ich konnte nicht mehr zurück. Sie konnten mir nicht einmal einen Grund geben dafür“ [T1; 119-12]

Die in dieser Sequenz dargestellte Dynamik erscheint als deutliche und wiederkehrende Thematik in Saras Darstellung des Übergangs. Zum einen beschreibt die Konsequenz dieses Verlaufs eine weitere Dimension der Kategorie des ‚in der Luft hängen‘ in Form biographischer Orientierungslosigkeit. Im Kontext von Saras Erzählung lässt sich dies auch als Wendepunkt lesen, an welchem Sara erstmals weitreichende biographische Unsicherheiten erlebt. In einem weitgehend fremdbestimmten biographischen Verlauf markiert die aktive Entscheidung zur Kündigung eine Handlung, in welcher Sara direkten Einfluss auf den Verlauf ihrer (Erwerbs-) Biographie ausübt. Sara setzt diese Handlung in der Erwartung einer möglichen Neuorientierung in Form einer Wiedereingliederung in den Berufsvorbereitungskurs und baut diese Erwartungshaltung auf die Zusicherung dieser Möglichkeit seitens des Kurses auf. In Saras Erzählung wird dieses Versprechen nicht eingelöst, wodurch die Erwartung einer Neuorientierung enttäuscht wird und sich Sara damit in einer weitgehend alternativlosen Situation befindet, was an folgender Sequenz erkennbar wird.

I: „[...] welcher Beruf oder welcher Job schwebt dir da vor?

Sara: *Momentan keiner [...]. Ich bin jetzt momentan total orientierungslos. Eben deswegen hab ich auch gesagt eigentlich, dass ich in meinen alten Kurs wieder reinkommen wollte.“*

[T1, 336-341]

Die Parallelität von Kündigung und Ablehnung der Wiederaufnahme des Berufsvorbereitungskurses kann dabei auch als signifikante Destabilisierung der Kooperations- und Orientierungsstruktur im Übergangsprozess gelesen werden. In den Darstellungen werden dabei auch Strategien erkennbar, mithilfe derer die Erzähler*innen diesen Unsicherheiten begegnen. Sara präsentiert dahingehend zu Beginn eine Haltung, welche eine Form der Akzeptanz suggeriert, in der Sara dem Umstand der möglichen Neuorientierung eine positive Konnotation zuschreibt. Diese Form der Neuorientierung ist jedoch gegenüber der zu Beginn angestrebten nicht an einen institutionellen Rahmen gebunden und wird in der Erzählung von Sara auch nicht konkretisiert. Vielmehr lässt diese Darstellung die Lesart zu, dass Sara die positive Konnotation dieses Umstands als Kompensationsstrategie nutzt, in welcher sie die erlebten biographischen Unsicherheiten als Chance zu deuten versucht. In der folgenden Sequenz bilanziert Sara diese Prozessverläufe und rahmt damit gleichermaßen jenes Spannungsfeld, welches sich in dieser dualen Deutung des Konzepts der ‚Neuorientierung‘ verorten lässt.

Sara: „Ich finde es eine Frechheit, dass ich nicht wieder in den anderen Kurs zurückkommen kann [...] Ich finde es schön auf jeden Fall, dass ich jetzt doch noch Zeit hab, [...] dass ich jetzt nichts hab, dass ich jetzt doch noch irgendwie schnuppern, herumschnuppern kann und was Neues suchen kann“ [T1, 823-829]

Susanne beschreibt in einer Organisation für Eltern und einer Jobassistenz zwei Instanzen, welche in dem Prozess der Orientierung unterstützend wirken. Diese erscheinen auf zwei Ebenen aktiv, in Susannes Darstellung ermöglichen diese Strukturen einen kooperativen Orientierungsprozess zum einen in Bezug auf die Unterstützung in der Suche nach geeigneten Arbeitsstellen, zum anderen auf Ebene handlungsleitender Orientierungsmöglichkeiten im Umgang mit ‚Behinderung‘. Die Organisation für Eltern erscheint in der Darstellung von Susanne einen positiven Ausgleich zu den erlebten Herausforderungen in der Erlangung von Informationen darzustellen. Susanne beschreibt diesen Aspekt als weitgehend positiv, die Zusammenarbeit mit Eltern in aus ihrer Sicht vergleichbaren Situationen erscheint dabei das Desiderat nach handlungsleitenden Informationen adressieren zu können. Dabei wird auch erkennbar, dass Susanne der medizinischen Dimension von ‚Behinderung‘ in der Akquise von Information einen relevanten Stellenwert einräumt, demgegenüber jedoch das handlungsleitende Moment vermehrt im Austausch mit anderen Eltern zu verorten beginnt. Dies lässt die Lesart zu, dass damit eine Kompensation der zum überwiegenden Teil als mangelhaft erlebten Kooperation mit professionellen Unterstützer*innen zu erfolgen erscheint.

Susanne: „Auch wenn du dann so dastehst und wieder das gleiche Problem hast, wie schon Hunderte vor dir – mein Kind ist jetzt (Alter), wie ist denn das so, wie funktioniert das? [...] Und sonst wüsst ich nicht wo man nachfragen kann. Außer man hat vielleicht einen ganz tollen Kinderarzt der sich auskennt. Aber das haben wir nicht.“ [M2; 15, 20-26]

Auf Ebene der beruflichen Orientierung bringt Susanne die unterstützende Funktion einer Jobassistenz in die Erzählung ein, in deren Handlungsbereich auch die Vermittlung zu Saras Arbeitsstelle zum Zeitpunkt des letzten Interviews fällt. Zumal diese Assistenz in Susannes Darstellung positiv evaluiert wird erscheinen diese Vermittlungsprozesse wiederum auf einer Ebene zu verlaufen, welche einer überwiegend institutionalisierten Steuerung unterliegen. Susanne gibt an, dass die letztendliche Entscheidung im Ermessen von ihr und Sara liegt. Die Jobassistenz wird vor allem dahingehend positiv beschreiben, dass ihnen dabei „jemand zeigt [...] was es gibt“ [M2, 11, 17-18]. Dies impliziert Wahlfreiheit in einem eingeschränkten Rahmen, da der Auswahlrahmen bereits durch die Evaluation der Jobassistenz anhand

bestimmter Kriterien bestimmt erscheint. Anhand des Umstands, dass der erste Vorschlag angenommen wurde, bleibt an dieser Stelle fraglich, inwieweit die Erzähler*innen tatsächlich über Wahlmöglichkeiten verfügen beziehungsweise ob diese Möglichkeiten auf Basis der individuellen Vorstellungen oder anhand ihrer Verfügbarkeit evaluiert werden können. Auch erscheint die Einbindung von Sara in diese Vermittlungsprozesse auf einer untergeordneten Ebene stattzufinden.

Susanne: *„wir haben gesagt sie will was machen – und sie hat auch gesagt sie will was machen – und die Assistenten haben dann eben geschaut wie das gibt“* [M2, 11, 13]

In dieser Sequenz impliziert Susanne, dass es sich bei der Suche nach einer Anstellung um einen Prozess handelt, dessen Verlauf an den Bedürfnissen der beiden Erzähler*innen orientiert ist. Das einleitende „wir“ verweist dabei darauf, dass beide Erzähler*innen in den Prozess involviert sind, wobei sich die Formulierung auf die Bedürfnisse von Sara bezieht. Susannes Rolle in diesem Prozess wird dabei nicht eindeutig erkennbar. Es liegt jedoch die Lesart nahe, dass Susanne die Rolle der Vermittlerin zwischen Sara und den Assistent*innen einnimmt, in welcher sie eine Verbindung der eigenen Wünsche und jener von Sara an die Assistent*innen weitergibt. Eine Einbindung von Sara wird in der Formulierung „auch“ auf einer eher passiven Ebene suggeriert.

Hier wird vor allem lesbar, dass ‚Behinderung‘ eine evaluative Zuschreibung darstellt. ‚Behinderung‘ als Zuschreibung kann in diesem Kontext bedeuten, dass anhand dieser Kategorisierung evaluiert wird, welche Form von Information auf welchem Weg an die Erzähler*innen vermittelt wird. Susanne befindet sich dabei stetig in einem Spannungsfeld aus mangelnder und vor allem handlungsleitender Information und dem Versuch einer Akkumulation eben dieser. Dabei wird eine deutliche Orientierung an Information auf medizinischer Ebene deutlich, welche Susanne vor allem im Rahmen des ersten Interviews und retrospektiv auf die biographische Phase von Saras Kindheit und Jugend bezieht. Durch die Möglichkeit des Austausches mit anderen Eltern eröffnet sich für Susanne ein Feld, in welchem sie abseits dieser Orientierung handlungsleitende Informationen gewinnen kann, was auch in einer Verschiebung der Perspektive von medizinischen auf soziale Kontextfaktoren von Saras Behinderungszuschreibung verweist.

6.2.3. ‚Das Leben aufs Spiel setzen‘

Sara: „*aber das mir gings ja auch darum, dass irgendwie ah
dass mein Leben davon abhängt, weil wenn [...] die Narbe am
Rücken doch aufgeht, dann könnt ich ziemlich schnell hin
sein*“ [RT, 1703-1707]

Diese Kategorie umfasst Ebenen der Erzählungen, welche sich auf das Erleben von Körperlichkeit und deren (begrenzter) physischer Belastbarkeit beziehen. Es zeigen sich Dynamiken der Grenzüberschreitung, welche sich in einem Erwartungsspektrum bewegen, das im System des Arbeitsumfelds als eine Konstruktion von Eigen- und Fremderwartungen an Saras Leistungsfähigkeit gelesen wird. In dieser Dynamik lässt sich zu Beginn das Konzept von Respekt hervorheben, welches sich aus Kodes zusammensetzt, die übergreifend als ‚ernst genommen werden‘ umfasst werden können. Dieses Konzept erscheint in Saras Darstellung wiederum auch eng mit einem Verständnis des Begriffs der ‚Kooperation‘ verbunden. Eine relevante Erzählsequenz, in welcher in Form eines Exkurses eine Analogie zur Körperlichkeit hergestellt wird, bezieht Sara auf Erlebnisse in einem Urlaub. Als Exkurs erscheint diese Erzählsequenz eben deshalb, weil Sara dabei nicht direkt Bezug auf die Frage der Interviewerin nimmt, sondern an die Frage nach ihrer Deutung des Begriffs von ‚Kooperation‘ einleitet. Die Darstellung der Erlebnisse in dem beschriebenen Urlaub wird dabei als Beispiel einer Negativerfahrung erlebter Kooperation vermittelt. Sara erzählt davon, dass sie mit ihrer Familie im Urlaub an einer Bucht gewesen war. Normalerweise seien sie immer in einer Babybucht schwimmen gewesen, jenes eine Mal wollte jedoch der Stiefvater zu einer anderen Bucht, zu dessen Weg sie über Steine klettern mussten.

Sara: „*Das hat mir schon Mal nicht wirklich gefallen. Und abgesehen davon hat mir der Strand nicht so gut gefallen, weil ich doch schon gehört hab dass da ziemlich eine steile Wand ist [...] und dass schon einmal eine Frau erschlagen wurde [...] mit einem halt Brocken auf den Kopf.*“ [T1; 757-761]

Diese Sequenz zeigt, dass dieser Verlauf zum einen von Dynamiken geprägt scheint, welche sich gegen Saras Interessen richten. Bedeutsam wird diese Aussage im Rahmen der Kategorie ‚*das Leben aufs Spiel setzen*‘ vor allem dadurch, dass Sara in diesem Verlauf ein Gefahrenpotenzial verortet, welchem sie sich gegen ihren Willen ausgesetzt sieht. In der weiteren Ausführung der Erzählung berichtet Sara schließlich davon, dass sie tatsächlich verletzt habe. Diese Verletzung wird nicht als Folge der zu Beginn wahrgenommen Gefahr, sondern im Zuge des Schwimmens bei starkem Wellengang dargestellt. Bezeichnend bleibt dabei jedoch der

Umstand, dass die Verletzung als Konsequenz eines Verlaufs erscheint, der von Sara von Beginn an negativ dargestellt wird. Dabei erscheint die Relevanz dieser Erzählung wiederum nicht in erster Linie an dem Akt der physischen Verletzung an sich zu liegen, sondern vielmehr darin, wie Sara das Erleben der Reaktionen ihres Umfelds darstellt. Dies zeigt sich exemplarische in folgender Sequenz.

Sara: „*Ich bin raugerannt und habe geschrien ‚mein Schlüsselbein ist gebrochen‘.--- meine Oma fangt dann an /’Nein, dann müsste doch der Knochen herausstehen, das müsste man doch sehen‘* [T1; 771-773]

Diese geschilderte Reaktion auf die Äußerung von Saras Verletzung geht dabei mit der Relativierung des Umstandes einher, dass Sara in dieser Situation versucht, einen Aspekt physischer Versehrtheit zu artikulieren. Im Kontext der einleitenden Frage nach dem Begriff von Kooperation lassen diese Ausführungen dabei die Lesart zu, dass Sara in ihrem Begriff von ‚Kooperation‘ dem Respekt und der Wahrung der körperlichen Unversehrtheit eine signifikante Bedeutung zuschreibt. Die enge Verknüpfung der Konzepte von Kooperation und Respekt, sowie vor allem auch mit jenem des ‚ernst genommen werden‘ in der Artikulation individueller Bedürfnisse und Problemstellungen wird dabei auch in Saras Erzählung über ihre Erlebnisse am Arbeitsplatz erkennbar. Einen einleitenden Verweis auf diese Dynamiken bildet folgende Sequenz.

Sara: „*aber dann ist es mir einfach viel zu anstrengend geworden nach einer Zeit. Vor allem dann- weil ich eine Narbe am Rücken hab. Da ist es dann= eine kleine offene Stelle auch noch gekommen, das war das erste Mal dass sowas passiert ist bei mir‘* [T1; 112-115]

In dieser Sequenz werden mehrere bedeutende Konzepte sichtbar. Zum einen verweist Sara dabei auf ein Erleben körperlicher Überlastung und bringt dabei auch eine konkrete körperliche Dimension ein, anhand derer diese Überbelastung exemplifiziert wird. Diese Zusammenführung verdeutlicht Sara in ihrer Erzählung in der Konsequenz, dass diese Narbe sich geöffnet hätte. Sara verweist dabei auch darauf, dass dies zum ersten Mal vorgefallen sei und hebt diesen Umstand auch im Rahmen der Gruppendiskussion im ‚Reflecting Team‘ hervor.

Sara: „*und jetzt bei der Arbeit ist mir das wirklich passiert zum ersten Mal, dass meine Narbe – aufgegangen ist‘* [RT; 1675-1677]

Die hervorgehobene Erwähnung des „ersten Mals“ legt im Kontext der Erzählung die Lesart nahe, dass Sara diesen Umstand als biographisches Schlüsselmoment im Erleben einer physischen Beeinträchtigung darstellt.

Sara: „Ich habe eigentlich nichts gesagt und hab – immer mich mehr reingesteigert, hab immer mehr [I: Mh]gemacht. (hörbares Einatmen) - - Was dann tatürliuch auch ein Fehler gewesen ist. Aber ja./Aus Fehler lernt man, irgendwie [I: Mhm] halt auch“ [T2, 272-275]

Zum anderen wird auch erkennbar, dass Sara die zu Beginn artikulierten Bedürfnisse, welche auch als eine verbalisierte Grenzziehung der physischen Belastbarkeit gedeutet werden können, selbst überschreitet. Diese Grenzüberschreitung wird dahingehend interpretierbar, als dass die zu Beginn an Sara gestellten Erwartungen verändert werden. Sara spricht auch davon, dass ihr die Tätigkeit Freude bereitet. Darüber hinaus liegt im Kontext der Erzählungen nahe, dass Sara auch in einem Abhängigkeitsverhältnis zur positiven Evaluierung ihrer Tätigkeit in diesem Arbeitsumfeld steht und damit eine gesicherte Teilhabe in diesem System auch weiterführende Sicherheiten (finanziell und gesellschaftlich) bedeutet. In Anbetracht dessen wird die dargestellte Grenzüberschreitung der physischen Belastbarkeit auch als Konsequenz der Selbst- und Fremderwartungen lesbar.

Sara erzählt in weiterer Folge von dem Versuch, dieses Erleben von Überlastung gegenüber ihrem Chef zu artikulieren. Der erfolgten Reaktion, wie sie in der folgenden Sequenz zum Ausdruck kommt, wird dabei im Rahmen dieser Kategorie eine Schlüsselrolle zugeschrieben, weil Sara diese zum einen auch im ‚Reflecting Team‘ hervorhebt. Zum anderen kann diese Reaktion in Saras Erzählung auch als Schlüsselmoment gelesen werden, als dessen Konsequenz sie die Kündigung einleitet.

Sara: „Dann ist aber mein ah Chef, mit der - achso,- mit der wirklich schönen Aussage gekommen, er hat doch auch Narben und er muss trotzdem die ganzen Sachen machen“ [T1, 312-314]

Hier wird erkennbar, dass in Saras Erzählung seitens des Chefs eine Relativierung der artikulierten Bedürfnisse stattgefunden zu haben scheint. In der Sequenz wird dabei entlang des Begriffs der ‚Narbe‘ eine Gleichsetzung der körperlichen Belastbarkeit vollzogen. Dieser Umstand lässt zum einen die Lesart einer kommunikativen Fehldeutung der Bedeutung der ‚Narbe‘ in Saras Erleben dieser Überlastung zu, da Sara in ihrer Darstellung im ‚Reflecting Team‘ auch Verständnis für die Aussage des Chefs suggeriert [RT; 1702-1703]. Im Kontext der

Erzählung und auch anhand von Formulierung und Betonung der oben angeführten Sequenz liegt jedoch die Deutung nahe, dass Sara diese Reaktion negativ und als mangelnde Berücksichtigung der subjektiv erlebten Gefährdung wahrnimmt.

Der Anspruch einer fehlenden Berücksichtigung individueller Bedürfnisse kann im Kontext der Erzählung, in welcher von Seiten des Arbeitsplatzes explizit die Einstellung von Menschen mit ‚Behinderung‘ vorgesehen wird, zu Beginn zuallererst dahingehend problematisiert werden, dass in der lesbaren Konsequenz dieses Prozesses eine Berücksichtigung der Dimension des Erlebens von Behinderung schlussendlich kaum Berücksichtigung findet. Dies kann in weiterer Folge vor allem aus inklusiver Perspektive dahingehend als problematisch erachtet werden, wenn damit schlussendlich die Forderung nach Effizienz über die Wertschätzung der individuellen Stärken und Fähigkeiten der Person gestellt wird.

Die Bedeutung des Erlebens von Überlastung in diesem spezifischen Kontext kann an dieser Stelle auch in einer Gegenüberstellung verdeutlicht werden, anhand derer auch ersichtlich wird, dass die diagnostizierte physische Beeinträchtigung nicht zwangsläufig mit negativem Erleben der eigenen Körperlichkeit in Verbindung gebracht wird. Sara bezieht sich in der folgenden Sequenz auf ihren Schulbesuch der SEK 1 und erzählt davon, dass dort gute schulische Leistungen mit der Belohnung einhergingen, die Pausen im Turnsaal der Schule verbringen zu dürfen.

Sara: „aber wenn man jetzt brav gearbeitet hat und fleißig gewesen ist, durfte man [...] in den Turnsaal. Das darf_ das habe ich sehr gerne ein bisschen überzogen und da war ich eigentlich nur noch im Turnsaal“ [T1, 80-83]

Diese Sequenz zeigt zum einen das motivationale Moment dieser Form von Belohnung schulischer Leistungen. Zum anderen, und damit im vorliegenden Kontext von Bedeutung, verweist diese Darstellung darauf, dass Sara in dieser Form von physischer Aktivität keinen Verweis auf eine körperliche Beeinträchtigung vermittelt. Die Dimension körperlicher Beeinträchtigung erscheint in diesem Zusammenhang keine relevante Bedeutung in Saras Erzählung einzunehmen. Vielmehr wird die körperliche Betätigung als zentrales Moment des positiven Erlebens in diesem System dargestellt.

Sara: „Es hat mir einfach total viel Spaß gemacht, an den Ringen zu turnen“ [T1; 92]

In dieser Gegenüberstellung zeigt sich, dass Sara das Erleben von Körperlichkeit beziehungsweise physischer Aktivität in diesen beiden Systemen gegensätzlich darstellt. Im Kontext der Erzählung über das Öffnen der Narbe im Zuge körperlicher Überlastung steht im Zentrum der physischen Aktivität eine negativ dargestellte Konsequenz. Demgegenüber wird in der Erzählung über die Aktivitäten im Turnsaal erkennbar, dass dabei die physische Aktivität als erstrebenswerte Konsequenz motivationaler Handlungen vermittelt wird. Offen bleibt in diese Lesart an dieser Stelle jedoch die Dimension des biographischen Verlaufs, also Verweise auf eine mögliche negative Entwicklung der diagnostizierten Beeinträchtigung im Zeitraum des Besuchs der SEK1 bis zu jener beschriebenen Situation im Arbeitsumfeld. Bedeutend erscheint jedoch trotz alledem die Form der Darstellung und Erwähnung dessen im Rahmen von Saras Erzählung.

Susanne nimmt gegenüber der Darstellung von Sara in der Beschreibung der „Narbe“ in ihrer Erzählung eine Orientierung an einer spezifischeren medizinisch-diagnostischen Terminologie auf. Deutlich wird, dass diese Diagnose mit einer Beeinträchtigung von Saras physischer Belastbarkeit unter bestimmten Umständen einherzugehen scheint. Beide Erzähler*innen heben dahingehend deutlich hervor, dass beim Eintritt in das Arbeitsverhältnis bestimmte Aspekte (Bücken, schwer heben) benannt wurden, welche Sara aufgrund dieser „Narbe“ vermeiden sollte, dieser aber im Laufe der Tätigkeit vermehrt vernachlässigt wurden. Hier wird auch deutlich, dass die „Narbe“ nicht in jedem Kontext, in welchem sich Sara bewegt, als Einschränkung beziehungsweise Behinderung dargestellt wird. In der Erzählung wird erkennbar, dass der Aspekt einer diagnostizierten physischen Beeinträchtigung in den jeweiligen Kontexten unterschiedliche Relevanz in der Darstellung einnimmt. In der Erzählung im ‚Reflecting Team‘ nimmt Sara diesen Aspekt auf, um in einer Darstellung einer unterstützenden familiären Struktur - und dabei vor allem durch den Großvater - hervorzuheben, dass die diagnostizierte Beeinträchtigung eben keine beziehungsweise geringe Einschränkungen ihrer physischen Kondition bedeuten würde (*„man sieht [...] ich kann sonst alles“*, RT; 1766 -1768). Diese Form der Darstellung lässt sich auch im Kontext der positiven Erfahrungen in der Schule und dem Turnsaal zeigen, wenn dort die diagnostizierte Beeinträchtigung in keiner Form in der Erzählung über die körperliche Aktivität Erwähnung findet.

Susanne nimmt diesen Umstand eher beiläufig in ihrer Erzählung auf und beschreibt vor allem den Kontext aus der Perspektive ihrer eigenen Handlungen. Ihre Versuche der Intervention

bleiben erfolglos. Susanne versucht, die Bedingungen festzulegen, die zum einen Saras Bedürfnisse adressieren sollen, zum anderen auch auf den Versprechungen der Arbeitgeber*innen beziehungsweise der Vermittler*innen basieren. Dabei erscheint vor allem relevant, dass dabei ein Konflikt der Erwartungshaltungen von Susanne, Sara und jener der Arbeitgeber*innen aufzutreten scheint. Die Erzähler*innen stützen diese Erwartung auf die Versprechungen beziehungsweise grundlegenden Informationen, dass es sich bei der Tätigkeit um ein Arbeitsumfeld handelt, welches die Bedürfnisse von Menschen mit ‚Behinderung‘ berücksichtigen würde. Demgegenüber geht aus den Erzählungen hervor, dass auf diese Vereinbarungen lediglich in einem geringen Maß eingegangen wird beziehungsweise wurde.

Susanne und Sara erhoffen sich ein inkludierendes Arbeitsumfeld, in welchem auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht genommen wird. Susanne evaluiert diese Form der enttäuschten Erwartung in ihrer Erzählung ebenso und versucht, diese Umstände auch zu begründen. So nimmt sie Bezug auf eine fehlende Professionalisierung des Arbeitsfelds im Kontext der Arbeit mit Menschen mit ‚Behinderung‘. Das Weiter äußert sie die Deutung, dass es sich dabei um einen Vorwand zur Akquise günstiger Arbeitskräfte handelt.

6.2.4. ‚(Nicht) ankommen‘

Susanne: *„Und dann sind wir halt verschiedene Schulen durchgegangen, dann waren wir in der Sonderschule das letzte halbe Jahr von der Volksschule, sie war in vier verschiedenen Volksschulen und es hat irgendwie nie gepasst, weder vom Gruppensetting noch vom – weiß nicht, sie ist nirgendwo wirklich angekommen“* [M1; 1, 18-23]

Die Kategorie, welche mit dem in Vivo Kode ‚nicht ankommen‘ benannt wird, umfasst das Erleben von Teilhabe in unterschiedlichen Interaktionssystemen. Einen relevanten Aspekt des subjektiv erfolgreichen Systemübertritts beschreibt in der Darstellung der Erzähler*innen das Konzept des „angekommen“ beziehungsweise „aufgenommen“ zu sein. Verstanden als aktive Teilhabe umfasst diese Kategorie in der Darstellung der Erzähler*innen zum einen die emotionale Ebene sozialer Bezugssysteme (Freundeskreis, Kolleg*innen, Familie und Beziehung). Auf formaler beziehungsweise institutioneller Ebene beschreibt diese Kategorie Aspekte von Teilhabe, welche sich auf eine gesicherte Eingliederung in ein institutionelles System (Schule, Arbeitsplatz, Kurs) beziehen. Konzept des „(nicht) Ankommens“ lässt sich zu Beginn im Verlauf von Saras Bildungsbiographie bis zum Abschluss der SEK 1 darstellen. In eingangs angeführter

Sequenz nimmt Susanne Bezug auf den wiederholten Schulwechsel von Sara. Anhand dieser Sequenz lassen sich beide Aspekte des Konzepts des ‚Ankommens‘ darstellen. Im Kontext des wiederholten Schulwechsels wird damit die Herausforderung der formalen Eingliederung in das Schulsystem sichtbar. ‚Ankommen‘ kann dabei als die Erwartung gesicherter Systemintegration gelesen werden. Die Benennung des Gruppensettings impliziert dabei den Aspekt sozialer Teilhabe. Sara nimmt in ihrer Erzählung kaum Bezug auf die Zeit in der Grundschule, jedoch lässt sich anhand ihrer Ausführungen hinsichtlich des Besuchs der SEK1 eine Perspektive darstellen, welche ein positives Erleben des Konzepts des ‚Ankommens‘ annehmen lassen. Sara beschreibt bezüglich des Besuchs der SEK1 positive Erlebnisse im Unterreicht, spricht davon *„gerne mitgemacht, gerne mitgearbeitet“* [T1; 76-77] zu haben und verbindet dies mit der Belohnung, bei guten schulischen Leistungen Zeit im Turnsaal verbringen zu dürfen. Bezeichnend für das Konzept des *Ankommens* erscheint dabei jedoch vielmehr die folgende Sequenz, in welcher Sara das Erleben des Abschlusses der SEK1 bilanziert.

I: *„Wie hast du gewusst puh Schule vorbei, was möchte ich machen?“*

Sara: *Es war furchtbar, ich wollt gar nicht aufhören mit der Schule, ich wollt eigentlich weitergehen immer wieder [...] ich denk mir jetzt noch oft, ich würd sehr gern wieder in meine alte Schule zurück“* [T1; 501-508]

In Anbetracht der in Kategorie 1 (*Hinten nach sein*) dargestellten Herausforderungen, welche beide Erzähler*innen mit dem System Schule verbinden, erscheint diese Darstellung von Sara bei erster Betrachtung einen Widerspruch anzudeuten. Wird Saras Erzählung jedoch im Kontext des Konzepts ‚Ankommen‘ gelesen, zeigen sich dabei Verweise auf das Erleben gelungener Teilhabe im Kontext der SEK1. Die Darstellung, dass Sara sich wünschen würde, wieder gerne in die alte Schule zurückzukehren, kann in diesem Zusammenhang als ein Rekurs auf positiv konnotierte Teilhabererfahrungen in der Zeit des Besuchs der SEK1 gelesen werden.

Dies legt die Lesart nahe, dass Sara jene Erfahrungen, welche dahingehend im Rahmen des Konzepts von ‚Ankommen‘ gedeutet werden, primär auf emotionaler Ebene im Sinne wahrgenommener Teilhabe in einem sozialen Bezugssystem verortet. Eine Lesart dahingehend, dass es sich in diesem Kontext in erster Linie um ‚ankommen‘ auf emotionaler Ebene handelt, lässt sich auch anhand folgender Sequenz verdeutlichen, in welcher Sara nach der Beziehung zu ihrem Kolleg*innen am Arbeitsplatz gefragt wird.

I: *„Wie verstehst du dich mit den Kollegen – Kolleginnen?“*

Sara: *Gut ((leise sprechend))*

I: *Ja?*

Sara: *Ja – ich fühle mich gerade irgendwie erst als wäre ich erst dazugekommen, aber es ist doch schon eine Zeit her, dass ich, ich weiß jetzt gar nicht, wann ich angefangen habe.*

Es ist jetzt wirklich schon lang, länger her“ [T2; 5, 22-28]

Sara führt an dieser Stelle keine Begründung für das Gefühl des „erst dazugekommen seins an“. Anhand dieser Formulierung wird jedoch ersichtlich, dass Sara an den Umstand, schon längere Zeit in diesem Umfeld tätig zu sein auch die Erwartung zu knüpfen scheint, eine andere Position im Interaktionssystem innezuhaben, als sie zum Zeitpunkt der Erzählung einnimmt. Im Rahmen des Konzepts des ‚Ankommens‘ kann diese Darstellung den Verweis darauf bieten, dass Sara mit dem Verbleib im System auch ein ‚Ankommen‘ im System erwartet, also eine gesicherte Position in der Beziehungsstruktur des Systems. Sara evaluiert die Beziehung zu den Kolleg*innen als „gut“, jedoch liegt durch das senken der Stimme und die Nachfrage der Interviewer*in im Kontext der Erzählung die Deutung nahe, dass Sara hier einen Konflikt andeutet. Dieser Konflikt kann dahingehend wiederum insofern gelesen werden, dass Sara zum einen auf formaler Ebene Teil des Systems ‚Arbeit‘ ist, jedoch auf subjektiver Ebene nicht als Teil der Beziehungsstruktur in diesem System ‚angekommen‘ ist.

Sara betont auch an anderen Stellen der Erzählung wiederholt, dass vor allem eine positiv wahrgenommene Beziehung zu den Kolleg*innen einen zentralen Aspekt der positiven Evaluation des Arbeitsumfelds dargestellt.

Sara: *„Ja, klar, am meisten hat mir gefallen a=h der Betrieb B, weil ich mich mit [l:mh] der Person B sehr gut verstanden habe“ [T1; 236-237]*

Diese Sequenz zeigt, dass die Beziehung zu genannter Kolleg*in als primäres Evaluationskriterium des Arbeitsumfelds angeführt wird, die positiv dargestellte Beziehung wird dabei als kausale Begründung angeführt. In weiterer Folge bezieht sich Sara in der Darstellung dieses Arbeitsumfelds auch positiv auf unterschiedliche Tätigkeiten, stellt diese jedoch ebenso in ein Verhältnis dazu, dass sie diese zusammen mit ihren Kolleg*innen ausführen konnte.

Einen in der Erzählung von Susanne als positiv lesbaren Aspekt im Kontext von Teilhabeerfahrungen im Arbeitsumfeld beschreibt auch das in der folgenden Sequenz als wertschätzend dargestellte Umfeld an jenem Arbeitsplatz, an dem Sara zum Zeitpunkt der letzten Interviews

beschäftigt ist. In dieser Sequenz stellt Susanne in einer Gegenüberstellung zu defizitären Zuschreibungen einen Aspekt der Wertschätzung von Individualität dar, welcher im Kontext des Konzepts des ‚Ankommens‘ als bedeutender Aspekt von positiven Teilhabeerfahrungen lesbar wird.

Susanne: „Keiner der sagt, ‚du bist zu langsam, du bist zu schnell‘ [...] oder ‚du kannst schon wieder nichts und du machst schon wieder nichts‘ sondern – also so ich habe das Gefühl sie wird, sie wird mehr so angenommen wie sie einfach ist und was sie leisten kann, ist schön.“ [M2; 5, 22-25]

In dieser Sequenz werden zwei Aspekte des als ‚Ankommen‘ umfassten Konzepts erkennbar. Zum einen beschreibt Susanne in dieser perspektivischen Formulierung eine performative Defizitzuschreibung gegenüber ihrer Tochter. Im Kontext der Erzählung wird lesbar, dass Susanne dies nicht direkt auf eine konkrete Äußerung einer bestimmten Person bezieht, was in weiterer Folge dies Lesart zulässt, dass diese Formulierung stellvertretend als Ausdruck kumulierter Erfahrungen der fehlenden Wertschätzung gegenüber Sara angeführt wird. Aus dieser Formulierung wird zudem erkennbar, dass hierbei ein Konflikt zwischen Anforderungen und Fähigkeiten beziehungsweise wahrgenommenem Verhalten zum Ausdruck gebracht wird. Dem stellt Susanne ihre subjektive Wahrnehmung im Ausdruck des Gefühls gegenüber, dass Sara in jenem spezifischen Umfeld „angenommen“ wird, „wie sie ist und was sie leisten kann“. Dies lässt auf ein inkludierendes Umfeld schließen beziehungsweise darauf, dass Susanne dieses als solches wahrnimmt.

Bedeutend erscheint in dieser Lesart wiederum die Kontextualisierung eben dieses Umfelds. In den Erzählungen wird erkennbar, dass es sich dabei um ein Arbeitsumfeld handelt, in welchem ausschließlich Menschen mit ‚Behinderung‘ beschäftigt werden. Diese Kontextualisierung ist dabei aus zweierlei Gründen von Brisanz. Zum einen kann entlang dessen diskutiert werden, dass in dieser Darstellung offenbar jene Systeme mit der Wahrnehmung positiver Teilhaberfahrungen verbunden werden, welche entlang eines Inklusionsbegriffs, welcher diese vor allem in der Wertschätzung von Heterogenität verortet, als segregative und damit problematische Settings erfasst werden würden. Damit erscheint jedoch keineswegs zwingend eine Argumentation zur Re-Etablierung von Segregation formuliert, sondern vielmehr ein kritischer Aspekt fehlender inklusiver Strukturen. Eine subjektive Wahrnehmung von gesellschaftlicher Teilhabe, welche sich vorwiegend in an bestimmten Differenzkriterien

strukturierten Umfeldern verorten lässt, zeigt vielmehr die Notwendigkeit auf, eben diese Erfahrungen in allen Umfeldern abseits von Differenzierungskategorien fruchtbar zu machen.

Auch Sara beschreibt ihre Erfahrungen in diesem Umfeld grundsätzlich positiv, jedoch wird auch in ihrer Darstellung eine weitere Dimension des dichotomen Charakters des Konzepts von ‚Ankommen‘ deutlich. In der folgenden Sequenz spricht Sara von ihren Erfahrungen im Übergang in vorgegangen beschriebenes Arbeitsumfeld.

Sara: „es hat mir total gefallen es war wirklich - -/ja ((leise sprechend))/ es ist halt einfach – am Anfang auch schon so gut geklungen – da hab ich gleich verstanden, dass ich komplett aufgenommen bin - und – hab das einfach falsch verstanden“ [T2; 8; 10-12]

In dieser Darstellung wird die Konflikthaftigkeit der Dichotomie des ‚Ankommens‘ auf emotionaler und formaler Ebene lesbar. Sara stellt in ihrer Erzählung ein positives Erleben des Umfelds dar, welches jedoch durch formale Aspekte irritiert wird. An dieser Stelle erscheint sich ein Spannungsfeld zwischen den anfänglichen Erwartungen, welche unter anderem auf eine erfolgreiche und vergleichsweise als weniger hürdenreich lesbare Vermittlung in dieses Arbeitsumfeld zurückgeführt werden könnte, und den Strukturen des Umfelds zu ergeben. Damit erscheinen Erwartungen eines erfolgreichen Systemübertritts verknüpft zu werden, welche im Rahmen der bisher erarbeiteten Lesart wiederum mit positiven subjektiven Teilhabere Erfahrungen beziehungsweise der Erwartung eben dieser einhergehen können. Der in Anbetracht der vorangegangenen Prozesse vergleichsweise fast als fluide deutbare Übergangsprozess erscheint somit die Erwartung eines erfolgreichen ‚Ankommens‘ mit sich zu tragen. Sara suggeriert jedoch in ihrer Darstellung gleichermaßen eine Irritation dieser Erwartung anhand der formalen Anforderungen, welche im Kontext der Erzählung in Form einer Einstufungsprüfung eine Hürde im ‚Ankommen‘ in diesem System darstellen.

Die Irritation dieser Erwartung ist in weiterer Hinsicht auch dahingehend von Brisanz, wenn diese in Anbetracht der vorangegangenen, von Sara selbst initiierten Kündigung gelesen wird. Jene Kündigung, verstanden als selbst initiierte Mobilisierung von Ressourcen zur Wiedererlangung biographischer Handlungsfähigkeit, stellt Sara im Verlauf des Übergangs in letzter Instanz wiederum vor die Herausforderung der Vereinbarkeit der Dichotomie von emotionalem und formalem ‚Ankommen‘. Als brisant erscheint hier vor allem die Möglichkeit, aus diesem Verlauf einen Lernprozess abzuleiten, welcher die Mobilisierung individueller Ressourcen zur eigenständigen Gestaltung biographischer Prozesse als Anstrengungen wirken lässt, welche

schlussendlich zirkulär wiederum in Situationen führen, welche damit anfänglich vermieden werden sollten.

6.2.5. *„(Keine) Ziele sehen“*

Susanne: *„Ich seh weder genau das Ziel, noch ei- es kommt nur irgendwie so ein Bisschen. Es ist halt eine Maßnahme und sie ist wieder ein bisschen beschäftigt, aber ich hab nicht das Gefühl, dass da irgendwo was wirklich rauskommen könnte“* [M1; 124-128]

Dies Kategorie umfasst Konzepte der Darstellung von Hoffnungen und Perspektiven für den zukünftigen Verlauf. Die Kategorie umschließt damit ein Spannungsfeld zwischen optimistischen und pessimistischen Darstellungen der Zukunftsperspektive, sowie auch Hoffnungen und Vorstellungen, unter welchen Umständen und anhand welcher Kriterien eine subjektiv erfolgreiche Gestaltung des weiteren (erwerbs-) biographischen Verlaufs von Sara aus der Perspektive der Erzähler*innen denkbar wäre. Als relevant zeigt sich dabei auch die Betrachtung eines Wandels der Perspektiven im biographischen Verlauf. Diese variieren je nach aktueller Situation beziehungsweise der damit verbundenen wahrgenommenen Herausforderungen, was sich vor allem in Susannes Erzählung anhand der Formulierung unterschiedlicher Zielsetzungen für Saras Übergang in die Erwerbstätigkeit zeigt. Sara präsentiert dahingehend eine als optimistischer lesbare Haltung gegenüber den weiterführenden Perspektiven ihrer (Erwerbs-) Biographie.

Sara: *„ich schau einfach so gut wie’s geht, dass ich jetzt wo ich doch am Anfang sehr viel Lernzeit verpasst habe und einfach sehr viel versäumt hab, dass ich mich auf jeden Fall jetzt sehr bemüß [...] dass ich wirklich mitmach [...], dass ich in so viel Kurse wie möglich reinkomm, [...] den Lernstoff noch nachholen kann [...] und dann einfach in einen guten Beruf reinkomm“* [T1; 508-515]

Diese Sequenz entspringt dem Interview mit Sara zum ersten Erhebungszeitpunkt. Es wird erkennbar, dass Sara dabei vor allem ein wahrgenommenes Defizit hinsichtlich schulischer Leistungserbringung adressiert, in diesem Sinne also ein *„hinten nach sein“* (Kategorie 1). Sie präsentiert dahingehend mit Blick auf die Zukunft die Strategie, dieses wahrgenommene Defizit zu kompensieren. Die Darstellung lässt die Deutung zu, dass Sara zu diesem Zeitpunkt primär diese Form der Kompensation als Möglichkeit einer

subjektiv erfolgreichen Übergangsbewältigung ansieht. Es wird jedoch auch lesbar, dass damit keine konkreten Zielsetzungen adressiert werden. In Susannes Erzählung werden demgegenüber unterschiedliche, alternative Zielsetzungen formuliert, wie in der folgenden Sequenz deutlich wird.

Susanne: „Ich also ich hab schon noch eine Hoffnung, aber ich hab nicht es ist nicht irgendwas wo man sagen kann: ‚Ja wir machen das und es wird was werden‘, sondern es ist so mh wir probieren was und vielleicht kommt ja irgendwas Brauchbares raus. Es ist irgendwie sehr demotivierend [...] Und sonst [...] ich denk mir, sie kann immer Hausmeisterin werden bei uns im Haus im Notfall, also das ist sowas beruhigendes“ [M1; 128-134]

Dabei verzeichnen die erkennbaren Tendenzen, und dabei vor allem zum Zeitpunkt des Prozesses der verwehrten Wiedereingliederung in den Kurs vor allem Dynamiken der Hoffnungslosigkeit und der Suche nach Alternativen, welche als weit entfernt vom Ziel der gesicherten Eingliederung in ein stabiles Arbeitsumfeld verortbar sind. Diese beinhalten zu Beginn einen Lösungsvorschlag der Anstellung von Sara als Hausmeisterin im eigenen Haus, zum anderen formuliert Susanne auch die symbolische Adressierung metaphysischer Instanzen.

Susanne: „Ich zünd immer eine Kerze an und – stell mir vor wir finden einen tollen Platz“ [M1; 261-262]

Diese Perspektive erscheint vor allem dahingehend bedeutend, weil sich dabei zum einen kaum Überschneidungen zur formulierten Zielsetzung im Sinne der erfolgreichen Eingliederung in bestehende Systeme am Arbeitsmarkt feststellen lassen. Vielmehr wird dies dahingehend als Formulierung einer Perspektive gelesen, Sara eine neue Rolle im Mikrosystem Familie zuzuweisen und damit die bestehenden Systemstrukturen in Anbetracht der wahrgenommenen Herausforderungen anzupassen beziehungsweise einen gesicherten Rahmen des Übergangs in der Herstellung einer neuen Systemstruktur zu etablieren. Die Mobilisierung der zu Verfügung stehenden Ressourcen in Form der Schaffung einer ‚neuen‘ Form der Beschäftigung für Sara wird dahingehend gelesen, dass Susanne damit auch einen Ausweg aus der eigenen wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit im Sinne der Unterstützung von Sara im Übergang zu formulieren sucht. Weiters formuliert Susanne auch Perspektiven, welche Saras intrinsische Ressourcen adressieren.

Susanne: *Vielleicht ist das, man hat ja auch irgendwie ein Schicksal, vielleicht ist das einfach ihr – vielleicht wird sie mal Schriftstellerin, sie hat schon so viele komische Sachen erlebt* [M1, 559-561]

Hier wird einerseits wiederum eine metaphysische Ebene angesprochen, welche als ‚Schicksal‘ – gelesen als vorbestimmter und unbeeinflussbarer Verlauf der Lebensgeschichte – eine Alternative zur eigenen Handlungsfähigkeit adressiert. In diesem schicksalhaften Verlauf verortet Susanne jedoch auch Ressourcen, welche aus dem Erleben „komischer Sachen“ hervorgebracht werden. „Komische Sachen“ wird dahingehend als eine Summe der Herausforderungen verstanden, mit welchen Sara im Verlauf ihrer (Erwerbs-) Biographie konfrontiert wurde. Dies zeigt also eine Perspektive, welche die Erfahrungen im Umgang mit Herausforderungen kumulativ im Sinne einer neuen – und in diesem Fall künstlerischen – (Neu-) Orientierung der Perspektive auf den weiteren biographischen Verlauf fruchtbar zu machen sucht.

Demgegenüber zeigen sich in den Erzählungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt, welche im chronologischen Verlauf einen zeitlichen Abstand von etwas sechs Monaten zum ersten Zeitpunkt der Interviews aufweisen, konkrete Formulierungen in Anbetracht des zukünftigen Verlaufs. In diesen zeitlichen Rahmen fällt auch der Prozess der Vermittlung in das neue Arbeitsumfeld, welcher im Rahmen der Kategorie ‚(nicht) ankommen‘ als vergleichsweise weniger Hürdenreich, jedoch dahingehend wiederum mit neuen Formen (erwerbs-) biographischer Unsicherheiten konnotiert gelesen wurde, welche sich vor allem in der Perspektive von Sara widerspiegeln.

I: *So der nächste Schritt jetzt wenn das entschieden ist mit Ausbildung und so weiter mit dem was wäre das dann für ein Lehrberuf, den du machst?*

Sara: *Einzelhandelskauffrau*¹⁴ [T2; 7; 9-11]

In dieser Sequenz zeigt Sara deutliche Bestrebungen, die eingeschlagene (Ausbildungs-) Laufbahn weiter zu verfolgen. Sie benennt den Wunsch konkret und führt diesen in der weiteren Erzählung darauf zurück, dass sie in diesem Tätigkeitsbereich bereits Erfahrungen sammeln konnte. Sie stellt auch einen Rückbezug auf negativ konnotierte Erfahrungen her, welche in

¹⁴ An dieser Stelle lässt sich die in Kapitel 5.1. formulierte Schwierigkeit nachzeichnen, welche eine Übernahme transkribierter Materialien mit sich bringt. Hier entsteht anhand der Anonymisierung die Unklarheit, ob es sich dabei um den Beruf der Einzelhandelskauffrau oder eine Orientierung an dem Beruf der Mutter handelt, was in der Auslegung von weitreichend unterschiedlicher Bedeutung sein kann. Im Kontext der Analyse wurde erstere Lesart festgelegt, weshalb auch aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und Relevanz dieser Lesart, welche damit in sich auch eine Konstruktion darstellt, auf eine Anonymisierung verzichtet wird.

Kategorie 2 (*das Leben aufs Spiel setzen*) eingehender diskutiert wurden. Nichtsdestotrotz lässt diese Darstellung von Sara darauf schließen, dass sie zu diesem Zeitpunkt in Anbetracht ihrer Zukunftsperspektive die Fähigkeit besitzt, auch entgegen der erlebten Herausforderungen konkrete Zielsetzungen zu formulieren. Eine zentrale Rolle in dieser Möglichkeit der Mobilisierung von Ressourcen zur Verfolgung festgelegter Zielsetzungen erscheint in Saras Darstellung jene Betreuungsperson einzunehmen, deren Intervention im Prozess die Möglichkeit für Sara eröffnet, einen neuen Kurs und damit eine neue Perspektive auf eine weiterführende Anstellung aufzunehmen. Diese Form der erlebten Unterstützung erscheint Sara die Möglichkeit zu bieten, wiederum motivationale Ressourcen zu mobilisieren und eine konkrete Zielsetzung zu formulieren.

Auf die Nachfrage, welche Formen der Unterstützung Sara sich zur Umsetzung ihrer Ziele wünschen würde [T2; 8; 19] führt Sara aus, dass sie nicht genau wissen würde, welche Art der Unterstützung hilfreich wäre. Diese Ausführungen lassen zweierlei Lesart zu. Zum einen besteht die Annahme, dass Sara in diesem, als fluide und institutionell gesteuert erscheinendem Prozessverlauf des Übergangs in das neue Arbeitsumfeld zu diesem Zeitpunkt nicht erfassen kann, mit welchen Herausforderungen – abgesehen von der Prüfung, welche zu diesem Zeitpunkt jedoch vielmehr ein Konstrukt als ein konkretes und adressierbares Ereignis darzustellen scheint – der Übergang in dieses System verbunden ist. Davon ausgehen lässt sich die Annahme formulieren, dass dies wiederum bedeuten kann, dass damit auch kein konkreter Unterstützungsbedarf formuliert werden kann. Eine alternative Lesart, welche die vorangegangene jedoch nicht zwingend ausschließt lässt sich dahingehend formulieren, dass Sara in diesem Verlauf von genannter Betreuerin eine Form der Unterstützung erfährt, welche zu diesem Zeitpunkt keiner konkret formulierbaren Ergänzung bedarf. Demgegenüber formuliert Sara jedoch einen allgemeinen, dabei aber umso deutlicheren Bedarf von Entlastung. Diesen Bedarf bezieht sie konkret auf die Anforderungen im Haushalt, im umfassenderen Kontext kann dies jedoch auch wiederum als ein Bedarf nach der Vereinbarkeit der unterschiedlichen System- beziehungsweise Rollenanforderungen gedeutet werden.

Sara: *„ich will jetzt auf jeden Fall schauen, dass ich wieder wirklich auf mich schaue, dass ich das und dass ich mich hauptsächlich auf mich konzentriere“* [T2; 8; 24-26]

Die in dieser Sequenz gewählte Formulierung des „wieder auf mich schauen“ lässt sich dahingehend auslegen, dass Sara ihre Perspektive auch in Anbetracht der Rückführung an die

Berücksichtigung ihrer eigenen Bedürfnisse formuliert. Im Kontext der Erzählung kann dies auch dahingehend gedeutet werden, dass Sara diese Perspektive einer Dynamik gegenüberstellt, welche bislang vor allem von Aspekten des Entsprechens externer Erwartungshaltungen geprägt erscheint.

Susanne adressiert in ihrer Erzählung ebenfalls konkrete Aspekte, welchen sie eine mögliche unterstützende Funktion in Saras Übergangsprozess zuschreibt. Bedeutsam erscheint hier zum einen der Vorschlag einer Restrukturierung der schulischen Systemstruktur im Sinne einer Anpassung des Lehrplans. Weiters stellt Susanne eine Mentoring-Konzept vor, welches sie in Anbetracht der gegebenen Situation als eine mögliche positive Unterstützungsmaßnahme präsentiert. Anzumerken ist im Kontext der folgenden Sequenz, dass diese sich auf die Berufsschule bezieht.

I: *„Das heißt welche Unterstützung bräuchte man dann eben in der Schule direkt?*

Susanne: *Zumindest einen Sonderschullehrer eigentlich. Irgend sowas, eine zweite Betreuungsperson? Oder irgendwie eine einfachere Aufbereitung der Lernmaterialien. Oder vielleicht einfach vielleicht nach der Schule einen Mentor, der sich nochmal damit auseinandersetzt. Oder vielleicht weniger Schulzeit und DAFÜR einen Mentor, ich weiß nicht. Ja also ich hoffe wir finden irgendwas. Schauen wir einmal.“* [M2; 8; 23-29]

Susanne sieht die Möglichkeit, die Herausforderungen im schulischen Kontext zu bewältigen vor allem darin, dass Sara von einer Unterstützungsperson („Sonderschullehrer“, „Mentor“) unterstützt wird. Susanne stellt ein deutliches Desiderat an individueller Unterstützung für Sara dar. Relevant erscheint dabei, dass Susanne diese möglichen Unterstützungsmaßnahmen überwiegend außerhalb des Systems ‚Schule‘ verortet. Susanne spricht dazu auch an, dass Sara in einem „normalen“ Unterrichtssetting „aussteigen“ würde. Alternativ dazu sieht sie die Möglichkeit, dass jemand mit Sara den Stoff „individuell“ besprechen müsste und Sara nach dem angesprochenen „Aussteigen“ wieder „zurückholen“ solle [M2; 8; 8-11]. Susanne bezieht das Aussteigen zwar auf Sara und impliziert damit eine individualisierte Dynamik, im vorliegenden Kontext und in Rückbindung an Kategorie 1 (*hinten nach sein*) lässt sich dies aber auch dahingehend lesen, dass das Aussteigen eine Reaktion auf exkludierende Dynamiken im Sinne überfordernder Anforderungen im schulischen Kontext verstanden werden kann. Im Susannes weiterführender Erzählung wird dahingehend auch deutlich, dass angesprochenes

Mentoring-Konzept kein konkret verfügbares Angebot darstellt, sondern vielmehr als Vorschlag gedeutet werden kann.

7. Anpassung oder: Kompensation wahrgenommener Differenz

Zumal es nicht als primäres Ziel der Analyse festgelegt war, eine zentrale Kernkategorie zu definieren, zeigen sich in der vergleichenden Gegenüberstellung der Kategorien bestimmte Dynamiken, welche alle fünf Kategorien zu durchziehen scheinen. Eine Kernkategorie entsteht nach Halton und Walsh (2017), wenn sich aus den Daten ein Erklärungsmuster entspannt, welches die anderen Kategorien und Konzepte miteinander in Beziehung setzen kann (vgl. S. 87). Die Kernkategorie beschreibt damit das höchste Level der Abstraktion (Corbin 2021, S. 29) im Analyseprozess. Halton und Walsh (2017) verweisen hinsichtlich der Identifikation einer Kernkategorie auch auf die Gefahr einer Verwechslung von „core category“ und „main concern“ (S. 88), also der Kernkategorie und dem ‚Hauptproblem‘. Die Unterscheidung besteht darin, dass das ‚Hauptproblem‘ jene Aspekte beschreibt, welche einen überwiegenden Teil der identifizierbaren Prozesse zu bestimmen erscheint. Demgegenüber wird als Kernkategorie ein Konstrukt beschrieben, welches erklären kann, wie mit diesen zentralen Aspekten umgegangen wird (vgl. ebd.).

Im Rahmen einer Gegenüberstellung der erstandenen Kategorien zeigte sich, dass alle von Prozessen der Anpassung in den jeweiligen Interaktionskontexten geprägt erscheinen. Diese Anpassungsprozesse äußern sich dabei vor allem als einseitige Leistungen von Sara und Susanne. In dem einseitigen Charakter dieser Anpassungsprozesse wird die erlebte Normabweichung als Aspekt notwendiger Kompensation lesbar. Diese Kompensation ist jedoch nicht immer erfolgreich, was im Zuge des wiederholten Scheiterns der Anpassungsversuche erkennbar wird. Diese Anpassungsversuche zeigen zudem die inhärente Erwartung, dass diese Anpassung in Form eines Ausgleichs der wahrgenommenen Normabweichung erfolgen soll.

Das erlebte ‚hinten nach sein‘ (Kategorie 1) zeigt sich damit zu Beginn als Abweichung von bestehenden Erwartungen, welche durch die inhärenten Strukturen der jeweiligen Systeme bestimmt werden. Im Kontext der Kategorie 1 vor allem auf das System ‚Schule‘ bezogen zeigt

sich in der Gegenüberstellung der Kategorien auch, dass diese bestehende Defizitkonstruktion auch im weiteren biographischen Verlauf die Selbstdarstellung von Sara und in weiterer Folge auch Susanne zu durchziehen erscheint. Die präsentierten Strategien der Erzähler*innen beziehen sich dabei vor allem darauf, diese zugeschriebenen und auch subjektiv wahrgenommenen Defizite auszugleichen und in diesem Sinne an die bestehenden System- und Rollenerwartungen anzupassen.

Die suggerierte Anforderung der Kompensation von handlungsanleitenden Informationsdefiziten, wie sie in *Kategorie 2* (*„In der Luft hängen“*) zum Ausdruck gebracht wird, lässt sich ebenfalls in Anbetracht als notwendig wahrgenommener Anpassung an bestehende Strukturen deutlich machen. Erweitert wird dies im Rahmen dieser Kategorie durch den Aspekt der Dynamik im Informationsfluss, welcher in der Darstellung der Erzähler*innen als einseitiger Prozess lesbar wurde. Susanne steht dabei wiederholt vor der Herausforderung, in der Akquise handlungsanleitender Information eine Kompensation des bestehenden wahrgenommenen Informationsdefizits anzustreben.

Auch in der physischen Dimension, welche in *Kategorie 3* (*„das Leben aufs Spiel setzen“*) zum Ausdruck gebracht wurde, lässt sich die Kernkategorie der ‚Anpassung‘ als Erklärungsansatz heranziehen. In diesen Prozessen werden zum einen zugeschriebene Leistungsdefizite angesichts der Anpassung an Systemanforderungen in den Blick gerückt. In Tendenzen der versuchten Kompensation attestierter verminderter Leistungsfähigkeit werden auch Grenzüberschreitungen deutlich, welche wiederum auf diesen Anspruch des Ausgleichs zugeschriebener Abweichung rückgeführt werden können.

Das Spannungsfeld des *„(nicht) Ankommens“* (*Kategorie 4*) verortet sich direkt dort, wo eine erfolgreiche Anpassung an neue Systemstrukturen erwartet wird, dieser Erwartung jedoch nicht erfüllt werden kann. Diese Kategorie zeigt zudem die Mehrdimensionalität von Anpassungsprozessen, wie auch die Herausforderung der wechselseitigen Interventionstendenzen unterschiedlicher Rollenerwartungen und -zuschreibungen. *„(Nicht) Ankommen“* umfasst also in diesem Sinn die (nicht) erfolgreiche Anpassung im Sinne der Vereinbarkeit von System- und Rollenanforderungen.

Die variierenden Formulierungen hinsichtlich der Perspektive auf den zukünftigen Verlauf in *Kategorie 4* (*„(keine) Ziele sehen“*) lassen sich dabei im Rahmen der Kernkategorie als Anpassung der Perspektiven auf den weiteren Übergangsverlauf in Anbetracht der erlebten

Herausforderungen deutlich machen. In dieser Kategorie werden Anpassungsprozesse besonders deutlich erkennbar, da im Prozess der wiederkehrenden Adaption der formulierbaren Zielsetzungen auch immer eine (Neu-) Abwägung der Realisierbarkeit eben dieser vorgenommen werden muss.

Es zeigt sich also, dass der „main concern“ im Sinne einer zugeschriebenen, wahrgenommenen und damit performativ festgeschriebenen Defizitkonstruktion, welche in diesem Prozess unter anderem vor allem entlang des Erlebens wiederholter Enttäuschung von Erwartungshaltungen sichtbar machen lässt, in den Darstellungen der Erzähler*innen zum Ausgangspunkt für Anpassungs- und Kompensationsanstrengungen gemacht wird. Diese Anpassungs- und Kompensationsstrategien werden dabei vor allem als ressourcenintensive und (beziehungsweise weil) kontinuierlich zu wiederholende Prozesse lesbar.

Die Bedingungen einer ‚erfolgreichen‘ Anpassung, in diesem Sinne also einer erfolgreichen Eingliederung in das jeweilige System, erscheinen dahingehend in Wechselwirkung zu stehen. Die grundlegende Defizitzuschreibung, welche zu Beginn im Rahmen einer eingeschränkten Fähigkeitszuschreibung und in weiterer Folge im Erleben einer fehlenden Anschlussfähigkeit an Strukturen im Schul- und Arbeitsmarktsystem wirksam zu werden erscheint, kann als grundlegender Aspekt der wahrgenommenen Notwendigkeit und Anforderung der Kompensation zugeschriebener Defizite aufgefasst werden. Ein Mangel an Information beider Erzähler*innen hinsichtlich des Umgangs und der Beurteilungskriterien dieser Zuschreibungen scheint zum einen dazu zu führen, dass aus erlebter Handlungsunfähigkeit Strategien entwickelt werden müssen, welche Alternativlösungen und -ressourcen mobilisieren, um eine Kompensation dieser Handlungsunfähigkeit herbeizuführen. Zum anderen werden in diesem Anpassungsprozess wiederum (im vorliegenden Fall körperliche) Grenzüberschreitungen deutlich. Ein erlebtes Scheitern dieser Anstrengungen zeigt sich wiederum in der variierenden Präsentation von Perspektiven auf die Zukunft.

Im folgenden Kapitel sollen diese Erkenntnisse in Rückbindung an die bestehende theoretische Ausgangsperspektive und die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit diskutiert werden. Hierfür werden die gebildeten Kategorien entlang der Kernkategorie „Anpassung“ hinsichtlich der theoretischen Lesart diskutiert, dass diese Anpassungsprozesse mit wiederholten Ressourcenmobilisierungen verbunden sind, welche sich entlang der jeweiligen

System- und Rollenanforderungen strukturieren. Ebenso wird die Frage diskutiert, inwieweit ‚Behinderung‘ eine Rolle in diesen Anpassungsprozessen einnimmt.

8. Diskussion

Im Folgenden soll entlang der vorangegangenen analytischen Auseinandersetzung eine Rückbindung an die theoretische Basis und damit eine Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung erfolgen. Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde wie folgend formuliert:

„Wie stellt sich der Übergangsprozess hinsichtlich fördernder und hindernder Faktoren in den Erzählungen einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter dar und welche (Be-) Deutung kann der ‚Behinderung‘ in diesem Prozess zugeschrieben werden?“

Um diese Fragestellung nachvollziehbar beantworten zu können, soll zu Beginn an dieser Stelle nochmals ein kurzer Überblick der leitenden Begrifflichkeiten beziehungsweise Theoriekonzepte erfolgen. Die in Kapitel 3.2. vorgestellte (Arbeits-) Definition des Begriffs von ‚Behinderung‘ orientiert sich an einem interaktionistisch- konstruktivistischem Zugang (Cloerkes 2001), welcher entlang der theoretischen Konzeption einer performativen, anti-essentialistischen Theorie von (Weisser 2007; 2015) den Begriff von ‚Behinderung‘ als Ergebnis einer negativ bewerteten Irritation einer bestehenden Erwartungshaltung erfasst. *Übergänge* wurden mit Bronfenbrenner (1989) als Positionswechsel zwischen unterschiedlichen Teilsystemen einer ökologisch verstandenen Umwelt definiert, innerhalb derer die Person in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Aufgaben und Rollen einnimmt. Die Möglichkeit des Positionswechsels wurde mit Bourdieu (2005) und Yosso (2005) in Abhängigkeit der jeweils verfügbaren und mobilisierbaren (*Kapital-*) *Ressourcen* diskutiert. Daraus wurde die grundlegende theoretische Ausgangsannahme formuliert, dass Behinderung im Übergangsprozess zwischen unterschiedlichen Systemen unterschiedlich erfahren und auch bewertet wird, und dabei auch in Abhängigkeit der Interaktionen im System sowie impliziten oder expliziten Erwartungen des jeweiligen Interaktionssystems steht. Um die vorliegende Forschungsfrage beantworten zu können, soll nun folgend diese theoretische Ausgangsposition mit den Ergebnissen der analytischen Auswertung im Rahmen des Kodiervorgangs nach Charmaz (2014) verknüpft werden.

Wie also stellt sich der Übergangsprozess hinsichtlich fördernder und hindernder Faktoren in den Erzählungen von Sara und Susanne dar?

Zum einen zeigen sich Aspekte des Erlebens¹⁵ fehlenden Anschlusses im Übergang, wobei Anschluss dahingehend weniger im Sinne von Teilhabe, sondern vielmehr als das Entsprechen von (in erster Linie schulischen) Normerwartungen verstanden werden kann. Dabei zeigen sich Aspekte von Überforderung im Kontext schulischer Leistungserwartungen und dabei auch Erfahrungen in der Berufsschule, wobei immer wieder Rückbezüge zur Grundschulzeit hergestellt und dabei die Herausforderungen in der Berufsschule mit dem eigenen Fehlverhalten in der bisherigen Schulzeit begründet werden. Die Deutung des Möglichkeitsrahmens, also wie das erlebte ‚*hinten nach sein*‘ (Kap. 6.2.1.) adressiert werden kann, wird von Susanne als weitgehend statisch dargestellt, Konsequenzen und Handlungsansätze werden primär dahingehend formuliert, die wahrgenommene Normabweichung in einem ‚passenden‘ Kontext (z.B. in segregativen Settings) zu verorten. Sara nimmt diese Deutung partiell auf, stellt den Kontext jedoch als weniger statisch dar. Sie präsentiert die in diesem Kontext erlebten Herausforderungen als weitgehend selbstverschuldet, vermittelt demgegenüber jedoch auch Strategien, wie das erlebte ‚*hinten nach sein*‘ (Kap. 6.2.1.) adressiert und kompensiert werden kann. Zur Adressierung dieser Herausforderungen formuliert Sara motivationale Strategien, welche in Anlehnung an das Konzept von „*resistant capital*“ (Yosso 2005) zeigen, dass Sara auch in Anbetracht der erlebten Herausforderungen und negativen Erlebnisse im Arbeitsumfeld die Fähigkeit besitzt, Strategien zur Kompensation dieser Defizitzuschreibungen zu formulieren.

Angesichts dieser Herausforderungen wird auch in Anbetracht der formulierten Zukunftsperspektiven erkennbar, dass hier eine Transformation von Ressourcen im Übergang erfolgt. In der chronologischen Betrachtung, wie sie im Rahmen der Kategorie ‚*(keine) Ziele sehen*‘ (Kap. 6.2.5.) dargestellt werden konnte, zeigt sich eine Entwicklung und Fokussierung der Zukunftsperspektive beider Erzähler*innen. Eine Schlüsselfunktion nimmt dabei eine unterstützende Betreuungsperson ein. Dahingehend kann diese Neu-Etablierung eines unterstützenden Mikrosystems als Kapitalressource im Sinne von „*social capital*“ (Yosso 2005) betrachtet werden. Noch weitaus bedeutender erscheint dabei, dass diese Kapitalressource eine Mobilisierung von „*aspirational capital*“ (Yosso 2005) zu bedingen scheint, da im chronologischen Verlauf nach der Intervention jener Unterstützungsperson die Möglichkeit gegeben erscheint,

¹⁵ Zum Begriff des ‚Erlebens‘ siehe Kapitel 3.1.

(wieder) konkrete – und dabei vor allem auch an den grundlegenden Orientierungen und formulierten Prioritäten anschlussfähige – Zielsetzungen zu formulieren.

Der Prozess des Übergangs von Sara zeigt sich geprägt von Abhängigkeitsverhältnissen beider Erzähler*innen im Kontext institutioneller und professioneller Informations- und Unterstützungsleistungen. Diese Informationen beziehen sich in der Darstellung von Susanne zu Beginn auf die Einschätzungen medizinischer Fachkräfte im Kontext der Diagnose einer physischen Beeinträchtigung von Sara. Aus Susannes Erzählung wird dabei erkennbar, dass sich dabei ein Desiderat zur Auflösung des vermeintlichen Widerspruchs von Zuschreibung und tatsächlichen Fähigkeiten ergibt, welches sie als „*in der Luft hängen*“ (Kap. 6.2.2.) bezeichnet. Susanne nimmt dabei auch Bezug auf eine hohe Fluktuation in der Kooperationsstruktur und nennt dabei vor allem die Notwendigkeit, die Situation, in welcher sich beide Erzähler*innen befinden, wiederholt neuen Personen mitteilen zu müssen. Dabei wird erkennbar, dass vor allem ein als einseitig wahrgenommener Informationstransfer als Herausforderung dargestellt wird. In Saras Darstellung zeigt sich dieses „*in der Luft hängen*“ (Kap. 6.2.2.) vor allem darin, dass ihr die Begründung fehlt, warum Prozesse so verlaufen, wie sie verlaufen. Dahingehend erscheint eine Maßnahme zur Unterstützung in der Mobilisierung von „*navigational capital*“ (Yosso 2005) anschlussfähig. Die formulierten Herausforderungen im Kontext des „*in der Luft hängen*“ (Kap. 6.2.2.) zeigen sich dabei in einem Desiderat nach Orientierung und Akquise von handlungsleitender Information. Zudem lässt sich dahingehend die Notwendigkeit der Etablierung eines reziproken Informationstransfers formulieren, da genannte Herausforderungen auch auf eine mangelnde Nachvollziehbarkeit von Prozessverläufen rückführbar erschienen. Steuerungs- und Entscheidungsprozesse verlaufen dabei in *Exosystemen* (Bronfenbrenner 1989) und entziehen sich damit zum einen weitgehend der Steuerbarkeit, zum anderen auch vor allem der Nachvollziehbarkeit für jene Individuen, welche sich im Übergangsprozess befinden. Konkret beschreibt dies die Notwendigkeit, institutionelle (Vermittlungs-) Prozesse in diesem Sinne als transparente Prozesse zu gestalten, in welchen die involvierten Personen über eine weitreichendere subjektive Nachvollziehbarkeit der wirksamen Kriterien und Begründungen für die Genese eben dieser Prozesse verfügen können.

Einen relevanten Aspekt des subjektiv erfolgreichen Systemübertritts beschreibt in der Darstellung der Erzähler*innen auch der Faktor des ‚*Ankommens*‘ (Kap. 6.2.4.). Verstanden als aktive Teilhabe umfasst diese Kategorie in der Darstellung zum einen die emotionale Ebene

sozialer Bezugssysteme (Freundeskreis, Kolleg*innen, Familie und Beziehung). Auf formaler beziehungsweise institutioneller Ebene beschreibt diese Kategorie Aspekte von Teilhabe, welche sich auf eine gesicherte Eingliederung in ein institutionelles System (Schule, Arbeitsplatz, Kurs) beziehen. In der Gegenüberstellung wurde auch erkennbar, dass Sara damit vor allem die emotionale Ebene adressiert und Susanne eher die formale. Damit zeigt sich zum einen, dass dem Konzept von „*social capital*“ (Yosso 2005) im Mikrosystem (Bronfenbrenner 1989) eine hohe Bedeutung in Anbetracht eines subjektiv erfolgreichen und inkludieren Systemübertritts beigemessen werden kann.

Und welche (Be-) Deutung kann der ‚Behinderung‘ in diesem Prozess zugeschrieben werden?

Im Rahmen der Analyse zeigt sich die Konzeptualisierung von ‚Behinderung‘ als in unterschiedlichen Systemen als überwiegend negativ bewertete Heterogenitätsdimension beziehungsweise als wahrgenommene „Normabweichung“. Die Darstellung der Erzähler*innen weisen darauf hin, dass diese in einer Dynamik von Selbst- und Fremderwartungen einer Kompensation beziehungsweise Angleichung bedarf, um den Anforderungen des Übergangssystems entsprechen zu können. Im Übergangsprozess erscheint dabei eine Vielzahl von Anpassungsdynamiken wirksam zu werden, welche wiederum mit signifikanten Anforderungen der Ressourcenmobilisierung beziehungsweise Kapitaltransformation verbunden sind.

Im Bestreben um eine subjektiv erfolgreiche Bewältigung des Übergangs wird die Wahrnehmung von Abweichung mit Strategien der Kompensation adressiert, welche wiederum mit ressourcenintensiven Transformationsprozessen verbunden erscheinen. Möchte man daraus ein Kausalverhältnis ableiten, so lässt sich die Vermutung äußern, dass je vermehrter in derartigen *Anpassungs- und Kompensationsprozessen* (Kap. 7) Ressourcen (Kapital) mobilisiert werden müssen, desto geringer präsentiert sich der Möglichkeitsrahmen für die Betroffenen und damit auch deren Perspektive auf eine subjektiv erfolgreiche Bewältigung. *Anpassung* beschreibt dabei die (als solche wahrgenommene) Aufgabe des Individuums, sich an die gegebenen Erwartungen des jeweiligen Interaktionssystems anzupassen. Diese *Anpassung* erscheint dabei unter dem Fokus der vorliegenden Fragestellung auch auf der Ebene der wahrgenommenen (und als negativ bewerteten) Normabweichung (‚Behinderung‘) zu vollziehen.

‚Behinderung‘ wird als subjektives Erleben des „Nicht-Entsprechens-Könnens“ von Leistungsnormen lesbar. Dies bezieht sich zum einen auf wiederholte Erfahrungen der Überforderung,

jedoch lässt sich aus diesem Umstand auch ein Aspekt des Selbsterlebens ableiten. Dabei wird vor allem anhand der retrospektiven Rückbezüge von Sara deutlich, dass zum einen die Erfahrungen in der Schule als prägend für die Selbstwahrnehmung und -präsentation erscheinen. Sara ist fortlaufend angehalten, wahrgenommene Defizite auszugleichen, um bei Systemübergang Anschluss an die neuen Anforderungen des Interaktionssystems zu finden. Susanne erscheint auf dieser Ebene nur eingeschränkt agieren zu können.

Die Kriterien des (Arbeits-) Umfelds konstituieren wiederum auch das, was als ‚Behinderung‘ verstanden wird. Dabei wird vor allem eine Orientierung an standardisierten Vorstellungen von Leistungsfähigkeit erkennbar, welche im Anspruch der Schaffung einer inklusiven Arbeitsumgebung vielmehr „unter den Teppich gekehrt“ als aktiv hinterfragt werden. Es geht dabei zum einen darum, dass die Vorgabe einer inklusiven Arbeitsumgebung in Endeffekt nicht eingelöst wird, wenn von den Personen nicht „profitiert“ wird. Dies erscheint zwar als genuin wirtschaftliche Logik, ist aber mit einem inklusiven Anspruch kaum vereinbar, weil damit eine an der (nicht-behinderten) Mehrheit orientierte Evaluierungslogik geltend gemacht wird, welche ‚Behinderung‘ als Störfaktor in der Leistungserbringung misst.

Es hat sich gezeigt, dass im vorliegenden Fall Behinderung vordergründig als eine zu kompensierende Dimension in einer notwendigen beziehungsweise als notwendig aufgefassten Anpassung an das gegebene Interaktionssystem in Erscheinung tritt. Abgesehen davon, dass diese Anpassung als einseitiger Prozess und damit als konträr zum Inklusionsgedanken steht, wird diese Anpassung im vorliegenden Fall auch als ressourcenintensive, aber vor allem auch kontinuierlich zu wiederholender Herausforderung erkennbar. In diesem Verlauf müssen wiederholt Ressourcen mobilisiert werden, wenn die Anpassung an die Kontextbedingungen erfolglos bleibt. Eine mangelnde Nachvollziehbarkeit dieser Prozessverläufe und die Erfahrung des Scheiterns in der Anstrengung der wiederholten Mobilisierung von Ressourcen erscheint im vorliegenden Fall als zentrale Herausforderung einer subjektiv erfolgreichen Übergangsgestaltung deutlich zu werden.

9. Conclusio

An dieser Stelle soll eine abschließende Rekapitulation der vorangegangenen Auseinandersetzung erfolgen und davon ausgehend aufgezeigt werden, welche Implikationen sich daraus für

eine inklusive Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit für Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihre Eltern beziehungsweise Bezugspersonen ableiten lassen.

In der vorliegenden Arbeit wurde ausgehend von der weitgehend offen formulierten forschungsleitenden Fragestellung der Versuch unternommen, in der verschränkenden Analyse von Erzählungen einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter förderliche und hindernde Aspekte beziehungsweise Dynamiken des Übergangs in die Erwerbstätigkeit aufzuzeigen und zu konzeptualisieren. Entlang eines Kategoriengerüsts von fünf Hauptkategorien konnten Lesarten unterschiedlicher Dynamiken konstruiert werden, welche in unterschiedlicher Ausprägung den Prozess des Übergangs entscheidend zu beeinflussen erscheinen.

Die Frage, die es nun zu stellen gilt ist, wie in Anbetracht der in der vorliegenden Arbeit hervorgebrachten Herausforderungen eine stabile Unterstützungsstruktur im Übergang geschaffen werden kann, welche die Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen im Übergang, aber auch deren Bezugspersonen in diesem Prozess adäquat adressieren und miteinbeziehen kann. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse liegt nahe, dass sich dahingehend unter anderem in Prozessen der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Teilsystemen (Kursen, Arbeitsplätzen etc.) Leerstellen ergeben. Diese Leerstellen zeigen sich in der vorliegenden Auseinandersetzung zum einen vor allem in einer instabilen (professionellen) Kooperationsstruktur zwischen den Teilsystemen, und dabei vor allem hinsichtlich der Vermittlung von Informationen in Bezug auf die Situation, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen im Übergang.

Es konnte gezeigt werden, dass Inklusion im Übergang auch durch eine informierte und entscheidungsfähige Rolle der Jugendlichen und ihrer Bezugsperson(en) im Übergang bedingt erscheint. Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen liegt nahe, dass das Erreichen dieses Zustandes Transparenz auf mehreren Ebenen erfordert. Die Position der zentral in den Übergangsprozessen involvierten Akteur*innen zeichnet eine passive Rolle in der Vermittlungsstruktur ab, welche durch Unsicherheiten anhand mangelnder Nachvollziehbarkeit der Prozessabläufe bedingt erscheint. Fasching, Felbermayr und Hubmayer (2019) heben hervor, dass die Gewährleistung von weitestmöglicher Transparenz bezüglich der Zielsetzung, Rahmenbedingungen, Methoden sowie hinsichtlich der Art der Beziehung zwischen den Beteiligten und ihren Rollen von bedeutender Relevanz in pädagogischen Arbeitsfeldern ist (S. 185). Auf Systemebene kann dies bedeuten, dass wiederum Strukturen von Bedeutung erscheinen,

welche in der Schaffung expliziter Interaktionssysteme einen wechselseitig anerkennenden Diskursraum herstellen, in welchem dieser Informationstransfer stattfinden kann.

Aus den Ergebnissen der Arbeit lässt sich schließen, dass im vorliegenden Fall die Arbeitsmarktintegration einen einseitigen Prozess darstellt. Noch weitaus problematischer als direkte Ablehnung erscheint dabei auch der Aspekt, wenn Inklusion im Arbeitsumfeld vielmehr in einem politischen Sinne „symbolischen Projektcharakter“ (Becker 2015, S. 48) annimmt, als mit strukturellen Veränderungen einherzugehen. Dies zeigt sich in der vorliegenden Auseinandersetzung vor allem in Versprechungen eines inklusiven Arbeitsfelds, welche schlussendlich nicht eingehalten werden (können). In einem Spannungsfeld von institutionellen Versprechen, den darauf aufbauenden Erwartungen der involvierten Personen und der faktischen Umsetzung erscheinen Dynamiken zu entstehen, welche einen deutlich problematischen Gehalt im Erleben einer Behinderungszuschreibung hervorrufen können, weil dabei die Wahrnehmung einer Abweichung von normativen Standards am Individuum festgeschrieben zu werden scheint. „Normalität“ und Normierung erschienen vor allem dann dort präsent, wo diese Normalität in wirtschaftlichem Sinne „verwertbar“ gemacht werden soll. Hier lässt sich in Anlehnung an Kronauer (2010, S. 44) hervorheben, dass eben nicht lediglich die formale institutionelle Einbindung, sondern auch (beziehungsweise vielmehr) die Qualität der ermöglichten Teilhabe einen bedeutenden Aspekt einer inklusiven Arbeitsumgebung darstellt. Hier lässt sich das grundlegende Problem verorten, wenn die Irritation der Erwartung erfolgreicher Teilhabe (auch aus der Perspektive der Erzähler*innen) kausal auf die ‚Behinderung‘ rekurriert, also als individuelle Verantwortung und in weiterem Sinne als Eigenverschulden (dazu Kap. 6.2.1.) wahrgenommen wird. Damit wird diese zu einem dauerhaften Produkt dieser Prozesse mit weitreichenden Folgen hinsichtlich der Ausbildung von Fähigkeiten.

Damit erscheint auch wiederum ein Aspekt partizipativer Kooperation (Fasching/ Felbermayr/ Hubmayer 2017) bedeutsam, wenn auch die vorliegenden Ergebnisse nahelegen, dass ein gleichberechtigter Einbezug der Perspektiven der Jugendlichen und ihrer Mutter nicht Prozessübergreifend stattzufinden erscheint. Dahingehend zentral erscheint dabei die Schaffung einer Kooperationsstruktur, in welcher ein reziproker und nachvollziehbarer Informationsaustausch zwischen den (von Herausforderungen im Übergangsprozess) „Betroffenen“, den professionellen Unterstützer*innen, aber auch involvierten Akteur*innen, welche nicht direkt oder nur teilweise in Interaktion mit den „Betroffenen“ stehen, stattfinden kann. Explizit

formuliert kann das bedeuten, dass sowohl innerbetriebliche als auch übergeordnete Interventionsinstanzen von Relevanz erscheinen, welche eine Vermittlung von Information zwischen den Jugendlichen und den Akteur*innen im Arbeitsumfeld sicherstellen und im Sinne systemischer Interaktion auch stabilisieren können.

In der Arbeit konnte gezeigt werden, dass ‚Behinderung‘ als Heterogenitätsdimension im Sinne einer wahrgenommenen „Normabweichung“ hervortritt. Die Darstellung der Erzähler*innen weist darauf hin, dass diese in einer Dynamik von Selbst- und Fremderwartungen einer Kompensation beziehungsweise Angleichung bedarf, um den Anforderungen des Übergangssystems entsprechen zu können. Im Übergangsprozess erscheint dabei eine Vielzahl von Anpassungsdynamiken wirksam zu werden, welche wiederum mit signifikanten Anforderungen der Ressourcenmobilisierung beziehungsweise Kapitaltransformation verbunden sind.

Abschließend lässt sich daraus die Notwendigkeit formulieren, Inklusion im Übergang (dazu Kap. 2.3.) im Sinne eines transparenten und nachvollziehbaren Prozesses zu gestalten. Es erscheint dabei ein wechselseitiger Informationsaustausch zwischen professionellen Unterstützer*innen, den Personen, welche sich im Übergang befinden, aber auch nicht direkt involvierten Entscheidungsträger*innen zielführend, in dem vor allem auch die Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen ernst genommen werden. Eine differenzierte Identifikation, Adressierung und Mobilisierung der individuell verfügbaren Kapitalressourcen zeigt sich dahingehend als relevanter Zugang, um inklusive Unterstützungsangebote zur Verwirklichung der subjektiv erstrebenswerten Zielsetzungen der Jugendlichen im Übergang zu schaffen.

10. Literaturverzeichnis

- Andersen, T. (2011). Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barnes, E. (2016). The Minority Body: A Theory of Disability. Oxford: Oxford University Press.
- Bartmann, S. (2005). Ressourcenbildung im Biographieverlauf. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6 (1), S. 23-42
- Becker, U. (2015). Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript
- Bergold, J.; Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 30, Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>.
- Bieri, P. (1987): „Generelle Einführung“. In: Bieri, P. (Hrsg.), Analytische Philosophie der Erkenntnis, Frankfurt/M.: Athenäum, S. 9-72.
- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), 3., überarbeitete und erweiterte Auflage
- Biewer, G.; Koenig, O.; Kremsner, G.; Möhlen, L.-K.; Proyer, M.; Prummer, S.; Resch, K.; Steigmann, F.; Subasi Singh, S. (2020). Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020. Online: www.sozialministerium.at
- Birks, M.; Hoare, K.; Mills, J. (2019). Grounded Theory: The FAQs. International Journal of Qualitative Methods. <https://doi.org/10.1177/1609406919882535>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), »Soziale Ungleichheiten« (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen 1983, S. 183-198
- Bourdieu, P. (1995). Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M. : Suhrkamp. 3. Auflage
- Bourdieu, P.; Steinrück, M. (2005). Die verborgenen Mechanismen der Macht (Unveränd. Nachdr. d. Erstauf. ed., Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu ; 1). Hamburg: VSA-Verl.
- Böhm, A. (2010). Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowoldt. S. 475 – 486. 8. Auflage
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2016): UN - Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung – Neue deutsche Übersetzung. Wien. Online verfügbar: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>, letzter Zugriff: 26.3.2022

- Burkart, G. (2008). Lebensalter. In: Willems, Herbert (Hrsg.) Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag. S. 533 – 549
- Brault, M. W. (2012). Americans with Disabilities: 2010. In: Current population reports, 7., S. 1-131
- Bronfenbrenner, U. (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente (Ungekürzte Ausg.). Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L.; Graumann, C. F.; Lantermann, E. D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie, Stuttgart: Enke, 76-79.
- Bylinski, U.; Rützel, J. (2016). Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe. In: Bylinski, U./ Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (=Berichte zur beruflichen Bildung), 71-85.
- Corbin, J. (2021). Strauss's Grounded Theory. In: Morse, J. (Hrsg.). Developing grounded theory : the second generation revisited / (Second Edition.). Routledge. S. 25-44
- Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 181-205.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage
- Charmaz, K.; Bryant, A. (2010). Grounded Theory. In: Peterson, P./ Baker, E./ McGaw B. (Hrsg.) International Encyclopedia of Education (Third Edition). Elsevier. S. 406 – 412
- Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten: Eine Einführung (2., neu bearb. und erw. Aufl. ed., Edition S). Heidelberg: Winter.
- EGRIS (European Group for Integrated Social Research) (2001). Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4(1), 101-118.
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum, qualitative social research*, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.272>
- Fasching, H. (2004). Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahme Arbeitsassistenz: Unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderung (Forum Behindertenpädagogik; 10). Münster: LIT.
- Fasching, H. (2014). Compulsory school is over and now? Vocational experiences of women with intellectual disability. In: Creative Education, 5, 743-751. Online: <http://www.scirp.org/journal/CE/>
- Fasching, H. (2017a). Trend: Partizipative Forschung im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beruf. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 86. Jg., S. 244 –247
- Fasching, H. (2017b). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.). Inklusive Übergänge: (inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 17-28

- Fasching, H. (2020). "ich schaffe es! ... und noch besser mit Unterstützung": Inklusive Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. in: Schulverwaltung aktuell, Band 8, S. 6-8.
- Fasching, H.; Biewer, G. (2014). Wissenskonstruktionen mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Bildungswissenschaft. Zeitschrift für Bildungsforschung, 4(3), 289–302. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0100-1>
- Fasching, H.; Felbermayr, K. (2019). "Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen" - Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 312-323.
- Fasching, H.; Felbermayr, K. (2019). „Please treat me respectful“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. Zeitschrift für Heilpädagogik. 70. 442-453.
- Fasching, H.; Felbermayr, K. (2022). Participative Cooperation During Educational Transition: Experiences of Young People With Disabilities in Austria. Social Inclusion, 10(2). doi: <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5079>
- Fasching, H.; Felbermayr, K.; Hubmayer, A. (2017). Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In SWS-Rundschau, 57.Jg, 3, S. 305-323
- Fasching, H.; Felbermayr, K.; Hubmayer, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-) Bildung und Beruf. In: Fasching, H., Ableidinger, L. (Hrsg.) Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Verlag Julius Klinkhardt. S. 169- 188
- Fasching, H.; Fülöp, A. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen (79-93). In: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Open Access-Link: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14816&la=d
- Felbermayr, K.; Fasching, H.; Hubmayer, A. (2019). Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt. In: Lindmeier, C., Fasching H., Lindmeier, B., Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute). Weinheim: Beltz, 287-297
- Felbermayr, K.; Hubmayer, A.; Fasching, H. (2018). Wege der Kooperation mit der Familie. Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O.; Schneider, N. F.; Rost, H. (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 167–179.
- Felbermayr, K.; Fasching, H.; Engler, S. (2021). Qualitativ, partizipativ und reflexiv. Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen (193-209). In: Engel, J.; Epp, A., Lipkina, J., Schinkel, S., Terhart, H. & Wischmann, A. (Hrsg.), Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. DGfE: Budrich.

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) (Band 6). Opladen: Budrich (peer reviewed) E-Book: <https://shop.budrich.de/en/product/bildung-im-gesellschaftlichen-wandel/>

- Felder, F. (2018). Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. In: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 01, S. 80-87
- Felkendorff, K. (2003). Ausweitung der Behinderungszone. Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.). Wie man behindert wird. Texte zu Konstruktion einer sozialen Rolle und Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Winter Universitätsverlag. S. 25 – 52
- Frühauf, T. (2008). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoffm, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag. S.11- 32
- Halton, J.A.; Walsh, I. (2017). Classic grounded theory: Applications with qualitative & quantitative data. Los Angeles: Sage.
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburg, S. 217-248
- Heiser. (2018). Meilensteine der qualitativen Sozialforschung : Eine Einführung entlang klassischer Studien (1st ed. 2018.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Hermes, V. (2019). Systemische Theorie und Inklusion. Wie die systemische Haltung dabei hilft, Selbstbefähigung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu stärken. In: systeme 1/2019, Jg.33, S. 24-46
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoffm, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag. S. 33 – 52
- Hoerning, E. M. (1987). Biografische Konstruktion und Verarbeitung von Lebensereignissen. In: Buttgerit, M. (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Werkstattberichte. Bd. 18. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Kassel, S. 95 - 122
- Hornscheidt, I. (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag
- Houston. (2017). Towards a critical ecology of child development in social work: aligning the theories of Bronfenbrenner and Bourdieu. *Families, Relationships and Societies*, 6(1), 53–69. <https://doi.org/10.1332/204674315X14281321359847>
- Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2005). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa Verlag
- Husny, M. (2020). Das Wirken von Macht, Wissen und Diskurs nach Foucault in den Aussagen des Reflecting Teams von Professionellen am Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderung.
- Husny, M.; Fasching, H. (2022) The consulting of executive practitioners in participative cooperation: how professionals view the inclusive transition process of youths with

- disabilities in Austria, *European Journal of Special Needs Education*, 37:2, 206-219, DOI: 10.1080/08856257.2020.186233
- Jensen, S. (1999). *Erkenntnis - Konstruktivismus - Systemtheorie : Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.
- Jochmaring, J. (2019). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3), S. 335-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239466 - DOI: 10.25656/01:23946
- Karim, S.; Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *Österreich Z Soziol* 44, S. 269–288
- Kastl, J. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kastl, J. M. (2014). Behinderung, soziale Reaktion und gesellschaftliche Erfahrung – zur Aktualität interaktionistischer und pragmatistischer Analyseperspektiven. In: Kastl, J.M., & Felkendorff, K. (Hrsg.). *Behinderung, Soziologie und Gesellschaftliche Erfahrung: Im Gespräch mit Günther Cloerkes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 141-168
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz* (2. Aufl. 2013 ed., Vol. 1, Adoleszenzforschung). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 37, 1- 29.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart - In: Kronauer, M. (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann 2010, S. 24-58
- Kremsner, G. (2017). Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14642/pdf/Kremsner_2017_Vom_Einschluss_der_Ausgeschlossenen.pdf.
 Letzter Zugriff: 14.02.2022
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung. Bd. 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In: In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 158-175
- Navarro, J.L.; Tudge, J.R.H. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., and Swarting, M. (2011). The Post-

- High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International
- Oerter, R.; Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. 5. vollst. Überarb. Aufl. Weinheim, 258-318
- Rieger-Ladich, M. (2020). Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundagentheoretische Überlegungen. In: Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., Wanka, A., & Verlag Barbara Budrich Ver-lag. (Hrsg.). Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen (Reflexive Übergangsforschung - doing transitions; Band 1). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 207-230
- Sasse, A., Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.) 2016: Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 138-145.
- Schelch, B. (2018). Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien
- Schick, D. (2012). Über das gute Leben: Zur Erosion der Normalbiographie am Beispiel von Prekarität. In: Bios: Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen, Vol. 25 (2012), No. 1, S. 50 – 68
- Schramme, T. (2013). Disability (Not) as a Harmful Condition: The Received View Challenged. In J. Bickenbach, F. Felder, & B. Schmitz (Hrsg.). Disability and the Good Human Life (Cambridge Disability Law and Policy Series,). Cambridge: Cambridge University Press. S. 72-92, doi:10.1017/CBO9781139225632.004
- Schultz, A. (2010). Ablösung vom Elternhaus: Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern; eine qualitative Studie (1. Aufl.. ed.). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Shakespeare, T. (2018). Disability: The basics. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Siebert, K. (2021). Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Silbereisen, R.K.; Pinquart, P. (2000). Entwicklung, Person, Kontext – Theoretische Grundsätze und empirische Befunde. In: Lüpke, H. von, Voß, R. (Hrsg.). Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. 3. überarb. Aufl.. ed, Neuwied [u.a.]: Luchterhand. S. 13-23
- Simon, F. (2020). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus (Neunte Auflage. ed., Carl-Auer Compact). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH
- Stauber, B.; Walther, A.; Pohl, A. (2011). Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Pohl, A.; Stauber, B.; Walther, A. (Hrsg.). Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien (Jugendforschung). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

- Stauber, B. (2014). Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer Fachmedien,
- Stierlin, H. (1978). Delegation und Familie: Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept (1. Aufl. ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Tanzer, L. (2021). From cooperation to capabilities - Partizipative Kooperation als Sozialraum der Möglichkeiten? Eine Analyse elterlichen Erlebens des kindlichen Übergangsprozesses von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf im Kontext von Behinderung. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien
- Tanzer, L.; Fasching, H. (2022). Einsätze feministischer Erkenntnistheorie für partizipative Forschung im Kontext sozialer Ungleichheit: Anerkennung aus forschungsethischer und epistemologischer Sicht [53 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 23(1), Art. 24, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3761>.
- Terzi, L. (2005). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. Theory and Research in Education, 3(2), 197–223. <https://doi.org/10.1177/1477878505053301>
- Thielen, M. (2011). Pädagogik am Übergang: Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M. (2019): Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 2. Beiheft: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, S. 150-172.
- Thomas, C. (2004). Theorien der Behinderung: Schlüsselkonzepte, Themen und Personen. [In German]. In J. Weisser, & C. Renggli (Eds.), Disability studies : ein Lesebuch (pp. 31-56). (Institut für Sonderpädagogik (Zürich).; ISP-Universität Zürich). Ed. SZH/CSPS.
- Trainor, A. A. (2017a). Special Education Transition in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In: Fasching, H., Geppert, C., Makarova, E. (Hrsg.). Inklusive Übergänge: (inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 53-66
- Trainor, A. A. (2017b). Transition by design: Improving equity and outcomes for adolescents with disabilities. New York: Teachers College Press.
- Treibel, A. (2000). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Leske + Budrich, 5. Auflage
- Truschkat, I.; Stauber, B. (2013). Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In: Walther, A.; Weinhardt, M. (Hrsg.). Beratung im Übergang: Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität (Übergangs- und Bewältigungsforschung). Weinheim [u.a.]: Juventa Juventa.
- Tudge, J.R.H.; Mokrova, I.; Hatfield, B.E.; Karnik, R.B. (2009), Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. Journal of Family Theory & Review, 1: 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

- Unger, H. von (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS
- Van Gennep, A. (1986). Übergangsriten: les rites des passages. Frankfurt a. M., New York: Campus
- Völzke, R. (1997). Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. S.272-281.
- Wagner, M. (2000). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten: Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik (2., vollst. überarb. Aufl. ed., Beiträge zur Heilpädagogik). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Walther. (2011). Regimes der Unterstützung im Lebenslauf: ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Budrich.
- Walther, A. (2010). Übergangsregimes“ als Modell disziplinübergreifender vergleichender Jugendforschung. In Transdisziplinäre Jugendforschung (pp. 305-326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, A.; Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 23-43
- Walther, A. (2020). Wohlfahrtsstaaten – Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit. In: Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., Wanka, A., & Verlag Barbara Budrich Verlag. (Hrsg.). Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen (Reflexive Übergangsforschung - doing transitions ; Band 1). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 143-167
- Wansing, G. (2006). Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion (Unveränd. Nachdr.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wansing, G.; Westphal, M.; Jochmaring, J.; Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: Bylinski, U./Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (=Berichte zur beruflichen Bildung), 71-85.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? in: Psychologie und Gesellschaftskritik, 1/2005, S.9-31
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: Soziale Probleme 9, 1, pp. 3-25. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168- ssoar-248139>
- Weinberg, D. (2008). The Philosophical Foundations of Constructionist Research. In: Holstein, J.A.; Gubrium, J.F. (Hrsg.) Handbook of constructionist research. New York/London: Guilford Press. S. 13 – 39
- Weisser, J. (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik 46. Jg., Heft 3/4, S. 237-249
- Weisser, J. (2015). Behinderung, Ungleichheit und Bildung : : Eine Theorie der Behinderung (1. Aufl. ed., Körper Kulturen). Bielefeld :: Transcript-Verlag.

Yosso, T.J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In: *Race Ethnicity and Education* Vol. 8, No. 1, March 2005, S. 69–91

11. Abstract

Die Arbeit widmet sich der Frage nach zentralen Aspekten und Dynamiken im Übergangsprozess von der Schule in die Erwerbstätigkeit aus der Perspektive einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter. Hierfür wurden mit dem Kodierverfahren der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie (Charmaz 2014) Interviews und ein Gruppendiskussionsprotokoll ausgewertet, welche im FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Universität Wien, unter der Leitung von Helga Fasching) geführt und für die Analyse übernommen wurden. Die theoretische Basis bildet zum einen ein Verständnis von Übergängen als Positionswechsel zwischen unterschiedlichen (Öko-) Systemen, welche in ihrer Struktur unterschiedliche Anforderungen an die beteiligten Individuen stellen. In einem dynamischen und (kontext-) relationalen Verständnis von ‚Behinderung‘ wird davon ausgegangen, dass dem, was als ‚Behinderung‘ identifiziert und wahrgenommen wird, in den unterschiedlichen Systemen, zwischen denen Übergänge stattfinden, auch unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird. Einen bedeutenden Faktor der gelingenden Bewältigung von Übergängen stellt darüber hinaus die Mobilisierung und Identifikation unterschiedliche Ressourcen (Kapital) dar. Im Analyseverfahren konnten fünf Kategorien entwickelt werden, welche zentrale und herausfordernde Aspekte und Prozesse dieses individuellen Übergangs abbilden. Es wird deutlich, dass die Möglichkeiten zur Bewältigung des Übergangs in enger Verbindung mit externen Attribuierungen stehen und die erfolgreiche Teilhabe im System die Anforderung an Mutter und Tochter stellt, in einem einseitigen Anpassungsprozess wahrgenommene Differenz durch das wiederholte Mobilisieren individueller Ressourcen zu kompensieren.

This paper addresses the question of central aspects and dynamics in the transition process from school to employment from the perspective of a young person with a 'disability' and her mother. For this purpose, interviews and a group discussion protocol were analyzed using the coding procedure of the constructivist grounded theory methodology (Charmaz 2014), which were conducted in the FWF research project "Cooperation for Inclusion in Educational Transitions" (University of Vienna, headed by Helga Fasching) and adopted for the analysis. The theoretical starting point is, on the one hand, an understanding of transitions as changes of position between different (eco-) systems, which in their structure place different demands on the individuals involved. In a dynamic and (context-) relational understanding of 'disability' it is assumed that what is identified and perceived as 'disability' is also attributed different meanings in the different systems between which transitions take place. Furthermore, a significant factor in the successful management of transitions is the mobilization and identification of different resources (capital). In the analysis process, five categories were developed that depict central and challenging aspects and processes of this individual transition. It becomes clear that the possibilities for coping with the transition are closely linked to external attributions and that successful participation in the system places the demand on mother and daughter to compensate for perceived difference in a one-sided adaptation process by repeatedly mobilizing individual resources.